



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 I. Tesis

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**

Resumen

En la segunda mitad del siglo XX y en la primera década del siglo XXI han cobrado fuerza las críticas a los planteos epistemológicos y metodológicos de la concepción heredada de la modernidad y se registra la emergencia de otros modos de producción y validación del conocimiento ante el quiebre y agotamiento del paradigma científico moderno. Así, se refuerza la convicción de que en cada época histórica se puede reconocer una concepción de saber y de conocimiento basada en los criterios que ésta establece que son los más adecuados para determinar qué es conocimiento en su sentido estricto. Es en el contexto epistemológico epocal que esta tesis doctoral abordó el tema de la producción, reconocimiento y legitimación del conocimiento en los Institutos de Educación Superior (IES), específicamente en los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) en la República Argentina en el período 2006-2016. Desde este encuadre, este estudio se focalizó en los siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las perspectivas epistemológicas y metodológicas que atraviesan y orientan las investigaciones que se desarrollan en los IES/ISFD? ¿Cuál es la especificidad epistemológica y la relevancia para las políticas públicas educativa y del conocimiento que tendrían los conocimientos y saberes producidos por los IES/ISFD? ¿Cuáles son los criterios y circuitos de producción, validación, difusión, reconocimiento y legitimación para los conocimientos y saberes configurados en los IES/ISFD?

Este horizonte epistemológico-epocal, permitió delinear como objetivos generales: Analizar el tipo de producciones que se construyen en los IES/ISFD y, comprender el estatus y jerarquía que pueden tener el conocimiento y el saber configurado por los IES/ISFD. Al mismo tiempo permitió trabajar con la siguiente hipótesis sustantiva: los planteos epistemológicos y metodológicos de la línea fundadora o concepción heredada de la modernidad, no son los más aptos para otorgar estatus científico a los conocimientos producidos/configurados por las prácticas del conocimiento realizadas en los IES/ISFD. En cambio, aportes de epistemologías y metodologías emergentes en la posmodernidad sí ofrecen elementos para analizar e interpretar las *praxis* investigativas en los IES/ISFD, epistemologías y metodologías emergentes más vinculadas a una racionalidad colectiva, colaborativa, contextual, situada e inductiva que a una racionalidad formal hipotético-deductiva. Por lo tanto, afirmamos que hay un tipo particular de conocimiento y de saber que solamente pueden construir los docentes sin los cuales no podrían hacerse. Este conocimiento/saber no sería, necesariamente el producto de investigaciones según el formato universitario canónico de la ciencia moderna, sino el resultado del desarrollo de prácticas del conocimiento validadas en el campo pedagógico-profesional, campo que no excluye al campo académico tradicional (universitario-científico). Esto implica que, los conocimientos y saberes producidos y construidos por los docentes, no sólo resulten útil al sujeto de la experiencia, sino que también tengan un grado de generalidad que resulte útil a otros sujetos en un mismo campo profesional y que no necesariamente hayan construido esa experiencia. Esto supone el reconocimiento de otro sujeto, que por estar haciendo y reflexionado con un sustrato teórico, puede generar algo que va más allá del hacer práctico. Se requiere que esa construcción práctico-reflexiva se produzca bajo ciertas reglas y siguiendo ciertos criterios porque, la propia práctica y esa toma de consciencia de lo que se hace no bastan, por sí mismas, para producir conocimiento.

La temática y los objetivos fueron abordados desde la perspectiva y voces de distintos actores socio-político y socio-educativo vinculados, en la República Argentina en el período 2006-2016, con los IES/ISFD en cuanto a la investigación. Para tal fin se tomaron como referentes empíricos, en sus documentos y en sus actores socio-políticos y socio-educativos al Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) y al Colectivo Argentino de Docentes (Educadores/as) que hacen investigación en y desde la Escuela (CA), complementando el trabajo en y con el campo incluyendo a Profesores e Investigadores del campo de la Educación Superior universitaria. Los datos construidos a partir de la información obtenida de 10 entrevistas a funcionarios del INFD, Área de investigación (3), a profesores de ISFD vinculados con investigación y/o al CA (3), a referentes del campo académico (3) y a referentes del CA (1); de 19 cuestionarios auto-administrados Tipo I a Profesor de ISFD y miembro de red/es que forma parte del CA (3), Tipo II a Referente de red/es que forman parte del CA (1) y Tipo III a miembros del equipo de investigación del Primer Estudio nacional INFD, 2016-2017 (15); 81 encuesta *online* a Directoras de proyectos de investigación Convocatorias INFD 2007-2014 y de 219 Documentos (20 Informes finales de investigaciones Convocatorias INFD 2007-2013, 50 Ponencias Encuentros Nacionales Colectivo Argentino 2006-2016, 44 documentos oficiales del INFD y 95 documentos oficiales CA) fueron analizados desde el enfoque, principios y lógica de la teoría fundamentada en datos empíricos (TF) y el método comparativo constante (MCC). Por lo tanto, el alcance que tuvo la tesis fue el de documentar discursos y acciones desarrollados por estos actores realizando una primera descripción del estado de situación y las perspectivas en relación con la temática desde dos dimensiones, una epistemológico-metodológica y otra de política pública.

Entre los principales hallazgos y aportes de la tesis reseñamos los siguientes.

La tesis en sus comienzos asumió una *dimensión* netamente *epistemológica* y *metodológica*, sin embargo el trabajo en y con el campo hizo que se abriera una segunda dimensión, la *dimensión de las políticas públicas en materia de conocimiento y en materia educativa*. El análisis realizado desde ambas dimensiones permite afirmar que si bien son dimensiones diferenciables y autónomas, al momento de considerar la validación, relevancia, reconocimiento y legitimación de los conocimientos y de los saberes, se presentan como inter-dependientes.

En el caso particular de los IES/ISFD, los saberes y conocimientos producidos requieren del reconocimiento y legitimación en primer lugar por parte de las políticas públicas las que, paradójicamente, desde su accionar son las primeras en descalificarlos. Sin embargo, en general se coincide en resaltar la especificidad y posición estratégica son dos rasgos distintivos de los ISFD en materia de investigación en educación. En este marco, las categorías conceptuales prácticas del conocimiento, configuración/reconfiguración del conocimiento, modulaciones metodológicas y modos de producción de conocimiento se presentan como las más adecuadas para analizar la *praxis* investigativa en los ISFD. Al mismo tiempo se documentó conceptual y empíricamente la construcción de posicionamientos emergentes con tendencia a consolidarse como concepciones epistemológicas, modos metodológicos para la producción y criterios para el reconocimiento y la legitimación de saberes y conocimientos. En relación con estos últimos, en los ISFD estas categorías cobran sentido y significado en plural, conocimientos y saberes que deben ser *útiles* y *situados*. Por lo tanto, el criterio de validación y legitimación es

pragmático a lo que se suma la condición de situacionalidad de los conocimientos y saberes.

En síntesis, la relevancia, el reconocimiento y la legitimación del/de los conocimientoS/sabeES producido por los ISFD es un tema y un problema epistemológico, metodológico y político con características propias no isomórficas a la investigación académico-universitaria. Especificidad y posición estratégica se presentan como dos rasgos de los ISFD en materia de investigación en educación; conocimientos y saberes útiles y situados, es lo que se espera que estas investigaciones construyan.

Finalmente, junto con estos aportes este estudio sobre la producción, reconocimiento y legitimación conocimientos y saberes tomando a los Institutos Superiores de Formación Docente como actores socio-educativos y políticos deja abiertas algunas líneas de investigación para profundizar. Entre ellas destacamos, profundizar y desagregar las categorías sujetos, contextos, modos, criterios y concepciones epistemológicas y metodológicas caracterizando los posicionamientos y las concepciones emergentes estableciendo puentes entre las perspectivas de los sujetos y producciones documentales del campo de la Educación Superior, del Sistema de formación docente (INFD) y del campo socio-educativo (CA), que conforman la base empírica de la tesis.

Palabras claves: Educación Superior. ISFD. Conocimientos/saberes. Configuración/reconfiguración del conocimiento. Prácticas del conocimiento. Posicionamientos emergentes.

“Production, recognition, and legitimization of knowledge in the Higher Institutes of Teacher Education (Teacher Training Colleges): Argentina 2006-2016”

Abstract

In the second half of the 20th century and in the first decade of the 21st century, criticisms of the epistemological and methodological approaches of the inherited conception of modernity have gained strength and the emergence of other modes of production and validation of knowledge is recognized in view of the breakdown and exhaustion of the modern scientific paradigm. Thus, the conviction is reinforced that in each historical epoch it is possible to recognize a conception of knowing (saber) and knowledge (conocimiento) based on the criteria that this establishes that are the most adequate to determine what knowledge is in its strict meaning. It is in the epochal epistemological context that this PhD thesis addressed the issue of the production, recognition and legitimization of knowledge in the Institutes of Higher Education (IES), specifically in the Higher Institutes of Teacher Education (ISFD) in the Argentine Republic in the period 2006-2016. From this framework, this study focused on the following questions: What are the epistemological and methodological perspectives that go through and guide the research carried out in the IES / ISFD? What is the epistemological specificity and the relevance for the public educational policies and the knowledge that the knowing and knowledge produced by the IES / ISFD would have? What are the criteria and circuits of production, validation, diffusion, recognition and legitimization for the knowledge and knowing configured in the IES / ISFD? ¹

This epistemological-epochal horizon allowed to outline as general objectives: Analyze the type of productions that are built in the IES / ISFD and, understand the status and hierarchy that knowledge and knowing configured by the IES / ISFD can have. At the same time it allowed work with the following substantive hypothesis: the epistemological and methodological expositions of the founding line or inherited conception of modernity, are not the most adequate to grant scientific status to the knowledge produced / configured by the knowledge practices carried out in the IES / ISFD. On the other hand, contributions of epistemologies and methodologies emerging in postmodernism do offer elements to analyze and interpret the research practices in the IES / ISFD, emerging epistemologies and methodologies more linked to a collective, collaborative, contextual, situated and inductive rationality than to a rationality formal hypothetical-deductive. Therefore, we claim that there is a particular type of knowledge and knowing that only teachers can build without whom they could not

¹ En inglés los términos ‘saber’ y ‘conocimiento’ son designados con la misma palabra por lo cual, en este resumen y teniendo en cuenta que en esta tesis su diferenciación semántica es fundamental se utiliza *ad hoc*, *knowing* para designar ‘saber’ y *knowledge* para denominar ‘conocimiento’. Asimismo cabe señalar que en inglés estas palabras no tienen plural por lo tanto, en este resumen cuando se agrega el plural, la letra ‘S’ es puesta entre paréntesis (S). En cuanto a las siglas estas se mantienen en castellano ya que la traducción de ISFD, ISF e INFD palabra por palabra que no denominan categorías existentes en inglés, por lo que hacer una traducción de este tipo distorsionaría el sentido de las instituciones que pretendemos designar.

be made. This knowledge / knowing would not necessarily be the product of research according to the canonical university format of modern science, but the result of the development of validated knowledge practices in the pedagogical-professional field, a field that does not exclude the traditional academic field (university- scientific). This implies that the knowledge and knowing produced and built by teachers, not only result useful to the subject of the experience, but also have a degree of generality that is useful to other subjects in the same professional field and who have not necessarily built that experience. This means the recognition of another subject, who, by doing and reflecting on a theoretical substratum, can generate something that goes beyond doing practical. It is required that this practical-reflexive construction occurs under certain criteria rules and following certain criteria because, that self-practice and that awareness of what is done are not enough, by themselves, to produce knowledge.

The theme and objectives were addressed from the perspective and voices of different socio-political and socio-educational actors linked, in the Argentine Republic in the period 2006-2016, with the IES / ISFD in terms of research. For this purpose, the National Institute of Teacher Training (INFD) and the Argentine Teachers' Collective –Educators- CA), which do research in and from School, were taken as empirical references in their documents and in their socio-political and socio-educational actors, complementing the work in and with the field including Professors and Researchers of the field of Higher Education at university. Data constructed from information obtained from 10 interviews with INFD officials, Research Area (3), ISFD professors linked to research and / or CA (3), references from the academic field (3) and references from CA (1); 19 Type I self-administered questionnaires to ISFD Teacher and network member / s that form part of the CA (3), Type II to Network / s Referent that form part of the CA (1) and Type III to team members of research of the First National Study INFD, 2016-2017 (15); 81 online survey of Research Project Directors Calls INFD 2007-2014 and of 219 Documents (20 final research reports) 2007-2013 INFD Calls, 50 National Meetings Argentinian Collective 2006-2016, 44 official documents of the INFD and 95 official documents CA were analyzed from the approach, principles and logic of the theory based on empirical data (TF) and the constant comparative method (CCM). Therefore, the scope of the thesis was to document discourse and actions developed by these actors by making a first description of the state of affairs and perspectives in relation to the subject from two dimensions, an epistemological-methodological and another the public policy .

Among the main findings and contributions of the thesis we outline the following.

The thesis in its beginnings assumed a purely *epistemological and methodological dimension*, nevertheless the work in and with the field did that a second dimension was opened, the *dimension of the public policies with regards to knowledge and education*. The analysis carried out from both dimensions allows to state that although they are distinguishable and autonomous dimensions, when considering the validation, relevance, recognition and legitimization of knowledge and knowing, they are presented as interdependent.

In the particular case of the Institutes of Higher Education (IES) / Higher Institutes of Teacher Education (ISFD), the knowing and knowledge produced require the recognition and legitimization first of all by the public policies which,

paradoxically, from their actions are the first to disqualify them. However, it is generally agreed that the specificity and strategic position are two distinguishing features of the Higher Institutes of Teacher Education (ISFD) in the field of research in education. In this framework, the practical conceptual categories of knowledge, configuration / reconfiguration of knowledge, methodological modulations and modes of knowledge production are presented as the most adequate to analyze the investigative praxis in the Higher Institutes of Teacher Education (ISFD). At the same time, the construction of emerging positions with a tendency to consolidate as epistemological conceptions, methodological modes for production and criteria for the recognition and legitimization of knowing and knowledge was conceptualized and empirically documented. In relation to the latter, in the Higher Institutes of Teacher Education (ISFD) these categories acquire sense and meaning in the plural, knowledge(s) and knowing(s) that must be useful and situated. Therefore, the criterion of validation and legitimization is pragmatic to which the situational condition of knowledge and knowing is added.

In short, the relevance, recognition and legitimization of the knowledge / knowing produced by the Higher Institutes of Teacher Education (ISFD) is a topic and an epistemological, methodological and political problem with its own characteristics that are not isomorphic to academic-university research. Specificity and strategic position are presented as two features of the Higher Institutes of Teacher Education (ISFD) in the field of research in education; knowledge and knowing useful and situated, is what these investigations are expected to build.

Finally, together with these contributions, this study on the production, recognition and legitimization of knowledge and knowing, taking the Higher Institutes of Teacher Education as socio-educational and political actors leaves some lines of investigation open to deepen. Among them we highlight, deepen and disaggregate the subject categories, contexts, modes, criteria and epistemological and methodological conceptions characterizing the positions and emerging conceptions, establishing bridges between the perspectives of the subjects and documentary productions of the field of Higher Education, of the National Institute of Teacher Training (INFD) and the socio-educational field (CA), which form the empirical basis of the thesis.

Keywords: Higher Education. Higher Institutes of Teacher Education (ISFD). Knowledge / knowing (sabers) Configuration / reconfiguration of knowledge. Knowledge practices. Emerging positions.

Agradecimientos

En primer lugar mi reconociendo y gratitud es para cada uno de los Profesores e Investigadores de los Institutos Superiores de Formación Docente y del campo universitario, a las Funcionarias del Instituto Nacional de Formación Docente y a los Referentes del Colectivo Argentino que generosamente compartieron su tiempo, sus conocimientos, sus inquietudes, sin los cuales esta tesis no hubiese sido posible. Al mismo tiempo llegue mi agradecimiento a los distintos miembros de Comités organizadores y científicos de los distintos eventos académicos en los que los avances de la tesis fueron presentados, sus evaluaciones, sugerencias y aliento fueron fundamentales. Al mismo tiempo, agradezco a los Comités editoriales y científicos que evaluaron los distintos artículos vinculados con la tesis. Unos y otros contribuyeron a su validación expositiva. Asimismo, llegue mi reconocimiento a los Colegas que incluyeron en sus producciones citas de esos artículos y/o presentaciones.

Para la Dra. Esther Díaz, tengo palabras de admiración, reconocimiento y afecto: Ella me inspiró y acompañó en algunos momentos físicamente, en otros intelectualmente, siempre afectivamente.

Para la Dra. Silvina Larripa, tengo palabras de agradecimiento y afecto: Ella siempre estuvo ahí, leyendo, señalando, orientando, animando: ¡¡¡ Gracias!!!

Más allá del tiempo, quiero manifestar mi agradecimiento y reconocimiento a mis Maestras de la Escuela Primaria: Srta. Matilde, Srta. Amalia, Srta. Alicia, Srta. María Elena, Srta. Susana y Srta. Olga. Ellas me enseñaron en una Escuela de tres turnos, con sólo tres horas de clases diarias, durante siete años que no importa el origen social, económico ni cultural; que la pobreza material no es un obstáculo, que lo importante es que no seamos Maestros empobrecidos que empobrecen. Junto a Ellas, mi gratitud hacia mi Papá, Antonio, inmigrante italiano, y a mi Mamá Valentina, inmigrante polaca, quienes amaron y aman a esta bendita Argentina, Ellos nos brindaron lo mejor que tenían: amor y educación.

Finalmente, agradezco a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional de La Plata, por ser un ámbito de libertad creadora, cuya apertura y disponibilidad permitió la presentación de esta tesis.

Índice general

Tomo I. Tesis

Índice de siglas y abreviaturas	20
Índice de cuadros	23
Preliminares	24
Capítulo 1. Producción de conocimiento: entre la perspectiva en la modernidad y los planteos en la posmodernidad	47
1. Replanteando la concepción de la ciencia.	49
1.1. La modernidad y su concepción de conocimiento como representación duplicada.	49
1.2. Hacia una epistemología articulada con la historia y una metodología diversificada.	58
1.3. Prácticas del conocimiento.	62
2. El surgimiento de otras formas y ámbitos para la producción, validación y legitimación del conocimiento.	64
2.1. Contextos emergentes para la producción de conocimiento.	64
2.2. Modos emergentes de producción de conocimiento.	78
3. Fundamentos epistemológicos para las políticas públicas del conocimiento y educativas: otros sujetos emergentes para la producción de conocimiento.	96
Capítulo 2. El Sistema Formador y la función de investigación	104
1. Aspectos generales.	104
2. Marco normativo vigente a nivel nacional en relación con la investigación en los ISFD.	110
3. Organización de la función de investigación en la formación docente.	123
4. Los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) y la producción de conocimiento.	132
Capítulo 3. Este estudio: encuadre metodológico, referentes empíricos, trabajo en-con el campo y proceso reflexividad	136
1. Encuadre metodológico.	138
2. Referentes empíricos.	170
2.1. El Instituto Nacional de Formación Docente (INFD).	170
2.1.1. Coordinadas históricas y políticas para el origen del Instituto Nacional de Formación Docente.	170
2.1.2. Funciones y estructura del Instituto Nacional de	

Formación Docente.	172
2.1.3. Acciones del Instituto Nacional de Formación Docente vinculadas con los ISFD en general y con la función de investigación en el período 2007-2016.	179
2.2. El Colectivo Argentino de Docentes que hacen Investigación desde la Escuela (CA).	217
2.2.1. Coordinadas históricas y políticas para el origen del Colectivo Argentino de Docentes que hacen Investigación desde la Escuela.	217
2.2.2. El Colectivo Argentino y las Redes de investigación que hacen investigación en o desde la escuela: sujetos y contextos.	221
2.2.3. Acciones del Colectivo Argentino vinculadas con la investigación en educación en el período 2006-2016.	231
Capítulo 4. Relevancia y legitimidad del conocimiento producido por ISFD desde la perspectiva del Instituto Nacional de Formación Docente y desde los Profesores-investigadores que se desempeñan en Educación Superior	237
1. Perspectiva desde los documentos oficiales: Análisis y discusión de los resultados.	239
1.1.Convocatorias a los IES/ISFD: Bases de las Convocatorias INFD para la presentación de proyectos de investigación concursables (2007-2015) y Bases de la Convocatoria al Primer Estudio Nacional sobre prácticas de la enseñanza en el contexto del aula (2016).	239
1.2. Instructivos con los criterios para la evaluación de proyectos de investigación por parte de evaluadores externos Convocatorias INFD (2007-2015) y Reglamento de funcionamiento de la Comisión de Evaluadores Externos de las Convocatorias Nacionales de proyectos de investigación de los Institutos de Formación Docente (2013-2015).	263
1.3. Instructivos con los criterios para la presentación de informes finales Convocatorias INFD (2007-2014) y de los Instructivos con los criterios para los evaluadores externos de informes finales de investigaciones, Convocatorias INFD (2007-2014).	271
1.4. Informes finales de investigación por áreas temáticas de las Convocatorias INFD (2007-2013) seleccionados aleatoriamente para tal fin.	277
2. Perspectiva desde los sujetos vinculados al campo de la Educación Superior: Análisis y discusión de los resultados.	290
2.1. Entrevistas a ex -funcionarias cargo de la Coordinación del Área de Investigación del INFD durante el período 2007-2016.	290

2.2. Entrevistas a Profesores-investigadores de ISFD.	309
2.3. Entrevistas a referentes reconocidos del campo académico.	324
2.4. Cuestionarios auto-administrados Tipo I y Tipo III a Profesores-investigadores de ISFD y de Universidades.	353
2.5. Encuestas <i>online</i> a Directores de investigaciones de las Convocatorias INFD (2007-2014).	382
3. Acerca de la producción, relevancia y legitimación del conocimiento producido por los ISFD desde la perspectiva del Instituto Nacional de Formación Docente y desde la perspectiva de los Profesores-investigadores que se desempeñan en Educación Superior: principales hallazgos.	392
3.1. Dimensión epistemológica-metodológica.	393
3.2. Dimensión de políticas públicas en materia de conocimiento y en materia educativa.	402
Capítulo 5. Relevancia y legitimidad del conocimiento producido por el Colectivo Argentino de Docentes (Educadores/as) que hacen investigación desde la escuela (CA) y por los ISFD desde la perspectiva del CA como actor colectivo	405
1. Producción de conocimiento por parte del CA en tanto actor colectivo.	406
1.1. Perspectiva del CA sobre la producción de conocimiento desde sus documentos: Análisis y discusión de los resultados.	406
1.1.1. Convocatorias para los Encuentros Nacionales del CA (2006- 2016).	407
1.1.2. Instructivos para la lectura entre pares y el protocolo para el registro de la lectura entre pares del CA (2006-2016).	418
1.2. Perspectiva de algunos miembros del CA sobre la producción de conocimiento del CA en tanto actor colectivo: Análisis y discusión de los resultados.	424
1.2.1. Registros de lectura entre pares relevados para su análisis según disponibilidad por Encuentros Nacionales CA.	424
1.2.2. Ponencias presentadas en los Encuentros Nacionales del CA (2006- 2016) seleccionadas para tal fin.	429
1.2. 3. Entrevistas a referentes del CA.	439
1.2. 4. De los Cuestionarios auto-administrados Tipo I y Tipo II.	450
2. Producción de conocimiento por los ISFD desde la perspectiva del CA: Análisis y discusión de los resultados.	459
2.1. Entrevistas a referentes del CA y a referentes del CA que investigan en ISFD y/o en Universidad.	459
2. 2. Cuestionarios auto-administrados Tipo I y Tipo II.	461

3. Acerca de la producción, relevancia y legitimación del conocimiento producido por el CA y por los ISFD desde la perspectiva del CA como actor colectivo: principales hallazgos.	463
3.1. Dimensión epistemológica-metodológica.	464
3.2. Dimensión de políticas públicas en materia de conocimiento y en materia educativa.	470
Conclusiones	473
1. Principales aportes de este estudio sobre la producción, reconocimiento y legitimación del conocimiento en los Institutos Superiores de Formación Docente.	473
2. Líneas de investigación para continuar profundizando.	478
Referencias bibliográficas y webgráficas	480

Tomo II. Anexos

Anexo I. Referentes empíricos: trabajo en y con el campo

Cuadro 1. Síntesis de los instrumentos y fuentes primarias/secundarias del trabajo de campo.	5
Cuadro 2. Identificación de entrevistados.	
Cuadro 2.1. Vinculados al Sistema formador.	6
Cuadro 2.2. Vinculados al Colectivo Argentino.	6
Cuadro 3. Identificación de los actores que respondieron a los cuestionarios auto-administrados.	7
Cuadro 4. Totales de encuesta <i>online</i> a Directoras de proyectos de investigación Convocatorias INFD 2007-2014.	8
Cuadro 5. Documentos.	9
Cuadro 5.1. Informes finales de investigaciones Convocatorias INFD 2007-2013.	9
Cuadro 5.2. Ponencias Encuentros Nacionales Colectivo Argentino 2005-2016.	9
Cuadro 5.3. Documentos oficiales INFD y CA.	13
Cuadro 6. Protocolos de las fuentes primarias: entrevistas, cuestionarios auto-administrados y encuesta <i>online</i> .	17
Cuadro 6.1. Entrevistas.	18
Cuadro 6.2. Cuestionario auto-administrado Tipo I a Profesor de ISFD y miembro de red/es que forma parte del CA.	18
Cuadro 6.3. Cuestionario auto-administrado Tipo II a Referente de red/es que forman parte del CA.	20
Cuadro 6.4. Cuestionario auto-administrado Tipo III a miembros del equipo de investigación del Primer Estudio nacional INFD, 2016-2017.	21
Cuadro 6.5. Encuesta <i>online</i> .	22
Cuadro 7. Protocolos para la sistematización de los datos de las entrevistas a referentes a funcionarios, profesores de ISFD, referentes del campo académico y a referentes del Colectivo	24

Argentino (CA) considerando que algunos de los entrevistados comparten dos o más de esos ámbitos.	25
Cuadro 8. Matrices cualitativas para la sistematización de los datos y síntesis en función de las categorías teóricas.	26
Cuadro 8.1. Matriz cualitativa: entrevista a exfuncionarios del INFD	26
Cuadro 8.2. Matriz cualitativa de entrevistas a exfuncionarias del INFD (área de investigación): rótulos, codificación y entradas.	70
Cuadro 8.3. Matriz cualitativa: entrevista a profesores-investigadores de ISFD.	98
Cuadro 8.4. Matriz cualitativa de entrevistas a profesores-investigadores de ISFD: rótulos, codificación y entradas.	123
Cuadro 8.5. Matriz cualitativa: entrevista a referentes reconocidos del campo académico.	142
Cuadro 8.6. Matriz cualitativa de entrevistas a referentes reconocidos del campo académico: rótulos, codificación y entradas.	196
Cuadro 8.7. Matriz cualitativa: entrevista a referente del Colectivo Argentino.	254
Cuadro 8.8. Matriz cualitativa de entrevistas a referentes del Colectivo Argentino y a Profesores-investigadores de ISFD y Universidades vinculados al CA: rótulos, codificación y entradas.	260
Cuadro 9. Protocolos para la sistematización de los datos de los cuestionarios auto-administrados a referentes del campo académico universitario y de institutos de educación superior, del campo de la política educativa y del Colectivo Argentino (Tipo I, Tipo II y Tipo III).	277
Cuadro 9.1. Cuestionario auto-administrado Tipo I a Profesor de ISFD y miembro de red/es que forma parte del CA.	277
Cuadro 9.2. Protocolo para la sistematización del cuestionario auto-administrado Tipo III a miembros del equipo de investigación del Primer Estudio nacional INFD, 2016-2017.	279
Cuadro 10. Matrices cualitativas para la sistematización de los datos y síntesis en función de las categorías teóricas.	282
Cuadro 10.1. Matriz cualitativa y síntesis en función de las categorías teóricas: cuestionario auto-administrado Tipo I a Profesor de ISFD y miembro de red/es que forma parte del CA.	282
Cuadro 10.2. Matriz cualitativa y síntesis en función de las categorías teóricas: cuestionario auto-administrado Tipo II a Referente de red/es que forman parte del CA.	294
Cuadro 10.3. Matriz cualitativa y síntesis en función de las categorías teóricas. Cuestionario auto-administrado Tipo III Investigación en el campo educativo.	298
Cuadro 11. Encuesta <i>online</i> a directores de investigaciones Convocatorias INFD 2007-2014 y Período de tiempo en el que se realizaron las respuestas encuestas <i>online</i> a Directores de investigaciones de las Convocatorias INFD (2007-2014).	330
Cuadro 12. Protocolo de la encuesta <i>online</i> a Directores de investigaciones de las Convocatorias INFD (2007-2014).	331
Cuadro 13. Matrices cualitativas encuestas <i>online</i> :	331

Cuadro 13.1. Matriz cualitativa encuestas <i>online</i> : datos generales.	332
Cuadro 13.2. Matriz cualitativa encuestas <i>online</i> : Producción del conocimiento.	340
Cuadro 13.3. Matriz cualitativa encuestas <i>online</i> : Validación del conocimiento.	376
Cuadro 13.4. Matriz cualitativa encuestas <i>online</i> : Legitimación del conocimiento.	380
Cuadro 13.5. Matriz cualitativa encuestas <i>online</i> : Relevancia del conocimiento para el sistema formador.	390
Cuadro 13.6. Matriz cualitativa encuestas <i>online</i> : ISFD en tanto facilitadores/obstáculos y productor de conocimiento.	395
Cuadro 13.7. Matriz cualitativa encuestas <i>online</i> : Formación docente-investigación.	414
Cuadro 13.8. Matriz cualitativa encuestas <i>online</i> : Otros aportes.	419
Cuadro 14. Bases de las Convocatorias INFD para la presentación de proyectos de investigación concursables (2007-2015) y Primer Estudio Nacional sobre Prácticas de la enseñanza en el contexto del aula (2016).	425
Cuadro 14.1. Contextualización de las convocatorias.	425
Cuadro 14.2. Matriz cualitativa y síntesis en función de las categorías teóricas: Bases de las Convocatorias INFD para la presentación de proyectos de investigación concursables (2007-2015) y Primer Estudio Nacional sobre Prácticas de la enseñanza en el contexto del aula (2016).	427
Cuadro 15. Convocatorias para los Encuentros Nacionales del CA (2005-2016).	461
Cuadro 15.1. Contextualización de las convocatorias.	462
Cuadro 15.2. Matriz cualitativa y síntesis en función de las categorías teóricas: Convocatorias para presentación de ponencias en los Encuentros Nacionales del CA (2005-2016).	463
Cuadro 15.3. Matriz cualitativa y síntesis en función de las categorías teóricas: Instructivo para la lectura entre pares CA.	507
Cuadro 15.4. Registros de lectura entre pares relevados para su análisis según disponibilidad por Encuentros Nacionales CA.	512
Cuadro 15.5. Matriz cualitativa de los registros de lectura entre pares de los Encuentros Nacionales CA.	512
Cuadro 16. Convocatorias a los Encuentros Nacionales del CA en relación con otras alternativas a trabajos de investigación (2006-2016).	519
Cuadro 16.1. Contextualización.	519
Cuadro 16.2. Sistematización de la información de las convocatorias a los Encuentros Nacionales en relación con otras alternativas a trabajos de investigación, CA (2006-2016).	520
Cuadro 17. Instructivos con los criterios para los evaluadores externos de proyectos de investigación presentados en las Convocatorias INFD (2007-2015).	521
Cuadro 17.1. Matriz cualitativa y síntesis en función de las categorías teóricas: Instructivo con los criterios para la evaluación	

de proyectos de investigación por parte de evaluadores externos, Convocatorias INFD (2007-2015).	521
Cuadro 18. Instructivo para la presentación de informes finales Convocatorias INFD (2007-2014).	554
Cuadro 18.1. Matriz cualitativa y síntesis en función de las categorías teóricas: Instructivo con los criterios para la presentación de informes finales Convocatorias INFD (2007-2014).	554
Cuadro 19. Instructivo con los criterios para los evaluadores externos para la evaluación de informes finales investigación Convocatorias INFD (2007-2014).	575
Cuadro 19.1. Matriz cualitativa y síntesis en función de las categorías teóricas: Instructivo con los criterios para los evaluadores externos de informes finales de investigaciones, Convocatorias INFD (2007-2014).	575
Cuadro 19.2. Reglamento de funcionamiento de la Comisión de Evaluadores Externos de las Convocatorias Nacionales de proyectos de investigación de los Institutos de Formación Docente y de informes finales: Matriz cualitativa y síntesis en función de las categorías teóricas.	579
Cuadro 20. Informes finales de investigación por áreas temáticas de las Convocatorias INFD (2007-2013).	581
Cuadro 20.1. Informes finales de investigaciones de las Convocatorias del INFD (2007-2013) seleccionados para su análisis.	581
Cuadro 20.2. Matriz cualitativa y síntesis Informes finales de investigación por áreas temáticas de las Convocatorias INFD (2007-2013) seleccionados para su análisis.	590
Cuadro 21. Ponencias presentadas en Encuentros Nacionales del CA (2006-2016).	630
Cuadro 21.1. Ponencias pesetadas en los Encuentros Nacionales del CA (2006-2016) y seleccionadas para su análisis.	630
Cuadro 21.2. Matriz cualitativa con el análisis de las Ponencias presentadas en los Encuentros Nacionales del CA (2006-2016): Producción y validación del conocimiento.	636
Cuadro 21.3. Matriz cualitativa con el análisis de las Ponencias presentadas en los Encuentros Nacionales del CA (2006-2016): Contexto.	698
Cuadro 21.4. Matriz cualitativa con el análisis de las Ponencias presentadas en los Encuentros Nacionales del CA (2006-2016): Sujetos.	702
Cuadro 21.5. Matriz cualitativa con el análisis de las Ponencias presentadas en los Encuentros Nacionales del CA (2006-2016): Conocimiento producido (hallazgo/resultados).	705
Cuadro 21.6. Matriz cualitativa con los análisis de las Ponencias presentadas en los Encuentros nacionales del CA (20062016): Criterios de validación.	720

Anexo II. Proceso de validación expositiva de la tesis durante su

desarrollo.	724
Cuadro 1. Presentaciones en congresos, encuentros, jornadas, otros.	725
Cuadro 2. Publicaciones vinculadas con la tesis y la temática de la misma.	730
Cuadro 3. Artículos publicados sobre la tesis y/o temática de la tesis citados en otras publicaciones como referencia sobre producción de conocimiento en Educación Superior.	734

Tomo III. Apéndices

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

Tomo I. Tesis

Índice

Índice de siglas y abreviaturas	20
Índice de cuadros	23
Preliminares	24
Capítulo 1. Producción de conocimiento: entre la perspectiva en la modernidad y los planteos en la posmodernidad	47
1. Replanteando la concepción de la ciencia.	49
1.1. La modernidad y su concepción de conocimiento como representación duplicada.	49
1.2. Hacia una epistemología articulada con la historia y una metodología diversificada.	58
1.3. Prácticas del conocimiento.	62
2. El surgimiento de otras formas y ámbitos para la producción, validación y legitimación del conocimiento.	64
2.1. Contextos emergentes para la producción de conocimiento.	64
2.2. Modos emergentes de producción de conocimiento.	78
3. Fundamentos epistemológicos para las políticas públicas del conocimiento y educativas: otros sujetos emergentes para la producción de conocimiento.	96
Capítulo 2. El Sistema Formador y la función de investigación	104
1. Aspectos generales.	104
2. Marco normativo vigente a nivel nacional en relación con la investigación en los ISFD.	110
3. Organización de la función de investigación en la formación docente.	123
4. Los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) y la producción de conocimiento.	132
Capítulo 3. Este estudio: encuadre metodológico, referentes empíricos, trabajo en-con el campo y proceso reflexividad	136
1. Encuadre metodológico.	138
2. Referentes empíricos.	170
2.1. El Instituto Nacional de Formación Docente (INFD).	170
2.1.1. Coordinadas históricas y políticas para el origen del Instituto Nacional de Formación Docente.	170

2.1.2. Funciones y estructura del Instituto Nacional de Formación Docente.	172
2.1.3. Acciones del Instituto Nacional de Formación Docente vinculadas con los ISFD en general y con la función de investigación en el período 2007-2016.	179
2.2. El Colectivo Argentino de Docentes que hacen Investigación desde la Escuela (CA).	217
2.2.1. Coordinadas históricas y políticas para el origen del Colectivo Argentino de Docentes que hacen Investigación desde la Escuela.	217
2.2.2. El Colectivo Argentino y las Redes de investigación que hacen investigación en o desde la escuela: sujetos y contextos.	221
2.2.3. Acciones del Colectivo Argentino vinculadas con la investigación en educación en el período 2006-2016.	231
Capítulo 4. Relevancia y legitimidad del conocimiento producido por ISFD desde la perspectiva del Instituto Nacional de Formación Docente y desde los Profesores-investigadores que se desempeñan en Educación Superior	237
1. Perspectiva desde los documentos oficiales: Análisis y discusión de los resultados.	239
1.1.Convocatorias a los IES/ISFD: Bases de las Convocatorias INFD para la presentación de proyectos de investigación concursables (2007-2015) y Bases de la Convocatoria al Primer Estudio Nacional sobre prácticas de la enseñanza en el contexto del aula (2016).	239
1.2. Instructivos con los criterios para la evaluación de proyectos de investigación por parte de evaluadores externos Convocatorias INFD (2007-2015) y Reglamento de funcionamiento de la Comisión de Evaluadores Externos de las Convocatorias Nacionales de proyectos de investigación de los Institutos de Formación Docente (2013-2015).	263
1.3. Instructivos con los criterios para la presentación de informes finales Convocatorias INFD (2007-2014) y de los Instructivos con los criterios para los evaluadores externos de informes finales de investigaciones, Convocatorias INFD (2007-2014).	271
1.4. Informes finales de investigación por áreas temáticas de las Convocatorias INFD (2007-2013) seleccionados aleatoriamente para tal fin.	277
2. Perspectiva desde los sujetos vinculados al campo de la Educación Superior: Análisis y discusión de los resultados.	290
2.1. Entrevistas a ex -funcionarias cargo de la Coordinación del Área de Investigación del INFD durante el período 2007-2016.	290

2.2. Entrevistas a Profesores-investigadores de ISFD.	309
2.3. Entrevistas a referentes reconocidos del campo académico.	324
2.4. Cuestionarios auto-administrados Tipo I y Tipo III a Profesores-investigadores de ISFD y de Universidades.	353
2.5. Encuestas <i>online</i> a Directores de investigaciones de las Convocatorias INFD (2007-2014).	382
3. Acerca de la producción, relevancia y legitimación del conocimiento producido por los ISFD desde la perspectiva del Instituto Nacional de Formación Docente y desde la perspectiva de los Profesores-investigadores que se desempeñan en Educación Superior: principales hallazgos.	392
3.1. Dimensión epistemológica-metodológica.	393
3.2. Dimensión de políticas públicas en materia de conocimiento y en materia educativa.	402
Capítulo 5. Relevancia y legitimidad del conocimiento producido por el Colectivo Argentino de Docentes (Educadores/as) que hacen investigación desde la escuela (CA) y por los ISFD desde la perspectiva del CA como actor colectivo	405
1. Producción de conocimiento por parte del CA en tanto actor colectivo.	406
1.1. Perspectiva del CA sobre la producción de conocimiento desde sus documentos: Análisis y discusión de los resultados.	406
1.1.1. Convocatorias para los Encuentros Nacionales del CA (2006- 2016).	407
1.1.2. Instructivos para la lectura entre pares y el protocolo para el registro de la lectura entre pares del CA (2006-2016).	418
1.2. Perspectiva de algunos miembros del CA sobre la producción de conocimiento del CA en tanto actor colectivo: Análisis y discusión de los resultados.	424
1.2.1. Registros de lectura entre pares relevados para su análisis según disponibilidad por Encuentros Nacionales CA.	424
1.2.2. Ponencias presentadas en los Encuentros Nacionales del CA (2006- 2016) seleccionadas para tal fin.	429
1.2. 3. Entrevistas a referentes del CA.	439
1.2. 4. De los Cuestionarios auto-administrados Tipo I y Tipo II.	450
2. Producción de conocimiento por los ISFD desde la perspectiva del CA: Análisis y discusión de los resultados.	459
2.1. Entrevistas a referentes del CA y a referentes del CA que investigan en ISFD y/o en Universidad.	459
2. 2. Cuestionarios auto-administrados Tipo I y Tipo II.	461

3. Acerca de la producción, relevancia y legitimación del conocimiento producido por el CA y por los ISFD desde la perspectiva del CA como actor colectivo: principales hallazgos.	463
3.1. Dimensión epistemológica-metodológica.	464
3.2. Dimensión de políticas públicas en materia de conocimiento y en materia educativa.	470
Conclusiones	473
1. Principales aportes de este estudio sobre la producción, reconocimiento y legitimación del conocimiento en los Institutos Superiores de Formación Docente.	473
2. Líneas de investigación para continuar profundizando.	478
Referencias bibliográficas y webgráficas	480

Índice de siglas y abreviaturas

AGCE: Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación
AGCEJ: Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación de Jujuy
BID: Banco Interamericano de Desarrollo
CA: Colectivo Argentino de Docentes (Educadores/as) que hacen Investigación desde la Escuela
CBC: Contenidos Básicos Comunes
CeDoc o CEDOC: Centro de Documentación Virtual del INFD
CEIL: Centro de Estudios e Investigaciones Laborales
CENEP: Centro de Estudios sobre Población
CEPAL: Comisión Económica para América Latina
CFCyE: Consejo Federal de Cultura y Educación
CFE: Consejo Federal de Educación
CFI: Consejo Federal de Inversiones
CICE: Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación
CIE: Centro de Investigaciones Educativas
CIPES: Centro de Investigación y Promoción Educativa y Social
CNAOP: Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional
CNE: Consejo Nacional de Educación
CNRS: *Centre National de la Recherche Scientifique*
CO.F.EV: Comisión Federal de Evaluación
CONADE: Consejo Nacional de Desarrollo
CONEAU: Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria
CONET: Consejo Nacional de Educación Técnica
CONICET: Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
CTERA: Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina
DDHH: derechos humanos
DES: Dirección/es de Educación Superior
DHIE: Red de Docentes que hacen investigación educativa
DINEMS: Dirección Nacional de Enseñanza media y Superior
DINES: Dirección Nacional de Educación Superior
DiNIECE: Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa
DNFI: Dirección Nacional de Formación e Investigación
DNGE: Dirección Nacional de Gestión Educativa
DPD: Desarrollo Profesional Docente
ECERA: Espacio para la Comprensión de la Educación Rural Argentina -San Antonio de Areco, e ISFD y T N° 138 de Capitán Sarmiento, provincia de Buenos Aires-
ES: Educación Superior
ESMA: Escuela Superior de Mecánica de la Armada
ESNU: Educación Superior No Universitaria
FD: formación docente
FIEL: Fundación de Investigaciones Económicas
FLACSO: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
IA: investigación acción
IAP: investigación acción participativa
IDES: Instituto de Desarrollo Económico y Social

IDRC: *International Development Research Center*
 IES: Institutos de Educación Superior
 IESNU: instituciones/institutos de educación superior no universitarias
 IFD: Institutos de Formación Docente
 IFIPRACD: Investigación en formación inicial y práctica docente -Grupo de Investigación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires-.
 IIE: Instituto de Investigaciones Educativas
 IIECSE: Instituto de Información y Estudios en Ciencias Sociales y Educación
 INAP: Instituto Nacional de la Administración Pública
 INDEC: Instituto Nacional de Estadísticas y Censos
 INFED/INFoD: Instituto Nacional de Formación Docente
 IRICE: Instituto Rosario de Ciencias de la Educación
 ISFD: Institutos Superiores de Formación Docente
 ISFDyT: Institutos Superiores de Formación Docente y Técnica
 ISFT: Institutos Superiores de Formación Técnica
 LEF: Ley Federal de Educación
 LEN: Ley de Educación Nacional Argentina
 LES: Ley de Educación Superior
 LPP: Programa Documentación Pedagógica y Memoria Docente del Laboratorio de Políticas Públicas, Ciudad de Buenos Aires.
 MEB: Magisterio de Educación Básica
 MEN: Ministerio de Educación de la Nación
 MINCYT: Ministerio Nacional de Ciencia y Tecnología
 MMC: método comparativo constante
 NSNU: Nivel Superior No Universitario
 OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
 OEI: Organización de Estados Iberoamericanos
 PASEM: pasantías
 PEI: Proyecto Educativo Institucional
 PFJ: planes de trabajo jurisdiccionales
 PLAFOD: Planeamiento Estratégico a través del sistema para el planeamiento de la formación docente
 PMI: Proyectos de Mejora Institucional
 PNEOyFO: Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente
 PNFP: programa nacional de formación permanente “Nuestra Escuela”
 PNUD: Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo
 PTFD: Programa de Transformación de la Formación Docente
 Red DRIA: Red de Docentes que Realizan Investigación desde el Aula -Universidad de San Martín, Provincia de Buenos Aires-
 Red ORES: Red de Orientadores Escolares
 Red PROPONE: Promoción de Políticas Nacionales de Equidad en Educación
 REDINE: Red de Investigación Educativa), Universidad Nacional de Misiones
 RedIPARC: Red de Investigación Participativa Aplicada a la Renovación Curricular
 REDISP: Red de Institutos Superiores de Profesorado de Gestión Pública Estatal (Provincia de Santa Fe)
 RFFDC: Red Federal de Formación Docente Continua
 RNIE: Relevamiento Nacional de Investigaciones Educativas

ROM: Reglamento Orgánico Marco
SEN: Sistema Educativo Nacional
SFD: Sistema de Formación Docente
SNFD: Sistema Nacional de Formación Docente
SPU: Secretaría de Políticas Universitarias
TAIN: Taller interdisciplinario
TF: Teoría Fundamentada en datos
TIC: tecnologías de información y comunicación
UBA: Universidad de Buenos Aires
UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Índice de cuadros

Cuadro 1. Descripción de los cuatro contextos de la actividad científica propuestos por Echeverría (1995).	70
Cuadro 2. Comparación Modo 1 y Modo 2 de producción de conocimiento propuestos por Gibbons (1994; 1998).	82
Cuadro 3. Comparación entre el Modo 2 y Modo 3 propuesta por Jiménez Guzmán (2010).	94
Cuadro 4. Instrumentos para la recolección de información.	144
Cuadro 5. Profesores-investigadores de ISFD.	145
Cuadro 6. Referentes reconocidos del campo académico universitario.	146
Cuadro 7. Funcionaria y ex -funcionarias cargo de la Coordinación del Área de Investigación del INFD.	146
Cuadro 8. Referentes del CA y académicos que tienen alguna perspectiva en relación al CA.	147
Cuadro 9. Cuestionarios/codificación.	148
Cuadro 10. Cronología y totales encuesta <i>online</i> a Directoras de proyectos de investigación.	149
Cuadro 11. Identificación de Título de la investigación/N° de proyecto/Convocatoria de los informes analizados (INFD).	149
Cuadro 12. Informes finales de investigaciones Convocatorias INFD 2007-2013.	158
Cuadro 13. Ponencias Encuentros Nacionales Colectivo Argentino 2005-2016.	162
Cuadro 14. Documentos oficiales INFD y CA.	166
Cuadro 15. Estructura del INFD: Áreas operativas.	172
Cuadro 16. Inversión y financiamiento del sistema formador.	179
Cuadro 17. Convocatorias de proyectos concursables de investigación. Año y cantidad de proyectos seleccionados por Jurisdicción.	202
Cuadro 18. Áreas temáticas de proyectos de investigación. Convocatorias 2007-2014.	202
Cuadro 19. Categorías de hallazgos presentados como tales en las Ponencias presentadas en los Encuentros Nacionales del CA (2006-2016).	433

Preliminares

En cada época histórica se puede reconocer una concepción de saber basada en los criterios que ésta utiliza para definir al conocimiento. Cada época, tal como lo plantea Rubén Pardo (2000), establece lo que considera como un saber válido, donde la pregunta qué es conocimiento científico es una pregunta cuya respuesta varía históricamente, porque la comunidad científica de cada época, de acuerdo con las prácticas sociales y con el modo como esa comunidad comprende la realidad, forja un sentido epistemológico determinado. Ello remite, entonces, a la imposibilidad de sostener la presencia de una estructura fija y única en la construcción del conocimiento.

En este sentido Violeta Guyot (2011) sostiene que la emergencia de la filosofía de las ciencias en la segunda década del siglo XX implicó un punto crucial en la instalación de la racionalidad occidental bajo la figura del *logos* científico-tecnológico. De ahí la exigencia de una redefinición de la filosofía misma que introdujo un nuevo objeto para la especulación filosófica: “ya no las cosas y acontecimientos del mundo real o ideal, sino la ciencia entendida como resultado, expresada en el texto de la teoría, de sus enunciados y conceptos científicos” (Guyot, 2011, p.10).

La distinción entre contexto de descubrimiento y contexto de justificación planteada por Hans Reichenbach (1938) constituye una referencia obligada para todos aquellos que intentan preservar una delimitación clara y precisa entre facticidad y validez del conocimiento porque es quien introduce la discriminación, en el interior de toda idea o teoría científica, entre dos contextos, el de descubrimiento y el de justificación (Pardo, 2000). En el contexto de descubrimiento lo que importa es el hallazgo, la producción -sea de una hipótesis o de una teoría- y corresponde al ámbito de la génesis histórica. En él entran en juego todas las circunstancias sociales, políticas o económicas que influyen o determinan la aparición o gestación de un descubrimiento. Así, a la pregunta por el contexto de descubrimiento de una teoría le sigue, indefectiblemente, una respuesta que apunta a la comprensión de la misma como efecto de ciertas causas que se encuentran en el horizonte histórico que la hizo posible (Pardo, 2000). En contraste con éste existiría otro contexto, que no

tendría que ver con lo histórico sino con todos aquellos elementos que atañen a la validación de una teoría -o de una hipótesis-, en el cual se abordan las cuestiones atinentes a la estructura lógica de las teorías y su posterior puesta a prueba. Este es el contexto de justificación, en el cual interesa lo concerniente a la ‘verdad’, a la corrección de la hipótesis o idea de que se trate. De él queda decididamente excluido todo elemento ‘externo’, que haga el ‘afuera’ de la ciencia, vale decir, a lo histórico (Pardo, 2000). Así, Reichenbach estableció que el primero de los contextos -de descubrimiento- no tiene posibilidad de validación racional, pero sí la tiene el segundo de los contextos -de justificación-, el que se presenta como el objeto privilegiado de análisis de la epistemología (Díaz y Rivera, 2000). Esta distinción entre contexto de descubrimiento y contexto de justificación señala Guyot (2011) permitió delimitar ese objeto en su análisis al mismo tiempo que instalaba el procedimiento de análisis y brindaba la posibilidad de abordarlo desde un punto de vista lógico, excluyendo un vasto campo de interrogantes acerca de los procesos sociales, culturales e individuales que podrían dar cuenta de la procedencia histórica del conocimiento científico.

Ahora bien, a lo largo del siglo XX, la instalación cultural de esa representación única de la ciencia produjo una serie de efectos en los modos de comunicación y de circulación de los conocimientos, en su valoración social, en el establecimiento de nuevas jerarquías en el orden de los saberes, filtrándose en los discursos de la vida cotidiana y generando formas ideológicas resistentes a la crítica o a otras miradas alternativas emergentes.

Por su parte, Edgar Morin (1997) considera que el conocimiento científico fue concebido durante mucho tiempo, y aún lo es a menudo, como teniendo por misión disipar la aparente complejidad de los fenómenos, a fin de revelar el orden simple al que obedecen. Sin embargo, entiende que lo complejo no puede resumirse en el término complejidad, o retrotraerse a una ley de la complejidad, ya que esta no sería algo definible de manera simple para tomar el lugar de la simplicidad. La complejidad, efectivamente, es el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen el mundo fenoménico; por lo que la complejidad se presenta “con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre” (Morin, 1997, p.32). Es

frente a la complejidad que la concepción de conocimiento heredada de la modernidad tiene “la necesidad de poner orden en los fenómenos rechazando el desorden, de descartar lo incierto, es decir, de seleccionar los elementos de orden y de certidumbre, de quitar ambigüedad, clarificar, distinguir, jerarquizar” (Morin, 1997, p.32). Es así que, las variantes al considerar qué es conocimiento son múltiples y posibles al mismo tiempo que permiten desmitificar la validez del pensamiento único y del método universal porque se constata una realidad cada vez más compleja y multidimensional, llena de eventos y acciones, interacciones y retroacciones que no admite racionalismos reductivos, donde se hace visible la coexistencia de múltiples enfoques, generalmente en tensión, para abordar problemas complejos. Del mismo modo se pone de manifiesto el carácter transitorio e histórico de una teoría científica tal y posibilita un tipo de conocimiento que se ha ido construyendo sobre la irrupción y la discontinuidad y no sobre la acumulación que asocia el desarrollo de una teoría en función de su evolución precedente desde un origen fundante (Foucault, 1981).

Por lo tanto, cabe preguntarse con Pardo (2000): “¿En qué consiste el saber propio de la ciencia? ¿Qué características ha de tener el conocimiento científico?” (Pardo, 2000, p.38). La variación epocal de las respuestas a estas preguntas permite, por un lado, analizar el término ciencia en un sentido amplio, epocal, diacrónico y, en otro sentido, restringido, actual, sincrónico; sentidos que habilitan pensar otras formas de concebir al conocimiento.

En su sentido amplio e histórico Pardo (2000) reseña tres grandes modelos epocales o paradigmas, en cuanto al modo de comprender el conocimiento científico: un paradigma pre-moderno, que abarca la Antigüedad y la Edad Media (desde el siglo VI antes de Cristo hasta el siglo XV); un paradigma moderno, surgido a partir de la revolución científica de los siglos XVI y XVII que se extiende hasta la primera mitad del siglo XX y, un paradigma actual -por algunos llamado ‘posmoderno’, por otros ‘tardomoderno’- que se constituye, fundamentalmente en el XX y que, si bien no difiere totalmente del de la modernidad, guarda respecto de él muchas e importantes diferencias.

Ahora bien, ¿cuáles son esas diferencias? Hoy, ¿se puede continuar sosteniendo el concepto moderno de ciencia que la entiende como un tipo de

conocimiento que debe cumplir con ciertos requisitos tales como: capacidad descriptiva, explicativa y predictiva mediante leyes, con carácter crítico, metódico y sistemático; con fundamentación lógica y empírica, comunicable mediante un lenguaje preciso y con pretensión de objetividad? ¿Por qué surge la necesidad de redefinir en este momento histórico la concepción conocimiento científico, sus modos y contextos de producción, validación y legitimación, así como quiénes son los sujetos habilitados tanto para producir conocimiento como para legitimarlo?

Es en el contexto epistemológico que esta tesis abordó estas preguntas en relación con la producción, reconocimiento y legitimación del conocimiento en los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) en la República Argentina en el período 2006-2016, Institutos de Educación Superior (IES).

La Ley de Educación Nacional Argentina² (LEN, 2006), en su artículo 34° establece que la Educación Superior (ES) está comprendida a nivel nacional por las Universidades e Institutos Universitarios, estatales o privados, así como por los IES de jurisdicción nacional, provincial o de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de gestión estatal o privada, vinculados estos últimos formalmente a la producción de conocimiento en el campo educativo. Entre los IES, se encuentran los ISFD los que integran el Sistema de Formación Docente (SFD) o sistema formador. Dicho sistema, según lo establece la LEN 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 (LEN, 2006). Para tal fin en su artículo 76° la LEN crea en el ámbito del Ministerio de Educación de la Nación³ (MEN), el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD/INFoD)⁴ como organismo responsable de impulsar y desarrollar, entre otras, acciones de investigación en el ámbito de los IES/ISFD⁵ considerándolos como espacios de

² Durante la vigencia de la Ley 24.195 (Ley Federal de Educación), la estructura por niveles del sistema educativo argentino incluía un nivel Superior No Universitario. La ley 26.206 (LEN) establece en su Capítulo V La Educación Superior, y no conserva la distinción entre 'Universitario y No Universitario' sino que diferencia entre 'Universidades e Institutos Universitarios' e 'Institutos de Educación Superior'. Esta tesis asume las denominaciones 'universitario' y 'superior' que establece la ley de educación vigente al momento de su realización, salvo cuando por razones de estilo sea necesario utilizar otras alternativas.

³ Conservamos esta denominación genérica porque su nombre ha variado a lo largo del período de estudio.

⁴ El Decreto N° 374/07 del CFE define la estructura y funciones del INFD.

⁵ Las denominaciones 'Institutos de Educación Superior' (IES) 'Institutos Superiores de Formación Docente' (ISFD) se toma en esta tesis de manera genérica para designar a los Institutos de Formación

construcción de conocimiento. Al mismo tiempo, cabe señalar que la LEN, por su artículo 132° sustituye el artículo 5 de la Ley de Educación Superior (LES, 1995) modificando la denominación ‘instituciones de educación superior no universitarias’ (IESNU) por ‘institutos de educación superior’ (IES).

En este sentido Consejo Federal de Educación⁶ de la República Argentina (CFE), aprueba en su VIII Asamblea Federal la Resolución N° 30 en el año 2007 en la que se acuerda que la función principal del Sistema de Formación Docente es contribuir a la mejora general de la educación argentina y que sus propósitos principales son:

- a. Formación inicial y continua de los agentes que se desempeñan en el sistema de educativo, en el marco de las políticas educativas que establece la LEN.
- b. La producción de saberes sobre la enseñanza, la formación y el trabajo docente, teniendo en cuenta que la tarea sustantiva de la profesión requiere conocimientos específicos y especializados que contemplen la complejidad del desempeño docente.

Sin embargo, si bien la producción de conocimiento y saberes tiende a constituirse como un rasgo de identidad del Sistema de Formación Docente (SFD),

Docente (IFD), a las Escuelas Normales, los Institutos Superiores de Profesorado (ISP), y aún las instituciones superiores donde, además de carreras docente, se desarrollan carreras técnicas usualmente denominados Institutos Superiores de Formación Docente y Técnica (ISFDyT). Esta denominación genérica no desconoce las singularidades de los distintos tipos de instituciones superiores que forman docentes. En algunas ocasiones, por razones de estilo, emplearemos estas u otras expresiones.

⁶ El artículo 116° de la LEN crea el Consejo Federal de Educación como organismo inter-jurisdiccional, de carácter permanente, como ámbito de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional, asegurando la unidad y articulación del Sistema Educativo Nacional. El mismo está presidido por el Ministro de Educación Nacional e integrado por las autoridades responsables de la conducción educativa de cada jurisdicción y tres (3) representantes del Consejo de Universidades según lo establecido en la Ley N° 24.521 (LES). El artículo 117° de la LEN describe los órganos que integran el Consejo Federal de Educación: La Asamblea Federal, el Comité Ejecutivo y el Comité Ejecutivo ampliado y, la Secretaría General. En relación con la Asamblea Federal, en el inciso a. se la define como el órgano superior del Consejo que estará integrado por el/la ministro del área del Poder Ejecutivo Nacional como presidente, y por los/as ministros o responsable del área Educativa de las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y tres (3) representantes del Consejo de Universidades. En sus reuniones participarán con voz y sin voto dos (2) representantes por cada una de las Comisiones de Educación de las Honorables Cámaras de Senadores y Diputados de la Nación uno por la mayoría y otro por la primera minoría. En el artículo 120° se establece que la Asamblea Federal realizará como mínimo una (1) vez al año el seguimiento y la evaluación del cumplimiento de la LEN. asimismo, convocará como mínimo dos (2) veces al año a representantes de organizaciones gremiales docentes con personería nacional para considerar agendas definidas de común acuerdo.

estos conocimientos y saberes no suelen ser reconocidos como tales, no son identificados como formas valiosas de respuesta a problemas relevantes en el ámbito de las políticas públicas y no circulan o circulan poco en ámbitos académicos como al interior del propio sistema educativo. Al mismo tiempo, los aspectos vinculados con las condiciones de producción y de validación de dicho saber ha sido poco considerado y estudiado, constituyéndose en una de las áreas de vacancia de conocimiento en la Educación Superior. Este hecho tiene al menos dos consecuencias como se señala el CFE:

a) el Sistema Educativo no puede beneficiarse del examen, la crítica y la reformulación de las prácticas pedagógicas y de enseñanza posibles cuando los conocimientos toman estado público y;

b) las trayectorias profesionales de los formadores no capitalizan estos desarrollos, pues la falta de instancias donde dichos saberes circulen disminuye las oportunidades de los profesores de realizar actividades académicas reconocidas como parte de su desarrollo profesional.

Por lo tanto, es necesario considerar estas cuestiones porque ponen en juego la jerarquización-desjerarquización del conocimiento y, cuestionan las formas instituidas de reconocimiento de autoridad académica en el campo epistemológico, socio-educativo, pedagógico, didáctico y de las políticas públicas. La vacancia de conocimiento y estas tensiones al interior de la Educación Superior, justifican, en parte, este estudio.

Las consideraciones anteriores habilitan el planteo de interrogantes en torno a cómo es la relación producción/transmisión del conocimiento en la formación docente y cómo se visibiliza y jerarquiza la producción de saberes en el marco del sistema formador. Asimismo, permite analizar cómo, dónde y a través de qué procedimientos el conocimiento producido en las instituciones formadoras se valida y se legitima: ¿es desde el campo académico-universitario? ¿Es al interior del sistema formador? ¿Son las escuelas las que validan y legitiman el conocimiento en la medida en que encuentran que estas producciones les brindan herramientas potentes para la intervención/transformación pedagógico-didáctica y socio-educativa? ¿Cuáles son los procesos y mecanismos que se ponen en juego en el proceso de investigación que permiten justificar, validar, legitimar resultados,

conclusiones y hallazgos? La sola presentación de un informe final de investigación ante una agencia, organismo o colectivo de pares, su evaluación y difusión, ¿hace que esas producciones puedan considerarse ‘conocimiento valioso’? ¿Desde qué perspectivas epistemológicas y metodológicas hay que analizar e interpretar las producciones académicas de los IES/ISFD?

En el abordaje de estas cuestiones, hoy resulta prácticamente indefendible la artificiosa separación entre los contextos de descubrimiento y de justificación en la producción de conocimiento por la dinámica y complejidad misma que la producción del conocimiento pone en juego y por la dimensión histórica, atentes mencionada. Si bien es cierto que mucho antes del siglo XX la idea de los dos contextos (aunque con otros nombres) había cautivado a los teóricos del conocimiento es importante tener en cuenta que esta bipartición de los contextos adolece de más de un reduccionismo. Supone, en primer lugar, que la actividad científica es prioritariamente conocimiento científico. En este caso, se trataría de una reducción de la empresa científica a mero saber consolidado. Tal reducción ignora o niega las prácticas económicas, políticas, sociales y tecnológicas con las que interactúa el conocimiento científico. En segundo lugar, supone que ese conocimiento para su justificación, no recibe interferencias de ningún ámbito que no sea el puramente metodológico formal. Aquí se reduciría la importancia de la ciencia a su validación lógica, omitiendo la pluralidad de intereses que inciden en la aceptación o el rechazo de las teorías. Y por último, desde esa misma posición reduccionista, se supone que el desarrollo del conocimiento científico está guiado por un único interés: la búsqueda de la verdad. Esta simplificación de la complejidad científica desestima (no inocentemente) la multiplicidad de estrategias sociales o luchas de poder que se juegan en la implementación de las investigaciones científicas y sus respectivos desarrollos tecnológicos. Niegan, por ejemplo, las decisiones políticas y las expectativas económicas que se juegan tanto en la obtención de un simple cargo de asistente de investigación como en los desarrollos tecno-científicos de los megapoderosos organismos multinacionales (Díaz & Rivera, 2000).

Es por ello que, cuando se quiere analizar el reconocimiento y legitimación de conocimientos y saberes producidos en y por los IES/ISFD es necesario pensar más allá de esos contextos, enfatizando la dimensión institucional y social de la ciencia

considerada como una actividad que se desarrolla en múltiples ámbitos o contextos. Por lo tanto, otra racionalidad epistemológica y metodológica, ¿es posible? En todo caso sostenemos que es necesaria porque los desafíos planteados para una racionalidad que lucha por liberarse de la trama excluyente del logos científico-tecnológico, dieron sentido a los intentos de repensar el conocimiento en su doble dimensión teórica y práctica, donde una de las problemáticas epistemológica se centraría en el desplazamiento en las unidades de análisis de las teorías a las prácticas del conocimiento, donde las prácticas del conocimiento aluden algo más que el conocimiento aportado por las teorías: se trata de un saber hacer en un campo específico del conocimiento según la formación recibida en las instituciones habilitadas a tal fin, las universidades, los institutos superiores de enseñanza, los institutos de profesorado, las academias (Guyot, 2011).

En esta línea, coincidimos con Guyot (2011) en que esas prácticas sólo pueden ser realizadas por aquellos que, autorizados por las instancias gubernamentales de un país, poseen títulos o reconocidas condiciones que los habilitan para su ejercicio; prácticas regladas que se articulan en regímenes institucionales y gubernamentales organizados como dispositivos que permiten ver, enunciar, implicarse en relaciones de poder vinculándose de una determinada manera con el conocimiento. Entre las prácticas del conocimiento Guyot (2011) sitúa las prácticas docentes, investigativas y profesionales como prácticas que producen formas de subjetividad en el concreto hacer del acaecer de las praxis, en las que el conocimiento, por una operación recursiva, puede volver sobre sí mismo para vigilarse, corregirse e incluir la intervención práctica en diversos campos específicos como un momento de la teoría en vistas a la acción, juzgada epistemológicamente y valorizada éticamente en el mismo devenir de su realización (Guyot, 2011).

Estas consideraciones permiten sustentar teóricamente que hay ciertas formas no convencionales, pero políticas; artesanales, con aportes más locales que también cumplen con determinadas reglas, donde las formas y reglas de la investigación clásica se agotan o no terminan de explicar la producción de otras formas de saber, distintas pero no necesariamente contrarias al conocimiento en los términos planteados por el paradigma epistemológico y metodológico heredado de la modernidad. Por lo tanto, consideramos en esta tesis que la categoría “prácticas del

conocimiento” puede situarse como puente entre conocimiento y saber para considerar algunas *praxis* en el campo educativo en general y el los ISFD en particular.

En este campo, hoy se abre una discusión en relación a cuáles son los criterios que se utilizan para establecer qué es conocimiento y qué es saber, discusión que, desde nuestra perspectiva, tiene una doble dimensión: epistemológica-metodológica y política. Debates y discusiones, aún insipientes en Educación Superior, no solo en relación a criterios sino también en cuanto al análisis y eventual reconocimiento de formas de producción de conocimientos y saberes que no necesariamente siguen las reglas de juego de la investigación académico-universitaria pero que también son legítimas desde otra lógica. Por lo tanto quede planteado el debate sobre si hay que reconocer al saber experto, experiencial, práctico como tipos de conocimientos junto con el conocimiento científico porque este último no agota el conocimiento posible. En este estudio, consideramos que hay formas de producción de saberes específicas que se regulan a través de reglas propias y que tienen, por ende, criterios de validación propios. No obstante, si bien reconocemos la existencia de otras formas de saber en relación al conocimiento científico, consideramos que hay que exigirles criterios de validez, que no son exactamente los mismos criterios de la ciencia moderna, que permitan evaluar la calidad de ese saber. Inferimos que la ciencia necesita una nueva ruptura epistemológica que permita la reconciliación con el sentido común y práctico, lo que no significa que se debe abandonar la producción de saberes más allá de la experiencia y del sentido común, pero sí que requiere reconciliarse con ellos para llevar adelante un diálogo en el que se vaya deconstruyendo la mono-cultura científica propia de la modernidad y se construya otra cultura epistémica mas epocal, situada y política.

Afirmamos que hay un tipo particular de conocimiento que solamente pueden hacer los docentes sin los cuales no podría hacerse. Este conocimiento no sería, necesariamente el producto de investigaciones según el formato canónico de la ciencia moderna, sino el resultado del desarrollo de prácticas del conocimiento validadas en el campo pedagógico-profesional, campo que no excluye al campo académico tradicional (universitario-científico). Esto implica que, los conocimientos y saberes producidos y contruidos por los docentes, no sólo resulten útil al sujeto de

la experiencia, sino que también tengan un grado de generalidad que resulte útil a otros sujetos en un mismo campo profesional y que no necesariamente hayan construido esa experiencia. Esto supone el reconocimiento de otro sujeto, que por estar haciendo y reflexionado con un sustrato teórico, puede generar algo que va más allá del hacer práctico. Por lo tanto se requiere que esa construcción práctico-reflexiva se produzca bajo ciertas reglas y siguiendo ciertos criterios porque, la propia práctica y esa toma de consciencia de lo que se hace no bastan, por sí mismas, para producir conocimiento. Esto es lo que, siguiendo a Michel Gibbons (1998) definimos como “configuración” y “reconfiguración del conocimiento”.

Los planteos de Gibbons (1998) son relevantes para este estudio porque permiten, no solo ampliar la concepción de producción de conocimiento, sino porque permiten también ampliar la visión en relación a los ámbitos y sujetos involucrados en dicha producción así como en términos del sentido o finalidad del conocimiento producido, cuando Gibbons (1998) plantea como cuestión central, compartida también por el SFD: cómo lograr que el conocimiento que tal vez se haya producido en alguna otra parte llegue precisamente allí donde se lo pueda usar con eficacia en un contexto particular en el que se busca la solución de un problema. Esta cuestión es relevante para el SFD teniendo en cuenta que las universidades, en general, se han inclinado mucho más hacia la producción que hacia el aprovechamiento creativo (reconfiguración) del conocimiento lo que exige la formación de cuadros profesionales en el ámbito del conocimiento con personas especializadas en la configuración de un conocimiento que sea pertinente para una multiplicidad de contextos (Gibbons, 1998). Por lo tanto, bien puede plantearse que quizá para el SFD se trate de pasar de la categoría ‘producción’ a la categoría ‘configuración’. Dejamos planteada la cuestión.

Desde esta perspectiva, la hipótesis de trabajo que orientó la tesis fue que los planteos epistemológicos y metodológicos de la línea fundadora o concepción heredada de la modernidad, no son los más aptos para otorgar estatus científico a los conocimientos producidos/configurados por las prácticas del conocimiento realizadas en los IES/ISFD. En cambio, aportes de epistemologías y metodologías emergentes en la posmodernidad sí ofrecen elementos para analizar e interpretar las *praxis* investigativas en los IES/ISFD, epistemologías y metodologías emergentes más

vinculadas a una racionalidad colectiva, colaborativa, contextual, situada e inductiva que a una racionalidad formal hipotético-deductiva.

Entre los supuestos, que permiten sustentar esta hipótesis sustantiva además de lo ya señalado, se encuentra aquel que sostiene que la concepción de conocimiento científico y su correlato metodológico heredada del paradigma moderno está hoy en crisis. En tal sentido Eric Hobsbawm (1994) plantea que ningún otro período de la historia ha sido más impregnado por las ciencias naturales-positivas ni más dependiente de ellas, que el siglo XX. No obstante, ningún otro período, desde la retractación de Galileo, se ha sentido menos a gusto con ellas (Hobsbawm, 1994). Esto es así, a grandes rasgos, porque los recelos y temores hacia la ciencia se vieron alimentados por cuatro sentimientos: que la ciencia era incomprensible; que sus consecuencias, ya fuesen prácticas o morales, eran impredecibles y probablemente catastróficas; que ponía de relieve la indefensión del individuo y; que minaba la autoridad tradicional. Sin olvidar el sentimiento de que la ciencia era intrínsecamente peligrosa en la medida en que interfería en el orden natural de las cosas.

El segundo supuesto parte de considerar, tal y como lo indican algunos teóricos, que con Thomas Kuhn y la publicación de su obra 'La estructura de las revoluciones científicas' (1962), se inicia la era de la pos-ciencia en la que, además de cuestionar al positivismo, se sostiene que la ciencia no progresa hacia la verdad. Lo que ocurre más bien, plantea Kuhn, es que las teorías evolucionan desde formas anteriores y no hacia fin alguno: las teorías no se corresponden con una realidad definitiva dada de una vez para siempre sino que tanto las teorías como la realidad se construyen (Kuhn, 1962).

Esta postura estaba muy alejada de los supuestos de la filosofía vigente en aquel momento (moderna), ya que Kuhn consideraba irrelevantes las normas metodológicas universales y ponía en cuestión la existencia de una racionalidad general por encima de los compromisos tácitos de las comunidades científicas (...) este cambio de enfoque se centró en la eliminación de la barrera que presentaban los dos contextos (justificación y descubrimiento), lo cual permitió la irrupción de la historia de la ciencia como fuente de argumentos y desarrollos teóricos (Gutiérrez, 2000, p.284).

Así, con Kuhn (1962), se entiende que los cambios de paradigmas reflejan cambios de épocas, entre otras cosas; y, por lo tanto, cambios de cosmovisiones. Ello remite a la imposibilidad de sostener la presencia de una estructura fija y única en la

construcción de conocimiento. Las variantes son múltiples y posibles. Lo cual, por otro lado, desmitifica la validez del pensamiento único y de un método universal. Por otro lado, se constata una realidad cada vez más compleja y multidimensional, llena de eventos y acciones, interacciones y retroacciones, que no admite racionalismos reductivos. La importancia de los aportes realizados por Kuhn, señala Guyot (2011), radica en introducir en la problemática epistemológica la historia de las ideas científicas, hecho que incide en la configuración del objeto de la epistemología:

pues se introduce aquello que había sido excluido por la ortodoxia neopositivista: los procesos y las condiciones de posibilidad que permitían explicar el fenómeno científico en su situación histórico-social y dar cuenta del efecto producido por los cambios en el conocimiento que impactaban, más allá del contexto de la teoría, a la sociedad, la cultura, la educación y la visión del mundo (...) [porque se] requieren legítimamente de una perspectiva histórica para la teorización sobre los complejos fenómenos que plantea la creación científica. ¿Cómo saber qué es la ciencia en una determinada época? Atendiendo a las prácticas de la comunidad científica, a los efectos que producen los conocimientos sobre todos los aspectos de la sociedad. Los llamados nuevos paradigmas, en las últimas décadas del siglo XX, aportaron nuevas visiones críticas respecto de la ciencia y de la sociedad tecnológica derivada de ella (Guyot, 2011, pp.16-17).

Por su parte Paul Feyerabend (1975; 1987), influenciado por Popper, Mill, Kuhn y Lakatos, al afirmar que la idea de un método y una racionalidad fijos surgen de una visión de hombre demasiado ingenua, abre la puerta a un pluralismo metodológico donde deberían buscarse propuestas alternativas al ‘método científico’ canonizado por la modernidad.

Feyerabend llegó a proponer un procedimiento contra-inductivo, basado en la contradicción sistemática de teorías y resultados experimentales bien establecidos y aumentar el contenido empírico con la ayuda del principio de proliferación. Para esto el científico debería ser heterodoxo y proponer ideas contrapuestas (...) Se debe proponer ideas distintas, recurriendo para ello, como fuente de inspiración, a lo que haga falta, incluso a teorías antiguas y desechadas, sin que importe para nada que hayan sido ‘falsadas empíricamente’ en su tiempo o que, probablemente, tengan orígenes metafísicos, religiosos o míticos. La idea era buscar sistemas conceptuales que choquen con los datos experimentales aceptados, e incluso proponer nuevas formas de percepción del mundo, hasta entonces ignoradas. El científico haría uso de cuanto tenga a la mano: sugerencias heurísticas, concepciones del mundo, disparates metafísicos, restos y fragmentos de teorías abandonadas, etc. (Rocca, 2007, p.6).

En este punto, sostenemos que los planteos de Kuhn y los de Feyerabend son puntos de quiebre y bisagra epocal al mismo tiempo que se presentan como una posibilidad para pensar epistemologías y metodologías alternativas, articuladas con

la historia, la política y con los contextos socio, cultural e institucional. Si bien, es cierto que estos autores, no llegaron a constituir una posición unificada que pudiera oponerse de manera frontal a la sustentada por los epistemólogos hipotético-deductivistas. Kuhn, imprimió un giro copernicano a la epistemología contemporánea y la desplazó de su posición logicista tradicional a otra de carácter más sociológica vinculada con la historia de la ciencia; mientras que Feyerabend al criticar al método hipotético deductivo y la noción de teoría insiste en que no existen datos empíricos independientes de las teorías científicas, defendiendo la no unicidad del método científico (Klimovsky, 2006; Feyerabend, 1975 y 1987). En este mismo sentido, coincidimos con Elizabeth Padilla (2009) cuando considera que los esfuerzos de Kuhn y Feyerabend, entre otros, no esbozaron una doctrina monolítica reconocible como alternativa al modelo anterior o a la filosofía neopositivista de la ciencia que se ha apoyado en una teoría del significado de corte verificacionista. Más allá de esto, sí lograron provocar modificaciones en el desarrollo de la epistemología actual que han llevado a reconocer la necesidad de incorporar procedimientos y estrategias conceptuales distintas a las tradicionales. Esto ha producido lo que se denomina el ‘giro interpretativo’, con consecuencias tanto para reformular la empresa epistemológica, como para elaborar nuevos modos de descripción del quehacer científico:

Una de las consecuencias [de este ‘giro interpretativo’] consiste en atribuirle al fenómeno interpretativo un debilitamiento de la inteligibilidad, dada la caracterización que ve en él una recaída en el subjetivismo. Sin embargo, otra consecuencia de mayor alcance heurístico ve en él la condición para acceder a una visión más completa y compleja de los procesos cognitivos en ciencia (Padilla, 2009, p.92).

Sin embargo, Morin (1997) considera que, “aún somos ciegos al problema de la complejidad [siendo que] las disputas epistemológicas entre Popper, Kuhn, Lakatos, Feyerabend lo pasan por alto” (Morin 1997, pp.34-35). Por lo que Morin insiste en la necesidad de que estos planteos requieren ser complementados con la construcción de un pensamiento complejo y un paradigma de la complejidad.

El tercer supuesto considera los aportes de Gibbons y equipo (1994) quienes profundizan la discusión sobre los atributos que debería tener un nuevo modo de producción de conocimiento. En esas discusiones señalan que en Educación Superior la mayor parte de las universidades trabaja con un modelo tradicional de producción

de conocimiento de carácter disciplinario (Modo 1 o Modalidad 1), integrado por un complejo de ideas, métodos, valores y normas que deben ser adoptadas en la producción, legitimación y difusión del conocimiento para que el mismo tenga el carácter convencional de científico. En cambio, Gibbons (1994; 1998) propone un Modo 2 (Modalidad 2) de producción de conocimiento, al que define como un conjunto de prácticas cognitivas y sociales que tiene características propias, con la suficiente coherencia como para sugerir la emergencia de un nuevo modelo de producción de conocimiento.

Las distinciones entre los Modos 1 y 2 podrían resultar de utilidad para apreciar las diferencias entre ciencia e investigación, cuando el autor sugiere un cambio cultural en la producción del conocimiento, que transita de la cultura de la ciencia a la cultura de la investigación: para Gibbons la ciencia es certeza, la investigación es duda. La ciencia se supone fría, recta, objetiva, en tanto la investigación resulta apasionada y riesgosa (Perrone, 2003).

En este punto coincidimos con Gibbons (1994) en su crítica al Modo 1 y con su propuesta de considerar otros modos de producción de conocimiento. Esta crítica al modo de producción de conocimiento heredado de la modernidad se complementa con las críticas y propuestas de Javier Echeverría (1995) y de Esther Díaz (2000; 2007; 2010; 2013) relativas a los contextos propios de la actividad científica.

Desde la perspectiva de la Filosofía de la Ciencia Echeverría (1995) plantea que la actividad científica puede desarrollarse en cuatro contextos en interacción: el contexto de educación, el contexto de innovación, el contexto de evaluación y el contexto de aplicación. Sin embargo, estos contextos, aun cuando tienen elementos que van mucho más allá de la simple validación formal exigida por la epistemología tradicional, siguen perteneciendo -en un sentido amplio- a la historia interna de la ciencia, una historia que si bien está cargada de axiología, no duda que la ciencia es el modo por excelencia de conocimiento y que, además, cuenta con elementos idóneos para confrontar su validez universal (Díaz & Rivera, 2000). Frente a esto, resulta necesario para esta tesis ampliar aún más la perspectiva incluyendo las categorías epistemología ampliada y modulación metodológica propuestas por Díaz, E. (2007; 2010; 2013). Estas categorías permiten ampliar los contextos de producción, validación y legitimación del conocimiento porque advierten que hoy se

trata de considerar no sólo el proceso racional de invención de teorías y su posible (y discutible) justificación; sino que también hay que incluir, cuando se analiza el quehacer científico, la dimensión social, política e institucional porque la misma se desarrolla en múltiples ámbitos o contextos.

En tal sentido Díaz, E. (2007; 2010; 2013), sugiere que otra racionalidad distinta a la moderna es posible porque simplemente se trata de pensar desde otro lugar; no irracional sino racional pero histórico, encarnado, constituido desde las prácticas y los discursos, y no desde idealizaciones cuasi platónicas. Se trata, así mismo de rescatar el concepto de verdad, pero no de una verdad intemporal sino consensuada según criterios sociales, culturales, epocales y, fundamentalmente, surgida desde los dispositivos de poder, que también son dispositivos de verdad y legitimidad. Existen, por lo tanto, criterios distintos que pueden garantizar la validez y legitimidad de los discursos y de las prácticas investigativas a partir del plexo de sentidos, distintos y vigentes en cada comunidad histórica porque sus objetivos se construyen en el marco de las diferentes comunidades y no únicamente en el marco de la comunidad científica, comunidades diversas en las cuales se producen estrategias de poder relacionadas con la circulación de los discursos considerados verdaderos, o que producen efectos de verdad (Díaz, E., 2007; 2010; 2013).

Ahora bien, frente a la diversidad de perspectivas y enfoques en relación con las categorías conocimiento, saber e investigación resulta pertinente incluir en esta Introducción algunas precisiones, para lo cual adoptamos) los aportes de Elena Achilli (2001) y una reseña realizada por Gloria Edelstein (2013) quien recupera ciertos planteos útiles de Fenstermacher (1989) y Zeichner (1993).

En relación con el conocimiento Fenstermacher (1989) considera que docentes e investigadores producen conocimientos pero de distinto tipo, distinguiendo entre la lógica de producción de conocimiento y la lógica de uso del conocimiento asignando a la investigación la función de aportar al perfeccionamiento de los razonamientos prácticos de los profesores y no a la generación de programas de actividades deducidas de sus resultados. Entonces, el aporte de la investigación educativa a la práctica estaría dado por la posibilidad de sostener postulaciones que modifiquen el valor de verdad de las premisas sobre las que se asienta el pensamiento práctico de los profesores infiriéndose, entonces, no una jerarquización

de actividades y posiciones, sino una necesaria discriminación entre ellas. Así Fenstermacher (1989) intenta una vía de acercamiento, a partir de la diferenciación entre la investigación (producción de conocimiento acerca de la enseñanza) y la práctica (saber producido por el profesor sobre su enseñanza); si bien, en ambos casos, el autor no considera las limitaciones sociales e institucionales en ambas producciones.

Por su parte Zeichner (1993) reconoce que docentes, formadores de docentes e investigadores de la educación pretenden avanzar generando una alternativa que dé respuesta a las políticas de los gobiernos, diferenciando investigación, formación y práctica reflexiva. Así, a esta última la vincula en el ejercicio profesional, exclusivamente con la comprensión del propio quehacer y, en el caso de la formación, con el propósito también excluyente de que los futuros docentes internalicen tanto actitudes como habilidades propiciatorias del análisis permanente de su prácticas. En este punto Edelstein (2013) marca que,

tanto Zeichner como Fenstermacher manifiestan que es preciso superar la relación planteada en términos dilemáticos entre sensibilidad experiencial [saber] y la indagación teórica [conocimiento]. Si interesa el conocimiento de las prácticas, reconociendo las particularidades de cada situación concreta, no se pueden obviar las necesarias relaciones entre el bagaje intelectual, fruto de la propia experiencia y el saber público de la ciencia y las artes disponibles. Es en este punto en que juegan un papel fundamental los procesos reflexivos entendidos como comprensiones situacionales. Los docentes construyen en forma permanente su propio conocimiento, cuando se posicionan en esta suerte de conversación tanto con la situación como con los presupuestos subjetivos que orientan su pensamiento y su acción en cada escenario concreto. A ello hay que integrar, sin duda, el conocimiento que, generado en otros tiempos y espacios, sirve de soporte teórico, permitiendo al docente nuevas construcciones de orden conceptual desde las cuales interpretar y comprender las problemáticas de situaciones de la práctica objeto de análisis (Edelstein, 2013, pp.45-46).

Considerando la relación entre investigación y formación docente consideramos, junto con Achilli (2001), que es importante realizar una aproximación a esta relación en un doble sentido: por un lado, resulta necesario acotar y precisar los significados con que usualmente se utilizan estas nociones y, por el otro lado, acotar y precisar los significados con que se construye la relación entre ambos campos.

En un sentido general, entendemos por investigación “al proceso por el cual se construyen conocimientos acerca de alguna problemática de un modo sistemático

y riguroso” (Achilli, 2001, p.20). Por formación docente entendemos “un determinado proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes” (Achilli, 2001, pp.22-23). Desde esta conceptualización para la categoría formación docente resulta clave la noción ‘práctica docente’, en un doble sentido: “Por un lado, como práctica de enseñanza que supone cualquier proceso formativo. Por el otro, como la apropiación del mismo oficio magisterial, de cómo iniciarse, perfeccionarse y/o actualizarse en la práctica de enseñar” (Achilli, 2001, p.23).

Ahora bien, de un modo general la práctica docente alude a una práctica desarrollada por sujetos cuyo campo identitario se construye alrededor de los procesos fundantes del quehacer educativo como son, los procesos de enseñanza y de aprendizaje. De hecho, estos procesos, suponen determinados procesos de circulación de conocimientos. Sin embargo puede diferenciarse este núcleo fundante de la escolaridad -en sentido amplio- como practica pedagógica para referirse a la práctica que se despliega en el contexto del aula caracterizada por la relación docente, alumno y conocimientos. En cambio, la noción de práctica docente, se construye a partir de ésta pero la trasciende al implicar, además “un conjunto de actividades, interacciones, relaciones que configuran el campo laboral del sujeto maestro o profesor en determinadas condiciones institucionales y sociohistóricas” (Achilli, 2001, p.23).

Precisados los términos, sí puede caracterizarse la relación entre investigación y formación docente como una relación problemática, como la califica Achilli (2001). Aquí no desarrollaremos esta caracterización sino que nos focalizamos en los vínculos que ambas actividades establecen con el conocimiento partiendo del supuesto que sugiere que,

tanto la investigación como la formación docente -en su carácter de práctica pedagógica- tienen en común el trabajo con el conocimiento. En este sentido, el conocimiento se configura en el campo de intersección entre los procesos de investigación -ámbito en el que se generan/construyen- y los procesos derivados de la práctica docente -ámbito de re-trabajo al interior de los procesos de enseñanza y de aprendizaje- (Achilli, 2001, p.26).

En la investigación, sostiene Achilli (2001), se realiza un trabajo metódico y reflexivo en la generación de nuevos conocimientos sobre un determinado campo disciplinario. En la formación/práctica docente, también se produce un trabajo

metódico y reflexivo sobre el conocimiento. Sin embargo, es un trabajo centrado, fundamentalmente, en torno a los criterios de la acción pedagógica con los que se pondrá en circulación determinado campo de conocimientos. De ahí que los objetivos y la lógica que orientan uno u otro quehacer son diferentes.

En el caso de la investigación, los objetivos y la lógica están orientados por el proceso de construcción de una problemática de investigación. En el caso de la docencia, los objetivos y la lógica están orientados por el proceso de construcción de una problemática pedagógica. De ahí que se puede decir que las prácticas docentes y de investigación remiten a oficios diferentes. Tener en cuenta que se trata de prácticas conformadas desde lógicas de diferentes oficios resulta relevante porque permite entender la complejidad de cada una en su especificidad (Achilli, 2001).

En este punto el conocimiento bien puede ser considerado “como campo de intersección de la práctica de investigación y la práctica docente -en su especificidad de práctica pedagógica-” (Achilli, 2001, p.33), asumiendo diferentes modos relacionales. De entre los modos posibles, destacamos tres en los que pueden estar inmersos los docentes en sus prácticas de enseñantes que tienen como trasfondo las articulaciones entre dicha práctica y los procesos de investigación o generación de los conocimientos, en términos de Achilli (2001).

Ahora bien, es importante no entender estas modalidades relacionales como clasificaciones del conjunto de prácticas docentes, sino como grandes tendencias o,

como construcciones claves -en el sentido de una abstracción que acentúa ciertos aspectos parciales de una problemática compleja-, con la intención de re-marcar y explicitar con más claridad los condicionamientos que limitan a esta práctica. Por ende, no remite a situaciones ‘individuales’; más bien parte de entender a los sujetos y a sus prácticas como sociales (Achilli, 2001, p.35).

La primera tendencia hace referencia a un modo relacional recursivo, complejo o dialéctico con el conocimiento en el que los docentes participan tanto de la producción/generación a través de procesos de investigación, como de la transposición didáctica en tanto, circulación de esos conocimientos mediante los procesos de enseñanza y aprendizaje. El segundo modo relacional es el de apropiación/internalización dialéctica del conocimiento que es el que caracteriza a una práctica docente desarrollada en torno al trabajo sobre el conocimiento involucrándose activamente en la internalización de un objeto o campo de conocimiento. Por último, está el modo relacional enajenado que implica no sólo una

disociación de ese trabajo de internalización del docente, sino también una profunda disociación, entre los conocimientos generados en el campo de la investigación y aquellos conocimientos que circulan en el aula.

Es, entonces, desde estos supuestos macro que configuran el horizonte epistemológico de tesis es que abordamos estos interrogantes:

¿Cuáles son las perspectivas epistemológicas y metodológicas que atraviesan y orientan las investigaciones que se desarrollan en los IES/ISFD?

¿Cuál es la especificidad epistemológica y la relevancia para las políticas públicas educativa y del conocimiento que tendrían los conocimientos y saberes producidos por los IES/ISFD?

¿Cuáles son los criterios y circuitos de producción, validación, difusión, reconocimiento y legitimación para los conocimientos y saberes configurados en los IES/ISFD?

Desde este mismo horizonte epistemológico-epocal, la tesis asumió como objetivos generales:

Analizar el tipo de producciones se construyen en los IES/ISFD.

Comprender el estatus y jerarquía que puede tener el conocimiento y el saber configurado por los IES/ISFD.

Ambos objetivos desde la perspectiva y voces de distintos actores socio-políticos vinculados en la República Argentina en el período 2006-2016 con los IES/ISFD en cuanto a la investigación: el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) y el Colectivo Argentino de Docentes (Educadores/as) que hacen investigación desde la Escuela (CA). Por lo tanto, el alcance que tuvo la tesis fue el de documentar discursos y acciones desarrollados por estos actores realizando una primera descripción del estado de situación y las perspectivas en relación con la temática desde dos dimensiones, una epistemológico-metodológica y otra de política pública.

Finalmente cabe presentar la estructura de la tesis. La misma, por razones de espacio, es presentada en tres tomos. El Tomo I constituye la Tesis en sí misma, formado por el Capítulo 1. “*Producción de conocimiento: entre la perspectiva en la modernidad y los planteos en la posmodernidad*”, se reseñan las tensiones y replanteos que, en torno a la concepción de conocimiento hay. Para ello se abordan

las siguientes cuestiones: la modernidad y su concepción de conocimiento como representación duplicada; planteos y críticas a la concepción heredada de la modernidad que conducen hacia una epistemología articulada con la historia (epistemología ampliada) y una metodología diversificada (modulaciones metodológicas) junto con la categoría prácticas del conocimiento, estas tres como categorías nodales de la tesis. Asimismo se reseña el surgimiento de otros modos, contextos y sujetos vinculados con la producción y legitimación del conocimiento, considerándolos como epistemologías y metodologías emergentes junto con los fundamentos epistemológicos de las políticas públicas del conocimiento y educativas. En el Capítulo 2. *“El Sistema Formador y la función de investigación”*, se presenta el Marco normativo vigente a nivel nacional en relación con la investigación en los ISFD y la organización de la función de investigación en la formación docente. El Capítulo 3. *“Este estudio: encuadre metodológico, referentes empíricos, trabajo en y con el campo y reflexividad”*, se fundamenta la pertinencia y relevancia del tema de la tesis. Asimismo se presentan los referentes empíricos del trabajo de campo: El Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) y El Colectivo Argentino de Docentes (Educadores/as) que hacen Investigación desde la Escuela (CA) y la perspectiva metodológica desde la que se desarrolló la investigación (diseño del estudio, recorte empírico, trabajo de campo, sistematización de la información y primeras síntesis en el proceso de construcción de los datos y recursividad en relación con los ejes analíticos). Finalmente se pone en valor el proceso de reflexividad en torno al proceso de desarrollo de esta tesis en diálogo con el campo académico junto con algunas precisiones acerca del título de la tesis. La inclusión de este punto (reflexividad) tiene como propósito reseñar parte del proceso de validación y legitimación del conocimiento que esta tesis aporta avalado por la comunidad académica reunida en distintos eventos como por los comités editoriales donde se han publicado avances de la misma.

En los Capítulos 4 y 5 se presenta el análisis e interpretación de los datos.

En el Capítulo 4. *“Relevancia y legitimidad del conocimiento producido por los ISFD desde la perspectiva del Instituto Nacional de Formación Docente y desde los Profesores-investigadores que se desempeñan en Educación Superior”*, se analiza la perspectiva desde los documentos oficiales (Convocatorias a los IES/ISFD; Bases

de las Convocatorias INFD para la presentación de proyectos de investigación concursables (2007-2015) y Bases de la Convocatoria al Primer Estudio Nacional sobre prácticas de la enseñanza en el contexto del aula (2016); Instructivos con los criterios para la evaluación de proyectos de investigación por parte de evaluadores externos Convocatorias INFD (2007-2015) y Reglamento de funcionamiento de la Comisión de Evaluadores Externos de las Convocatorias Nacionales de proyectos de investigación de los Institutos de Formación Docente (2013-2015); Instructivos con los criterios para la presentación de informes finales Convocatorias INFD (2007-2014) y de los Instructivos con los criterios para los evaluadores externos de informes finales de investigaciones, Convocatorias INFD (2007-2014) e Informes finales de investigación por áreas temáticas de las Convocatorias INFD (2007-2013) seleccionados aleatoriamente para tal fin) y la perspectiva desde los sujetos involucrados en el campo de la Educación Superior (análisis de las Entrevistas a funcionaria y ex -funcionarias cargo de la Coordinación del Área de Investigación del INFD durante las Convocatorias 2007-2016; de las Entrevistas a Profesores-investigadores de ISFD; de las Entrevistas a referentes reconocidos del campo académico; de los Cuestionarios auto-administrados Tipo I y Tipo III a Profesores-investigadores de ISFD y de Universidades y de las Encuestas *online* a Directores de investigaciones de las Convocatorias INFD (2007-2014)). Finalmente, se realizará una síntesis acerca de la relevancia y legitimación del conocimiento producido por los ISFD desde estas perspectivas.

En el Capítulo 5. *“Relevancia y legitimidad del conocimiento producido por los ISFD desde la perspectiva del Colectivo Argentino de Docentes (Educadores/as) que hacen investigación desde la escuela (CA)”*, se analiza en primer lugar la relevancia y legitimidad del conocimiento producido por el CA desde su propia perspectiva considerando algunos documentos del CA (Convocatorias para los Encuentros Nacionales del CA (2006-2016); Instructivos para la lectura entre pares y el protocolo para el registro de la lectura entre pares del CA (2006-2016); Instructivos para la lectura entre pares; Convocatorias a los Encuentros Nacionales en relación con otras alternativas a trabajos de investigación, CA 2006-2016 y Ponencias presentadas en los Encuentros Nacionales del CA (2006- 2016) seleccionadas para tal fin) junto con la perspectiva desde los sujetos involucrados en

al ámbito del CA. En segundo lugar se analiza la relevancia y legitimidad del conocimiento producido por los ISFD desde la perspectiva del CA mediante el análisis de Entrevistas a referentes del CA que investigan en ISFD, entrevistas a referente del CA que investigan en Universidad y cuestionarios auto-administrados Tipo I, Tipo II y Tipo III. Finalmente se realiza una síntesis acerca de la relevancia y legitimación del conocimiento producido por los ISFD desde la perspectiva del CA.

En la última sección se presentan las *Conclusiones*, en término de los principales aportes de este estudio sobre la producción, reconocimiento y legitimación del conocimiento en los Institutos Superiores de Formación Docente y algunas líneas para seguir profundizando en ulteriores estudios. Finalmente se reseñan las *Referencias bibliográficas y webgráficas*.

El Tomo II está constituido por dos *Anexos*. En el Anexo I. “*Referentes empíricos: trabajo en y con el campo*” se presentan la sistematización de los datos producidos a partir de la información obtenida de las fuentes primarias y secundarias de este estudio y las matrices cualitativas con los datos construidos a partir de la información proporcionada por: entrevistas (10) a funcionarios del INFD, Área de investigación (3), a profesores de ISFD vinculados con investigación y/o al CA (3), a referentes del campo académico (3) y a referentes del CA (1). Cuestionarios auto-administrados (19): del Tipo I a Profesor de ISFD y miembro de red/es que forma parte del CA (3), del Tipo II a Referente de red/es que forman parte del CA (1) y del Tipo III a miembros del equipo de investigación del Primer Estudio nacional INFD, 2016-2017 (15). Encuesta *online* (81) a Directoras de proyectos de investigación Convocatorias INFD 2007-2014 y, documentos (219): 1. Informes finales de investigaciones Convocatorias INFD 2007-2013 (20). 2. Ponencias Encuentros Nacionales Colectivo Argentino 2006-2016 (50). 3. Oficiales del INFD (44). 4. Oficiales del CA (95).

En el Anexo II. “*Proceso de validación expositiva de la tesis durante su desarrollo: publicaciones y presentaciones en ámbitos académicos*”, se sistematiza el proceso de reflexividad y de validación de la presente investigación se organiza en tres ejes: 1. Presentaciones en congresos, encuentros, jornadas, otros. 2. Publicaciones. 3. Citado en publicaciones como referencia en relación con la temática de producción de conocimiento en Educación Superior.

El Tomo III está conformado por el Apéndice I. “*Investigación en Ciencias Sociales, investigación en educación e investigación en Ciencias de la Educación*” y Apéndice II. “*Investigación en educación en Argentina*”⁷. 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. 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. Finalmente se reseñan las *Referencias bibliográficas y webgráficas*.

⁷ Originalmente estos Apéndice eran los Capítulos N° 3 y N° 4 de la tesis, respectivamente. 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.

Capítulo 1.

Producción de conocimiento: entre la perspectiva en la modernidad y los planteos en la posmodernidad

1. Replanteando la concepción de la ciencia.
 - 1.1. La modernidad y su concepción de conocimiento como representación duplicada.
 - 1.2. Hacia una epistemología articulada con la historia y una metodología diversificada.
 - 1.3. Prácticas del conocimiento.
2. El surgimiento de otras formas y ámbitos para la producción, validación y legitimación del conocimiento.
 - 2.1. Contextos emergentes para la producción de conocimiento.
 - 2.2. Modos emergentes de producción de conocimiento.
3. Fundamentos epistemológicos para las políticas públicas del conocimiento y educativas: otros sujetos emergentes para la producción de conocimiento.

La cultura científica construida desde el siglo XVII y hasta nuestros días, plantea Guyot (2011), ha incorporado la visión del orden y del progreso como leyes de la naturaleza y de la historia de la humanidad. Paradójicamente, continúa la autora,

esas leyes fundadas en un tiempo línea, unidimensional, ha conducido a sostener en nuestros días la idea de ‘fin de la historia’, es decir la cancelación del futuro y la impotencia del ser humano para transformar un mundo que, en la perspectiva determinista, se presenta como dado para siempre (Guyot, 2011, p.18).

Así, una nueva visión de la ciencia que permita incorporar la complejidad, haría posible establecer otros vínculos con la naturaleza, vínculos en los que el hombre recupere su condición de sujeto constructor, creador del conocimiento sin excluirse a sí mismo del conocimiento generando un nuevo tipo de dialogo del hombre, en tanto sujeto, con la naturaleza, con otros hombres, consigo mismo (Guyot, 2011).

En este mismo sentido, Morin (1997) se refiere al portentoso desarrollo de la ciencia, como el logro de una inteligencia ciega que ha hecho proliferar los conocimientos sobre el mundo físico, biológico, psicológico, sociológico, siguiendo la tradición empirista y lógica, desconociendo el carácter antro-po-social de sus condiciones de producción y su impacto en todas las esferas de la vida humana.

Es así que, a las luces aportadas por la razón científica le corresponde un cono de sombras que proyecta el error, la ignorancia y la ceguera. Hay un uso

degradado de la razón que se traduce en las amenazas que surgen del progreso ciego e incontrolado de la ciencia (armas nucleares, manipulación genética, devastaciones ecológicas, exterminios humanos). Por este motivo es necesario una reorganización del conocimiento, ya que ‘estos errores, ignorancias, cegueras y peligros tienen un carácter común que resulta de un modo mutilante de organización del conocimiento incapaz de reconocer la complejidad de lo real’ (Morin, en Guyot, 2011, p.18).

La reducción de lo complejo a lo simple, la disyunción entre la cultura científica y la cultura de las humanidades fueron, señala Guyot (2011), operaciones epistemológicas que pretendían garantizar el rigor y la objetividad del conocimiento, pero el resultado ha sido la incapacidad de pensar las totalidades, los conjuntos, aislándose los objetos de sus contextos.

El costo antro-po-social se constata en una micro-dimensión (el ser individual) y en una macro-dimensión (el conjunto planetario de la humanidad). Las políticas del conocimiento sustentadas en la mirada fragmentaria y simplificadora de estos dos órdenes han conducido a grandes tragedias. Por ello es necesario realizar un cambio del pensamiento en general y del pensamiento científico en particular, desde la perspectiva de la complejidad.

A partir de las grandes transformaciones introducidas por el hombre en la etapa que Morin denomina *planetaria* y que ha comenzado hace quinientos años, en el siglo XXI se deberán enfrentar grandes problemas que requieren nuevos instrumentos en el orden del conocimiento y de la acción. Este hecho nos pone en los umbrales de una mutación sin precedentes en la subjetividad, que sólo puede ser llevada adelante por una educación consiente de los desafíos a enfrentar (...) educación entendida como un proceso social protagonizado por los sujetos que se desarrollan relacionamente en su peculiar situación supone ciertos *a priori* históricos, es decir, ciertas condiciones de posibilidad. [en] las formas de la organización política, económica y social, las representaciones de los sujetos acerca del mundo y de sí mismos, el grado de desarrollo del conocimiento científico y tecnológico, los modos subjetivos del vivir y del pensar en la compleja trama de la cultura, condicionan las prácticas educativas y sus modos de concreción (Guyot, 2011, p.19; p.38).

Asimismo, cabe destacar junto con Guyot (2011) que, el giro de la epistemología operado a partir de la segunda mitad del Siglo XX ha introducido de lleno la cuestión de la práctica y del sujeto en la consideración del conocimiento científico: nuevas opciones epistemológicas y metodológicas afectan al conocimiento científico, a las prácticas investigativas, a las prácticas docentes y a las prácticas profesionales, entre otras, y producen efectos en la producción de conocimientos y en la configuración de subjetividades. Las posibilidades de intervención en la

modificación de las propias prácticas ponen de relieve la importancia de los modos en que los sujetos se relacionan con el conocimiento a la hora de investigar, enseñar o ejercer una profesión. Por lo cual, coincidimos con Guyot (2011) cuando plantea algunas hipótesis de trabajo. En primer lugar cuando indica que, las opciones epistemológicas (y metodológicas, agregamos) determinan o al menos condicionan la producción e interpretación de las teorías e impactan en las prácticas investigativas, docentes, profesionales, entre otras. La segunda hipótesis sostiene que, la epistemología (y la metodología, completamos) abordada en su articulación con la historia de la ciencia, permite pensar y recrear críticamente las prácticas del conocimiento en un campo disciplinar actualizado. Por último considera que, el paradigma de la complejidad permitiría reformular el campo epistemológico de las ciencias humanas para investigar, intervenir y transformar las prácticas investigativas, las prácticas docentes y las prácticas profesionales atendiendo a las complejidades específicas que cada una de ellas plantea en relación a los sujetos y al conocimiento, a las instituciones, a los regímenes de prácticas y al sistema social en el que se concretan. Estas consideraciones habilitan no solo un replanteo de la concepción de ciencia, sino también de la noción misma de conocimiento.

1. Replanteando la concepción de la ciencia

En este punto presentamos una breve caracterización de la concepción del conocimiento propia de la modernidad desde la perspectiva de Esther Díaz, filósofa y epistemóloga argentina, quien considera que la modernidad ha considerado al conocimiento como una representación duplicada de la realidad, a partir de lo cual postula la necesidad de una articulación entre el conocimiento científico y la historia, así como una nueva perspectiva en la que la producción del conocimiento pueda ser pensada desde una epistemología ampliada y desde una metodología diversificada.

1.1. La modernidad y su concepción de conocimiento como representación duplicada

La modernidad como época estableció que el único conocimiento verdadero

es el conocimiento científico⁸, entronizando como modelo de lo científico a las disciplinas físico-matemáticas. En ella lo importante es la representación en dos niveles: de nivel uno, basada en la convicción de que sólo se puede conocer ‘representándose’ los fenómenos y sus relaciones; y de nivel dos, cuyo supuesto es que sólo se garantiza el conocimiento si se los ‘representa’ en leyes universales y necesarias. Así la modernidad trata de conceptualizar *a priori*, antes de interactuar con los objetos concretos. El conocimiento, entonces, dejó de movilizarse por lo que muestran los fenómenos y comenzó a construir una concepción de lo real consistente en imaginar que los fenómenos no son lo que parecen; y, se enunciaron leyes universales que trascienden lo empírico y que son más importantes que los fenómenos mismos. Así estableció como características principales del conocimiento científico las de ser claro, preciso, provisorio, objetivo, controlable, metódico, sistemático, viable, descriptivo, explicativo, predictivo, consistente lógicamente, unificado y fecundo⁹. Por lo tanto, la ‘línea fundadora’ o ‘concepción heredada’, en términos de Hilary Putman (1989¹⁰) que incluye a los primeros epistemólogos modernos, sostiene la ahistoricidad, forzosidad, universalidad, formalización y neutralidad ética del conocimiento científico (Díaz, E., 2007, pp.15-16; p.138).

En este mismo sentido, Ismael Díaz (2013) agrega, que la concepción heredada ancla sus raíces en el empirismo lógico desarrollado por los Círculos de Viena y de Berlín que, si bien presentan diferencias significativas, mantienen una visión de conjunto similar acerca de la ciencia y de sus rasgos característicos. En ellos, la física-matemática newtoniana constituía el modelo canónico de ‘buena ciencia’, basado en la adopción de la matemática como herramienta operatoria, la lógica como estructura y el empirismo clásico como marco filosófico de referencia. Asociada a esta imagen de la ciencia, se estabilizó una concepción de la tecnología como ‘ciencia aplicada’, en la que el valor canónico vendría dado por su eficiencia. Por otra parte, y en tanto que mera aplicación de una ciencia valorativamente neutral,

⁸ Los científicos, desde la modernidad, formulan las leyes del conocimiento, y son quienes usan los métodos; los epistemólogos, desde principios del siglo XX, analizan los procesos cognoscitivos, son quienes intentan validar los métodos y, los metodólogos, son quienes diseñan los métodos. Los científicos pertenecen al ámbito tecnocientífico y los otros dos al de la filosofía (Díaz, 2007, p.18; p.147).

⁹ El desarrollo conceptual de cada una de las características puede ser consultado en Díaz, 2007, pp.134-138.

¹⁰ La expresión ‘concepción heredada’ fue acuñada por Putman en *Lo que las teorías no son* (en Olivé y Pérez, 1989, p.312) citados en Díaz, E., 2007, p.19.

la tecnología tampoco se considera cargada de valores, de forma que no puede ser juzgada éticamente en sí misma si bien, se admite que sí es susceptible de valoración moral el uso que de sus desarrollos hagan los seres humanos. Esta posición, conocida en los círculos académicos como ‘concepción estrecha de la tecnología’, ha estado ligada a las mismas críticas y objeciones que la concepción heredada, motivo por el cual no se le prestará una atención específica en esta tesis (Díaz, I., 2013). Sin embargo, cabe agregar que,

Aunque ya había tenido que enfrentar problemas relevantes esta forma de concebir la ciencia tiene su verdadero punto de inflexión con la publicación de *La estructura de las revoluciones científicas* de Thomas Kuhn (1962), tras la que pierde su indiscutible dominio en el contexto de la filosofía de la ciencia. A partir de la crítica kuhniana, que describe en su obra un tipo de ciencia muy alejado del modelo tradicional, la concepción académica de la misma va orientándose hacia un nuevo tratamiento, tanto en lo referente a la actividad científica como en lo relativo a la estructura del conocimiento. Las consecuencias más significativas del surgimiento de una nueva interpretación de la ciencia (y la tecnología) fueron la caída paulatina de los *mitos* que habían sustentado la relación entre la institución científico-tecnológica y la sociedad, así como la elaboración de políticas públicas: poco a poco, argumentos como la neutralidad valorativa, el cheque en blanco para la ciencia o el imperativo tecnológico van dejando paso a una consideración más democrática de cuáles deberían ser las interacciones entre ciencia, tecnología y sociedad; otorgándose por fin un papel cada vez más relevante a la ciudadanía en la toma de decisiones y, más recientemente, en la propia evaluación y definición de los problemas (Díaz, I., 2013, p.11).

En cambio, ya en la posmodernidad la ‘epistemología crítica, alternativa o ampliada’ en términos de Díaz, E. (2007; 2010; 2013), plantea la responsabilidad moral, el origen epocal, contingente, sesgado, interpretativo y atravesado por lo político-social de ese conocimiento cuya racionalidad hunde sus raíces en luchas de poder, factores económicos, connotaciones éticas, afecciones, pasiones, idearios colectivos, intereses personales y pluralidad de nutrientes que no están ausentes, en el éxito o en el fracaso de las teorías. Por lo tanto, la epistemología ampliada a lo político-social, busca relaciones entre la historia externa y la historia interna de la ciencia, donde los conceptos y los objetos científicos interactúan con sujetos epocales, no con un sujeto ahistórico y, donde la ciencia no es independiente del resto de la cultura.

Sin embargo hay que señalar que, la apertura realizada por el ya citado estadounidense Kuhn (1962) y también por el austríaco Feyerabend (1975; 1987),

entre otros, hacia una epistemología articulada con la historia frente a la corriente técnico-analítica hegemónica durante gran parte del siglo XX, aún hoy encuentran resistencias entre varios epistemólogos y la mayoría de los científicos de las ciencias llamadas ‘duras’, es decir, las disciplinas formales y naturales (Díaz, E. 2007).

En tal sentido, cabe mencionar, tal como lo plantea Ruth Sautú (2005), que con frecuencia algunas personas de las ciencias ‘duras’, confunden la variedad de enfoques y estilos de investigación en ciencias sociales con falta de rigurosidad científica. Esa diversidad se debe al hecho de que lo que se denomina ciencias sociales abarca muchas disciplinas, desde la economía y la sociología hasta la psicología social; desde los estudios macro-sociales y culturales hasta la investigación del microcosmos del mundo cotidiano. Cada área disciplinaria es una unidad en sí misma, con sus teorías, sus estilos de hacer investigación y validarlos, con sus maneras de presentar el marco teórico y los objetivos. Dentro de las áreas disciplinarias existen sub-universos con sus propias reglas. Después de todo, teorías y metodologías son productos humanos; son los ‘miembros practicantes’ de esos sub-universos los que los crean y modifican. Algunos círculos académicos son más influyentes, tienen más recursos, publican más. Sin embargo, cada investigador, cada grupo tiene su propio margen de acción que es más amplio cuanto más reflexione críticamente sobre las teorías y metodologías (Sautú, 2005).

Por lo tanto, no existe epistemología sin sustento metodológico, ni existe metodología sin supuestos epistemológicos. Es desde esta perspectiva, que se plantea el vínculo solidario entre epistemología y metodología, y desde la cual hay que analizar todo lo vinculado con la legitimación y validación del conocimiento para que éste sea considerado científico. Sin embargo, si bien hay diferencias y matices en las concepciones teóricas y metodológicas, en general “comparten el *ethos* de la investigación científica: producir conocimiento válido, generalizable a la clase de situaciones y procesos tratados, que realice un aporte al conocimiento en el área y la teoría respectiva y que sea a la vez criticable y modificable” (Sautú, 2005, p.39).

Las posturas heredadas de la modernidad, tradicionalmente consideraron que la legitimación debía ser formal-metodológica, buscando la formalización de una teoría científica y su validación en función de su pertinencia lógica y de la posibilidad de contrastación de sus enunciados. Para ellas, ‘validez’ es un término

lógico y epistemológico. En sentido lógico significa ‘correcto’ y se aplica a los razonamientos que responden a leyes lógicas. Epistemológicamente se refiere al hecho de que los enunciados de una teoría son aceptados como verdaderos o sólidos. En cambio, las posturas críticas, buscan la validez epistemológica en función de la solidez de las teorías, donde tal solidez, difícilmente emane de la formalización y puesta a prueba, sino de la confrontación entre los objetivos propuestos y los logros alcanzados. Sin embargo no hay que desestimar que hay una tercera forma de validación que plantea que una teoría se acepta porque es eficaz en sus efectos, en sus términos y/o en su rentabilidad, forma más cercana a lo que denominamos como posturas o epistemologías emergentes.

Por lo tanto, es necesario plantear que se debe renunciar al dogma de la existencia de un método único en la práctica científica, como en su momento lo sugirió René Descartes, al considerar que su método no era el único, ni el verdadero, ni el mejor; simplemente era el que encontró y le resultó útil; lo que posteriormente fue reafirmado por Feyerabend (1987) en su defensa de la no unicidad del método científico y, como propone E. Díaz (2007; 2010; 2013), en términos de modulaciones metodológicas.

En este debate se expresan, como señala E. Díaz (2010), posiciones reduccionistas que postulan una simplificación máxima del objeto de estudio, defienden el abordaje exclusivamente cuantitativo y exigen un método único y específico para cada disciplina. Pero también se despliegan posiciones integradoras que proponen considerar la complejidad de los objetos y sus relaciones, abogan por abordajes múltiples (cuantitativos, cualitativos y triangulaciones) y apelan a la pluralidad de métodos así como a la investigación interdisciplinaria. Todas las posturas, prosigue, merecen ser tenidas en cuenta, pero sería deseable que interactúen, no que traten de anularse unas a las otras. Se trata más bien de comprender al objeto en su integridad calculable e interpretable, de no reducirlo a su mínima expresión formal o empírica, ni arrojarlo a una cualificación indefinida, sino de operar con la mayor cantidad de variables y modos de abordajes posibles sin perder de vista que también esas modalidades dependerán de acuerdos establecidos entre quienes producen conocimiento, y de ninguna manera responden a verdades irrefutables.

En este punto, coincidimos con la mirada filosófica de E. Díaz (2010) sobre este debate, que se inclina más por las multiplicidades que por los reduccionismos, pero que se niega a ‘reducirlos o superarlos’. En lugar de ello propone una expansión del frente epistemológico y metodológico, más que una superación o negación de aquellas posturas simplificadoras con las que, en principio, disiente. Sin embargo, considera que es más fértil incluirlas antes que excluirlas, confrontarlas antes que negarlas, aceptarlas como una perspectiva posible en lugar de pretender que la postura ampliada, a la que adhiere, es el único camino posible. Entonces, el tema es ‘soportar’ la multiplicidad y la diferencia intentando nuevos procedimientos y, sobre todo, saber que tanto las teorías como los métodos deben estar sujetos a revisión constante. Sin embargo, no hay que olvidar que el sistema científico coadyuva a la conservación del paradigma¹¹ establecido y se defiende de las novedades y de las aperturas a nuevos paradigmas. En teoría se proclama la renovación, pero en la práctica se apuesta a la perpetuación (Díaz, E. 2010).

Por lo tanto, adherimos a la propuesta de E. Díaz (2010) de colocarse ‘en otro lugar’, de presentar aspectos del quehacer epistemológico y metodológico que no pretendan síntesis superadoras sino aperturas, que no propongan reducciones sino expansiones y, sobre todo, que intenten arrojar un poco de luz sobre aspectos -en general no explicitados- de las políticas de investigación. Es por esto que optamos por hablar de epistemologías y metodología ‘emergentes’ y no ‘alternativas’. En este sentido consideramos que es más fecundo presentar una postura conceptual que priorice la historia, lo cultural, social, político institucional y colectivo en lugar de la lógica y, que cuando se emplee la lógica que ésta sea no sólo considerada desde lo formal sino también como contingente e histórica, no forzosa y atemporal. Al mismo tiempo que no se pierda de vista la subjetividad real de los investigadores y, finalmente que se analicen las estrategias de las que surgen los objetos de conocimiento vinculadas también a los sujetos, ámbitos y contextos. Analizar, pues, críticamente el concepto tradicional de científicidad es una de las condiciones de posibilidad para pensar los procedimientos metodológicos a utilizar en cada caso. No

¹¹ Aquí el concepto de paradigma hay que entenderlo tal como lo establece Kuhn (1985), quien al referirse a la ciencia normal indica su carencia de innovación y su apego a repetir los esquemas que tienen más fuerzas, es decir los que dominan.

se trata de apropiarse de un método excluyentemente cualitativo, cuantitativo o triangulado, se trata de producir métodos que puedan ser repensados y creados.

Ahora bien, los métodos necesitan del lenguaje para configurarse e interpretar los resultados de una investigación porque el conocimiento se expresa mediante el lenguaje. Pero por debajo de la actividad conscientemente lingüística está la actividad inconsciente del lenguaje, demasiado compleja para ser obra de un hombre, pero demasiado compacta como para ser obra de una masa. Ahí el lenguaje muestra sus dos grandes sesgos: el subjetivo y el social. Una crítica del lenguaje habilita una reconsideración de las teorías y las prácticas científicas. Una deconstrucción de los conceptos, tal como lo sugiere Jacques Derrida (2009)¹², posibilita encontrar detrás de ellos las metáforas que los originaron: producir una deconstrucción del lenguaje es dudar de la creencia a-crítica de que el lenguaje científico determina verdades, entendiendo verdad como coincidencia entre las palabras y las cosas. Esta creencia alienta a las posiciones científicas y epistemológicas heredadas de la modernidad. La deconstrucción, en cambio, sospecha acerca de que el lenguaje refleje lo real. El lenguaje no tiene posibilidad de replicar la realidad, simplemente alude a ella a partir de convenciones. Y, como toda expresión lingüística es susceptible de ser reducida a sus elementos constitutivos, por lo tanto, el investigador puede analizar la pertinencia de sus expresiones. Por lo tanto, es necesario recordar que, no existe un lenguaje natural, pero ninguno está tan sujeto a convenciones como el lenguaje de la ciencia (Díaz, E., 2010).

En este sentido es fundamental encontrar grietas en el discurso que lleve al quiebre de la ilusión de un lenguaje único y objetivo. Lo cual no quiere decir que el mundo no se pueda explicar de un modo adecuado. Por supuesto que se puede coincidir en la explicación de la realidad y si esa coincidencia obtiene consenso social, es decir poder, pasa a formar parte del saber. Y también se pueden contrastar las proposiciones con la experiencia y pueden coincidir, pero no porque concuerden

¹² “Deconstrucción” es una expresión inventada por Jacques Derrida (2009). La fertilidad de su concepto motivó que se lo tomara como método de manual. Derrida se opuso tenazmente a que la deconstrucción fuera utilizada como instrumento metodológico pasible de ser explicado en manuales, aquí simplemente lo cito, pero el proceso es arduo, complejo y responde –cambiando lo que hay que cambiar- a la idea de modulación si se lo considera desde el punto de vista de su inoperatividad como método fijo e inmutable que pretendiera eludir la complejidad de los procesos, entre ellos, los del pensamiento (Cfr. pie de página en Díaz, 2013).

realmente, sino porque cumplen con las reglas establecidas para que una contrastación sea considerada exitosa. Se coincide obviamente entre los sujetos para acordar las condiciones que algo debe cumplir si aspira a ser considerado verdadero. Así la deconstrucción se presenta como una herramienta indispensable de los investigadores donde el lenguaje forma parte de una propedéutica a los métodos y puede colaborar a la explicitación de los supuestos y la flexibilización de los abordajes, dos instancias exigidas por el rigor cognoscitivo cuando es alentado por el espíritu crítico, pero descuidadas en la práctica científica cuando se rige por una obediencia acrítica a los mandatos establecidos (Díaz, E., 2010).

Asimismo, hay que tener en cuenta que la deconstrucción de los supuestos científicos y de los métodos no necesita olvidar la tradición en la que se inscriben, al contrario, debe tenerla como telón de fondo, como horizonte de sentido. Al mismo tiempo hay que tener en cuenta que la realidad siempre es un texto con posibilidades de ser leído y, que las lecturas se realizan mediante percepción directa o mediante aparatos y que los informes acerca de las mediciones y conclusiones se expresan en lenguaje articulado. Así, el producto de toda investigación siempre adquiere forma de texto, por lo tanto la investigación científica no puede limitarse a medir, calificar y calcular. Los datos, como las leyes, se construyen y se interpretan. Por lo cual hay que tener presente que las palabras son siempre una violencia que se les hace a las cosas al encerrar los estados de cosas en la red -a veces férrea- de los significantes, apresándolos, y luego pretendiendo que las palabras -y no los estados codificados por ellas- son la realidad (Díaz, E., 2010).

En este sentido, E. Díaz (2013) advierte que entre los códigos impuestos uno de ellos es el escrito académico. Este, si bien tiene que ser analizado más allá de su condición de cuasi obstáculo administrativo, indispensable para desplegar una investigación a nivel institucional independientemente de la disciplina trabajada tiene un aspecto práctico en cuanto al armado de documentos que acrediten las indagaciones. Los investigadores para validarse como expertos deben seguir normativas vigentes en la presentación de escritos académicos que requiere destreza para lograr ese objetivo, la que suele ser impartida desde la metodología y/o la semiología tradicionales. Ahora bien, el riesgo está en que esas disciplinas pretendan imponer un método *a priori* o único, no ya para escribir *papers*, sino para validar el

proceso investigativo¹³. Por lo tanto, adherimos al planteo de E. Díaz (2013) cuando considera que la ciencia, lejos de ser mero conocimiento, encierra variabilidades desaceleradas entre los barrotes de ciertos límites (coordenadas) y las relaciona con centros de equilibrio (regularidades). La misma produce una selección que solo conserva un pequeño número de variables independientes cuyas relaciones, observadas en el presente, son la condición de posibilidad para predecir el futuro (ciencia moderna, caos determinista). O, por el contrario, hace intervenir tantas variables que el estado de las cosas pasa a ser únicamente estadístico (pos-ciencia, caos probabilístico). En definitiva se ensaya trazar un plano de referencia para ordenar el caos. El derrotero es el orden, el apaciguamiento del caos, la formulación de leyes, pues si la desaceleración de las variables señala el delgado límite que separa el plano de referencia del caos, la ciencia (más allá de cualquier clasificación positivista) y las investigaciones se deslizan hacia una variabilidad que invisibiliza lo empírico a favor de lo conceptual. Ahora bien, ¿cómo ‘encerrar’ en entidades definitivas (semánticas o empíricas) realidades cambiantes? Esto exige métodos modulables, flexibles, intercambiables, múltiples, de modo que la investigación le siga el ritmo a la realidad estudiada extrayéndola al mismo tiempo del caos, responde sonde modular, es moldear una variable de manera continua deviniendo, siguiendo los ritmos, las velocidades de las materialidades y del pensamiento; donde la investigación necesita técnicas sistemáticas pero, en la misma medida, requiere ductilidad y creatividad, por lo que la multiplicidad metodológica hace a la investigación creativa:

Por lo que, una técnica rigurosa y sólida es condición de posibilidad para ejecutar la creatividad. Pero si bien la técnica es necesaria, no resulta suficiente. Hay que lograr líneas de fuga, decodificación, aceptación del azar. Además de la técnica -que se obtiene de manera racional y pragmática- hace falta libertad creativa, que se logra desde la sensibilidad y la entrega a las pulsiones del cuerpo. Los recursos académicos y metodológicos son indispensables para acceder a la destreza investigativa. Pero los resultados que realmente logran el estadio científico, humanístico o artístico son los que, habiendo incorporado el entrenamiento metódico brindado por la educación sistemática, consiguen transgredir los códigos impuestos (Díaz, E., 2013, p.40).

¹³ El análisis informes finales de investigaciones y de ponencia se realizó desde este supuesto: responder a los requisitos formales administrativos del INFD y/o del CA en la confección de los mismos no garantiza *per se* la cientificidad de las producciones realizadas/presentadas.

Es por eso que, si bien el investigador en una primera etapa de su formación, se rige por la metodología vigente para contribuir a su propia solidez, para acceder a su condición de experto, es necesario que en algún momento sea el creador que se sale de los métodos a través de ellos e inventa categorías propias deconstruyendo las establecidas en ese acto creador que es la modulación metodológica (Díaz, E., 2013).

1.2. Hacia una epistemología articulada con la historia y una metodología diversificada

La meta de la unificación de la ciencia en una gran teoría final, algo así como la verdad total, constituyó un anhelo indiscutible en todos los campos del conocimiento como rasgo central de la modernidad, señala Antonio Gutiérrez (2000). El mismo autor, agrega que, “esta meta fue un eje principal del positivismo lógico, desarrollado por el Círculo de Viena [que sostenía que] (...) todas las ciencias comparten el mismo lenguaje, leyes y métodos y que no hay diferencias fundamentales entre las naturales y las sociales” (Gutiérrez, 2000, p.282).

Sin embargo como ya se señaló, hacia la segunda mitad del siglo XX, Kuhn (1962), además de cuestionar las pretensiones del positivismo, elabora una protesta teórica novedosa contra uno de los conceptos más utilizados por la epistemología, la noción de progreso. Una vía importante en la argumentación de Kuhn (1962), refiere Gutiérrez (2000), muestra que la ciencia atraviesa una secuencia de desarrollo que no conduce a ninguna dirección particular. Una de sus tesis centrales sostiene que la ciencia no progresa hacia fin alguno, como la verdad. Lo que ocurre es que las teorías evolucionan desde formas anteriores y no hacia fin alguno, es decir que, según Kuhn (1962), “las teorías no se corresponden con una realidad definitiva dada de una vez para siempre sino que tanto las teorías como la realidad se construyen” (Gutiérrez, 2000, p.283). En la base del pensamiento de Kuhn (1962) hay un doble descubrimiento: “la ciencia presenta discontinuidades -las revoluciones científicas- y al tratar de identificar los acuerdos en los que se basan los períodos normales encuentra que es imposible reconocer un conjunto explícito de enunciados y normas que reflejen el consenso alcanzado” (Gutiérrez, 2000, pp.283-284). Por otra parte, en una de sus tesis fundamentales Kuhn (1962) se posiciona en una postura diferente a la de muchos filósofos de la ciencia al considerar que la explicación de la elección de

los problemas, en última instancia, ha de ser psicológica o sociológica, incluso política agregamos. Esto es, ha de ser una descripción de un sistema de valores, de una ideología, junto con un análisis de las instituciones a través de las cuales dicho sistema se transmite y se aplica. Este cambio de enfoque se centró en la eliminación de la barrera inmunológica que presentaban los contextos de justificación y descubrimiento, lo cual permitió la irrupción de la historia de la ciencia como fuente de argumentación y desarrollos teóricos.

Pero esta postura estaba muy alejada de los supuestos de la filosofía vigente en aquel momento [modernidad], ya que Kuhn consideraba irrelevantes las normas metodológicas universales y ponía en cuestión la existencia de una racionalidad general por encima de los compromisos tácitos de las comunidades científicas (Gutiérrez, 2000, p.284).

Por su parte Germán Morong (2012) enuncia algunos aspectos, entre los varios que conforman el concepto de paradigma kuhniano que, a nuestro juicio resultan útiles para considerar la posibilidad de que otros sujetos en otros ámbitos y contextos más allá del científico-universitario, produzcan conocimiento ampliando así el concepto de comunidad científica heredada de la modernidad al considerar que,

habiendo aislado una comunidad particular de especialistas, lo que comparten sus miembros para explicar la relativa plenitud de su comunicación profesional y la relativa unanimidad de sus juicios profesionales, no es más que un paradigma o un conjunto de estos, paradigma designa [entonces] todos los compromisos compartidos por una comunidad de científicos. Por un lado, los teóricos, ontológicos y de creencias y, por otro, los que hacen referencia a la aplicación de la teoría y a los modelos de solución de problemas. Kuhn describe el pasaje a un nuevo paradigma como una reorientación estructural: al abrazar un nuevo paradigma, la comunidad científica maneja la misma cantidad de datos que antes, pero los coloca en una relación diferente a la anterior (Morong, 2012, pp.97-98)¹⁴.

La relevancia de la propuesta de Kuhn (1962), prosigue Morong (2012), radica en considerar, al igual que Feyerabend, que la construcción de todos los supuestos que permiten el desarrollo de la ciencia y su terminología representacional sólo pueden ser entendidos en su propia historicidad, a partir de las rupturas epistemológicas que en el proceso de la historia han ido construyéndose a partir de las nuevas experiencias y frente a nuevos desafíos que impregnan la labor de los investigadores. Con todo, el paradigma se constituye en algo así como una

¹⁴ Amplíese con la noción de paradigma propuesta por Kuhn, (1962).

‘discursividad’ común, en prácticas de habla que homogenizan un tipo particular de discusión científica.

Otro elemento a considerar relevante para esta tesis, es la convicción kuhneana que sostiene que puede haber revoluciones tanto grandes como pequeñas, que algunas revoluciones afectan sólo a los miembros de una subespecialidad profesional y que, para esos grupos, incluso el descubrimiento de un fenómeno nuevo e inesperado puede ser revolucionario. Es así que ciertas reglas explícitas son generalmente comunes a un grupo científico muy amplio, pero no puede decirse lo mismo de los paradigmas. La posibilidad de entender que los paradigmas son anteriores a la declaración de reglas definidas de amplia aceptación científica y que ellos pueden afectar a una subespecialidad del mismo tipo de ciencia permite entender la naturaleza convencional ‘de consenso’ de un paradigma determinado. Más aún, la existencia en un mismo tiempo, bajo un mismo tipo de reglas científicas de amplia difusión de dos o más paradigmas complejiza la relación recíproca entre teorías, reglas y paradigmas (Morong, 2012) ¹⁵.

Con relación al consenso sobre la verdad, Gutiérrez (2000) señala que Kuhn (1962) sostiene que el mismo se logra fundamentalmente mediante el recurso a la autoridad y los procesos institucionales consolidados de adoctrinamiento de los no iniciados en ciencias. Por lo tanto,

No tiene sentido pues, hablar de sujetos perfectamente racionales que descubren la verdad mediante la aplicación de un método objetivo y autónomo. El científico se convierte así, en un engranaje individual del mecanismo social de reproducción del conocimiento y que, quizá ha llegado la hora [para cambiar esto] de que la ciencia habite espacios más bajos, más terrestres (Gutiérrez, 2000, p.286) ¹⁶.

En este punto es importante recordar que Kuhn (1962) y Feyerabend (1975), de manera independiente, introdujeron la noción de inconmensurabilidad en la filosofía de la ciencia. En ambos casos el concepto provenía de las matemáticas, y en su sentido original se define como la falta de una unidad común de medida que

¹⁵ Esta afirmación es central para la tesis porque permite pasar de las mega-comunidades científicas y académicas a micro-comunidades profesionales-institucionales pensándolas como productoras, validadores y legitimadoras de conocimiento y saberes en tanto resultados de prácticas del conocimiento.

¹⁶ En tal sentido cobra relevancia el tema de la tesis que sostiene que los Institutos Superiores de Formación Docente pueden ser instituidos como espacios de producción, validación y legitimación de conocimiento porque tienen una inserción capilar en las realidades educativas problematizadas y estudiadas que otras instituciones de Educación Superior no tienen.

permita una medición directa y exacta entre dos variables. La introducción del término estuvo motivada por una serie de problemas que ambos autores observaron al tratar de interpretar teorías científicas sucesivas y, sin duda, su implementación se entiende mejor a la luz de la crítica realizaron ante ciertas tesis que los representantes de la concepción heredada habían sostenido, entre las cuales destaca la famosa tesis de la acumulación del conocimiento científico que afirma que el *corpus* del conocimiento científico ha ido aumentando con el paso del tiempo, tesis que tanto rechazan (Álvarez, 2014 a; b).

Hay que recordar que es histórica la discusión en torno al tema de la inconmensurabilidad de los paradigmas. En este punto hasta el propio Kuhn (1962) introduce una aclaración en su trabajo para despejar la dualidad con que se planteó la noción de paradigma en sus primeros escritos.

No obstante, el problema principal de los procesos de cambio científico es el de la incompatibilidad entre las respectivas concepciones, así como la inexistencia de una experiencia neutra y objetiva que actuaría equilibradamente entre las teorías rivales, dando la razón a quien más la tuviese, pues la perspectiva metodológica compromete al investigador en su totalidad ya que es la que responde directamente al paradigma. Se entiende que la fusión entre paradigmas no es posible porque sus supuestos ideológicos, epistemológicos y metodológicos son incompatibles (Álvarez, 2014a, p.153).

Asimismo, Álvarez (2014b) considera que para Feyerabend (1975), el estudio histórico de la ciencia permite asimismo distinguir al menos dos tradiciones metodológicas opuestas dentro de la ciencia. La primera es abstracta, rígidamente formalizada y sólo considera en su campo de estudio las situaciones y objetos que coinciden con las reglas preestablecidas, siendo que los demás casos para los cuales no se han hecho reglas (por falta de imaginación o de interés) son repudiados y definitivamente excluidos del conocimiento científico. La segunda, por su parte, pone en tensión todos los talentos del hombre, desarrolla procedimientos creativos, cuyos enunciados buscan adaptarse a sus objetos, estimando que estos tienen un lenguaje propio e intentan aprenderlo por inmersión, valorando lo subjetivo como elemento digno de estudio dado que, a fin de cuentas, el pensamiento sólo existe para los sujetos pensantes y en él no hay nada objetivo *per se*. Estas tradiciones forman parte del gran debate sobre la distinción entre ciencias naturales y ciencias del espíritu, sociales, humanas (Álvarez, 2014 b).

En síntesis, consideramos junto con Miguel Martínez Miguelez (2009) considera que para describir el mundo de la producción de conocimiento de manera adecuada hace falta una perspectiva amplia, holista, sistémica y ecológica, perspectiva que difícilmente puedan ofrecer las concepciones reduccionistas del mundo, ni las diferentes disciplinas aisladamente. Se necesita, por lo tanto, una nueva visión de la realidad, un nuevo ‘paradigma’, es decir, una transformación fundamental del modo de pensar, del modo de percibir y del modo de valorar el conocimiento. Un enfoque sistémico es indispensable cuando se trata con estructuras dinámicas o sistemas que no se componen de elementos homogéneos. El pensamiento sistémico comporta, además, un cambio de la ciencia objetiva a la ciencia epistémica, es decir, que tenga en cuenta la posición personal del sujeto investigador. La comprensión de toda entidad que sea un sistema o una estructura dinámica requiere el uso de un pensamiento o una lógica dialécticos, no le basta la relación cuantitativo-aditiva y, ni siquiera es suficiente la lógica deductiva ya que aparece una nueva realidad emergente que no existía antes, y las propiedades emergentes no se pueden deducir de las premisas anteriores. Por todo ello, es difícil entender, por ejemplo, la pobreza de una familia, de un barrio, de una región o de un país en forma aislada, desvinculada de todos los demás elementos con que está ligada, como tampoco entenderemos el desempleo, la violencia o la corrupción, por las mismas razones. Es de esperar que un nuevo paradigma emergente sea el que permita superar el realismo ingenuo, salir de la asfixia reduccionista y entrar en la lógica de una coherencia integral, sistémica y ecológica, es decir, entrar en una ciencia más integradora, en una ciencia inter y trans-disciplinaria, donde los diversos puntos de vista, enfoques y abordajes puedan cultivarse a través de un profundo diálogo y ser integrados en un todo coherente y lógico (Martínez Miguelez, 2009).

1.3. Prácticas del conocimiento

La extraordinaria transformación del mundo producida desde la modernidad y, de manera acelerada, a lo largo del siglo XX nos confronta “con unas encrucijadas, bifurcaciones e incertidumbres en relación a los efectos de las fuerzas

que ha desencadenado la inteligencia humana y que han afectado a todas las regiones del planeta” (Guyot, 2011, pp.5-6).

La constatación de las crisis que sacuden los diversos aspectos de la vida de las sociedades y los desafíos planteados para una racionalidad que lucha por liberarse de la trama excluyente del *logos* científico-tecnológico, dieron sentido a los intentos de repensar el conocimiento en su doble filo de la teoría y de la práctica, donde una de las problemáticas epistemológica se centraría en el desplazamiento en las unidades de análisis de las teorías a las prácticas del conocimiento, afirma Guyot (2011). Estos análisis, llevan a pensar las prácticas del conocimiento como un concepto en el cual se debería considerar algo más que el conocimiento aportado por las teorías: se trata de un saber hacer en un campo específico del conocimiento según la formación recibida en las instituciones habilitadas a tal fin, las universidades, los institutos superiores de enseñanza, los institutos de profesorado, las academias.

Además, esas prácticas sólo [pueden] ser realizadas por aquellos que, autorizados por las instancias gubernamentales de un país, [poseen] títulos o reconocidas condiciones que los habilitan para su ejercicio; prácticas regladas que se articulan en regímenes institucionales y gubernamentales organizados como dispositivos que permitían ver, enunciar, implicarse en relaciones de poder, y vincularse de una determinada manera con el conocimiento. Los posicionamientos subjetivos y la relación entre los sujetos, también [aparecen] estructuralmente condicionados por todos los aspectos antes mencionados, de tal forma que la libertad estaba sujeta a fuertes constricciones, que sin embargo, [son] vividas naturalmente. Las creencias y los valores, verdaderos soportes emocionales y culturales de la configuración subjetiva se [entraman] con la creatividad, la imaginación y los deseos (Guyot, 2011, pp.15-16).

En este lugar Guyot (2011) sitúa las prácticas docentes, investigativas y profesionales como prácticas del conocimiento que producen formas de subjetividad en el concreto hacer, del acaecer de las *praxis*:

Así, el conocimiento por una operación recursiva, puede volver sobre sí mismo para vigilarse, corregirse e incluir la intervención práctica en diversos campos específicos como un momento de la teoría en vistas a la acción juzgada epistemológicamente y valorizada éticamente en el mismo devenir de su realización” (Guyot, 2011, p.6).

Estas consideraciones permiten sustentar teóricamente que hay ciertas formas investigativas no convencionales pero políticas, artesanales, con aportes más locales que también cumplen con determinadas reglas, donde las formas y reglas de la

investigación clásica se agotan o no terminan de explicar la producción de saberes y el uso de modos distintos. Por lo tanto, la categoría ‘prácticas del conocimiento’ podría situarse como puente para considerar algunas *praxis* en el campo investigativo educativo. Hay formas de producción de saberes específicas que se regulan a través de reglas propias y que tienen, por ende, criterios de validación propios. No obstante, si bien se reconoce la existencia de otras formas de saber, también se exige que tengan criterios de validez que permitan evaluar la calidad del saber si bien, no son exactamente los mismos criterios de la ciencia moderna. Por lo tanto, inferimos y sostenemos que lo que necesita la ciencia es una nueva ruptura epistemológica que permita su reconciliación con el sentido común, práctico y con la experiencia para llevar adelante un diálogo en el que se vaya de-construyendo la mono-cultura científica propia de la modernidad.

2. El surgimiento de otras formas y ámbitos para la producción, validación y legitimación del conocimiento

En el apartado anterior analizamos la ruptura epistemológica y metodológica que se produce en la segunda mitad del siglo XX en relación con la concepción de conocimiento científico como representación duplicada de la realidad. Ahora presentaremos algunos planteos que indican que se está, epocalmente, en transición hacia una epistemología articulada con la historia y hacia una metodología diversificada.

2.1. Contextos emergentes para la producción de conocimiento

Como ya se anticipó, Reichenbach¹⁷ (1938) constituye una referencia obligada para todos aquellos que intentan preservar una delimitación clara y precisa

¹⁷ En *Experience Prediction* (1938), Reichenbach propone distinguir entre la tarea de la epistemología y la de la psicología. Así mismo reconoce que hay una «correspondencia» entre el pensar construido (o reconstruido) lógicamente y el pensar efectivo, y admite, además, que las teorías científicas son sólo aproximaciones a lo que entiende por «contexto de justificación». Los que han admitido la distinción propuesta Reichenbach, o distinciones similares –los que han elaborado, siguiendo las inspiraciones lógico-positivistas, lo que Hilary Putnam ha llamado, según frase ya consagrada «the Received View»; literalmente, «la concepción recibida»; más propiamente, «la concepción ortodoxa» y, más propiamente aún, «la concepción [otrora] vigente»- han alegado a menudo, contra quienes han atacado la distinción, que ésta no se propone describir los modos cómo se desarrolla la ciencia, y específicamente las teorías científicas. El análisis de la ciencia -que en tal caso es a menudo el análisis lógico de lenguajes científicos suficientemente maduros y

entre facticidad y validez del conocimiento porque es quien introduce la discriminación en el interior de toda idea o teoría científica, entre los contextos de descubrimiento y justificación. En el primero lo que importa es el hallazgo, la producción, sea de una hipótesis o de una teoría, y corresponde al ámbito de la génesis histórica. En él entran en juego todas las circunstancias sociales, políticas o económicas que influyen o determinan la aparición o gestación de un descubrimiento. Así, a la pregunta por el contexto de descubrimiento de una teoría le sigue, indefectiblemente, una respuesta que apunta a la comprensión de la misma como efecto de ciertas causas que se encuentran en el horizonte histórico que la hizo posible. El segundo no tendría que ver con lo histórico sino con todos aquellos elementos que atañen a la validación de una teoría o de una hipótesis, en el cual se abordan cuestiones atinentes a la estructura lógica de las teorías y su posterior puesta a prueba, interesando lo concerniente a la ‘verdad’, a la corrección de la hipótesis o idea de que se trate. De él queda decididamente excluido todo elemento ‘externo’, que haga el ‘afuera’ de la ciencia, vale decir, a lo histórico (Pardo, 2000). Así, Reichenbach (1938) estableció que el primero no tiene posibilidad de validación racional, pero sí la tiene el segundo que se presenta como el objeto privilegiado de análisis de la epistemología. Sin embargo, mucho antes del siglo XX la idea de los dos contextos (aunque con otros nombres) había cautivado a los teóricos del conocimiento: ya en el pensamiento griego ilustrado se diferenciaba el saber como simulacro (*doxa*, opinión) del saber verdadero (*episteme*, ciencia o conocimiento propiamente dicho). Los modernos contextos de descubrimiento y de justificación son herederos de esta tradición. La *doxa* (contexto de descubrimiento) no puede ser objeto de validación racional, sino que su justificación debe buscarse en el ámbito de la *praxis*. Se trata de un saber suficiente para el manejo de situaciones propias de la vida cotidiana, sin pretensiones de necesidad y universalidad. Por el contrario, la *episteme*, (contexto de justificación) puede fundamentarse racionalmente (Díaz & Rivera, 2000).

desarrollados como para poder axiomatizarse- es una reconstrucción lógica de teorías científicas, o una reconstrucción racional del pensamiento» (Op. Cit. p.382). En esta reconstrucción no desempeñan, según Reichenbach y otros autores, ningún papel las consideraciones psicológicas –o, cabría agregar, sociológicas e históricas-, las cuales se hallan dentro del contexto del descubrimiento, pero no de la justificación o validación. Fuente: Ferrater, M. (1994): *Diccionario de Filosofía*. Tomo I. Barcelona: Ariel.

Ahora bien, es importante tener en cuenta que esta bipartición de los contextos adolece de más de un reduccionismo. Supone, en primer lugar, que la actividad científica es prioritariamente conocimiento científico. En este caso, se trataría de una reducción de la empresa científica a un mero saber consolidado. Tal reducción ignora o niega las prácticas económicas, políticas, sociales y tecnológicas con las que interactúa el conocimiento científico. En segundo lugar, se supone que ese conocimiento para su justificación, no recibe interferencias de ningún ámbito que no sea el puramente metodológico formal. Aquí se reduciría la importancia de la ciencia a su validación lógica, omitiendo la pluralidad de intereses que inciden en la aceptación o el rechazo de las teorías. Y por último, desde esa misma posición reduccionista, se supone que el desarrollo del conocimiento científico está guiado por un único interés: la búsqueda de la verdad. Esta simplificación de la complejidad científica desestima (no inocentemente) la multiplicidad de estrategias sociales o luchas de poder que se juegan en la implementación de las investigaciones científicas y sus respectivos desarrollos tecnológicos. Sin embargo, a partir de Ludwig Wittgenstein (1979) con su crítica de la concepción semántica del significado y la verdad; a partir de Friedrich Nietzsche y su crítica a la modernidad; de Kuhn (1962) y su crítica de los ahistoricismos epistemológicos y la epistemología francesa y de los hermenéuticos en general, hoy resulta indefendible la artificiosa separación entre contexto de descubrimiento y justificación (Díaz & Rivera, 2000).

En esta misma línea de pensamiento, Javier Echeverría (1995) considera que la clave del relativismo kuhniano estaría en la formulación de las leyes científicas porque de ellas depende el significado de los términos científicos y la referencia de esos términos se dilucidan con ayuda de las leyes, por lo tanto, su relativismo sería 'nómico'. La preocupación de Echeverría (1995) es dejar en claro que la inconmensurabilidad entre distintas teorías implica incompatibilidad entre leyes científicas y no entre concepciones culturales diferentes del mundo, aunque esto no se corresponde con lo expresado por el propio Kuhn (1962), para quien los discursos predeterminan la realidad¹⁸. En Echeverría se percibe un esfuerzo por relativizar el relativismo de Kuhn (1962) y, desde una postura racionalista, considera que la

¹⁸ O, dicho con palabras de otro pensador tildado de relativista, "el significado fluye desde las teorías hacia las observaciones", (Feyerabend, 1998, p.147).

evolución de la filosofía de la ciencia a lo largo del siglo XX hizo entrar en crisis las tesis de la concepción heredada porque, por una parte, la nueva historiografía de la ciencia a partir de Kuhn (1962) y la nueva sociología de la ciencia, por otra, han puesto de manifiesto una serie de puntos críticos en estudios actuales sobre la ciencia. En primer lugar, el cambio principal que afecta al propio concepto de teoría científica, e incluso de conocimiento científico, es que el conocimiento científico no es más que una parte de la acción tecno-científica, se trata de conocer para modificar e incluso para transformar radicalmente aquello que se conoce. En segundo lugar, porque los estudios sobre la ciencia post-kuhnianos subrayan aspectos de la ciencia bastante diferentes de los puramente teóricos, donde la ciencia además de conocimiento es un conjunto de actividades (o intervenciones en el mundo), cuyos objetivos no se circunscriben a la búsqueda de la verdad o a un mejor conocimiento del mundo o de la realidad. Otro punto crítico, es que la reflexión y los estudios sobre la ciencia han de conducir, de acuerdo con la concepción positivista, a una Teoría de la Ciencia, o si se prefiere a una 'Meta-teoría' de inspiración analítica frente a la cual, en los últimos años, han ido surgiendo estudios muy diferentes sobre la ciencia, estudios en los que se presta una atención creciente, por ejemplo a la práctica efectiva de los científicos y a la racionalidad de sus elecciones y decisiones; a la función desempeñada por las instituciones científicas en la recepción y promoción de las nuevas teorías descubrimientos; a la investigación en los laboratorios y a los procesos de consenso entre los investigadores a la hora de experimentar y de seleccionar los hechos y los términos con los que aludir a esos hechos; a la influencia de los aparatos experimentales y de medición, así como a la elaboración de diversas representaciones científicas para los conceptos y teorías científicas; a la recepción que hacen las comunidades científicas de los nuevos hechos y teorías científicas; a las polémicas y a los debates entre científicos e instituciones que defendían propuestas o teorías alternativas; al problema de la inconmensurabilidad entre paradigmas rivales, con el consiguiente debate sobre el relativismo científico; a la cuestión del progreso científico, y en general a los objetivos de la ciencia; al estudio de las interrelaciones entre ciencia y tecnología, y en concreto a las aplicaciones de la ciencia; al impacto de la tecno-ciencia sobre la

sociedad y sobre el entorno; a la incidencia de la política científica, tanto pública como privada, sobre la actividad científica, por citar sólo algunos (Echeverría, 1995).

Por todo ello junto con Echeverría (1995) podemos afirmar que la filosofía de la ciencia ha dejado de ser únicamente una filosofía pura (o filosofía del conocimiento científico) para pasar a ser, además una filosofía práctica, en el sentido de una filosofía de la actividad científica. O como dicen muchos autores: hay que estudiar la ciencia en su contexto, que siempre es social, cultural y político.

Un cuarto punto crítico hace referencia a que la ciencia ha dejado de ser considerada como una forma autónoma de saber y se han estudiado cada vez más sus interrelaciones con otras actividades sociales.

la ciencia conlleva otras muchas actividades e interacciones sociales, aparte de las consideradas por los sociólogos de la ciencia: desde la enseñanza de las teorías y de las técnicas de investigación hasta la innovación tecnológica, pasando por la construcción de representaciones científicas diversas e interconectadas y por la evaluación de todas y cada una de las fases de la actividad científica (Echeverría, 1995, p.42).

Asimismo, han entrado en crisis dos de los grandes postulados de la filosofía de la ciencia en el segundo tercio del siglo XX: la búsqueda de un criterio de demarcación entre ciencia y no ciencia y la discusión que postuló Reichenbach (1938) entre los dos contextos, antes mencionados.

Consecuentemente, propondremos una distinción alternativa entre cuatro contextos de la actividad científica [contexto de educación, de innovación, de evaluación y contexto de aplicación]. Esta distinción, sin embargo, no tiene una intencionalidad demarcacionista. En lugar de acotar un contexto para la filosofía o para la epistemología de la ciencia (el de justificación), y otro para la historia, la sociología o la psicología de la ciencia, el de descubrimiento, como hicieron Reichenbach y los positivistas, aquí insistiremos en los vínculos y en las interacciones que estos cuatro contextos tienen entre sí. De esta manera proponemos un marco conceptual mucho más flexible, que nos permitirá reflexionar sobre la ciencia en toda su complejidad, huyendo de simplificaciones y de reduccionismos (Echeverría, 1995, pp.42-43).

El quinto punto crítico, considera que uno de los problemas centrales de la filosofía analítica y positivista de la ciencia se basó en la dicotomía entre teoría y observación, punto este en el que insistió Kuhn (1962) al introducir la tesis de la inconmensurabilidad (teórica y observacional) entre paradigmas rivales. A partir de esto queda claro que los procesos de cambio científico suelen ser mucho más complejos que lo que podía traslucirse en las concepciones acumulativas del progreso científico, “sean las basadas en el aumento de grado de confirmabilidad

(Carnap), o en el incremento del grado de falsabilidad (Popper), o en el logro de una mayor verosimilitud, entendida ésta como una aproximación progresiva a la verdad (Niiniluoto)” (Echeverría, 1995, p.43¹⁹).

El sexto punto crítico señala que el análisis y reconstrucción de las teorías científicas han estado marcados por la tentativa de reducirlas a sistemas formales axiomatizados. En el fondo, considera Echeverría (1995), la axiomatización de las teorías científicas conlleva otro tipo de componentes estructurales, desde la estructura sociológica y relaciones de poder en el conocimiento científico hasta el impacto económico, tecnológico y social de las teorías.

Un séptimo punto crítico es que, la filosofía positivista de las ciencias se distinguió por su desinterés por los estudios históricos, sociológicos e incluso psicológicos sobre la ciencia. Así, el fuerte desarrollo durante los últimos años de las vinculaciones entre la filosofía de la ciencia, la historia y sociología de la ciencia es índice de que la lógica y la filosofía de la ciencia, por sí mismas, resultan insuficientes para llevar a cabo programas de investigación sobre la ciencia desde posiciones analíticas ortodoxas. Otro tanto cabe decir de la irrupción de la historia y la filosofía de la tecnología, donde las relaciones entre ciencia y tecnología fueron muy poco estudiadas por los filósofos analíticos clásicos. En resumen, el creciente interés por la pragmática de la ciencia, con toda la vaguedad y la pluralidad de aspectos que dicha denominación conlleva, muestra otra de las grandes limitaciones de la filosofía positivista y analítica de la ciencia (Echeverría, 1995).

Finalmente, la filosofía positivista de la ciencia tampoco se interesó en los procesos de elaboración de las teorías que incluyen la construcción de

¹⁹ Confirmabilidad, en general hace referencia a la posibilidad de confirmación de una hipótesis. Rudolf Carnap (1936), propone el criterio de verificación para sustituir el antiguo criterio empirista de significado o de verificabilidad, interpretado en un sentido mucho más restrictivo. Un enunciado es confirmable, según Carnap, si las circunstancias empíricas le dan algún tipo de apoyo. Por esta misma razón admite grados de confirmabilidad, que medirían la fuerza inductiva de este apoyo, o la probabilidad lógica. La confirmabilidad medida cuantitativamente constituye, para este autor, la base de la lógica inductiva. El falsacionismo, refutacionismo o principio de falsabilidad es una corriente epistemológica fundada por Karl Popper (1972). Para Popper, contrastar una teoría significa intentar refutarla mediante un contraejemplo. Si no es posible refutarla, dicha teoría queda corroborada, pudiendo ser aceptada provisionalmente, pero nunca verificada. Dentro del falsacionismo metodológico, se pueden diferenciar el falsacionismo ingenuo inicial de Popper, el falsacionismo sofisticado de la obra tardía de Popper y la metodología de los programas de investigación de Imre Lakatos. Ilkka Niiniluoto (1984), defiende al realismo científico y, ante la ciencia que muestra una acumulatividad y continuidad cognoscitiva diacrónica, sostiene que tal acumulatividad puede medirse en relación a su cercanía con la verdad.

representaciones (incluso de los hechos científicos), los aspectos retóricos en la presentación de las teorías, la difusión de las mismas y, sobre todo, la implementación tecnológica de las teorías científicas. La escuela constructivista ha insistido en esta insuficiencia de la filosofía analítica, afirmando taxativamente que la mayor parte de la realidad con la que trabajan los científicos está altamente pre-construida, si no es enteramente artificial. Por consiguiente, los constructivistas consideran que el conocimiento científico es fabricado, no descubierto: “Ese proceso de construcción implica decisiones, compromisos y negociaciones entre los propios científicos (...) pero también entre la comunidad científica y los agentes sociales que interactúan con los científicos. Hay productores del conocimiento científico, pero también hay evaluadores del mismo” (Echeverría, 1995, p.46).

A partir de estos planteos, Echeverría (1995) propone cuatro contextos para el desarrollo de la actividad científica:

Cuadro 1.
Descripción de los cuatro contextos de la actividad científica propuestos por
Echeverría (1995).

Contextos	Descripción
<i>Contexto de enseñanza</i>	Supone la enseñanza de conceptos lingüísticos e imágenes científicas, técnicas operatorias y de manejo de equipos. Toda esta fase abarca desde el inicio de su estudio hasta el momento de su inicio en la actividad profesional. Este contexto también involucra la difusión y la divulgación (en revistas, videos, programas, otros), así el contexto se abre a un número mayor de destinatarios más que solo a los que están involucrados profesionalmente con el tema.
<i>Contexto de innovación</i>	La palabra innovación abarca tanto descubrimientos como invenciones. Esta lleva a veces a descubrimientos, nuevas invenciones o innovaciones. Para este segundo ámbito, es importante el uso de laboratorios [o lugar donde se desarrolla la investigación para ir más allá del encuadre positivista que restringe el concepto de ciencia a las experimentales] donde prima la producción del conocimiento, en el que puede haber una importante componente de construcción de artefactos. La actividad que se investiga está pre-construida socialmente, pues el énfasis inicial de la producción de nuevos aparatos surge con respecto a la moda.
<i>Contexto de valoración</i>	Tan importante es evaluar el descubrimiento de un nuevo hecho científico, como evaluar el interés de una nueva formalización o simbolización. En muchos casos los diseños e invenciones van a ser valorados en función de su viabilidad, su aplicabilidad, su competitividad y también en función de su utilidad. Este tercer contexto de la actividad científica está fuertemente enlazado a la sociedad y no solo a la comunidad científica. La viabilidad de la innovación con respecto al ámbito social parte mucho sobre su técnica de <i>marketing</i> , persuasión, atracción al público y hasta relaciones públicas que se puedan llegar a dar para ser favorecido. Siempre hay una sanción o juicio social sobre la actividad científica. No se contrasta con la experiencia para determinar la validez o invalidez de la actividad tecnocientífica y sus novedades, sino los agentes sociales y sus contrastaciones cuyas tablas de valores pueden ser cambiantes.
<i>Contexto de aplicación</i>	En este contexto es donde se da el gran salto del laboratorio [o lugar donde se desarrolla la investigación para ir más allá del encuadre positivista que restringe el concepto de ciencia a las experimentales], a la vida cotidiana, donde se verifica la realidad del trabajo en sí, después de la correlación de los anteriores contextos. En este contexto también juega un papel muy importante la sociedad así como su viabilidad económica. Se realiza un juicio global, fuera de la actividad científica.

Fuente: Elaboración propia

A su vez, E. Díaz & Rivera (2000), proponen pensar, incluso, más allá de los cuatro contextos propuestos por Echeverría (1995), porque consideran que esta ampliación no describe totalmente los juegos de poder específicos de las distintas prácticas sociales (o formas de vida) que interactúan con los diferentes juegos de lenguaje, propios de la actividad científico-tecnológica. Sin embargo, valoran que los planteos Echeverría (1995) al considerar la *praxis* científica como transformadora del mundo hayan ampliado los límites tradicionales de la reflexión epistemológica. No obstante, objetan, que no ponga el acento en la materialidad de las prácticas, pero sí en los valores éticos que rigen los diferentes contextos en los que se desarrolla la actividad tecno-científica (Díaz & Rivera, 2000). Se trata, señalan las autoras, de iniciar el camino hacia una epistemología ampliada a la reflexión ética y también a la reflexión político-social, en la cual no sólo se considere el proceso racional de invención de teorías y su posible (y discutible) justificación, sino también su carga axiológica que se manifiesta plenamente cuando enfatizamos la dimensión institucional y social de la ciencia considerada como actividad que se desarrolla en múltiples ámbitos o contextos.

Entonces, el proceso científico según Echeverría (1995), se inicia en el contexto de educación. Esta instancia no se limita a ser una simple transmisión de conocimiento e información; es, en cambio, una práctica constitutiva de sujetos, pero de sujetos sujetados a una determinada ‘verdad’, sostenida por estrategias de poder, aunque el autor no lo exprese en esos términos. La educación en general y la formación de tecno-científicos en particular implican personal, instrumentos e instituciones regidos por criterios de excelencia. La educación es siempre una acción ‘normalizadora’ que modela la subjetividad del científico de acuerdo a un patrón establecido. Pero se supone que potencia también la independencia, la comunicabilidad y la crítica, y esto es así porque en estas comunidades esos conceptos se evalúan de manera positiva. Pertenecen a la esfera de la ética porque surgen de la definición de un conjunto de valores rectores y de objetivos a ser alcanzados según aquello que se considera ‘mejor’: no existe intelección científica

sin aprendizaje previo y ese aprendizaje responde al imaginario moral vigente en cada sociedad²⁰.

El tradicional contexto de descubrimiento es denominado por Echeverría (1995) contexto de innovación, porque considera que todo descubrimiento o invento produce una renovación de la realidad. También este ámbito es rico en valores tales como la coherencia, la consistencia, la validez, la verosimilitud, la fecundidad y la generalidad; valores que, lejos de ser meramente cognitivos, forman parte del núcleo axiológico de la ciencia misma. Una hipótesis es verosímil a condición de que se adecue a la base empírica; los razonamientos deben ser válidos, de lo contrario son relegados a la despectiva condición de las falacias; los teoremas deben ser generalizables, puesto que ya desde Aristóteles se ha estipulado que no existe ciencia de lo particular y las teorías deben ser coherentes y consistentes; y las hipótesis deben ser fecundas, en el sentido de que permitan la generación de nuevos hechos y de nuevas elaboraciones teóricas. La conclusión es evidente: la actividad científica, que tradicionalmente se había considerado del orden del 'ser', en realidad está continuamente mediatizada por el 'deber ser' (Echeverría, 1995).

En cuanto al contexto de evaluación, Echeverría (1995) acepta una instancia de justificación científica, pero amplía el contexto de justificación agregándole la noción de evaluación, pues argumenta que, ciertamente es tan importante valorar el descubrimiento de un nuevo hecho como el invento de una nueva simbolización. Y agrega,

en el caso de los ingenieros y de los inventores, sus diseños y sus planos han de ser valorados en función de su viabilidad, de su aplicabilidad, de su competitividad frente a propuestas alternativas, y en general en función de su utilidad. El progreso de la ciencia no sólo está vinculado al avance del conocimiento humano: la mejora de la actividad científica es otra de las componentes fundamentales del progreso de la tecno-ciencia (Díaz & Rivera, 2000, p.375).

Como puede constatarse con esta afirmación, a pesar de ampliar las clasificaciones tradicionales de la ciencia, Echeverría (1995) cree en el progreso científico. Su postura axiológica le otorga nuevos aires a la epistemología tradicional, pero sigue adhiriendo a ella (Díaz & Rivera, 2000).

²⁰ El propio Kuhn (1983) se ha referido al contexto de *pedagogía* como diferenciado del contexto de justificación y del contexto de descubrimiento.

En el caso del contexto de aplicación, Echeverría (1995) apela a un espacio tradicionalmente relegado a la reflexión ética, y que parecía ‘contaminar’ la idealizada búsqueda del conocimiento por el conocimiento mismo que se le solía atribuir a la investigación básica: se trata de la ciencia aplicada, es decir, de la técnica o tecnología. La conversión del conocimiento científico en productos concretos implica, sin lugar a dudas, una transformación del mundo. Pero la epistemología tradicional encontraba este contexto demasiado teñido de decisiones, que iban más allá de lo formal metodológico, como para considerarlo seriamente. No obstante, en la actualidad ya no se puede omitir que la tecnología forma parte del proceso tecnocientífico mismo; por una parte, porque para la formación de científicos, para la justificación de hipótesis y para la evaluación de las teorías se necesita tecnología. Y, por otra, porque la investigación ‘básica’, en general, está condicionada a su posible transferencia tecnológica. Los valores principales que rigen el contexto de aplicación son del orden de la rentabilidad económica y de la utilidad social, es decir, de la eficacia. No obstante, cada vez más, desde la práctica tecno-científica se demandan reflexiones éticas para tratar de salvar lo que, en muchos casos, es insalvable: la instrumentación de tecnologías al servicio de prácticas sociales que entran en conflicto con los valores morales tradicionales.

Aunque Echeverría (1995), consideran Díaz & Rivera (2000), presenta los cuatro contextos separados con fines analíticos destacan, como lo hace el mismo Echeverría, la profunda interacción que se produce entre ellos: no hay educación para la ciencia sin innovaciones, ni innovaciones sin aplicación, ni educación, innovación o aplicación sin valoraciones en todos y cada uno de los contextos. Pero estos contextos, tal como los elabora Echeverría (1995), aun cuando tienen en cuenta elementos que van mucho más allá de la simple validación formal exigida por la epistemología tradicional siguen perteneciendo, en un sentido amplio, a la historia interna de la ciencia, una historia interna cargada de axiología, por cierto, pero vista desde una perspectiva que no duda que el conocimiento producido por la ciencia sea el modo por excelencia de conocimiento y que, además, cuenta con elementos idóneos para confrontar su validez universal (Díaz & Rivera, 2000).

Finalmente, las autoras señalan que el aporte axiológico-científico realizado por Echeverría (1995) invita a seguir pensando, sobre todo por provenir de un

pensador que toma distancia, aunque con respeto y simpatía, de los relativismos en general. Por lo tanto, a partir de los análisis de Echeverría (1995) se develan aspectos axiológicos de una actividad científica que, durante mucho tiempo, se consideró neutral desde el punto de vista ético; pero que, cada vez más, se revela preñada de deber ser, un deber ser cuya acción normalizadora, tradicionalmente, se ha travestido con los más sofisticados conceptos teóricos, para lucir meramente cognitiva (Díaz & Rivera, 2000).

Señalar que la normatividad científica está atravesada por lo axiológico marca una fuerte responsabilidad ética, no sólo a la comunidad científica, sino también a la sociedad en general, porque la lógica del progreso científico-técnico, al imponerse como eficaz por sí misma, ha enarbolado el indiscutido principio de que avanzar en el conocimiento siempre es mejor que no hacerlo, de manera tal que se ha convertido en legitimadora de decisiones que van mucho más allá del conocimiento por el conocimiento mismo y que no sólo le compete a los expertos. Pues como lo ha destacado Jürgen Habermas (1984), en la modernidad tardía, la ciencia y la tecnología se han convertido en ideología, imposibilitando así la actividad contra-dogmática que la había caracterizado en sus comienzos históricos. La propuesta de una epistemología histórica como la que inicia Kuhn (1962) se ha vivido como un 'ataque a la razón', porque el racionalista alega que, en primer término, si no existiera un criterio universal para juzgar con el mismo parámetro cualquier teoría, no existiría la verdad, ya que no habría con qué confrontarla. Y, en segundo término, el racionalista argumenta que el relativista rechaza lo universal, pero pretende que su criterio valga universalmente. He ahí la auto-contradicción del relativista. Es necesario reconocer que, desde ese punto de vista, los racionalistas tienen razón. Pero tienen razón porque parten del supuesto de una auto-postulada razón universal regida por criterios a-históricos (Díaz & Rivera, 2000).

Sin embargo, E. Díaz (2007) considera que otra racionalidad es posible. Simplemente se trata de pensar desde otro lugar; no irracional, por cierto, sino racional pero histórico, encarnado, constituido desde las prácticas y los discursos, y no desde idealizaciones cuasi platónicas. Se trata así mismo de rescatar el concepto de verdad, pero no de una verdad intemporal sino consensuada según criterios sociales, culturales, epocales y, fundamentalmente, surgida desde los dispositivos de

poder, que también son dispositivos de verdad. Hasta la objetividad es posible, pero no es absoluta ni intemporal. Existen criterios surgidos de las distintas formas de vida, que garantizan la validez de los discursos a partir del plexo de sentidos vigentes en cada comunidad histórica (Díaz, 2007).

Desde este marco conceptual, reconsideramos la normatividad propia de la actividad científica. Aceptamos, con E. Díaz, que desde cierto punto de vista, el conocimiento posee un carácter meramente técnico o instrumental (a la manera de un imperativo hipotético), pero que sólo adquiere pleno sentido en función de los objetivos que la orientan; que estos objetivos no son meramente epistémicos, sino que pertenecen también al ámbito de la ética. Además, que estos objetivos se construyen en el marco de las diferentes comunidades históricas y no únicamente en el marco de la comunidad científica o, mejor dicho, que la comunidad científica forma parte de diferentes comunidades históricas, en las cuales, sin lugar a dudas, se producen estrategias de poder relacionadas con la circulación de los discursos considerados verdaderos, o que producen efectos de verdad (Díaz, 2007).

Por último, advertimos con E. Díaz (2007), que no debería perderse de vista que la ciencia se desarrolla más rápidamente que la política social en tanto políticas públicas, lo cual provoca graves desajustes entre la oferta científico-tecnológica y los valores vigentes en el imaginario social, la legislación positiva y las condiciones concretas de vida de las personas. Por lo cual, en lugar de pensar que la ciencia está regida por objetivos y finalidades cognitivas incuestionables que hay que tratar de satisfacer (aunque sea de paso y sin llegar nunca a la meta), afirmamos que los objetivos de la ciencia surgen a partir de valores previos, y que éstos, a su vez, se gestan en las prácticas sociales o formas de vida de las que surgen (o con las que interactúan) los saberes que, como la ciencia, son considerados verdaderos, o por lo menos válidos en cierto momento histórico. Desde este lugar, consideramos, que la axiología de la ciencia se convierte en la clave para reflexionar sobre diversos tipos de *praxis* científica, incluidas aquellas que buscan aumentar el conocimiento y desarrollar las potencialidades materiales y sociales implícitas en el mismo. Por lo tanto, aceptamos (buscamos, pensamos) una epistemología y una metodología no sólo teórica e instrumental, sino también práctica (en sentido kantiano, es decir moral), social y política. Entendemos incluso que este tipo de reflexión no debería

realizarse exclusivamente entre expertos. Esta tesis contribuye, así, a instalar la discusión ética desde el origen mismo de las investigaciones científicas.

Por su parte, Boaventura de Sousa Santos (2003), se pronuncia por el pasaje de una epistemología de la ceguera a una epistemología de la visión que subvierte los regímenes de representación y relevancia y logra hacer visibles conocimientos y agentes que de otro modo permanecerían ausentes al considerar que la ciencia moderna era incapaz de transformarse en un nuevo sentido común, no solamente por la naturaleza del conocimiento sino también por la naturaleza de su propia producción. Además de su crítica a la ciencia moderna propone la construcción de una ‘epistemología del Sur’. Las epistemologías del Sur son, por un lado, una perspectiva de conocimiento a partir del sufrimiento sistemático causado por el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado, pero, por el otro, no termina allí, ya que se trataba de mostrar también que estas formas de opresión son múltiples, hay diversidades: las mujeres, los indígenas, los afro, los urbanos, los sin-tierra, tienen realmente concepciones distintas y la misma opresión toma formas distintas. Finalmente en de Sousa Santos (2003) se encuentra una tercera preocupación: la universidad, la ciencia, las instituciones donde se generan los conocimientos. El neoliberalismo, sostiene de Sousa Santos, está transformando las universidades en otra mercancía y en una forma de empresa porque la educación superior es considerada bastante productiva, bastante rentable si se liberaliza el conocimiento científico, si las universidades globales pueden vender y patentar cursos por franquicia y patentar conocimiento. Al mismo tiempo, de Sousa Santos (2009) defiende una ‘idea de prudencia’ en tanto facultad para el inter-conocimiento (aprender otros conocimientos sin olvidar el de uno mismo), idea que se esgrime por la necesidad de reconocimiento de la diversidad epistemológica del mundo y como un paso en firme hacia la justicia cognitiva. Asimismo, plantea que hasta ahora ha predominado la forma occidental de entender el mundo, de comprenderlo y dominarlo erigiendo la racionalidad científica como el criterio de demarcación entre lo que es válido como conocimiento y lo que no lo es y que, en tal sentido, es desperdiciado como experiencia y práctica social. La herramienta heurística desde la que se efectúa esta recuperación de la experiencia y práctica social que está siendo desperdiciada, ignorada, declarada como no-existente por la ‘razón indolente’,

partiendo de un principio que de Sousa Santos denomina ‘principio ecológico’, por el cual confronta la mono-cultura de la ciencia moderna con la ecología de los saberes. En la ecología de los saberes, asimilada como contra-epistemología, “la ignorancia no es necesariamente el estado original o el punto de partida. Este podría ser un punto de llegada. Podría ser el resultado del olvido o del olvidar implícito en el proceso de aprendizaje recíproco” (de Sousa Santos, 2009, p.114).

Finalmente, hay que recordar que el criterio hasta ahora dominante establece un punto de partida (la ignorancia) y un punto de llegada (lo que se conoce), trayectoria que se efectúa con preeminencia a través de la ciencia, del método científico (recuérdese que la noción de método refiere etimológicamente a camino). Hoy se comienza a reconocer que el conocimiento genera también ignorancia (así sea en la forma de olvido, de arrumbamiento, de invisibilización) de prácticas y formas de saber no propias de la cultura occidental hegemónica, pero que permiten formas de intervención en las lógicas sociales igual de legítimas, y en ocasiones más propicias para la situación de crisis en que se encuentran envueltas nuestras sociedades (Gandarilla Salgado, 2012). Al mismo tiempo hay que recordar que hoy las universidades, como una parte de la Educación Superior, están buscando otras bases de apoyo sociales por fuera de la propia elite: están abriéndose a la sociedad, están trayendo grupos sociales hacia dentro de la universidad, están reconociendo otros saberes, por ejemplo a través de los servicios de extensión, una suerte de ‘extensión al revés’, es decir, traer hacia dentro de la universidad otros saberes (Giarracca & Barbetta, 2013).

2.2. Modos emergentes de producción de conocimiento

La categoría ‘modo de producción de conocimiento’ acuñada por Gibbons (1997; 1998), es la más empleada para referirse al tipo y a la forma en que se produce el conocimiento, el contexto en el que tiene incidencia, la forma como se organiza, el sistema de recompensas que utiliza y los mecanismos que controlan la calidad de aquello que se produce: el ‘modo’ sirve para distinguir lo tradicional y lo nuevo en la producción de conocimiento, y para ello se plantean los Modos 1 y 2 (Amador-Lesmes, 2018). Al abordar la cuestión de la producción del conocimiento, Gibbons y equipo (1998) restringen su análisis al sistema universitario no obstante

lo cual, sus planteos fueron relevantes para esta tesis porque permiten ampliar la concepción de producción de conocimiento y la visión en relación a los ámbitos y a los sujetos involucrados en dicha producción, más allá del sistema universitario. En este sentido, Gibbons (1998) considera que casi todas las universidades han implementado un modelo de producción de conocimiento que se basa en las disciplinas (Modo 1). Esta estructura disciplinar da la pauta a los investigadores de cuáles son los problemas importantes, cómo se los debe abordar, quién ha de hacerlo y qué se considerará una contribución en una esfera. En los aspectos sociales, también prescribe las reglas para acreditar a los nuevos investigadores, los procedimientos para seleccionar a los nuevos docentes y los criterios para su avance en la vida académica: en pocas palabras, la estructura de las disciplinas define lo que cuenta como 'buena ciencia' y prescribe también lo que necesitan saber los estudiantes si pretenden convertirse en científicos. Sin embargo, es a partir de esto que Gibbons (1998) introduce una diferenciación en cuanto a las modalidades o modos de producción de conocimiento científico:

Llamaremos a esto [a la forma de producción de conocimiento en las universidades] Modalidad 1 de producción de conocimiento. Puesto que la estructura de las disciplinas se ha institucionalizado en las universidades, éstas han tendido a ser las encargadas primarias de legitimizar esta forma de producción de conocimiento [Modalidad 1]. Pero hay cada vez más datos que indican que tal vez esté surgiendo una nueva modalidad de producción de conocimiento [Modalidad 2]. Demostrar la forma en que los imperativos de esta última modalidad van a modificar la forma en que las universidades llevarán a cabo la enseñanza y la investigación en el futuro es parte de la carga del argumento que aquí se presenta. Además, la Modalidad 2 estipulará algunos de los criterios que servirán para definir su futura pertinencia (Gibbons y cols., 1994, citado en Gibbons, 1998, pp. 4-5).

Asimismo Gibbons (1998) plantea que, la producción del conocimiento en la universidad responde a la modalidad de producción que predominó en la concepción heredada de la modernidad; al mismo tiempo que señala que estas estructuras se están modificando y que, poco a poco, en la sociedad está surgiendo una nueva forma de producción del conocimiento. En este sentido considera que, el cambio más importante es el surgimiento de un sistema distribuido de producción de conocimiento en el que, el conocimiento está caracterizado por un conjunto de atributos que denominan Modalidad o Modo 2. En lo que a las universidades se refiere, la modificación más profunda es que la producción y la divulgación del

conocimiento -la investigación y la enseñanza- ya no son actividades autónomas, que se llevan a cabo en instituciones relativamente aisladas,

Si bien es cierto que las universidades retienen todavía su función de ‘conciencia de la sociedad’, la función crítica ha sido desplazada en favor de otra más pragmática en términos de suministro de recursos humanos calificados y la producción de conocimiento. Estos cambios no son teóricos sino que buscan tener un efecto práctico directo en la conducta y el funcionamiento de las instituciones de educación superior. El nuevo paradigma trae consigo una nueva cultura de reponsabilización como lo demuestra la proliferación de las ciencias de gestión y un ethos que procura lograr un buen rendimiento de la inversión en todos los sistemas de educación superior en el ámbito internacional (Gibbons, 1998, p.1).

Sin embargo Gibbons (1998) considera que, la producción y la divulgación del conocimiento ahora implican una interacción con otros diversos productores de conocimiento. En estas circunstancias, las vinculaciones entrañarán más y más el aprovechamiento del potencial de las nuevas tecnologías de información y comunicación -TIC- por lo que, las prácticas de investigación de las universidades y de la industria, y también otros productores de conocimiento, se asemejan cada vez más. En tal sentido el autor sostiene que, en efecto, en la actualidad todos son partes actoras en la causa del conocimiento. Es así que la globalización, a su juicio, significa que para cada parte actora, el grueso del conocimiento al que debe tener acceso se habrá producido en alguna otra parte, constatándose que más del 90% (noventa) del conocimiento que se crea en el mundo entero no se produce en el lugar donde es necesario aplicarlo. El reto es, desde la perspectiva de Gibbons (1998), cómo lograr que el conocimiento que tal vez se haya producido en alguna otra parte llegue precisamente allí donde se lo pueda usar con eficacia en un contexto particular en el que se busca la solución de un problema, teniendo en cuenta que las universidades se han inclinado mucho más hacia la producción que hacia el aprovechamiento creativo (reconfiguración) del conocimiento. Por lo tanto, sigue siendo válido en este momento, en términos del autor, preguntarse si las universidades son capaces de efectuar los ajustes institucionales necesarios para llegar a ser tan competentes en esta última labor como lo fueron en el caso de la primera. Esto exige la formación de cuadros profesionales en el ámbito del conocimiento con personas especializadas en la configuración de un conocimiento que sea pertinente para una multiplicidad de contextos. Este nuevo cuerpo de profesionales comprende identificadores de problemas, solucionadores de problemas

e intermediarios de problemas. Así este pasaje de la producción a la configuración del conocimiento es una ardua tarea, muy en especial en el caso de las universidades y en todo el sistema de la educación superior, agregamos, de los países en desarrollo. Las estructuras de investigación que se han ido aplicando en las universidades están respaldadas por un conjunto de prácticas que aseguran que los resultados son sólidos desde el punto de vista científico. Estas prácticas de investigación de corte disciplinar (Modo 1) establecen qué se considerará un aporte al conocimiento, quién podrá participar en su producción y cómo se organizará la acreditación. Juntas, estas prácticas han generado lo que conocemos como la estructura de las disciplinas del conocimiento. Esta estructura a su vez ha llegado a cumplir un papel fundamental en la gestión y organización de las universidades en la actualidad al considerar que, la especialización es una forma segura de hacer avanzar el conocimiento y sus imperativos en cuanto a la organización del mismo han acompañado siempre su aplicación, tanto en las ciencias llamadas ‘duras’, como en las ciencias sociales o en las humanidades. La estructura de las disciplinas (Modo 1) también organiza la enseñanza en las universidades fijando un marco para los planes de estudio. Esta estructura es el nexo esencial entre la enseñanza y la investigación, que sostiene que ambas deben ir juntas en las universidades. Por su parte, la investigación no sólo aumenta el cúmulo de conocimiento especializado sino que también lo transforma; es dinámica y sus prácticas articulan la estructura de las disciplinas y, con el tiempo, modifican las ideas, técnicas y métodos que se considera esencial enseñar a los estudiantes (Gibbons, 1998).

El Modo 1 y el Modo 2

El Modo 1 se refiere a una forma de producción de conocimiento -un complejo de ideas, métodos, valores, normas- que ha ido constituyéndose para controlar la difusión de la estructura de especialización a un número siempre creciente de campos de estudio y asegurar que cumplen con lo que se consideran adecuadas prácticas científicas. En esta expresión se resumen, en una única frase, las normas cognitivas y sociales a las que hay que ajustarse para producir, legitimizar y difundir el conocimiento de esta clase. Para muchos, la investigación que cumple con estas normas es, por definición, ‘científica’ mientras que aquella que las infringe no

lo es. Ahora bien, Gibbons (1998) sostiene que existen pruebas suficientes que revelan que está comenzando a surgir un conjunto nuevo y distinto de prácticas cognitivas y sociales, que son diferentes de las que rigen al Modo 1, que denomina Modalidad o Modo 2: “Estos cambios aparecen en todo el espectro de la investigación y pueden describirse en función de un número de atributos que, cuando se consideran en conjunto, tienen coherencia suficiente como para sugerir la aparición de una nueva modalidad de producción de conocimiento” (Gibbons, 1998, p.5). Analíticamente, es posible usar estos atributos para especificar las diferencias entre la Modalidad 1 y la Modalidad 2. Es así que,

Cuadro 2.
Comparación Modo 1 y Modo 2 de producción de conocimiento propuestos por Gibbons (1994; 1998).

Modo 1/ Modalidad 1	Modo 2/ Modalidad 2
Los problemas se plantean y solucionan en el contexto regido por los intereses (principalmente académicos) de una comunidad específica.	El conocimiento se produce en un contexto de aplicación.
Se refiere a una disciplina.	Es transdisciplinar.
Se caracteriza por una relativa homogeneidad.	Se caracteriza por su heterogeneidad.
En términos de organización, es jerárquico y, al menos en la vida académica, ha tendido a preservar su forma.	En términos de organización, las preferencias se inclinan por una jerarquía más plana que usa estructuras organizacionales transitorias.
Tiene menor responsabilidad social.	Tiene mayor responsabilidad social y es reflexivo.
Tiene un sistema mucho más restringido de control de la calidad priorizando la evaluación colegiada en el ámbito académico.	Implica un sistema mucho más amplio de control de la calidad, si bien sigue habiendo evaluación colegiada, pero incluye un conjunto de protagonistas más amplio, temporario y heterogéneo, que colaboran en un problema definido en un contexto específico y localizado.

Fuente: Elaboración propia

Con respecto al primero de los atributos (conocimiento producido en el contexto de aplicación), Gibbons (1998) indica que el contraste importante aquí se produce entre la solución de problemas que se realiza siguiendo los códigos de prácticas que corresponden a una disciplina en particular y la solución de problemas que se organiza en torno a una aplicación particular. En el primer caso, el contexto se define en relación con las normas cognitivas y sociales que gobiernan la investigación básica o la ciencia académica. Últimamente esto ha llegado a implicar producción de conocimiento aunque no haya un objetivo práctico. En la Modalidad 2, el conocimiento es resultado de una serie más amplia de consideraciones: este conocimiento tiene por finalidad ser útil a alguien, sea en la industria o en el gobierno, o la sociedad en general. Este imperativo está presente desde el principio. El conocimiento creado de esta manera se produce siempre bajo un aspecto de negociación continua, es decir, no se producirá a menos y hasta que se incluyan los intereses de las diversas partes actoras. Tal es el contexto de la aplicación. En este sentido, aplicación no es el desarrollo de productos realizado para la industria, y los procesos o mercados que intervienen para decidir cuál es el conocimiento que se produce son mucho más amplios de lo que normalmente se sobreentiende cuando se habla de llevar las ideas al mercado. La producción de conocimiento en la Modalidad 2 es el resultado de un proceso en el que puede decirse que intervienen factores de oferta y de demanda, pero las fuentes de oferta son cada vez más diversas, al igual que las demandas de formas diferenciadas de conocimiento especializado.

Dichos procesos especifican lo que Gibbons (1998) quiere indicar con la expresión contexto de aplicación, puesto que incluyen tanto más que consideraciones comerciales; entonces, podría decirse que en la Modalidad 2 la ciencia está en el mercado pero, a la vez lo ha superado porque la producción de conocimiento se difunde por toda la sociedad, y ésta es la razón por la que hablamos también de conocimiento distribuido socialmente. Puede, entonces, decirse que la investigación realizada en el contexto de aplicación caracteriza un número de disciplinas científicas aplicadas y de la ingeniería (por ejemplo, la ingeniería química, la ingeniería aeronáutica o, recientemente, la computación). Históricamente, estas ciencias llegaron a establecerse en las universidades pero, hablando con rigor, no es posible

llamarlas ciencias aplicadas porque fue precisamente la falta de la ciencia pertinente lo que las hizo materializarse.

Eran genuinamente nuevas formas de conocimiento, aunque no necesariamente de producción de conocimiento, porque muy pronto ellas también se convirtieron en focos de producción de conocimiento basado en una disciplina al estilo de la Modalidad 1. Estas disciplinas aplicadas comparten con la Modalidad 2 ciertos aspectos del atributo de conocimiento producido en el contexto de aplicación. Pero en la Modalidad 2 el contexto es más complejo. Está moldeado por un conjunto de demandas intelectuales y sociales más diverso que en caso de muchas ciencias aplicadas, al tiempo que también puede producir investigación básica genuina (Gibbons, 1998, p.7).

Con respecto al carácter transdisciplinario el autor indica que la Modalidad 2 hace más que reunir una gama diversa de especialistas para que trabajen en equipo en problemas en un entorno complejo orientado a las aplicaciones. Para poder ser considerado una forma específica de producción de conocimiento es esencial que el estudio esté guiado por un consenso discernible en cuanto a la práctica cognitiva y social apropiada. En la Modalidad 2, el consenso está condicionado por el contexto de aplicación y evoluciona con él. Los determinantes de una posible solución del problema abordado o estudiado, implican la integración de distintas aptitudes en un marco de acción, pero el consenso quizás sea sólo temporario según la medida en que se conforme a los requisitos impuestos por el contexto de aplicación específico. En la Modalidad 2, la forma de la solución definitiva por lo general irá más allá de la de cualquiera de las disciplinas que contribuyen. Será transdisciplinaria si reúne cuatro rasgos. El primero hace referencia al desarrollo de un marco bien delimitado pero en evolución que sirve de guía en la solución de un problema, un marco que se genera y se sostiene en el contexto de aplicación y que no es generado primero y aplicado más adelante por un grupo distinto de ejecutantes. La solución no surge únicamente, o siquiera principalmente, de la aplicación de un conocimiento que ya existe. Aunque se deben haber utilizado elementos del conocimiento existente, ha de haber creatividad genuina y el consenso teórico, una vez logrado, no puede reducirse fácilmente a aspectos disciplinares. En cambio en el segundo, la solución comprende componentes tanto empíricos como teóricos, lo que constituye sin lugar a dudas una contribución al conocimiento pero no necesariamente al conocimiento de una disciplina. Aunque ha surgido de un contexto particular de aplicación, el conocimiento transdisciplinario crea estructuras teóricas, métodos de investigación y

formas de prácticas claras y propias, pero que quizás no se localizan en el mapa de las disciplinas que prevalece actualmente. El esfuerzo es acumulativo, incluso si la acumulación se produce siguiendo varias direcciones diferentes una vez solucionado un problema importante. El tercero, a diferencia de la Modalidad 1, en la que los resultados se comunican a través de los cauces institucionales, los resultados en la Modalidad 2 se comunican a los que han participado y a medida que lo hacen. En este sentido, la difusión de los resultados se realiza mientras estos se van produciendo. Luego, la difusión se efectúa principalmente cuando los ejecutantes originales pasan a nuevos contextos de problemas, en lugar de ocurrir mediante la presentación de resultados en publicaciones científicas o en congresos profesionales. Los enlaces de comunicación se mantienen, en parte, a través de cauces formales y en parte a través de cauces informales. Finalmente, el carácter transdisciplinario es dinámico. Es la capacidad para resolver problemas en movimiento. Una determinada solución puede convertirse en el punto cognitivo a partir del cual es posible seguir avanzando. Pero el ámbito en que se usará luego este conocimiento y la forma en que avanzará es tan difícil de predecir como las posibles aplicaciones que pueden surgir de la investigación con base en las disciplinas. La Modalidad 2 se distingue especial pero no exclusivamente por la interacción todavía más estrecha de la producción de conocimiento con una sucesión de contextos de problema. Incluso cuando los contextos de problema son transitorios, y los que se ocupan de solucionarlos tienen una tremenda movilidad, las redes de comunicaciones suelen persistir y el conocimiento que contienen está allí, listo para incorporarse a configuraciones adicionales (Gibbons, 1998).

En relación con el tercer atributo (heterogeneidad y diversidad organizacional) en la Modalidad 2, la producción del conocimiento es heterogénea en términos de las especializaciones y la experiencia que la gente aporta. La composición de un equipo que busca solucionar problemas se modifica con el tiempo a medida que evolucionan los requisitos. No está planificada ni coordinada por un órgano central. Al igual que en el caso de la Modalidad 1, surgen problemas difíciles, al azar o bien en una forma tal que resulta muy difícil preverlos. En consecuencia, la Modalidad 2 se caracteriza por: a) un aumento del número de lugares en que puede crearse conocimiento; ya no se trata únicamente de las universidades y el cuerpo

docente, sino también de institutos no universitarios, centros de investigación, organismos públicos, laboratorios industriales, centros de estudio, consultorías, por medio de su interacción. b) la vinculación de los lugares en una multitud de formas - electrónicas, organizacionales, sociales, informales- mediante redes de comunicación en funcionamiento. c) la diferenciación simultánea, en estos lugares, de las disciplinas y esferas de estudio en especializaciones más y más refinadas. La recombinación y la reconfiguración de estas subdisciplinas generan las bases de nuevas formas de conocimiento útil. Con el tiempo, la producción de conocimiento va alejándose cada vez más de la actividad tradicional de las disciplinas para pasar a nuevos contextos de la sociedad (Gibbons, 1998).

La flexibilidad y el tiempo de respuesta son los factores cruciales de la Modalidad 2 y, en razón de esto, pueden variar mucho los tipos de organización que se usan para abordar estos problemas. Han surgido, sí, nuevos tipos de organización para dar cabida a la naturaleza cambiante y transitoria de los problemas que aborda la Modalidad 2. Típicamente, los grupos de investigación de la Modalidad 2 no están institucionalizados con tanta firmeza: la gente se reúne para formar equipos temporarios o redes que desaparecen cuando se soluciona o se vuelve a definir un problema. Quizás los miembros se reúnan otra vez en grupos distintos que abarcan personas diferentes, a menudo en lugares diferentes, y en torno a problemas diferentes. La experiencia reunida en este proceso crea una competencia que es sumamente valorada y que se transfiere a nuevos contextos:

Los problemas pueden ser transitorios y los grupos, durar poco, pero la organización y las pautas de comunicación persisten como una matriz que servirá para formar otros grupos y redes, dedicados a problemas distintos. Así pues, en la Modalidad 2 el conocimiento se crea en una gran diversidad de organizaciones e instituciones, incluso empresas multinacionales, redes empresariales, pequeñas empresas basadas en una tecnología particular, instituciones oficiales, universidades dedicadas a la investigación, laboratorios e institutos científicos además de en los programas nacionales e internacionales de investigación. En este entorno, las pautas de financiamiento de la investigación muestran una diversidad similar, ya que los fondos se reúnen en una variedad de organizaciones que tiene una gama diversa de requisitos y expectativas que, a su vez, se incorporan al contexto de aplicación (Gibbons, 1998, p.9).

Con respecto a la responsabilidad y reflexión social, la creciente inquietud pública por temas que se relacionan con el medio ambiente, la salud, las comunicaciones, la privacidad, la procreación y demás, ha tenido el efecto de

estimular la expansión de la producción de conocimiento según la Modalidad 2. La mayor conciencia que se tiene acerca de las diversas formas en que los avances en la ciencia y la tecnología pueden afectar el interés público ha hecho crecer el número de grupos que desean tener influencia en el resultado del proceso de investigación. Esto se refleja en la variada composición de los equipos de investigación. Los científicos sociales trabajan hombro a hombro con los que se han especializado en las ciencias naturales, los ingenieros, los abogados y los hombres de negocios porque la índole de los problemas así lo exige. La responsabilización social impregna la totalidad del proceso de producción de conocimiento. No sólo se refleja en la interpretación y la difusión de los resultados sino también en la definición del problema y en la determinación de las prioridades de investigación. Un número creciente de grupos de intereses están pidiendo estar representados cuando se determina el temario de las políticas y también en el ulterior proceso decisorio. En la Modalidad 2, se incorpora desde el principio la sensibilidad al impacto de la investigación. Forma parte del contexto de aplicación. En contraposición a lo que se podría esperar, señala Gibbons (1998), al trabajar en el contexto de aplicación se aumenta la sensibilidad de los científicos y tecnólogos a las repercusiones generales de lo que están haciendo. Trabajar en la Modalidad 2 llama a todos los participantes a una mayor reflexión porque las cuestiones que fomentan la evolución de la investigación de Modalidad 2 no pueden especificarse únicamente en términos científicos y técnicos. La investigación que procura solucionar estos tipos de problemas tiene que incorporar opciones para la aplicación de las soluciones y éstas, necesariamente, afectarán a los valores y las preferencias de los distintos grupos y personas que habitualmente se consideraban como ajenos al sistema científico y tecnológico. Pueden ahora convertirse en agentes activos en la definición y solución de los problemas así como en la evaluación del desempeño. Esto se expresa en parte en términos de la necesidad de una mayor responsabilización social. Pero también significa que las personas mismas no pueden funcionar con eficacia sin reflejar -tratar de actuar- tomando en cuenta el punto de vista de todas las partes actoras que intervienen. A su vez, esto profundiza el conocimiento, lo que tiene un efecto en lo que se considera digno de hacer y, por lo tanto, en la estructura de la empresa misma de investigación. Reflejar los valores implícitos en las aspiraciones y los proyectos humanos ha sido una

inquietud tradicional de las humanidades: “A medida que se disemina la reflexión en el proceso de investigación, las humanidades también experimentan un aumento de la demanda del tipo de conocimiento que pueden ofrecer” (Gibbons, 1998, p.10).

Finalmente, en relación con el quinto atributo (control de calidad, los criterios para evaluar la calidad de la labor y de los equipos que realizan investigación según la Modalidad 2 son distintos de los que se usan en las disciplinas científicas, más tradicionales. En la Modalidad 1, la calidad se determina esencialmente por evaluación colegiada de las contribuciones que efectúan los individuos. El control se mantiene mediante una selección cuidadosa de las personas que se consideran competentes para actuar como pares, lo que en parte se determina por las contribuciones que hayan efectuado con anterioridad a su disciplina. En esta forma, en el proceso de evaluación colegiada, la calidad y el control se refuerzan entre sí. Tiene aspectos tanto cognitivos como sociales porque hay control profesional de los problemas y de las técnicas en que es importante trabajar y, además, de las personas que tienen las calificaciones necesarias para buscar su solución. En las disciplinas científicas, la evaluación colegiada actúa de modo de encauzar a las personas para que trabajen en los problemas que se consideran fundamentales para el avance de la disciplina. Estos problemas se definen principalmente en términos de criterios que reflejan las preocupaciones y los intereses intelectuales de la disciplina y sus guardianes. En la Modalidad 2 se agregan criterios adicionales por medio del contexto de aplicación que ahora incorpora una gama diversa de intereses intelectuales así como otros de índole social, económica o política. Además del criterio de interés intelectual y su interacción, se plantean otras preguntas: "Si se encuentra una solución, ¿será competitiva en el mercado? ¿Será eficaz en función de sus costos? ¿Será aceptable socialmente?" (Gibbons, 1998, p.11).

La calidad en la Modalidad 2 es determinada por un conjunto más amplio de criterios que refleja la composición social mayor del sistema de evaluación. Esto significa que es más difícil determinar qué es ‘buena ciencia’. Puesto que ya no se limita estrictamente al juicio de los otros colegas, se teme que el control sea más débil y que dé origen a un trabajo de menor calidad. Aunque en la Modalidad 2 el proceso de control de calidad tiene una base más amplia, ello no significa que la

calidad sea necesariamente menor porque interviene un número mayor de recursos especializados en un problema. Es de tipo más multidimensional, compuesto. Sin embargo, en la medida en que se establezca la nueva modalidad de producción, será necesario modificar las metas que quieren alcanzar las instituciones, las reglas que rigen el desarrollo profesional y los determinantes técnicos y sociales de la competencia:

La nueva modalidad -la Modalidad 2- está surgiendo al lado de la estructura tradicional de las disciplinas de la ciencia y la tecnología -la Modalidad 1. De hecho, es consecuencia de ella. A fin de aclarar lo que implica la nueva modalidad de producción, se han comparado los atributos de la Modalidad 2 con los de la 1. Con este análisis quedará claro que la Modalidad 2 no suplanta sino que complementa a la 1. Es una modalidad distinta, con su propio conjunto de normas cognitivas y sociales. Aunque algunas de ellas se contraponen marcadamente con creencias muy arraigadas sobre la forma en que debería generarse un conocimiento teórico y práctico confiable, no deben considerarse por esta razón superiores o inferiores a las que se aplican en la Modalidad 1: son diferentes, simplemente. No obstante, la forma en que se establezca la Modalidad 2 en un contexto particular estará determinada por el grado en que las instituciones de la Modalidad 1 deseen adaptarse a la nueva situación (Gibbons, 1998, p.39).

La aparición de un sistema distribuido socialmente de producción de conocimiento significa, en términos de Gibbons (1998), que éste es proporcionado por individuos y grupos de todo el espectro social y distribuido entre ellos. Asimismo advierte que, hay cierta tendencia a dejar de lado las comunicaciones a nivel institucional porque se necesitan respuestas rápidas y flexibles para los problemas. Aunque cabría esperar cierta variedad en el predominio que alcance la Modalidad 2, será correlativo al sistema de producción de conocimiento socialmente distribuido que está emergiendo ahora. La Modalidad 2 puede operar siempre y cuando las instituciones sean permeables, pero la medida que lleguen a serlo las actuales instituciones no influirá en la distribución más amplia que tiene la producción del conocimiento, es decir, tiene lugar en un número mucho mayor de entornos sociales; ya no se concentra en unas pocas instituciones y abarca muchos tipos distintos de individuos y de organizaciones en una multitud de relaciones diferentes. La producción de conocimiento socialmente distribuida está adquiriendo la forma de una red mundial con un número de interconexiones que aumenta continuamente al crearse nuevos puntos de producción. En consecuencia, en la Modalidad 2 la comunicación es crucial. En la actualidad se la mantiene en parte por medio de

acuerdos formales de colaboración y alianzas estratégicas y en parte a través de redes informales respaldadas por medios rápidos de transporte y comunicaciones electrónicas. Pero ésta es sólo la punta del témpano. La nueva modalidad necesita para funcionar lo último que tengan para ofrecer las telecomunicaciones y la informática. La Modalidad 2 es, entonces, tanto una causa como un usuario de las innovaciones que intensifican las corrientes y la transformación de la información. En este punto Gibbons (1998) indica que uno de los imperativos de la Modalidad 2 es que el aprovechamiento del conocimiento requiere que se participe en su generación. En una producción de conocimiento distribuida socialmente, la organización de esa participación se convierte en un factor decisivo. Las metas de la participación ya no son simplemente asegurar alguna ventaja nacional, sea comercial o de otro tipo. En realidad, la noción de lo que constituye un beneficio y quién lo obtiene se encuentra en la raíz misma de muchos debates no sólo en las ciencias ambientales sino también en biotecnología y las ciencias médicas. Por ejemplo, la preferencia actual por las tecnologías no contaminantes no obedece únicamente al beneficio económico sino también al deseo de estabilizar los sistemas ecológicos en peligro y de lograr la salud y el bienestar de las poblaciones, además de la ventaja comercial. Vale decir que si bien en este documento los ejemplos de la Modalidad 2 sólo se refieren a la producción de conocimiento, tiene efectos co-evolutivos en otras esferas, por ejemplo, la economía, la división prevaleciente del trabajo, y el sentido de comunidad. Asimismo, el surgimiento de la Modalidad 2 está planteando nuevos desafíos a los gobiernos. Hay que descentralizar las instituciones nacionales, hacerlas más permeables, y los gobiernos pueden promover el cambio en esa dirección por medio de sus políticas. Esas políticas serán más eficaces si, al mismo tiempo, se convierten en intermediarios proactivos en el juego de la producción del conocimiento que incluye, además de los intereses y ambiciones de otras naciones, las políticas de las instituciones supranacionales, como la Unión Europea. La eficacia de la capacidad de intermediación de los gobiernos es actualmente la base de la competitividad de sus sistemas nacionales de innovación. Esto se manifestará tanto en su capacidad para participar en la producción de conocimiento que pueda estar ocurriendo en cualquier otra parte del mundo como en su ingenio para incorporarlo en su sistema de innovación.

Un cambio fundamental que cabe mencionar es que la producción de conocimiento es una actividad cada vez menos autónoma. Tal como se la realiza actualmente, la ciencia no pertenece a las ‘universidades’ ni la ‘tecnología’ a la industria. Ya no es más propiedad exclusiva de un tipo especial de institución que derrama o fabrica conocimiento en beneficio de otros sectores. La producción del conocimiento, no sólo en sus teorías y modelos pero también en sus métodos y técnicas se ha difundido desde la academia a muchos tipos distintos de instituciones. Es en este sentido que la producción de conocimiento se ha convertido en un proceso distribuido socialmente. Se fundamenta en el mayor número de puntos que dan origen a una combinación y recombinación constantes de los recursos del conocimiento. Lo que estamos viendo es la multiplicación de las terminaciones nerviosas del conocimiento. Finalmente, señala Gibbons (1998), la eficacia que se logre en la interacción con esta producción distribuida de conocimiento va a definir la pertinencia de las instituciones de educación superior en el siglo XXI. Por lo tanto, conviene explorar algunos de los dominios principales donde el efecto probablemente será mayor y donde se necesitarán respuestas creativas.

Esta larga digresión técnica en la que se identifican las características de una nueva modalidad de producción de conocimiento ha sido esencial, por varias razones. Primero, y quizás principal, porque presenta la topografía del contexto intelectual -el entorno de investigación- en el cual en el futuro tendrán que participar las universidades. Segundo, porque es el entorno en que tendrán que actuar muchos otros tipos de instituciones incluidas. Tercero, porque si las universidades tienen la intención de realizar investigación en la vanguardia científica de muchas esferas, tendrán que organizarse de modo de poder funcionar según la Modalidad 2. Una consecuencia de esto es que tendrán que convertirse en instituciones porosas, más abiertas y dinámicas en la búsqueda de alianzas y asociaciones de lo que son actualmente. Cuarto, porque estas modificaciones son trascendentales y profundas y están ayudando a establecer el contexto en el que se interpretará la pertinencia del conocimiento que se produce.

Sintetizando, los planteos que Gibbons (1998) presenta son relevantes para esta tesis porque, al llamar la atención en la expansión paralela que se produjo en la cantidad de posibles productores de conocimiento -la oferta- y en las necesidades de

conocimiento especializado -la demanda-, indica que se están configurando las condiciones para que surja una nueva modalidad de creación de conocimiento, que tiene repercusiones para todas las instituciones interesadas en esto, abriendo así la posibilidad a otros actores sociales e institucionales más allá de las universidades y de las empresas. El surgimiento de campos para el conocimiento especializado significa que, para cada conjunto de instituciones, el juego está cambiando aunque no necesariamente en las mismas formas o con la misma velocidad, si bien no es imprescindible que todas las instituciones adopten las normas y valores de la nueva modalidad. Asimismo, es relevante considerar que además de la Modalidad 2 de producción de conocimiento hay otras tendencias epistemológicas y metodológicas o paradigmas emergentes.

En este sentido, para este estudio resulta oportuno retomar a Álvarez²¹ (2014a y 2014b) quien frente a los paradigmas y modos hegemónicos vinculados con la producción de conocimiento científico, considera la posibilidad de pensar sin paradigmas al realizar estudios complejos en el campo educativo y establece criterios de validación para la ciencia. Al plantear la posibilidad (¿necesidad?) de pensar sin paradigmas cuando se trata de investigar, Álvarez coincide en que el paradigma de producción de conocimiento de la modernidad está en crisis, sin embargo, añade, que lo medular de este aún no ha sido tocado:

Desplazarnos desde la posibilidad de pensar sin paradigmas hasta pensar lo no pensado es una paradoja. Lo primero nos ubica en una ruptura que anida todo un pensamiento y lo segundo, a lo que constantemente se muestra ocultándose, a lo que se hace presente en modo de ausencia, al fondo que permanece oscuro y sin embargo interviene activamente para constituir lo que se manifiesta (Álvarez, 2014b).

En este sentido, Álvarez sostiene que Morín (1981; 1997) ofrece un pensamiento producto de un método de complejización del conocimiento que pasa por una reforma del pensamiento: en la investigación cuyo abordaje se produce bajo el enfoque complejo-dialógico, fundamentado en la complejidad, la realidad que se pretende abordar es indeterminada, pues de alguna manera se refleja en el desorden creador, la asimetría, los defectos como fuente de conocimiento, los desequilibrios se hacen permanentes, las causas y efectos son azarosos y complicados y naturalmente

²¹ Este autor pone en cuestión no solo la noción de *paradigma*, sino también la categoría *investigación educativa* la que reemplaza por *investigación en educación y para la educación*.

desaparece la linealidad²². Como fin último se busca ayudar a pensar para responder el desafío de la complejidad de los problemas y construir una estrategia abierta, evolutiva cuyo proceso obliga a formarse el método al interior de la búsqueda y no puede ni despejarse, ni formularse sino después, cuando el término se vuelve un punto de partida, y ya en estas circunstancias se puede hablar de método, de su método. El sujeto investigador enmarcado dentro de esta matriz epistémica se coloca en el centro del proceso productivo del conocimiento, busca dialogar con la realidad, en lugar de pretender simplificarla y absorberla. En ese sentido, el investigador no puede aferrarse a ningún concepto, metodología o método en vista de que esa vía le imposibilita aproximarse a la verdad y a la realidad. De allí que el investigador se apropia de la lógica configuracional, en términos que no es posible establecer reglas *a priori* que puedan orientar el proceso, sino que trasciende las necesidades intelectuales tanto internas como las externas del investigador y se subsume en la realidad compleja que construye como sea posible, con preguntas que deberán ser respondidas en el transcurso de la investigación (Álvarez, 2014b).

Por su parte, Jaime Jiménez Guzmán y equipo (2010) sugiere vías alternas, no formales, locales y regionales de acceso al conocimiento desarrollando un Modo 3 de producción de conocimiento distinto del Modo 1 y el Modo 2.

El Modo 3

La diferencia en los Modos 1 y 2 con el Modo 3, sostiene Jiménez Guzmán (2010), radica en que el Modo 3 se dedica a temas de investigación que están directamente asociados a resolver necesidades sentidas por la comunidad, es decir, es socialmente responsable frente a la problemática de su entorno inmediato. Sin embargo, plantea el autor, el Modo 3 de generar conocimiento comparte algunas de las propiedades del Modo 2 de hacer investigación, pero con características distintivas al estar vinculado a las necesidades sociales actuales. Paradójicamente, sostiene, la característica de ‘responsabilidad social’ que aparece en el Modo 2 como

²² En este punto Álvarez (2014b) considera que, en las investigaciones enfocadas hacia el pensamiento de la complejidad, no es posible hablar de objetivos generales o específicos, dado que su propia naturaleza se lo impide. Los verbos no determinantes o complejos de uso general en este tipo de investigación, expresan lo inacabado, lo ilimitado, lo no lineal y lo impredecible lo que implica la utilización de propósitos pues éstos reflejan una intención que se va configurando a medida que se desarrolla.

un aspecto debatible, está realmente presente en estas nuevas formas de hacer ciencia. El siguiente cuadro sintetiza comparativamente las características de ambos Modos de producción de conocimiento, según lo plantea Jiménez Guzmán (2010):

Cuadro 3.
Comparación entre el Modo 2 y Modo 3 propuesta por Jiménez Guzmán (2010).

Característica	Modo 2	Modo 3
Los problemas son planteados y resueltos en un contexto de aplicaciones	Sí	Sí
Trans-disciplinario	Sí	Sí
Heterogeneidad	Sí	No necesariamente
Organización heterárquica	Sí	Sí
Transitorio	Sí	No necesariamente
Control de calidad se lleva a cabo por diversos actores	Sí	Sí
Más socialmente responsable y reflexivo	No	Sí
Iniciativa de abajo para arriba	No	Sí

Fuente: Elaboración propia

Asevera Jiménez Guzmán (2010) que estamos ante nuevas formas de hacer ciencia que corresponden a demandas actuales del tejido social actual. Porque, por un lado, el Modo 2 pretende describir cómo la ciencia está organizada para manejar la demanda por conocimiento competitivo, listo para usarse en productos y servicios, en un mundo económicamente globalizado. Por otro, el Modo 3 responde a necesidades regionales materiales y sociales reales de un segmento de la sociedad, e implementa formas innovadoras de aprendizaje e investigación más acorde con las condiciones sociales y económicas del segmento al cual sirven respondiendo, en efecto, a demandas y necesidades sentidas por la sociedad como un todo, esto es, son socialmente responsables. El Modo 2, en contraste, a pesar del reclamo en ese sentido, responde más cercanamente a las necesidades del mercado, las cuales no necesariamente consideran las necesidades de la sociedad: existe una nueva forma de

hacer investigación, la cual requiere de la participación activa de los investigadores. Sin embargo, los problemas que ataca son del tipo social, ya que tratan de solucionar una problemática específica de una comunidad de personas y que no ha podido ser superada con los mecanismos convencionales. La solución de este tipo de problemas, finalmente conlleva a un avance en la ciencia y al descubrimiento de nuevas formas de colaboración entre los involucrados, pero no ha sido plenamente identificada o catalogada en la actualidad Jiménez Guzmán (2010).

Más allá de la categoría Modo

Si bien Amador-Lesmes (2018), señala que esta categoría es respaldada por los estudios de Rincón (2008), Martínez-Gómez (2009), Natenzon, Hidalgo, Agunin (2010), Rodríguez (2013), Carreño (2013), Takayanagui (2014), Torres, Ángel y Cruz (2015), Ricci (2015), quienes retoman los modos de producción de conocimiento presentados por Gibbons (1994; 1998), algunos de los cuales plantean que la propuesta de Gibbons es discutible y ha generado la aparición de una serie de estudios con visiones críticas y alternativas tanto al modo 1 como al modo 2, las cuales se están agrupando bajo la denominación de modo 3 de producción de conocimiento (Jiménez Guzmán, 2010; Acosta, 2013). De ahí que muchos investigadores tomen distancia de esta concepción de Gibbons y otros, estudien la producción de conocimiento no desde ‘modos’ sino desde otras ontologías y epistemologías para la producción de conocimiento orientadas a fundamentar prácticas colectivas que impacten a las comunidades (Amador-Lesmes, 2018; Acosta, 2013).

Por su parte, Rincón (2008) y Sánchez-Rodríguez, Lladó, Guzmán, Pérez, Guzmán, J. y Gómez (2013), plantean que en el modo 2, la producción de conocimiento se basa en la generación de redes, en el trabajo transdisciplinar, heterárquico y heterogéneo, en el que se privilegian las relaciones horizontales. Aquí la academia pasa de ser una actividad profesional a tener características comunitarias. En cambio, Cruz y Torres (2015) retoman a Gibbons (1998) y analizan que en las dinámicas de investigación en redes predomina el modo 1, y que del modo 2 solo se puede evidenciar la responsabilidad y reflexividad colectiva y proponen el uso de otros medios para la difusión del conocimiento, en el cual se involucren las

tecnologías, pues su uso aún es muy limitado y se restringe a la publicación de artículos o de libros. Respecto al modo 2 de producción de conocimiento, Natenzon, Hidalgo y Aguin (2010) resaltan las relaciones de cooperación y confianza mutuas entre los integrantes de un grupo de investigación para resolver problemas complejos e interdisciplinarios. Con lo anterior, Amador-Lesmes (2018) considera que podemos ver que los modos 1 y 2 que propone Gibbons, conminan a las universidades a generar relaciones con agentes heterogéneos, como la empresa y la industria y finalmente pasan del mundo académico a un ambiente tecno-económico (Naishtat, 2008). En contraposición a ello, se encuentran corrientes que plantean otras formas de producción de conocimiento por fuera de las relaciones de intercambio económico. Más allá de las categorías modos, ontologías, epistemologías, lo importante es el común denominador: otras formas de producción y otra concepción de conocimiento están emergiendo en contraste con la concepción heredada de la modernidad.

3. Fundamentos epistemológicos para las políticas públicas del conocimiento y educativas: otros sujetos emergentes para la producción de conocimiento

Es necesario comenzar con algunas precisiones conceptuales sobre ciertos términos. Nos resulta adecuado tomar la distinción entre política educativa y las políticas educativas a los fines de distinguirlas y distinguir los estudios que se desarrollan en ambos campos que realiza César Tello (2015) extendiendo y ampliando su conceptualización a las categorías ‘política pública-políticas públicas’, ‘política del conocimiento-políticas de conocimiento/s’; si bien hacemos hincapié en las políticas educativas porque nuestro objeto de estudio, los IES/ISFD forman parte de las mismas.

En cuanto a los estudios sobre la política educativa, Tello (2015) señala que estos hacen referencia a lo que se denomina campo teórico o epistemologías de la política educativa; en cambio las políticas educativas son aquellas que hacen referencia específica a la gestión, toma de decisiones y acción política:

definimos la política educativa (en singular) como campo teórico y las políticas educativas (en plural) como la realidad socio-política a ser analizada, indagada, investigada. Es decir las políticas educativas son el objeto de estudio de la política educativa (...) Habiendo planteado estas aclaraciones nominales podríamos pensar en la posibilidad de definir la política educativa ingresando en el camino demarcacionista de la epistemología clásica para entenderla como

ciencia, disciplina, pseudociencia, etc. Por el contrario, como investigadores en política educativa nos preocupa y ocupa definir algunos rasgos del campo teórico de la política educativa sin intentar establecer la “teoría de la política educativa” ya que no haríamos otra cosa más que un acto de reduccionismo epistemológico entrando en el falso camino del cientificismo; por el contrario, asumimos en el sentido de Wallerstein (1997), una postura a favor de la ciencia y el conocimiento y en contra del cientificismo (Tello, 2015, p.48).

De este modo, puede considerarse el campo teórico de la política educativa como un ‘espacio reticular’, en tanto se define un campo de conocimiento desde la epistemología contemporánea como la posibilidad de nuevas construcciones conceptuales que permiten la interacción múltiple y recíproca entre distintos campos de conocimiento:

El retículo tiene una estructura doblemente compleja, ya que en la red se admiten integrantes que a su vez son redes (...) De este modo, se podría pensar en la perspectiva del rizoma deleuziano para definir el campo de la política educativa, en tanto la fluidez de cualquier parte del rizoma puede empalmarse con otra (Tello, 2015, p.49).

En este mismo sentido, en relación con la delimitación del objeto de estudio de la política educativa, el concepto de *episteme* de época de Foucault resulta relevante. Edgardo Castro (2006) explica que Foucault, no busca exponer cómo la historia de una determinada disciplina resulta inteligible a partir de la tradición de sentido que la anima desde sus actos fundadores, sino, al contrario, en mostrar cómo sus condiciones de surgimiento o, para utilizar su vocabulario, su emergencia responde, más bien, a condiciones históricas de posibilidad que, por un lado, son comunes a todos o a varios saberes de una época y, por otro, que cambian de una época a otra. Con la noción de *episteme*, el saber no es analizado desde la perspectiva de su forma racional o de su objetividad, sino desde el punto de vista de la homogeneidad discontinua que rige la formación de diferentes discursos pertenecientes a una misma época (Castro, 2006). Así, puede entonces caracterizarse al objeto de estudio de la política educativa por su *episteme* de época de este modo el objeto de estudio de la política educativa no es más que una construcción compleja del contexto histórico que se constituye como una homogeneidad discontinua de diferentes discursos pertenecientes a una misma época.

Con respecto a los fundamentos epistemológicos de las políticas públicas, consideramos que epocalmente se está pasando de políticas públicas basadas en la

razón moderna a políticas públicas con base en el discurso de inclusión social. En esta misma línea de pensamiento, Lindomar Boneti (2015) parte del presupuesto de que el estudio de las políticas públicas implica asociarlas a las teorías de Estado y particularmente a las dimensiones de clase, dejando a un lado por lo tanto el presupuesto que asocia políticas públicas a acciones de gobierno centralizadas en evaluaciones de resultados y de gerenciamiento de los recursos públicos. Las implicaciones teóricas, metodológicas y políticas del proceso de elaboración e implementación de las políticas públicas en una dimensión histórica, diferenciando los principales períodos de las políticas públicas y sus fundamentos epistemológicos: de la Razón Moderna al modelo productivo y los nuevos agentes definidores de políticas públicas (Boneti, 2015). Aquí sólo analizamos, las implicaciones teóricas, metodológicas y políticas del proceso de elaboración e implementación de las políticas públicas educativas en una dimensión temporal e histórica: 1. Las políticas públicas educativas teniendo como fundamento epistemológico la razón moderna (cuando la técnica es una referencia de la verdad y del saber, presentando como agentes definidores, básicamente, al medio productivo y al Estado); 2. Desde una mirada contemporánea, cuando se destituye el absolutismo de la verdad técnica como parámetro, situando del lado del Estado y del medio productivo a nuevos agentes definidores de políticas públicas (Boneti, 2015).

La razón Moderna y los fundamentos epistemológicos clásicos de las políticas públicas de la educación

Los siglos XV, XVI y XVII fueron testigos de la expresión de un movimiento de construcción de la base de la ciencia y del Estado moderno; lo que se constituyó en fundamento clásico epistemológico de las políticas públicas. Este movimiento, presenta la construcción de la ‘razón’ como meta y se centra en torno a dos enfoques principales: el método científico y la organización (el Estado). La ‘Razón’ designaba la búsqueda de una sociedad nueva en comparación a la sociedad medieval, la búsqueda de una sociedad racional con base en la científicidad y la búsqueda de la superación del teologismo como método de explicación de la realidad y de la organización social. Este movimiento incluía las bases epistemológicas de la ciencia moderna y del Estado moderno, constituyéndose en una característica presente la

noción de verdad y científicidad; así mismo en la elaboración y operatividad de las políticas públicas en la modernidad y de la universalidad de los parámetros de científicidad y de verdad. A partir de los principios de ciencia, de verdad y de organización social, se crean parámetros para pensar y llevar a cabo un ‘modelo civilizatorio’ teniendo como base la razón científica. En ellos se encuentra el origen de la concepción etnocéntrica, siendo el primer componente que se constituye como parámetro para medir el grado de racionalidad de una organización social (Boneti, 2015).

Otros elementos, sostiene Boneti (2015), provenientes de las ciencias de la naturaleza, también se constituyen como bases epistemológicas de las políticas públicas en la modernidad. Con el avance de la ciencia del dominio de la naturaleza, a partir del método experimental, la física parece ser el primer componente a integrarse en el proceso de formación de las ciencias humanas. La construcción de las ideas de las ciencias humanas a partir de las ciencias de la naturaleza hizo que estas, las ciencias humanas, fuesen asumiendo componentes típicos de las ciencias naturales. Este presupuesto teórico influye como sinónimo de superación del ‘atraso’ y la construcción de la evolución sobre la noción del proceso de escolarización. Esta interpretación originó la segunda idea: acerca de que el desarrollo social está condicionado al desarrollo industrial destacando así la importancia del saber técnico, como también la minimización de la singularidad en lo referente al saber y al Ser. En el marco de este proceso de construcción de las ciencias, del dominio de la naturaleza, especialmente en el siglo XVIII, la idea de movimiento no se asumía en tanto lo real: como esencialmente contradictorio, es decir desde un pensamiento dialéctico. En su opuesto, se desplegaba desde la perspectiva de la evolución, originado especialmente desde la física y de la biología, y se estipulaba como ‘normalidad’ o comportamiento individual y social asociado al movimiento lineal y progresivo. Otro componente importante constante en la noción clásica de políticas públicas educativas, originada del movimiento histórico de construcción epistemológica de la ciencia moderna, es la idea de la técnica. Hasta el siglo XVIII la apelación a la construcción de una sociedad racional, con base en la Razón, de la ciencia y de la organización del Estado, tenía como finalidad la búsqueda del cambio, refiriéndose al modelo medieval de ciencia y de la organización social. En el siglo

XIX, la perspectiva de cambio a través de la construcción de la ciencia moderna y de la organización del Estado moderno asociada a la Razón es transformada. Con la consolidación del modo de producción capitalista y de la burguesía como clase dominante, la apelación a la Razón es alterada, de la búsqueda del cambio hacia la búsqueda del orden. Así, Saint-Simon propuso que la búsqueda del cambio histórico en la construcción de la Razón estaría concluida y que la nueva búsqueda tendría como eje el orden basado en la Razón y que esta sería representada por: Ciencia-Técnica-Industria. En otras palabras, la racionalidad estaría representada por la sociedad industrial, cuya base sería la técnica (Boneti, 2015).

Con tales fundamentos epistemológicos originados de la unificación entre la industria moderna y el Estado moderno, las políticas públicas educativas, en el formato clásico, tendrán componentes muy típicos de la razón moderna. En primer lugar, las políticas públicas siempre se presentan imbuidas de una racionalidad. Aún, en la actualidad se emplea la tradición iluminista de asociar una decisión política a una verdad comprobada científicamente y este es el caso del proceso de la elaboración de una política pública. En segundo lugar, ante el carácter etnocéntrico y de influencia de la termodinámica es preciso considerar la idea de universalidad y la infalibilidad de la ciencia, como fundamentos de las políticas públicas educativas. El carácter de científicidad presupone universalidad, es decir, el pensamiento científico no se transforma de acuerdo al contexto histórico y la realidad local. De la misma forma, no existe alteración de la concepción de infalibilidad de la ciencia dependiendo del contexto histórico y de la realidad local. En este sentido por su asociación con la ciencia, la técnica es pensada como carente de error y por ende se puede explicar su presencia en las políticas públicas educativas. Por lo tanto se concluye que en la esencia de la Razón Moderna las políticas públicas educativas, se presentan con dos agentes definidores, el medio productivo y el propio Estado, interligados por el argumento de verdad y científicidad a través de la técnica (Medio Productivo-Técnica-Estado). Esta última se presenta como esencia de la epistemología moderna, como la representación de la verdad, de la justicia y de la redención humana, constituyéndose en fundamento epistemológico de las políticas públicas educativas (Boneti, 2015).

La crisis de la razón moderna, las políticas públicas educativas y la insurgencia de los procesos y nuevos agentes sociales

La Razón Moderna teniendo como base la técnica comienza a ser cuestionada justamente con el advenimiento de los problemas sociales típicos de la contemporaneidad. La crisis de la Razón Moderna se expresa a través de una dinámica social, la cual extrapola el ámbito institucional de los movimientos sociales transnacionales y debates académicos, hacia el mundo del Ser y de la búsqueda por la construcción de las identidades individuales y colectivas. En el ámbito académico es importante recordar las reflexiones que se dan en los inicios del Siglo XX conocidos como Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt. Intelectuales como Horkheimer, Adorno, Marcuse y Habermas, se constituyeron con notoriedad y cuestionaron el presupuesto asociado a la Razón y a la Técnica (Boneti, 2015).

En este contexto del final de la guerra fría, de la globalización de la economía y especialmente de la aparición de movimientos llamados insurgentes, se hace necesario pensar de otro modo al Estado y la Nación, los tradicionales límites nacionales se ven fracturados por la invasión de la universalización de las relaciones sociales y económicas: “Un importante agente definidor de políticas públicas educativas, con fuertes influencias de los fundamentos epistemológicos clásicos de acciones de Estado, es el proyecto del capitalismo globalizado” (Boneti, 2015, p.71).

Dicho proyecto se materializa en las políticas públicas educativas de los estados nacionales, a través de las dos principales actuaciones que se presentan interligadas: las relaciones económicas y las relaciones políticas. Normalmente, las primeras aparecen en la dinámica de correlación de fuerzas del mercado global imponiendo reglas y procedimientos que favorecerán a los países presentes en este mercado de mayor poder de negociación. Con respecto a las segundas, estas se configuran en el nivel de organización estatal representadas mediante la esfera diplomática y amarrada a los determinantes económicos. En otras palabras, existe una orden comandada por un proyecto mundial de producción económica y organización política; que se presenta al mundo como un vector hegemónico, con el interés de homogeneizar las relaciones económicas, tecnologías de producción, hábitos culturales y demás habilidades. Por lo tanto, el proyecto del capitalismo global se presenta como agente definidor de políticas públicas educativas, a partir del

modelo clásico empleando el discurso racional y la capacidad técnica como parámetro en su elaboración. Presentándose al Estado y al medio productivo como agentes definidores preponderantes.

Los movimientos insurgentes se presentan como una especie de contra-hegemonía (de Souza Santos (2003), no por una lucha directa y específica de clase, sino a partir de una problemática específica, que, en general tienden al rescate de la individualidad, de la diferencia y de la singularidad. Hoy tienden a resaltar lo singular, lo diferente, contrariando una lógica hegemónica mundial, buscando alternativas nuevas de producción, de relaciones con la propiedad, de un nuevo orden en la relación entre producción de conocimiento y medio ambiente, de superación del convencionalismo de la relación afectiva y sexual, entre otros. De esta forma, se puede entender a esta nueva configuración, que en un principio se presenta como parte de las relaciones económicas; además lleva en sí misma la producción de la cultura, los hábitos culturales y la simbología social, como determinante en el surgimiento de un nuevo perfil sobre la estructura social (Boneti, 2015).

En este contexto epocal, nosotros ampliamos la categoría ‘movimientos insurgentes’ con la designación ‘sujetos emergentes’ en una doble dimensión individual y colectiva, vinculados a las políticas públicas educativas y de producción de conocimiento.

En síntesis, el fundamento epistemológico clásico de las políticas públicas educativas y de conocimiento se originó en torno de la razón moderna, siendo la técnica un parámetro de referencia de verdad y de saber para definir el medio productivo y el Estado. Hoy está el absolutismo de la verdad técnica está en vías de deconstrucción como fundamento y, en su lugar, nuevos agentes definen las políticas públicas proponiendo al debate nuevas luchas sociales, tal es el caso del rescate de los sujetos y de las identidades. A partir de la organización política y económica de las últimas décadas, es posible entender como las políticas públicas educativas son la acción que nace en el contexto social. En lugar de pensarla como aquella que pasa por la esfera estatal o en una decisión de intervención pública en la realidad; y que interviene, para hacer inversiones o una mera reglamentación administrativa. Entonces se debe entender por políticas públicas educativas el resultado de la dinámica del juego de fuerzas, que se establecen en el ámbito de las relaciones de

poder constituidas por los grupos económicos, políticos, clases sociales y demás organizaciones de la sociedad civil. Las cuales determinan un conjunto de decisiones atribuidas a la institución estatal, que provocan el direccionamiento (y/o re direccionamiento) de los rumbos de acciones de intervención administrativa del Estado en la realidad social y/o de inversiones. En ese caso, se puede decir que el Estado se presenta apenas como un agente tomador de decisiones de la sociedad civil, que emerge del ámbito de la correlación de fuerza trabada entre los diversos segmentos sociales. Ganando fuerza, en la actualidad, los agentes y acciones insurgentes de reconstrucción de la identidad social, superando así los fundamentos epistemológicos de la razón técnica, en la búsqueda de la reconstrucción de las identidades sociales (Boneti (2015). Estas lógicas suceden aún en un contexto de nítidas contradicciones junto con el agotamiento de nuestros marcos conceptuales, fenómeno que emerge en la década de 1990, donde el instrumental teórico y las metodologías para analizar el campo de las políticas en educación se muestran insuficientes o no aptos para dar cuenta de la complejidad de fenómenos y situaciones que se dan en la realidad (Tiramonti, 2003) y para el ámbito de la investigación en política educativa, implicaría cierta transición o tensión en cuanto a la producción de conocimiento en política educacional, transición que incluye, entre otros elementos, considerar que el posicionamiento epistemológico se convierte en el posicionamiento político del investigador (Tello, 2015)²³.

²³ Tello parte del análisis de lo que llama la década neoliberal (1990) en América Latina y la producción de conocimiento en política educativa. Por un lado están las críticas al modo 2 de Gibbons; por otro lado la crítica al Analista Simbólico, y finalmente la crítica al Enfoque de las Políticas basada en Evidencia (EPBE). Gibbons et al. (1997) han denominado al proceso emergente como la ‘nueva producción del conocimiento’ nombrándolo como el modo 2 en oposición al modo 1. Esa conceptualización es cuestionada por varios autores, entre ellos Porter (2004), quien plantea que las políticas que hoy se encuentran transformando el ‘ethos’ académico de las universidades públicas tienden a buscar la globalización de los espacios universitarios, a partir de la reestructuración del sistema de creación del conocimiento. Esto se puede sostener debido al financiamiento brindado para la producción del conocimiento por organismos regionales e internacionales. Por otro lado, la presencia y categoría del analista simbólico en la década de 1990 en América Latina generó diversos tipos de debates. En particular porque se observaba cómo desde la perspectiva de los productores de conocimiento, es decir muchos de los investigadores académicos, sin dejar de pertenecer a su propio campo se instalaban en otros espacios, legitimando políticas neoliberales; generando así nuevas vinculaciones con las políticas públicas: en algunos casos el investigador ocupando algún tipo de rol en la gestión y, en otros, desempeñándose dentro de los *think tanks* o en organismos internacionales.

Capítulo 2. El Sistema Formador y la función de investigación

1. Aspectos generales.
2. Marco normativo vigente a nivel nacional en relación con la investigación en los ISFD.
3. Organización de la función de investigación en la formación docente.
4. Los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) y la producción de conocimiento.

1. Aspectos generales

En la Convocatoria al ‘Coloquio 30 años de investigación educativa en Argentina (1984:2004)’ se plantea 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 (Convocatoria Coloquio, 2014, p.1).

Asimismo, en la Convocatoria al Coloquio (2014) se sostiene que, la investigación educativa es un campo de prácticas diverso y plural en el que 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.

Sin embargo, 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 así 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.

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 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 (Convocatoria Coloquio, 2014).

Por otra parte, es relevante destacar quiénes son los destinatarios de la Convocatoria al Coloquio para ver cómo se está ampliando la mirada y el espacio investigativo, hasta ahora reservado casi exclusivamente a la Educación Superior desarrollada en las Universidades, a los Ministerios de Educación y a las agencias de investigación. Al mismo son convocados profesores, investigadores y expertos de universidades públicas y privadas, centros de investigación, centros de política, organismos técnicos estatales, organizaciones internacionales, *institutos de formación docente*²⁴ y fundaciones que realicen actividades de investigación y/o producción de conocimientos en temas educativos y estudiantes de postgrado en temas educativos (Convocatoria, 2014).

²⁴ El marcado es nuestro.

Haciendo un recorrido por estos 30 años podemos ver que, durante los años 1990 se promueve la investigación educativa como un eje de la formación docente y se la concibe como una función propia de los Institutos. Un antecedente insoslayable es el Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD): se trata de una propuesta nacional para la formación docente desarrollada entre 1991 y 1995 que define, entre otros aspectos sustantivos, a la investigación como un componente de la formación capaz de fortalecer a los institutos. Este programa estuvo destinado a institutos que contaban con carreras de formación docente para los niveles Primario e Inicial, e impulsó una serie de modificaciones entre las que se incluyó la creación de departamentos de grado, investigación y extensión. Sufrió varias reestructuraciones hasta que fue atravesado por la transferencia de los servicios educativos a las provincias (Ley N° 24.049/92 y Resolución N° 19/92 CFCyE) y culminó siendo un programa concertado entre el Ministerio Nacional y diez jurisdicciones provinciales - Catamarca, Formosa, La Rioja, Mendoza, Neuquén, Salta, San Juan, Santiago del Estero, Tucumán y Tierra del Fuego- (Dirección Nacional de Formación e Investigación, DNFI, 2013a).

Por otra parte, el marco normativo nacional vigente en ese período estaba configurado por dos leyes nacionales: la Ley N° 24.195 Federal de Educación (1993) y la Ley N° 24.521 de Educación Superior (1995), -esta última aún en vigencia-. La Ley Federal de Educación en el Artículo 19, Capítulo V del Título III incluía como uno de los objetivos de la Formación Docente la de formar investigadores: “Los objetivos de la formación docente son, entre otros, “b) Perfeccionar con criterio permanente a graduados y docentes en actividad en los aspectos científico, metodológico, artístico y cultural. Formar investigadores y administradores educativos”. Introduce de esta forma a la formación de investigadores como uno de los objetivos de la Formación Docente” (DNFI, 2013a).

Por su parte, la Ley de Educación Superior establece, en el Artículo 21 del Capítulo 2, que las jurisdicciones deben arbitrar los medios necesarios para que sus Institutos de Formación Docente (IFD) garanticen el perfeccionamiento y la actualización de los docentes en actividad, tanto en los aspectos curriculares como en los pedagógicos e institucionales, y promover el desarrollo de investigaciones educativas y la realización de experiencias innovadoras (DNFI, 2013a).

Las decisiones federales concertadas en el Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE) a partir de diferentes resoluciones aprobadas entre los años 1993 y 1997 fijaron las bases para promover y regular la ampliación de las funciones en todas las instituciones de formación docente no universitarias del país, incluyendo la función de investigación (DNFI, 2013a).

El documento A-3 (Res. CFCyE N° 32/93) recomienda la ampliación de las funciones de los IFD hacia otras instancias de formación continua como la actualización, la capacitación para el desempeño de nuevas funciones y el perfeccionamiento de docentes en actividad. Asimismo propone una organización académica de los IFD departamentalizada para dar cumplimiento a las diversas funciones a desarrollar (DNFI, 2013a). El documento A-9 (Res. CFCyE N°36/94) aumenta el alcance de esta ampliación de funciones, incluyendo la investigación, y cambiando el tono de recomendación hacia la definición de requisitos para la acreditación de los IFD en la Red Federal de Formación Docente Continua (RFFDC). En el punto 4.5 establece entre los criterios para la acreditación de establecimientos de formación docente a “la producción científica y académica de cada establecimiento y/o de sus docentes y directivos (investigaciones y publicaciones), tomando en cuenta las posibilidades del contexto socio-económico -cultural de la zona/región” (punto C) (DNFI, 2013a). Este criterio expresa un acuerdo respecto de la necesidad de que los IFD lleven adelante tareas de producción de conocimiento, que se ve reforzado en el punto 6 del documento (Criterios para organización académica e institucional de establecimientos de formación docente en la RFFDC), cuando se establece la necesidad de institucionalizar las nuevas funciones: “se organicen departamentos o programas vinculados a las diferentes instancias de la formación docente continua (‘formación de grado’ y ‘perfeccionamiento y capacitación’) y a las tareas de ‘investigación y desarrollo’ (punto b). El documento A-11 (Res. CFCyE N° 52/96) define taxativamente la obligatoriedad de adecuación de todas las instituciones de acuerdo con los criterios de acreditación establecidos en el Acuerdo A-9 (Título 2, punto 2.6). Es decir, todos los IFD debían asumir, entre otras, la responsabilidad de producir conocimientos (DNFI, 2013a).

Finalmente, el documento A-14 (Res. CFCyE N° 63/97) termina por definir que “la promoción e investigación y desarrollo de la educación” es una de las tres

funciones fundamentales de las instituciones de formación docente continua, junto con las de formación inicial y de capacitación, perfeccionamiento y actualización docente. Asimismo define que estas tres funciones deben desarrollarse de manera articulada, y que los IFD podrán asumir dos de las tres funciones señaladas (capacitación e investigación) o las tres, dando lugar a dos tipos de instituciones: 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. Los saberes, las prácticas pedagógicas y la investigación educativa, constituirán ejes complementarios para la construcción y mejoramiento de las prácticas profesionales en las instituciones que forman docentes y serán consideradas actividades interdependientes. Reflexión y acción formarán parte de un mismo proceso. La recuperación de la propia experiencia desde el enfoque de la investigación y el compromiso de los actores involucrados constituirán un elemento significativo para la modificación de las prácticas docentes (A-14 - Título 1, citado en: DNFI, 2013a).

Como cierre de este recorrido introductorio, sobre antecedentes sobre la función, se quiere destacar el énfasis puesto en esta etapa en la asignación de la responsabilidad principal a las instituciones formadoras en el desarrollo de la función de investigación más allá de la implicancia de las áreas de gobierno de este nivel formador. Esta situación cambia significativamente a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional (2006).

La Resolución 30/07 CFE²⁵ da cuenta del mencionado “giro en la concepción del subsistema de formación docente” (Serra, *et.al.*, 2012, p.11), al impulsar la ampliación y diversificación de las funciones del sistema formador en relación con el mapa de necesidades del sistema educativo y de las condiciones y posibilidades de las instituciones formadoras (Art. 3 Inciso e), al tiempo que entiende a la

²⁵ En la misma se aprueban los documentos “Hacia una Institucionalidad del Sistema de Formación Docente en Argentina” y “Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional”.

investigación como una función entre otras del sistema, para atender a las necesidades de formación docente inicial y continua, donde se destaca la importancia de la misma en temáticas vinculadas a la enseñanza, el trabajo docente y la formación docente.

La citada Resolución del CFE N° 30/07, acompañada por dos anexos: uno llamado 'Hacia una Institucionalidad del Sistema de Formación Docente en Argentina, y el otro denominado Lineamientos Nacionales para la Formación Continua y el Desarrollo Profesional' y establece, en el cuerpo de la Resolución, la ampliación de las funciones del sistema formador.

Las funciones que se le atribuyen ahora a las instituciones de formación docente (sin perder de vista la dimensión de sistema, es decir, sin obligar a las instituciones a asumir todas las funciones) son las siguientes: a) Formación inicial. b) Actualización disciplinar y pedagógica de docentes en ejercicio. c) Investigación de temas vinculados a la enseñanza, el trabajo docente y la formación docente. d) Asesoramiento pedagógico a las escuelas. e) Preparación para el desempeño de cargos directivos y de supervisión. f) Acompañamiento de los primeros desempeños docentes. g) Formación pedagógica de agentes sin título docente y de profesionales de otras disciplinas que pretenden ingresar a la docencia. h) Formación para el desempeño de distintas funciones en el sistema educativo. i) Formación de docentes y no docentes para el desarrollo de actividades educativas en instituciones no escolares (instituciones penales de menores, centros recreativos, centros culturales, entre otros). j) Producción de materiales didácticos para la enseñanza en las escuelas. Una de las funciones que se suma a las que tradicionalmente ha desarrollado los ISFD, es la de investigación de cuestiones relativas a la enseñanza, el trabajo docente y la formación docente.

Ahora bien, esta función no constituye una novedad similar a las otras ocho funciones que propone el documento mencionado (descontando también la función de formación inicial) Ya en la década anterior, la investigación, estaba contemplada junto a la función de capacitación²⁶, pero su implementación por esos años, como

²⁶ Véase al respecto: Acuerdos Federales tales como los dispuestos a partir del documento A14 así como resoluciones del Consejo Federal de Cultura y Educación N° 63/97 y N° 116/99 y la Recomendación N° 17/92 (Molinari & Ruiz, 2009: 138, corresponde al pie de página de la cita original).

señalan algunos estudios²⁷, ha sido compleja y diversa en las distintas jurisdicciones del país. Este trabajo se propone analizar la relación entre investigación y formación docente, haciendo un recorrido retrospectivo para comprender los modos que hoy dan cuenta de dicha relación (Molinari & Ruiz, 2009).

2. Marco normativo vigente a nivel nacional en relación con la investigación en los ISFD

La Dirección Nacional de Formación e Investigación, sostiene que, la “normativa más reciente, en base a la progresiva institucionalización de la investigación educativa en el Nivel Superior, delineando las responsabilidades de cada una de las instancias de gobierno (nacional, jurisdiccional, institucional), propone líneas de acción para fortalecer la función” (DNFI, 2013 a, p.20).

Si bien, ya en la Ley Federal de Educación (24.195/93) se encuentra incluida la tarea de investigación en los Institutos de Formación Docente dentro de las funciones de los institutos, en términos de ‘formar investigadores y administradores educativos’ (Título III, capítulo V).

Podríamos pensar que en la Ley ya se encuentra inscripta una modalidad en la que las tareas de investigación se llevarán a cabo, relacionada más con pensar a las tareas de investigación como un aspecto separado o como una tarea específica, que como una actividad tendiente a repensar las prácticas que se desarrollan en las instituciones de formación para su posterior mejoramiento (Landau, 2002, p.6).

En la LES las tareas de investigación se enuncian como actividades que las provincias y la Ciudad de Buenos Aires como instancias de gobierno responsables de la gestión de este nivel deben promover. Es decir que, a diferencia de lo explicitado en la Ley Federal de Educación, el énfasis se encuentra en la actividad y no en la formación de los actores encargados de llevarla a cabo. Así se explicita:

²⁷ Véase entre otras las siguientes obras: Davini, M. C. y Birgin, A.: “Políticas de Formación Docente en el escenario de los ’90. Continuidades y rupturas” en AAVV: *Políticas y sistemas de formación*, Buenos Aires Novedades Educativas / Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, 1998; De Sagastizabal, M. A. y Perlo, C. *La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones*, Buenos Aires, La Crujía, 1996; Diker, G. y Terigi, F.: *Panorámica de la formación docente en la Argentina*, Buenos Aires, PRODEBAS/OEA – MCyE, 1994; Paviglianiti, N.: *Notas sobre la construcción histórica de la situación actual de la formación docente en la Argentina*, Buenos Aires, mimeo, 1994; Ruiz, G. : “Las políticas de formación docente en la Argentina. Una perspectiva histórica para analizar la situación vigente” en Cardinaux, N. et. al: *De cursos y de formaciones docentes*, Buenos Aires, Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho de la UBA, 2005 (Molinari & Ruiz, 2009: 139, corresponde al pie de página de la cita original).

Las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires arbitrarán los medios necesarios para que sus instituciones de formación docente garanticen el perfeccionamiento y la actualización de los docentes en actividad, tanto en los aspectos curriculares como en los pedagógicos e institucionales, y promoverán el desarrollo de investigaciones educativas y la realización de experiencias innovadoras (LES, Artículo 21).

A continuación presentamos un conjunto de normas que enmarcan y regulan en la actualidad el desarrollo de la función de investigación en el sistema formador. Se presentan los nombres de los documentos y su link para acceder al mismo a través de medios virtuales. Se incluyen también extractos de lo referido específicamente a la función investigación en cada uno de ellos (DNFI, 2013a).

Es importante remarcar que las Leyes y Resoluciones que aquí se reseñan han sido sancionadas por el Congreso de la Nación, en el primer caso, y acordadas federalmente por el conjunto de Ministros de Educación de las jurisdicciones y de la Nación en el seno del Consejo Federal de Educación (CFE), en el segundo caso (DNFI, 2013a).

1. La Ley de Educación Nacional sancionada por el Congreso de la Nación en el año 2006 constituye el principal marco normativo que regula el Sistema Educativo en su conjunto y orienta las definiciones políticas -y por lo tanto la producción de normativas- para cada uno de los subsistemas que lo conforman.

En lo que respecta a la formación docente, en el Capítulo II del Título IV, incluye como una de las funciones del nivel de Educación Superior la de la investigación educativa (Art. 72), junto con la formación docente inicial, la formación docente continua y el apoyo pedagógico a las escuelas. Se destaca además que estas funciones corresponden al nivel educativo en su conjunto y no responsabiliza a las instituciones de forma aislada e individual el cumplimiento de estas funciones. También plantea, en el art. 73, que la política nacional de formación docente tiene, entre otros, como objetivos: 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 y 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 (DNFI, 2013a).

Además, se establece que el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), cuya creación se define en el Art. 76, entre otras acciones, tiene la responsabilidad de e) coordinar las acciones de seguimiento y evaluación del desarrollo de las políticas de formación docente inicial y continua e h) impulsar y desarrollar acciones de investigación y un laboratorio de la formación. De este modo se observa un importante avance en la importancia asignada a la instalación y el desarrollo de la investigación en el nivel Superior, estableciendo un primer nivel de institucionalización al reconocer al INFD con responsabilidad para su impulso (DNFI, 2013a).

2. La Resolución del CFE N° 23/07, aprueba el Plan Nacional de Formación Docente 2007-2010. La aprobación del plan implicó el trabajo conjunto de la Nación y las jurisdicciones para atender a los problemas, estrategias y líneas de acción allí definidos, constituyéndose así en una agenda político-institucional de corto y mediano plazo (DNFI, 2013a).

Se delinearon así tres áreas prioritarias de acción, en vistas al fortalecimiento y mejora del sistema formador desde una perspectiva de coordinación nacional: desarrollo institucional, desarrollo curricular y formación continua, y desarrollo profesional, caracterizadas en diez grupos de problemas con las estrategias estipuladas para su superación. En el marco del desarrollo curricular se plantean como problemáticas prioritarias la necesidad de mejorar la coordinación y articulación en el diseño de los planes de estudio; las capacidades en la gestión del currículo y de modalidades pedagógicas en el desarrollo curricular, y el desarrollo de la investigación pedagógica y la sistematización y difusión de experiencias. El problema 8 definido en el área de investigación y la estrategia propuesta para superarlo, establece la “Necesidad de promover la investigación y experimentación pedagógica para el mejoramiento de las prácticas docentes” (DNFI, 2013a).

Las recientes normativas nacionales han llevado a instalar las actividades de investigación pedagógica en los ISFD y en muchos casos se han organizado departamentos de investigación y coordinaciones específicas. Sin embargo, los diversos estudios e informaciones muestran dificultades importantes en el desarrollo de la investigación y la experimentación pedagógica que impacten en la renovación de las experiencias escolares en las prácticas institucionales. En algunos casos, se

han desarrollado experiencias pedagógicas significativas sin que estén acompañadas de una sistematización y difusión de sus características y resultados. Las problemáticas se expresan en: a) débil desarrollo de la investigación en la enseñanza y b) necesidad de potenciar la sistematización y difusión de experiencias pedagógicas innovadoras.

La Estrategia 8: “Fortalecimiento del desarrollo de investigaciones pedagógicas, sistematización y publicación de experiencias innovadoras”, se dirige a fomentar las investigaciones educativas que impacten en el mejoramiento de las prácticas docentes y la gestión institucional y que integren diversos actores en su implementación. Se promoverá el intercambio horizontal de experiencias, en vistas a sistematizar sus avances y logros. Asimismo, se relevarán experiencias innovadoras para difundirlas, a través de publicaciones y otros medios (DNFI, 2013a).

3. La Resolución del CFE N° 30/07 Institucionalidad y funciones de la Formación Docente. Planificación y articulación del Sistema Formador. Continuando con la tarea de definir la política destinada a la formación docente, esta Resolución profundiza algunos aspectos destacados en la Ley de Educación Nacional.

En el art. 1 acuerda que la función principal del Sistema de Formación Docente es contribuir a la mejora general de la educación argentina, a partir de dos propósitos específicos: a) Formación inicial y continua de los agentes que se desempeñan en el sistema educativo, en el marco de las políticas educativas que establece la Ley de Educación Nacional. b) Producción de saberes sobre la enseñanza, la formación y el trabajo docente, teniendo en cuenta que la tarea sustantiva de la profesión requiere conocimientos específicos y especializados que contemplen la complejidad del desempeño docente (DNFI, 2013a).

En el art. 2 establece que el Sistema de Formación Docente ampliará sus funciones para atender las necesidades de formación docente inicial y continua y los requerimientos de producción de saberes específicos, incluyendo entre sus diez funciones, una referida a investigación: c) Investigación de temáticas vinculadas a la enseñanza, el trabajo docente y la formación docente. Plantea que la enumeración no agota las funciones posibles, ni supone que cada institución formadora deba asumirlas todas, en tanto constituyen funciones del sistema formador en su conjunto. Establece, en el art. 3, que la ampliación y diversificación de las funciones del

sistema formador será en relación con el mapa de necesidades del sistema educativo y de las condiciones y posibilidades de las instituciones formadoras. Asimismo, en el art. 12 deja sin efecto los ítems referidos a organización institucional y funciones de la Formación docente de los acuerdos A-3, A-9, A-11 y A-14 aprobados durante la década del 90 (DNFI, 2013a).

Esta normativa contiene dos anexos: I ‘Hacia una Institucionalidad del Sistema de Formación Docente en Argentina’²⁸ y II ‘Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional’²⁹.

El anexo I “Hacia una Institucionalidad del Sistema de Formación Docente en Argentina” tiene como objetivo ser insumo para llevar adelante la propuesta de fortalecer la cohesión, identidad y ordenamiento del sistema de formación docente y orientar las políticas de mejora y de cambio mediante un plan estratégico sostenido en un horizonte de tiempo amplio. La cuestión de la producción de saberes específicos en el sistema formador es abordada puntualmente en punto c del Capítulo II “La especificidad de la formación docente como sistema”. En este punto se afirma que la producción de saberes sobre la enseñanza, sobre el trabajo docente y sobre la formación son asuntos propios e insustituibles del sistema formador, puesto que es en torno a estos saberes que se estructuran los procesos de formación (punto 34). Se sostiene asimismo que, a pesar de las vacancias en el saber académico, estos saberes que se producen en las instituciones formadoras poseen un bajo reconocimiento, no son identificados como forma valiosa para dar respuesta a problemas relevantes, y no circulan o circulan poco (no toman estado público), repercutiendo esto último en la imposibilidad de convertirlos en objetos de revisión, reformulación, examen y/crítica; y en el impedimento de capitalizar esta actividad investigativa en las trayectorias profesionales de los formadores de docente (Punto 38) (DNFI, 2013a).

Allí mismo se hacen tres señalamientos, que citaremos a continuación, en tanto propuestas específicas vinculadas con esta problemática: “En primer lugar, se hace necesario definir condiciones de funcionamiento del sistema formador que

²⁸ La Dra. Flavia Terigi junto con la Dra. Gabriela Diker son las autoras de este Anexo. La Dra. Terigi es una de las entrevistadas para esta Tesis en tanto Profesora e Investigadora en Universidades al mismo tiempo que se incluye su perspectiva sobre los dos referentes empíricos de la tesis, el INFD y el CA.

²⁹ La Dra. Lea Vezub es autora de este anexo y ha sido entrevistada como 4° exfuncionaria del Área de investigación del INFD.

habiliten a los formadores para el desarrollo de situaciones formalizadas de producción de saberes directamente vinculados con la complejidad de formar docentes, habilitando nuevas formas de relación con el saber sobre la formación y sobre la tarea de enseñar (Punto 41). En segundo lugar, parece promisorio explorar formas de articulación entre las instituciones formadoras y las escuelas, en las que se generen procesos de circulación, evaluación y validación de innovaciones en el terreno de la enseñanza, tanto a través de la inserción de los futuros docentes en las instancias de práctica y residencia, como a través de la organización de espacios de difusión y discusión de resultados de investigaciones realizadas por los institutos, de desarrollos curriculares o didácticos, de nuevos enfoques sobre temas asociados con la enseñanza, etc. (Punto 42) (DNFI, 2013a).

Finamente, habrá que analizar cuidadosamente cómo, dónde y a través de qué procedimientos, el conocimiento producido en las instituciones formadoras se valida. Aunque esta cuestión excede las definiciones macropolíticas y normativas, es necesario considerarla porque pone directamente en juego la jerarquización o desjerarquización de ese conocimiento. ¿Es desde el campo académico que es esperable la validación de las investigaciones producidas en los institutos? ¿Es desde las mismas instancias de formación, en la medida en que las mejore y enriquezca? ¿Son las escuelas quienes las validan, en la medida en que encuentren en estas investigaciones formas de consideración de la práctica de enseñanza y herramientas de intervención más potentes?” (Punto 43). Si bien no se da una respuesta taxativa a estos interrogantes, se deja planteado que la incorporación de la investigación a los ISFD repercute directamente en el problema de las formas instituidas de distribución de autoridad en el campo pedagógico y en los respectivos campos disciplinares. La cuestión se centra en cómo direccionar a los ISFD hacia formas de producción de saberes que por sus temáticas, métodos o reglas de validación puedan no solo superar los tradicionales problemas de la relación entre investigación académica y escuelas, sino también obtener el reconocimiento en el campo (Punto 44) (DNFI, 2013a).

En el capítulo III del mismo anexo, ‘Los ISFD en el sistema formador’, se abordan, entre otras cuestiones, las relativas a las funciones de los institutos. En lo que respecta al sentido de sostener políticas que promuevan la diversificación de las funciones de los ISFD, y específicamente en lo vinculado a la función de

investigación, se afirma que: “la incorporación de la investigación permitiría 1) generar instancias de producción de conocimiento sobre problemáticas específicas de la formación docente y desde unas perspectivas que suelen estar ausentes en las investigaciones que se producen en el circuito académico universitario; 2) impactar sobre las prácticas de formación inicial: a) a través de la incorporación de resultados de estas investigaciones a los contenidos y/o a las prácticas de formación; b) a través de la instalación en la institución de unas formas más dinámicas de vinculación con el conocimiento que, aunque de manera no siempre aprehensible, contribuirían a formar, para el caso de la formación docente, *habitus* profesional (Punto 70). Se advierte también que la investigación en tanto función del sistema formador, asumida por las instituciones que la incluyen en su particular combinatoria de funciones, debe diferenciarse de la producción de saber inherente a las prácticas mismas de la formación, que deberían asumir todas las instituciones formadoras. Si bien esta sistematización y publicación del saber sobre la formación de docentes pone en juego algunas herramientas del campo de la investigación educativa, no debe confundirse con ella (Punto 71) (DNFI, 2013a).

Finalmente se considera que la investigación constituye una de las tareas más complejas de incluir en instituciones que no tienen tradición al respecto y en ese sentido, se advierte que, “su incorporación requiere de procesos largos de formación, de construcción de una cultura institucional diferente, de sostenimiento en el tiempo de vínculos interinstitucionales (particularmente con las universidades) en cuyo marco la investigación se desarrolle, de generación de condiciones para que las producciones de los institutos circulen, se difundan y ‘resistan’ la mirada desde las reglas de producción de conocimiento vigentes en el campo (sea para ponerlas en juego, sea para discutir las). Se trata entonces no sólo de asegurar condiciones materiales para el desarrollo de la investigación (como el financiamiento), sino de promover estos procesos y, al mismo tiempo, considerar los tiempos de su desarrollo”. Respecto de las condiciones institucionales y laborales de la ampliación de funciones, se hace hincapié en que dicha ampliación no se realice sobre la intensificación del trabajo de los formadores, y se especifica como ejemplo para el caso de la función de investigación la asignación de horas cátedra no al frente del curso para realizar este tipo de tareas (Punto 85) (DNFI, 2013a).

En el capítulo IV, “Relación entre las instituciones que forman docentes y el sistema educativo”, se enumera, entre otras cuestiones pendientes por resolver en cuanto a los vínculos entre los ISFD y escuelas, la de “considerar a las escuelas como ámbitos de difusión y validación de resultados de investigaciones o desarrollos didácticos producidos en las instituciones formadoras” (Puntos 128 y 137). Se sostiene asimismo que, si bien estas articulaciones presentan una dimensión local, no pueden quedar libradas a las iniciativas exclusivas de las instituciones involucradas, resultando imprescindible, tanto a nivel nacional como jurisdiccional, la creación de condiciones que las faciliten, promuevan e incluso prescriban (Punto 138) (DNFI, 2013a).

Finalmente, en el capítulo V, “Las universidades en el sistema formador”, se hace referencia en el apartado V.C. a la articulación entre ISFD y universidades, no consideradas en su calidad de instituciones formadoras, sino específicamente como instituciones de producción científica y académica. Específicamente se propone: “Generar líneas de articulación con las universidades que, por un lado, complementen y fortalezcan el trabajo de los IFD, poniéndolos en contacto con actividades, estilos de trabajo, lógicas de funcionamiento propias del nivel superior, y, por otro lado, ofrezcan a las universidades ámbitos de difusión, circulación y transferencia de su producción académica y científica que aumenten su alcance y su impacto social” (Punto 156) (DNFI, 2013a).

Algunas de las alternativas que se sugieren en el Punto 157 para la articulación son:

- Organización de acciones comunes que les permita a los IFD introducirse en ámbitos y estilos de trabajo con baja tradición en el nivel no universitario y que a su vez, maximicen el impacto de la producción universitaria. Por ejemplo, el desarrollo de proyectos de investigación conjuntos o la organización de eventos de intercambio académico o científico sobre temáticas acordadas por las dos instituciones.

- Aprovechamiento de la experiencia formadora de los IFD para la identificación de vacancias en el conocimiento pedagógico que ofrecen las carreras pedagógicas de las universidades y en la investigación respectiva.

- Acceso de los IFD (a estudiantes y profesores) a recursos bibliográficos o tecnológicos que la universidad pueda poner a disposición.

- Acceso sistemático de los IFD a información sobre eventos, publicaciones, investigaciones que la universidad desarrolla.

El Anexo II de la Res. CFE 30/07, ‘Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional’ se propone desarrollar un marco conceptual acerca de la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional Docente en tanto función del sistema formador. Propone a su vez una serie de criterios para orientar la formulación de diversas estrategias de acción y propuestas de desarrollo profesional en el país, en los distintos niveles de gestión nacional, provincial e institucional. En este Anexo se recupera la investigación como una dimensión a tener en cuenta al asumir un modelo de formación permanente centrado en el desarrollo. En efecto, este modelo, alejado de las perspectivas “carenciales” (que conciben al docente como un sujeto deficitario, ineficaz o desactualizado), se centra en la caracterización del docente como un trabajador intelectual comprometido en forma activa y reflexiva con su tarea, capaz de generar y decidir sobre su agenda de actualización. Se trata de recuperar el conocimiento construido en la práctica, las experiencias y necesidades formativas de los docentes implicados; construir un saber que parta de las condiciones institucionales de la organización escolar específica y de los problemas detectados en la práctica trascendiéndolos. En este proceso los saberes de los docentes se articulan con el saber experto acumulado, con las experiencias desarrolladas por otros colegas y se nutre de la teoría y la investigación educativa (punto 15) (DNFI, 2013a).

4. La Resolución del CFE N° 56/08 y N° 117/10 Marco regulatorio federal para postítulos docentes.

En la Resolución 56/08, contemplando la necesidad de ofrecer formación continua e investigación, en su artículo 1° encomienda “al INFD la elaboración de planes de estudio de postítulos en las orientaciones y modalidades previstas en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y para la formación para nuevos roles dentro del sistema educativo”. De este modo se responsabiliza al INFD a ofrecer Postítulos en articulación con las jurisdicciones sobre distintas modalidades, entre las cuales se contemplan las especializaciones en investigación (DNFI, 2013a).

Retomando esta iniciativa, el CFE aprueba la Resolución 117/10 en la que define un marco regulatorio federal para postítulos docentes. Se considera

nuevamente que: “la oferta de postítulos docentes tiene como objetivo principal brindar a los docentes una formación post-inicial orientada a optimizar el desempeño docente, el ejercicio de nuevos roles y funciones y la profundización y actualización sistemática de conocimientos en los niveles, modalidades y orientaciones del sistema educativo” (DNFI, 2013a).

Interesa hacer énfasis en el artículo 4°, en el que se establecen tres tipos de ofertas de postítulos: a) Actualización académica, b) Especialización Docente de Nivel Superior y c) Diplomatura Superior. En el anexo de la Resolución se especifica cada una de estas ofertas. El tipo de oferta de “especialización” es la que podría colaborar con el fortalecimiento de la función de investigación, ya que está orientada a dar “respuesta a necesidades de especialización en modalidades, orientaciones, roles y funciones que demande el sistema educativo y/o aborden campos específicos de la práctica profesional” (Punto IV – Anexo 1 Res. CFE N°117/10) (DNFI, 2013a).

5. La Resolución del CFE N° 72/08 Organización y gobierno del Sistema Formador en los niveles federal y jurisdiccional. Si bien esta norma no refiere específicamente a la función de investigación dentro del Sistema Formador, creemos necesario realizar una breve referencia a la misma, en la medida en que es la Resolución que plantea los primeros avances vinculados a los diseños organizacionales de los ISFD del país y por lo tanto allana el camino para la institucionalización de la función de investigación tanto a nivel jurisdiccional como institucional (DNFI, 2013a).

En el artículo 3° se establece que la gestión del Sistema Formador se organizará en cada Jurisdicción como una unidad específica con nivel de dirección (o equivalente) y que la misma debe contar con una estructura orgánica, equipos técnicos, recursos acordes a los planes de trabajo establecidos e instancias sistemáticas para la articulación de políticas y concertación de acciones y proyectos. El artículo 6° designa la responsabilidad jurisdiccional de planificación de la oferta formativa siguiendo, entre otros criterios, el de garantizar la formación inicial y continua asegurando el desarrollo de las funciones establecidas en la legislación vigente. El Anexo I brinda una serie de criterios para la elaboración de la normativa jurisdiccional sobre Reglamento Orgánico Marco (ROM) para los ISFD. La importancia de elaborar estos ROM de acuerdo a criterios acordados federalmente

radica en la contribución de los mismos para la unidad, identidad y gobierno del Sistema Formador nacional, en tanto establecen regulaciones generales y obligatorias para los diseños organizacionales de los ISFD (DNFI, 2013a).

6. La Resolución del CFE N° 140/11 Lineamientos Federales para el planeamiento y organización institucional del Sistema Formador. Esta Resolución y su Anexo tienen como objetivo profundizar el trabajo de planeamiento político-estratégico y de organización de los sistemas formadores jurisdiccionales que comenzó a instalarse a partir de los acuerdos federales contenidos en las Resoluciones CFE N° 23/07; N° 30/07 y N° 72/08. Específicamente el Anexo de la Res. N° 140/11 se constituye como una “herramienta” para avanzar en las vacancias detectadas luego de un proceso de análisis documental y consulta con la Mesa Federal de Directores de Nivel Superior, el Consejo Consultivo del INFED, Equipos técnicos de las DES, Rectores de ISFD, equipos legales provinciales, gremios nacionales y responsables políticos de algunas jurisdicciones. Estas vacancias se identificaban con cuestiones relativas a la definición de Instituto Superior, las condiciones institucionales que permitieran asegurar una consistencia organizacional para decidir sobre la validez nacional de los títulos, la instalación de las funciones que marca la LEN y la modificación paulatina y gradual de un sistema organizacional de formación docente que mantuvo sus características históricas de nivel secundario hacia su inclusión como formación superior (DNFI, 2013a).

En lo que incumbe a la función de Investigación, el Anexo establece en el capítulo I Punto 3 que cada Jurisdicción garantizará la cobertura gradual de las distintas funciones del sistema formador sin perjuicio de las posibilidades de diversificación acordadas por la Res. 30/07. Estas funciones podrán ser desarrolladas por ISFD con carácter estable o “a término”, de acuerdo con la planificación jurisdiccional, que establecerá a) la localización, b) el período para el desarrollo de la función en cada Instituto y c) los mecanismos de monitoreo y evaluación del desarrollo de las funciones. En el punto 4 se consigna que las jurisdicciones, en el marco de los presupuestos anuales, incluirán cargos y horas para asegurar el normal desarrollo de las funciones asignadas con carácter estable para los ISFD y preverán horas de planta temporaria para aquellas funciones que se desarrollen ‘a término’ (DNFI, 2013a).

En lo que respecta a la organización interna de los ISFD, el Punto 33 del capítulo III realiza algunas sugerencias respecto de las coordinaciones que podrían crearse dentro de la estructura organizativa básica de los ISFD, e incluye al área de investigación como una de las opciones a considerar en ese sentido. Los Puntos 31 y 32 advierten, no obstante, que la asignación de una nueva función para los ISFD no necesariamente implica la creación de un nuevo puesto de trabajo y que las nuevas tareas podrían ser asumidas por áreas ya existentes. En todos los casos, afirma la norma, se vuelve necesario definir la dependencia, responsabilidades y funciones a cargo, así como las articulaciones internas y externas que conlleva (DNFI, 2013a).

Como puede apreciarse en esta Resolución las consideraciones para el desarrollo de la función de investigación definidas afectan los recursos presupuestarios de las DES y las estructuras organizativas de los ISFD (DNFI, 2013a).

7. La Resolución del CFE N° 167/12 - Plan Nacional de Formación Docente 2012-2015. Por medio de la Resolución 167 el CFE aprueba el Plan Nacional de Formación Docente 2012-2015. Este Plan, que se presenta en el Anexo de la mencionada Resolución, define las prioridades políticas para el período en función de las realidades jurisdiccionales y de los compromisos federales asumidos desde el año 2007 en las Resoluciones del CFE N° 24/07, 30/07, 140/11, entre otras (DNFI, 2013a).

En un marco de fortalecimiento y expansión del Sistema Formador, de jerarquización de la carrera docente y de una mayor coordinación y articulación federal, este Plan Nacional se concentra en seis líneas de trabajo: I. Planeamiento y desarrollo del INFD en el marco de la construcción federal. II. Evaluación integral de la formación docente. III. Fortalecimiento del desarrollo curricular. IV. Fortalecimiento de la formación continua y la investigación. V. Fortalecimiento de las trayectorias y la participación de los estudiantes. VI. Consolidación de la formación pedagógica con recursos digitales.

El número IV 'Fortalecimiento de la formación continua y la investigación' es la que incumbe a nuestra área particular. El objetivo general de esta línea política se concentra en generar entornos formativos institucionales e interinstitucionales vinculados al desarrollo profesional de los docentes y a la investigación educativa,

que consoliden las funciones del sistema formador. Para esta política se definen siete líneas de acción, dos de las cuales son específicas a la función de investigación (A y B) y dos implican a la función en articulación con otras acciones (C y G): A. Fomento a la función de investigación en los ISFD. B. Producción de conocimiento en áreas de vacancia relacionadas con la formación docente. C. Articulación entre las acciones de investigación, desarrollo curricular, formación continua y TIC. G. Acompañamiento a docentes en sus primeros desempeños.

8. La Resolución del CFE N° 188/12 - Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016 (PNEOyFO). El PNEOyFO 2012-2016 define, para cada nivel educativo, políticas y objetivos de trabajo, delimitando las principales líneas de acción, los logros esperados y las responsabilidades nacionales, las jurisdiccionales y las compartidas por ambos niveles de gestión. En lo que respecta a la Formación docente se retoman las seis políticas específicas definidas en la Res. CFE 167/12 (DNFI, 2013a).

9. En el año 2016 es aprobado por la Resolución del CFE N° 286/16 el Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021 el que está centrado en cuatro principios: justicia educativa, valoración de los docentes, centralidad de la práctica y renovación de la enseñanza. Propone mejorar la calidad de la formación inicial, garantizar la cantidad necesaria de profesionales con la titulación correspondiente, y fortalecer las prácticas de los docentes y directores en ejercicio. Este plan es una propuesta del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), para trabajar junto con los ministerios de Educación de las 24 jurisdicciones en la mejora sistémica de la formación docente inicial y continua, como medio para asegurar los aprendizajes indispensables para el desarrollo integral de todos los niños, niñas, jóvenes y adultos en la Argentina. Con la finalidad de construir una sociedad preparada para el futuro donde el desarrollo social, individual, económico y cultural depende del acceso a capacidades fundamentales por parte de todos los miembros de la sociedad, este plan propone políticas para formar profesores sólidos, críticos y motivados. Sus objetivos y acciones son: 1. Mejorar la calidad de la formación inicial: a) Consensuar marcos referenciales sobre los conocimientos, capacidades y actitudes esperados en los egresados. b) Afianzar la formación de los equipos directivos y los profesores de las instituciones formadoras. c) Consolidar la formación en la práctica profesional. d)

Profundizar los dispositivos de evaluación integral del sistema formador. e) Fortalecer la función de investigación del sistema formador. f) Consolidar los procesos de desarrollo curricular y de validez nacional de títulos. g) Apoyar la mejora de la dimensión institucional del sistema formador. 2. Garantizar la cantidad necesaria de docentes con la titulación correspondiente: a) Acordar criterios y acompañar los procesos para la planificación de la oferta de formación. b) Profundizar las políticas para atraer más jóvenes a las carreras docentes prioritarias. c) Mejorar el ingreso, la permanencia y el egreso de los estudiantes. d) Ofrecer formación para obtener la titulación correspondiente a los docentes que la requieren. 3. Fortalecer las prácticas de los docentes y directores en ejercicio: a) Potenciar la formación situada. b) Promover la formación de supervisores y directores. c) Ofrecer instancias de formación especializada. d) Fortalecer la institucionalización de la formación continua y su articulación con la carrera docente. Las estrategias, a partir de cada uno de estos tres objetivos, serán desarrolladas en articulación con el resto de las políticas del Ministerio de Educación y Deportes orientadas al subsistema de educación obligatoria. El INFD apoyará a las jurisdicciones en los procesos permanentes de planificación, monitoreo y mejora de la formación docente en los ISFD; proveerá instancias de formación para los equipos provinciales a cargo de la formación docente inicial y continua, y seguirá apoyando a las jurisdicciones en el desarrollo de sus marcos regulatorios, conforme las funciones asignadas por ley al sistema formador y los lineamientos y compromisos establecidos federalmente (LEN, Art. 76 y 78).

3. Organización de la función de investigación en la formación docente

Se presentan a continuación las funciones, acciones y responsabilidades de cada uno de los niveles de gestión del sistema formador para el impulso y desarrollo de la investigación educativa, para lo cual se sintetizará lo presentado en el Documento ‘La organización de la función de investigación en la formación docente Versión para la discusión’ de la Dirección Nacional de Formación e Investigación, INFD: Área de Investigación (DNFI, 2013b).

1. Nivel Nacional

El Área de Investigación del INFD. La responsabilidad principal del Área de Investigación del INFD es contribuir al fortalecimiento de la función de investigación en el sistema formador, a partir de diversas líneas y acciones que se encuentran respaldadas por un marco normativo que regula específicamente la función. En cuanto a la tarea de producir investigación, en el área central se realizan en dos líneas de acción: estudios nacionales y estudios de investigación evaluativa sobre temáticas prioritarias para la formación docente³⁰. Los estudios nacionales constituyen una línea de trabajo destinada a la producción de conocimientos necesarios para apoyar el desarrollo de la formación docente en diferentes niveles educativos –especialmente en el nivel superior- y en diversas áreas de conocimiento. La investigación evaluativa es una línea de trabajo que tiene la finalidad de recoger, analizar e interpretar información sobre el diseño, el desarrollo y/o los resultados de proyectos, programas y/o dispositivos educativos del nivel Superior para producir conocimiento comunicable fundamentado en evidencia empírica que posibilite la revisión de dichas acciones y la elaboración de nuevas propuestas de trabajo para los distintos niveles del sistema educativo nacional (DNFI, 2013b).

Además, el Área fomenta la producción de conocimiento en el Nivel Superior y en los IFD. El trabajo con las Direcciones de Educación Superior (DES) busca fortalecer y apoyar la realización de actividades de gestión que las direcciones desarrollan para fomentar esta función en los IFD de su provincia. Además se busca promover y acompañar el desarrollo de proyectos de investigación jurisdiccionales coordinados por la misma DES (DNFI, 2013b).

En relación con los IFD, la línea de Proyectos concursables de investigación educativa (convocatorias anuales)³¹ busca promover el desarrollo de investigaciones

³⁰ Disponibles en <http://portales.educacion.gov.ar/infd/investigacion-en-formacion-docente/>.

³¹ Los Objetivos de las Convocatorias a proyectos de investigación de IFD se concentran en: 1) Fomentar y fortalecer la producción de conocimiento educativo y científico en los IFD; 2) Promover el desarrollo de investigaciones que contribuyan a la identificación de problemas y desafíos del sistema formador y del sistema educativo; 3) Fortalecer la conformación de equipos de docentes y estudiantes de los IFD para la construcción colectiva de conocimiento; 4) Favorecer la conformación de redes de investigadores –docentes y alumnos- de IFD con otros centros de investigación (universidades, centros, institutos, etc); 5) Difundir los resultados de las investigaciones a los IFD y a las demás instituciones del sistema educativo, tendiendo puentes entre las prácticas de investigación y las prácticas educativas. Véase <http://portales.educacion.gov.ar/infd/proyectos-concursables-de-investigacion/>

que identifiquen problemas y desafíos del sistema formador y del sistema educativo. Es importante aclarar que, independientemente de que estas investigaciones sean financiadas por el INFD, las mismas forman parte de la producción de investigación de las jurisdicciones (DNFI, 2013b).

En ambos casos, el INFD favorece la conformación de equipos de referentes técnicos jurisdiccionales, docentes y estudiantes de los IFD para la construcción colectiva de conocimiento. Este proceso se asocia también a la formación de investigadores en la medida en que permite a los distintos equipos acumular experiencia en el aprendizaje del oficio de investigador. En la misma dirección, el INFD desarrolla distintos espacios de formación y materiales que se constituyen en insumos permanentes de apoyo a la tarea de quienes investigan en los IFD del país, tales como: la realización de talleres metodológicos y de escritura académica presenciales y virtuales destinados a directores de proyectos de investigación, la producción de documentos metodológicos, la contribución a la construcción de estados del arte a partir de la sistematización de informes de resultados de investigaciones finalizadas, realización de encuentros y mesas de discusión, entre otros (DNFI, 2013b).

Para contribuir al fortalecimiento de la función de investigación, desde esta Área también se asume la difusión de los resultados de las investigaciones a través de publicaciones de informes, libros, dossiers y recopilaciones; la articulación con el Centro de Documentación Virtual del INFD (CeDoc) -reservorio de bibliografía, publicaciones periódicas, bases de datos e investigaciones- y la coordinación de acciones de cooperación con las DES para el intercambio de los resultados y las discusiones sobre la posible utilización de los mismos (DNFI, 2013b).

Finalmente, la responsabilidad del INFD es acompañar y asistir a las jurisdicciones e institutos en sus avances particulares en la definición de la política sobre esta función y de la gestión de las condiciones para su desarrollo. Como hemos afirmado, el desarrollo de la función de investigación presenta una gran diversidad y heterogeneidad en las distintas jurisdicciones e IFD del país, y por lo tanto las líneas de acción a desarrollar y/o reforzar no serán idénticas en todos los casos (DNFI, 2013b).

2. Nivel Jurisdiccional

Las Direcciones de Educación Superior. Las Direcciones de Educación Superior son las principales responsables de la definición, planeamiento y organización de la función de Investigación en el territorio provincial de acuerdo con los criterios acordados federalmente. Tal como está establecido en las Res. CFE 30/07 y 140/11 son las encargadas de garantizar la cobertura de esta función, planificando su desarrollo en los IFD de la jurisdicción con carácter estable o a término, en función del mapa de necesidades del sistema educativo y de las condiciones y posibilidades de las instituciones formadoras (capacidades existentes, formación del personal, recursos institucionales, entre otros) (DNFI, 2013b).

Para la institucionalización y fortalecimiento de la función en el nivel superior resulta fundamental que las DES:

- Cuenten con un Referente o responsable jurisdiccional que asuma la coordinación de las acciones vinculadas con la investigación educativa en el Nivel Superior. Es deseable que quien ocupe este rol cuente con formación y experiencia en el desarrollo de investigaciones y en gestión educativa. Para potenciar su tarea podría conformar un equipo jurisdiccional de investigación dentro de la DES y/o formar ese equipo con todos o algunos de los Coordinadores de investigación de los Institutos, en caso de que este cargo exista en la jurisdicción, o con profesores formados. Este equipo podría asumir el carácter de asesor o consultor para la toma de decisiones cuando la DES y/o el referente lo consideren necesario (DNFI, 2013b).

- Definan una política que plasme los lineamientos para organizar y consolidar la función de investigación en línea con los acuerdos federales y los lineamientos del INFD. En este sentido, resulta fundamental la elaboración de un marco de trabajo para formalizar, organizar y regular responsabilidades, atribuciones y tareas de los distintos actores que participan de las acciones de investigación. Estos lineamientos deberían formularse teniendo en cuenta el presupuesto y el equipo para el desarrollo de esta función (DNFI, 2013b).

- Establezcan líneas o temáticas de investigación prioritarias en función, tanto de las necesidades jurisdiccionales del Sistema Formador y de los otros niveles educativos, así como de los acuerdos consensuados en el nivel nacional (DNFI, 2013b).

- Planifiquen el desarrollo de la función a partir de un profundo conocimiento sobre el estado de situación de la producción de investigaciones a nivel jurisdiccional. Para ello resulta fundamental la elaboración de un mapa de producciones provinciales en el cual se registre la trayectoria de los IFD y de la DES en la realización de investigaciones; la cantidad de proyectos en curso, finalizados, o adeudados; los equipos o IFD que Instituto Nacional de Formación Docente - Área de Investigación³² necesitarían apuntalamiento, etc. Este planeamiento también se debe formular teniendo en cuenta las condiciones de posibilidad y necesidades de los IFD así como los fondos presupuestarios con los que se cuenta para el cumplimiento de esta función del Sistema Formador (DNFI, 2013b).

Las DES tienen también responsabilidades vinculadas con la gestión de cuatro tareas fundamentales: la producción de conocimiento, la formación de investigadores, la difusión y la utilización de los resultados. Para ello deberían asumir el compromiso de realizar una o algunas de las siguientes tareas:

- El desarrollo de proyectos de investigación sobre temáticas que consideren relevantes y/o que sirvan de apoyo al desarrollo del nivel y su relación con los otros niveles. En ambos casos se podría convocar a especialistas y/o armar un equipo con profesores de los IFD³³ que aborden desde la DES las temáticas priorizadas (DNFI, 2013b).

- La realización de convocatorias provinciales o la asignación de horas cátedra para el desarrollo de proyectos de investigación (sobre las líneas o temáticas priorizadas) que favorezcan la producción de estudios en los Institutos, instalando la práctica en el sistema formador y contribuyendo a la formación de investigadores. Tanto para la convocatoria³⁴ como para la asignación de horas por IFD se considera importante definir criterios explícitos que combinen cantidad máxima de proyectos

³² Disponibles en la sección Apoyo a la investigación y Estados del Arte de la página web del área de Investigación <http://portales.educacion.gov.ar/infid/apoyo-a-la-investigacion/> y en CeDoC.

³³ Se podrían considerar para estas tareas a profesores que ya cuenten con horas para investigación, profesores y/o graduados interesados, o profesores sin experiencia para que la adquieran con esta práctica.

³⁴ Para quienes no dispongan de un reglamento específico para la convocatoria de proyectos de investigación, pueden tomarse como punto de partida las bases de las convocatorias del INFD. Es importante contar con un formulario específico para la presentación de proyectos donde se explicita lo que se espera en cada apartado, con cantidad máxima de caracteres, lo que aseguraría homogeneidad en las presentaciones.

por IFD, impulso a equipos con poca experiencia, realización de proyectos interinstitucionales, instituciones con informes adeudados, etc. (DNFI, 2013b).

Las DES que realicen convocatorias deberán contar con una Comisión de evaluación de proyectos e informes para garantizar la validez y transparencia de proceso de evaluación. Esto implicaría definir criterios de selección de los miembros, considerando especialmente la experiencia en investigación en todos los casos, y una representación de especialistas en diferentes problemáticas, niveles y modalidades. La comisión podrá ser externa y/o conformada por coordinadores de investigación de los IFD, integrantes del equipo técnico de las DES, entre otros (DNFI, 2013b).

- El acompañamiento de la DES para el desarrollo de investigaciones a nivel institucional. Puede considerarse como instancias de formación específica destinadas a los docentes y estudiantes interesados en participar de proyectos de investigación. Las mismas podrían abordar cuestiones metodológicas vinculadas con el diseño de proyectos, lectura y análisis de investigaciones, recolección y tratamiento de la información empírica, escritura académica de informes, entre otras. Además, las acciones de acompañamiento podrían concentrarse en el seguimiento de las investigaciones en curso ofreciendo un apoyo externo a los coordinadores institucionales y/o directores de proyectos, o promoviendo redes de trabajo entre institutos, con universidades, etc. (DNFI, 2013b).

Podrían elaborarse materiales de apoyo a la tarea de investigación. Resultaría fundamental en estas instancias el aprovechamiento de recursos TIC -nodos virtuales de las DES o IFD, utilizándolos como repositorios de materiales o como espacios de encuentro y trabajo colaborativo a partir de foros, mensajería interna o *wikis*; recursos de la *Web 2.0*, como carpetas o documentos compartidos, etc.- que potencien los procesos de formación, comunicación y apoyo (DNFI, 2013b).

- La difusión de resultados mediante publicaciones de informes de investigación desarrollados en el marco de los IFD o de las mismas DES y/o de la organización de jornadas de discusión, congresos, ateneos u otras reuniones científicas en las que los investigadores expongan y discutan los hallazgos y se reflexione sobre los posibles usos de los mismos (DNFI, 2013b).

- La conformación de mesas de trabajo inter-nivel para la socialización de resultados y para la definición de posibles líneas de acción vinculadas con el

desarrollo profesional, el apoyo pedagógico a las escuela, y la realización de nuevas investigaciones (DNFI, 2013b).

- La concreción de convenios, acuerdos o intercambios con otras líneas de política nacionales o jurisdiccionales, con las áreas de investigación de los Ministerios de Educación provinciales, con Universidades, con las DES de otras jurisdicciones, con agencias científicas, secretarías u órganos de gobierno, etc. para el desarrollo de investigaciones, para la formación, acompañamiento, e incluso financiamiento (DNFI, 2013b).

- El desarrollo de un espacio propio en la página web de la Dirección para visibilizar las tareas en curso y realizadas y para facilitar la divulgación de los resultados de investigación (DNFI, 2013b).

3. Nivel Institucional

Los Institutos de Formación Docente. El desarrollo de la función en los IFD requiere la construcción de una cultura institucional diferente en la que las prácticas de investigación se interrelacionen con las de formación (inicial y continua) y de apoyo pedagógico a las escuelas, contribuyendo a la mejora de los procesos formativos tanto del Instituto como de las escuelas asociadas.

Se sugiere considerar uno o alguno de los siguientes aspectos para el desarrollo institucional de la función:

- La delimitación de un espacio institucional (podría ser un Departamento, Área o Programa de Investigación) en el que se concentren las actividades vinculadas con el desarrollo de la función (DNFI, 2013b).

Instituto Nacional de Formación Docente - Área de Investigación.

- La asignación de tareas a un coordinador o referente de investigación. Esta figura puede estar considerada dentro de la Planta Orgánica Funcional o ser una responsabilidad de otra coordinación, del equipo de conducción o de la Secretaría Académica del instituto³⁵ (DNFI, 2013b).

³⁵ Considerar el punto 31 del Anexo de la Res. CFE 140/11: “la aparición de una nueva tarea o función institucional no implica necesariamente la creación de un nuevo puesto de trabajo, sino que en muchos casos puede resultar conveniente que dichas tareas sean asumidas por áreas ya existentes. En tal sentido, no se trata de agregar cargos para cada nueva función o tarea que incorpore el instituto; sino de evaluar la entidad de dichas tareas y en qué medida pueden agregar valor a las funciones que

- La dirección o realización de investigaciones, en función de las prioridades definidas jurisdiccionalmente; de las necesidades y/o dificultades institucionales y de las necesidades y/o requerimientos de las escuelas de su zona de influencia (DNFI, 2013b).

- El asesoramiento a los profesores, estudiantes y/o graduados que quieren realizar investigación en el marco de convocatorias institucionales, jurisdiccionales o nacionales (DNFI, 2013b).

- El acompañamiento al proceso de las investigaciones y la producción de Informes finales; y la evaluación de los proyectos de investigación. Para estas tareas resulta fundamental el aprovechamiento de las TIC disponibles -especialmente de las aulas virtuales del Nodo institucional- para organizar y agilizar los mecanismos de comunicación (DNFI, 2013b).

- La difusión e intercambio de los resultados de investigación tanto dentro como fuera del IFD a partir de publicaciones institucionales, promoviendo entre los docentes investigadores la presentación de artículos en publicaciones científicas y académicas; desarrollando encuentros de presentación y discusión de avances, estimulando la presentación de los hallazgos en congresos y otras reuniones científicas (DNFI, 2013b).

- La conformación de una comisión de evaluación de proyectos y de informes constituida por diversos actores de la institución (podrían ser los mismos responsables de la definición de las prioridades) (DNFI, 2013b).

- El asesoramiento a la unidad de conducción del IFD en temas vinculados con la investigación educativa y en cuestiones vinculadas con las mediaciones necesarias para la utilización de los resultados (DNFI, 2013b).

- El armado de redes de trabajo con otras instituciones (escuelas de diversos niveles o modalidades, universidades, otros IFD, entre otros (DNFI, 2013b).

- La articulación del área de investigación con otras áreas o coordinaciones institucionales, con líneas de acción nacionales (Proyecto de Mejora, Acompañamiento a docentes noveles, etc.), jurisdiccionales o institucionales (DNFI, 2013b).

ya desempeña alguna otra área, o si implican responsabilidades específicas que no pueden ser abordadas por áreas existentes.”

- La información, administración y coordinación de la presentación a convocatorias de financiamiento (convocatoria del INFD, universitarias, de fundaciones, de ministerios, etc.) para proyectos de investigación (DNFI, 2013b).

- El diseño de dispositivos de Desarrollo Profesional Docente dentro del instituto como ateneos, seminarios o ciclos de formación vinculados con la lectura y análisis de resultados de investigaciones, revisando aspectos teóricos, metodológicos y conceptuales. (Véase Anexo II, CFE Res. 30/07) (DNFI, 2013b).

Las líneas de acción propuestas en el Documento (DNFI, 2013b) buscan contribuir al fortalecimiento de la función de investigación en el Sistema Formador. La lectura y comentarios de los equipos técnicos de las DES y los equipos de investigación de los IFD constituirán un aporte fundamental para seguir construyendo este documento de trabajo (DNFI, 2013b).

A partir del año 2016 el Instituto Nacional de Formación Docente mediante el citado Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021 según lo establecido en el Objetivo 1. Mejorar la calidad de la formación inicial, se propone, según lo explicitado en el punto e) Fortalecer la función de investigación del sistema formador mediante la producción de conocimiento sobre la enseñanza, la formación y el trabajo docente a través de la investigación resulta una función primordial para la mejora y fortalecimiento de la formación docente. Para lo cual, se continuará institucionalizando la función de investigación en el sistema formador apoyando a las Direcciones de Educación Superior y promoviendo la participación de los ISFD en diferentes acciones y escalas. En algunos casos se alentará la participación de ISFD que cuenten con la disposición, la trayectoria y las condiciones necesarias y que puedan articular su trabajo junto con las universidades para la realización de investigaciones; en otros, se los invitará a formar parte de equipos en proyectos de investigación nacionales con foco en la mejora de la formación docente y la enseñanza. En ese sentido, 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 (INFD, 2016).

4. Los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) y la producción de conocimiento

Muchas veces en los ISFD es difícil investigar bajo el paradigma moderno de ciencia porque no están garantizadas las condiciones materiales, simbólicas, laborales requeridas por este tipo de investigación. Al mismo tiempo, las formas de investigación no tradicionales no siempre pueden cumplir con los requisitos burocráticos planteados en las convocatorias para la presentación de proyectos de investigación financiables -por ejemplo en las bases de las convocatorias del INFD- y con la dinámica de la vida institucional. Asimismo, es frecuente que en los ISFD se confunda la investigación con otro tipo de actividades (proyectos de intervención, diagnósticos, de mejora, entre otros); que se enuncien proyectos de investigación para cumplir con requisitos administrativos y que las producciones no trasciendan, es decir, que los resultados de las investigaciones queden en circuitos cerrados sin comunicarse al resto del sistema educativo. Al mismo tiempo se evidencia que hay docentes que hacen investigación desde la escuela más cercana al tipo clásica promovida tanto por el INFD como por algunos ISFD y, otros docentes que realizan un tipo de indagación que no necesariamente se encuadra en esos parámetros.

En el caso particular de la producción de conocimiento y saber en los ISFD, se 'navega' entre distintas posturas, usos y finalidades tanto de la investigación como del conocimiento en los IES y en los ISFD. Estos planteos junto con las categorías conocimiento, saber, prácticas del conocimiento antes analizadas y la categoría actitud investigativa permiten revisar el papel o el uso que tiene la teoría en la investigación en educación (Buenfil Burgos, 2002), para poder avanzar en la comprensión de la producción de conocimiento y saber en los ISFD.

Entre los usos académicos más conocidos que se le asigna a la teoría en la investigación Buenfil Burgos (2002) reseña: un uso ingenuo (con una buena teoría se pueden solucionar problemas); un uso ritual o normativo (toda tesis lleva una introducción, marco teórico, contexto, etc.); un uso teoricista (la teoría establece conceptos a los que la realidad debe ajustarse); un uso fatuo u ostentoso (la teoría aparece como un cuerpo de conceptos altamente sofisticados y difíciles de entender); un uso descalificador de lo práctico (la teoría desvía la atención a los problemas educativos urgentes); un uso descalificador metodológico (la investigación debe

retratar la realidad libre de pre-concepciones) y, un uso descalificador político (la teoría es ideología).

Sin embargo, hay también diversas formas de introducir productivamente lo conceptual en la producción de conocimiento y saber: usos para problematizar lo que aparece como inmediato, normal o natural; usos de las teorías que exigen un vínculo estrecho con las particularidades del tema estudiado; usos para contrastar diversas aproximaciones a un mismo tema brindando así una apoyatura que junto con el recuento de las características del proceso investigado, posibilitan algunas interpretaciones plausibles; usos en los que la capacidad interpretativa o explicativa de las teorías mismas es puesta a prueba frente a las exigencias planteadas por las preguntas de investigación y por las características particulares del referente empírico; usos en los que lo conceptual no es repetido o ‘aplicado’ sino recreado en cada investigación particular y, usos en las que las teorías son incluso complementadas mediante la elaboración de categorías intermedias (Buenfil Burgos, 2002).

En relación a la investigación educativa Buenfil Burgos (2002) argumenta que la misma es

producción de conocimientos dentro de ciertos cánones de validez consensuados por una comunidad científica. Uno de estos cánones es un mayor o menor grado de consistencia conceptual, metodológica y analítica. La dimensión teórica es entonces constitutiva de la producción de conocimiento. Aunque tiene en común algunos rasgos con otras formas de investigación como la periodística, la investigación policial, etc., se diferencia de ellas por las formas y los criterios que la hacen válida (Buenfil Burgos, 2002, p.32).

Si bien, coincidimos en términos generales con Buenfil Burgos con esta argumentación, entendemos que justamente lo que se está fracturando es la aseveración sostenida por ella en cuanto que, “La investigación educativa es producción de conocimientos dentro de ciertos cánones de validez consensuados por una comunidad científica” (Buenfil Burgos, 2002, p.32). Si bien son necesarios ciertos cánones de validez, los mismos cambian con el tiempo, no necesariamente y exclusivamente éstos tienen que ser establecidos y consensuados ‘por una comunidad científica’ sino que hay otros actores profesionales, socio-educativos, políticos que tienen que participar en dicho consenso. Sin embargo, algunos cánones, que son válidos para un tipo de producciones difícilmente gozan de un consenso

total, aunque no pueden ser ignorados. Entendemos que epocalmente, el actual es un momento de deconstrucción-construcción de cánones que llegarían, incluso, a poner en cuestión-tensión el canon sostenido por Buenfil Burgos: “uno de estos cánones alude a un mayor o menor grado de consistencia conceptual, metodológica y analítica que deber caracterizar el conocimiento científico” (Buenfil Burgos, 2002, p.39).

Sin embargo, no hay que dejar de considerar ciertas implicancias que la ‘retirada de la teoría’, en términos de Buenfil Burgos (2002), en el campo de la producción de conocimiento y saber en los ISFD puede tener, implicancias éticas, políticas, epistemológicas y metodológicas. Esta ‘retirada de la teoría’ puede asumir distintas formas. Entre las más usuales encontramos: La sobredeterminación, que alude simultáneamente al desplazamiento de los sentidos, lógicas y estrategias que caracterizan dichos procesos, posiciones y tendencias y a la condensación de éstos en momentos o unidades en los que se fusionan. La dislocación por debilidades inesperadas y sistemáticas: malos usos de la teoría. La naturalización de la exclusión de los debates conceptuales como una operación política en el campo académico (Buenfil Burgos, 2002).

Finalmente, coincidimos con Buenfil Burgos (2002) en que nadie defendería que una investigación en educación se realice en términos exclusivamente teóricos, pero tampoco es aceptable que la investigación se reduzca a extensas y minuciosas descripciones del trabajo de campo basado en preconceptos de creencias, sentido común y opinión pública frecuentes en trabajos honestos que carecen de un ejercicio conceptual, de una vigilancia epistemológica, pierden el sentido por completo. Al mismo tiempo que coincidimos en que “la responsabilidad epistémica, política y ética de los usos de la teoría recae en los investigadores y no en las teorías mismas” (Buenfil Burgos, 2002, p.39).

En síntesis, la dimensión teórica o conceptual es constitutiva de la producción de conocimientos científicos ya que permite al investigador tener un referente distinto al sentido común para contrastar sus percepciones y registros de los procesos que examina. Aún más, si el conocimiento científico que se produce sobre educación tiene como parte de su referente empírico a este sentido común, saber público, opinión emitida, creencias, y demás, requiere de manera ineludible de un cuerpo

conceptual que le permita una distancia mínima de su referente empírico para poder analizarla e interpretarla (Buenfil Burgos, 2002)³⁶.

³⁶ Le encuadre teórico de la tesis se competa con los desarrollos conceptuales presentados en el Tomo III. Apéndices I y II. En el I., se presenta una reseña del estado de situación de la Investigación en Ciencias Sociales, investigación en educación e investigación en Ciencias de la Educación; en el II., se realiza un desarrollo diacrónico y sincrónico de la Investigación en educación en Argentina. Ambos Apéndices en un principio formaban parte del Tomo I. Tesis pero por razones de espacio y para facilitar la lectura, decidimos presentar como Apéndices.

Capítulo 3.

Este estudio: encuadre metodológico, referentes empíricos, trabajo en-con el campo y proceso reflexividad

1. Encuadre metodológico.
2. Referentes empíricos:
 - 2.1. El Instituto Nacional de Formación Docente (INFD).
 - 2.1.1. Coordenadas históricas y políticas para el origen del Instituto Nacional de Formación Docente.
 - 2.1.2. Funciones y estructura del Instituto Nacional de Formación Docente.
 - 2.1.3. Acciones del Instituto Nacional de Formación Docente vinculadas con los ISFD en general y con la función de investigación en el período 2007-2016.
 - 2.2. El Colectivo Argentino de Docentes que hacen Investigación desde la Escuela (CA).
 - 2.2.1. Coordenadas históricas y políticas para el origen del Colectivo Argentino de Docentes que hacen Investigación desde la Escuela.
 - 2.2.2. El Colectivo Argentino y las Redes de investigación que hacen investigación en o desde la escuela: sujetos y contextos.
 - 2.2.3. Acciones del Colectivo Argentino vinculadas con la investigación en educación en el período 2006-2016.

La pertinencia y relevancia de este estudio trasciende lo coyuntural y las vicisitudes que las disputas político-partidarias asumen en determinados momentos históricos como es el caso de la década 2006-2016. Este estudio pone en diálogo distintos actores institucionales que aportan voces y miradas que confluyen múltiples perspectivas que han permitido construir una visión caleidoscópica sobre la producción, validación y legitimación de conocimientos y saber por parte de los ISFD en la República Argentina³⁷. Esta construcción, a partir de una amplia base empírica y conceptual, nos permitió pasar de una concepción única de la realidad, a una concepción

³⁷ En este sentido, uno de los aportes de esta tesis es el trabajo de campo y en el campo sistematizado en el Anexo I y los referentes conceptuales y referentes bibliográficos con los que se realizó el estado de situación presentes en Preliminares, Capítulos N° 1, N° 2 y N° 3, como en los Apéndices I y II . Optamos por el término ‘estado de situación’ en lugar de estado del arte o de la cuestión. El estado de situación abordó tanto la situación de la ciencia y del conocimiento desde la perspectiva epocal, el estado de situación de la investigación educativa (paradigmas y perspectivas) así como el análisis diacrónico sobre la formación docente tomando al sistema formador a nivel nacional y la función de investigación prescripta para el mismo.

sinfónica o, mejor dicho, a una concepción sinfónica que en su realización es polifónica³⁸.

En cuanto al trabajo en y con el campo³⁹, en el Anexo I se presenta la amplia base empírica del estudio, la que se presenta un rico abanico de perspectivas, producciones, reflexiones e intenciones presentes en el campo, muchas veces invisibilizadas. Al mismo tiempo, dicho trabajo nos permitió realizar sinérgicamente un interesante proceso de reflexividad, para ir más allá de la cocina o trastienda de la investigación (Wainerman & Sautu, 2001) como para la validación expositiva de la tesis durante su desarrollo, proceso de validación peseteado en el Anexo II. Esta puesta en diálogo mediante la presentación de los avances en congresos, seminarios, publicaciones, metodológicamente se presentaron como momentos inherentes al desarrollo de la tesis rompiendo con el esquema clásico de ‘publicación de la tesis’ en términos de producto final.

La reflexividad hace referencia al proceso mismo de la tesis cuando el tesista, más allá del diálogo con su Director/a y/o Co-director/a de tesis, entra en dialogo con el ámbito académico o con los sujetos e instituciones que conforman el entramado del campo hacia el que se dirige la tesis como producción epistemológica en tanto construcción del conocimiento. Este proceso hay que entenderlo, también, como la reflexividad inherente al trabajo de campo, como la define Rosana Guber (2001), en tanto interacción, diferenciación y reciprocidad entre la reflexividad del sujeto cognoscente -sentido común, teoría, modelos explicativos- y la de los actores o sujetos/objetos de investigación. Por lo tanto, el proceso de reflexividad y recursividad cuestiona la concepción misma de ‘tesis’ en tanto producción de conocimiento en soledad como producción individual, respondiendo a la propia naturaleza de la producción de conocimiento en términos de producción colectiva, colaborativa.

³⁸ En música se diferencia sinfonía de polifonía, si bien ambos conceptos están íntimamente ligados a la hora de componer e interpretar una obra musical. Sinfonía es una forma de composición, una forma musical que guarda una estructura -A B C A-, casi siempre la misma; polifonía es una textura, una armonía de muchos sonidos a la vez. La sinfonía es polifónica. En general los cuatro movimientos que forman una sinfonía son interpretados por una orquesta polifónica integrada por distintos instrumentos o voces que ejecutan los diferentes sonidos.

³⁹ Elegimos esta expresión en lugar de ‘el trabajo de campo’ porque el trabajo realizado nos involucró como sujetos, con otros sujetos y en el lugar. En cambio la expresión ‘de’ nos parece impersonal.

1. Encuadre metodológico

El estudio realizado se encuadra en un diseño descriptivo cuyo fin general fue explicitar el estado de situación de la producción de conocimiento y saber realizada por los ISFD, su validación y legitimación desde una doble dimensión: una dimensión es epistemológico-metodológica y la segunda dimensión es de políticas públicas vinculadas al conocimiento y a la educación. La tesis no se focalizó en las causas del estado del objeto de estudio sino en caracterizar sus rasgos específicos, tomando como recorte empírico espacio-temporal, la República Argentina entre los años 2006 y 2016.

Se opta por este recorte temporal porque: En el año 2006 se sanciona la Ley de Educación Nacional (LEN) que en su artículo 34 establece que la Educación Superior está comprendida 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 que estas instituciones tienen, entre otras finalidades, la producción de los conocimientos necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. Ese mismo año tiene lugar la creación del Colectivo Argentino de Educadores y Educadoras que hacen Investigación desde las Escuelas (CA) del que hoy forman parte distintas redes en las que participan ISFD. En el año 2007, acorde a lo establecido en el artículo 76 de la LEN, se crea el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) como organismo responsable, entre otras funciones, de impulsar y desarrollar acciones de investigación en los IES y el Consejo Federal de Educación (CFE), mediante la Resolución N° 30, establece que la producción de saberes sobre la enseñanza, la formación y el trabajo docente, formará parte de las funciones del Sistema de Formación Docente. A partir del año 2007 se publican diferentes ensayos epistemológicos y metodológicos que dan cuenta de un cambio en la episteme, entendida como condiciones de posibilidad epocal para la producción, validación y legitimación de conocimientos y saberes. En diciembre del año 2015 se produce un cambio de signo político-partidario en la administración del estado nacional que, en el año 2016 introduce modificaciones sustantivas en la política educativa a nivel del sistema formador especialmente en cuanto a la investigación en los

IES/ISFD junto con un cambio de orientación, mucho más cercana al formato académico en la convocatoria al Encuentro nacional del CA.

El enfoque se centra en la perspectiva de los sujetos, es decir, en su punto de vista. Un punto de vista que, siguiendo a Bourdieu (2003), es fundamentalmente una perspectiva tomada a partir de un punto concreto, de una posición concreta en el espacio social, cultural y político buscando objetivar el sujeto de la objetivación. Para analizar la perspectiva de los sujetos, se tomó como referentes empíricos, en términos de Rockwell (2009), fueron el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) y el Colectivo de Docentes (Educadores y Educadoras) que hacen investigación desde la escuela (CA), en sus discursos (documentos oficiales) y en las voces y miradas de sus actores (entrevistas, cuestionarios informes y ponencias⁴⁰). Al mismo tiempo que se incluye las voces de Funcionarios (INFD), Referentes (CA) y de Profesores e Investigadores del ámbito de la Educación Superior universitaria y de ISFD. Así,

el punto de vista (objetivante), significa romper con la ilusión del punto de vista absoluto, que corresponde a todo punto de vista (inicialmente condenado a desconocerse como tal); también significa, por lo tanto, una visión perspectiva: todas las percepciones, visiones, creencias, expectativas, esperanzas, etcétera socialmente estructuradas y socialmente condicionadas y obedecen a una ley que define el principio de su variación, la ley de la correspondencia entre las posiciones y las tomas de posición (Bourdieu, 2003, pp.164-165).

Un punto de vista también es un punto en un espacio y un punto del espacio en el que nos instalamos para tener una visión, “un punto de vista, en el primer sentido, sobre ese espacio: pensar el punto de vista como tal es pensarlo diferencialmente, relacionalmente, en función de las posibles posiciones alternativas a las que se opone con diferentes relaciones” (Bourdieu, 2003, p.165).

En esta tesis, el espacio es el sistema formador en el que actúan tanto las políticas públicas educativas, representadas por el INFD y los ISFD, como el CA a través de algunas de las redes que lo conforman. Espacio en el que sólo se alcanza a construir distintos puntos de vista llegando a conocer al objeto de estudio parcialmente (sobre todo en sus límites); espacio en el que se construye y conoce el campo en su interior

⁴⁰ Los informes de investigación (INFD) y las ponencias (CA) las consideramos como expresión de las voces de los sujetos y no como fuentes documentales oficiales.

desde sus ocupantes, es decir, desde cierta posición ocupada por cada uno de ellos, desde cierto punto de vista (Bourdieu, 2003). Sin embargo, el trabajo realizado en este estudio, no se limitó a documentar los puntos de vista de los sujetos según sus posiciones en el campo, sino que se realizó un proceso de objetivación del espacio y los puntos de vista a partir de un punto de vista nuevo, el nuestro, nuevo punto de vista que “sólo el trabajo científico pertrechado de instrumentos teóricos y técnicos (...) permite tomar” (Bourdieu, 2003, p.165). Por lo tanto, “La reflexividad señala la íntima relación entre la comprensión y la expresión de dicha comprensión” (Guber, 2001, p.46). En este sentido la escritura de la tesis se realizó desde la perspectiva que subraya el proceso de construcción de conocimiento, donde los objetos de estudio son un producto de ese proceso, proceso en el cual el trabajo en y con campo provee la base documental para la investigación y donde el objeto de estudio toma “la forma de un texto, una serie de narraciones y descripciones organizadas de tal manera que muestren ciertas relaciones de un entramado real que siempre será más complejo” (Rockwell, 2009, p.75). Así, no puede considerarse como un texto único: la presentación formal de la tesis, desde nuestra perspectiva, es sólo un momento, es solo un ‘capítulo’ de un texto mayor formado por otros textos que tienen otra temporalidad. Por lo tanto, hay que tener en cuenta que la construcción de una descripción presentada sobre todo en los Capítulos N° 4 y N° 5, es un proceso de análisis del material para transformarlo, proceso en el que se realizan operaciones tales como interpretación, reconstrucción, contrastación, contextualización, explicitación, entre otras (Rockwell, 2009). Entonces, “tenemos que liberarnos de la idea de que existe una Única Manera Correcta (...) de cómo-organizar-la información” (...) [y que esto mismo ocurre] con la escritura (Becker, 2011, p.72; p.83; p.89). Como no hay una única manera correcta de decir las cosas y de organizar la información, cada una de las maneras que se encuentran tiene un aspecto favorable y ninguna de ellas es perfecta (Becker, 2011). En este sentido, hay que destacar que,

La investigación está puntada por actos interpretativos (...) y todos esos actos, si el trabajo está bien hecho, intervienen en cada momento de la investigación. Las interpretaciones (en el sentido de “tesis”) (...) pueden considerarse científicamente completas 1) si se apoyan en materiales empíricos; 2) si dan cuenta, con la mayor precisión posible, de los *principios teóricos de selección* y de los *modos de producción de esos materiales*; 3) si se encuentran claramente designados los

contextos espaciotemporalmente situados de la “medida” (de la observación), y 4) si se hallan explicitados los *modos de fabricación* de los resultados a partir de los materiales producidos (*modos de procesamiento de los datos* y, si fuera posible, elección del tipo de *escritura científica*). El trabajo interpretativo no interviene después de la batalla empírica, sino antes, durante y después de la producción de los “datos” que justamente nunca son datos sino que están constituidos como tales por una serie de actos interpretativos (Lahire, 2006, p.42).

Por lo tanto, a lo largo del proceso de construcción de conocimiento -eso es en definitiva una tesis-, arriesgamos interpretaciones, sabiendo que en el campo de las ciencias sociales, “no todas las interpretaciones valen (...) si bien su valor tampoco está fijado de una vez y para siempre (...) una interpretación siempre tiene límites de validez, entonces, un campo siempre limitado de pertinencia” (Lahire, 2006, p.63). Este proceso de ‘arriesgue’ de interpretaciones es lo que denomino proceso de reflexividad en torno al desarrollo de la tesis en diálogo con el campo académico. Esto permitió visitar el campo, visitar la teoría, revisar la metodología, revisar los propios esquemas de acción para modificarlos, enriquecerlos, fortalecerlos para lo cual la ‘presencia del otro’, ‘de los otros’ fue fundamental desde una concepción colaborativa en el proceso de producción y legitimación del conocimiento porque “la única forma de conocer o interpretar es participar en situaciones de interacción” (Guber, 2001, p.48). Por lo tanto, este proceso de reflexividad se configuró con tres reflexividades, a saber, la reflexividad del investigador en tanto investigador, con su perspectiva teórica; la reflexividad del investigador en tanto que miembro de una sociedad o cultura y las reflexividades de sus interlocutores, con sus *habitus* disciplinarios y su epistemo-centrismo, en tanto ‘la población en estudio’ (Guber, 2001).

En síntesis, la reflexividad aquí es entendida como el trabajo mediante el cual el tesisista se sirve

de sus propias armas para entenderse y controlarse, es un medio especialmente eficaz de reforzar las posibilidades de acceder a la verdad reforzando las censuras mutuas y ofreciendo los principios de una crítica técnica, que permite controlar con mayor efectividad los factores adecuados para facilitar la investigación. No se trata de perseguir una nueva forma de saber absoluto, sino de ejercer una forma específica de vigilancia epistemológica, exactamente, la que debe asumir dicha vigilancia en un terreno en el que los obstáculos epistemológicos son, de manera primordial, obstáculos sociales (Bourdieu, 2003, p.155).

Por lo tanto, la reflexividad como aquí la entendemos y pusimos en acto es una disposición constitutiva del *habitus* científico, *habitus* científico que en todo caso hay que construir sobre todo en el proceso de producción de una tesis. Esta reflexividad no tiene nada que ver con lo que cabría llamar reflexividad narcisista no sólo porque ésta se limita muchas veces a un regreso complaciente del investigador sobre sus propias experiencias sino porque, como señala Bourdieu (2003), es en sí misma su final y no desemboca en ningún efecto práctico. Por lo tanto, incluye y supone la vigilancia epistemológica

que cada investigador puede ejercer por su propia cuenta no podrá menos que verse reforzada por la generalización del imperativo de reflexividad y por la divulgación de los instrumentos indispensables para obedecerla, pues sólo esa generalización será capaz de instituir la reflexividad como una ley común del campo, que, de ese modo, se verá abocado a una crítica (...) de todos por todos capaz de intensificar y de redoblar los efectos de la crítica epistemológica de todos por todos (Bourdieu, 2003, p.159).

Finalmente, la reflexividad así concebida puede ser, para cada investigador o a escala de un colectivo, de un equipo o de un laboratorio, el principio de una especie de prudencia epistemológica que permita adelantar las probables oportunidades de error o, en un sentido más amplio, las tendencias y las tentaciones inherentes a un sistema de disposiciones, a una posición o a la relación entre ambos, como indica Bourdieu (2003)⁴¹. A esto hay que añadir que la reflexividad no es un acto individual y que sólo puede ejercerse planamente si afecta al conjunto de los agentes comprometidos en el campo, de ahí que cobre mayor sentido la opción que realizamos de designar que el trabajo no es ‘de’ campo, sino ‘en’ y ‘con’ el campo.

⁴¹ Si bien por razones de extensión no se explicitan, este proceso de reflexividad demandó al mismo tiempo que la tesista realizara la tarea de ‘objetivación del sujeto de la objetivación’ en los términos planteados por Bourdieu (2003), es decir, que realizara recurrentemente dicha tarea en tres niveles: “en primer lugar, es preciso objetivar la posición en el espacio social global del sujeto de la objetivación, su posición de origen y su trayectoria, su pertenencia y sus adhesiones sociales y religiosas (es el factor de distorsión más visible, más comúnmente percibido y, por ello, el menos peligroso); es preciso objetivar a continuación la posición ocupada en el campo de los especialistas (y la posición de ese campo, de esa disciplina, en el campo de las ciencias sociales), ya que cada disciplina tiene sus tradiciones y sus particularismos nacionales, sus problemáticas obligadas, sus hábitos de pensamiento, sus creencias y sus evidencias compartidas, sus rituales y sus consagraciones, sus presiones en materia de publicación de los resultados, sus censuras específicas, sin mencionar todo el conjunto de los presupuestos inscritos en la historia colectiva de la especialidad (el inconsciente académico); en tercer lugar, es preciso objetivar todo lo que está vinculado a la pertenencia al universo escolástico, prestando una atención especial a la ilusión de la ausencia de ilusión, del punto de vista puro, absoluto, ‘desinteresado’ (Bourdieu, 2003:163).

En cuanto a la categoría ‘campo’ la entendemos al mismo tiempo en su significado literal definido por el Diccionario de la Real Academia Española como “ámbito real o imaginario propio de una actividad o de un conocimiento” y en el sentido desarrollado por Boudieu (2003) para quien el concepto de campo se resignifica porque esa expresión en las ciencias sociales registra muchas acepciones.

El concepto de campo, hunde sus raíces en nociones de la física, desde la época de los físicos mecánicos como Newton, y posteriormente, con la teoría de la relatividad de Einstein, el autor se da cuenta de las relaciones entre la energía y la materia y sus interrelaciones -oposiciones- energéticas de los polos positivo y negativo. Es decir, esa idea llevada al plano de las ciencias sociales se plantea en términos de una contradicción, de una relación dialéctica. Esa noción apareció en el mundo sociológico en autores, más recientes del siglo pasado, que hablaban de los campos, por ejemplo Marx Weber quien hablaba de ese tipo de lugar, en donde se dan unas relaciones específicas de acuerdo a unos arreglos y fines concretos. Emile Durkheim como padre de la sociología moderna, hablaba de unas estructuras particulares en donde se dan unas relaciones, que él llama funciones. Este funcionalismo es heredado de Augusto Comte, heredado, a su vez, de toda la tradición del positivismo, haciendo también analogía con la biología, las funciones de los sistemas del cuerpo humano. Bourdieu (2003) retoma estos conceptos para su teoría de los campos. Para él, un ‘campo’ es un sistema de posiciones sociales que se definen unas en relación con otras. También se puede afirmar que un ‘campo’, según Bourdieu (2003), debe tener una identidad propia que diga si realmente ese campo tiene en cierta forma una autonomía, en relación con las materias de que trata. El aporte de la teoría del campo se puede representar en la analogía de la sociedad entendida como un tablero de ajedrez, en donde los pequeños cuadros son los espacios en los que se dan unas relaciones específicas, es decir unas luchas por el poder. Cada cuadro del tablero es un rol al que se dedica un individuo o grupo de ellos y cada rol es asumido bajo unas reglas que se han planteado, previamente a la existencia de los sujetos, y con las particularidades de los diferentes ámbitos de lo social, desde lo económico, educativo, lo político, lo científico, lo cultural y por supuesto lo jurídico. En consecuencia esas posiciones y roles singularmente considerados constituyen ‘campos’

dentro del espacio social. Con su teoría es posible ubicar dentro de ese gran tablero, que es el espacio social, un determinado fenómeno, desde diversos puntos de vista. Igualmente, Bourdieu (2003) propone, siguiendo el orden del estructuralismo de Durkheim, que cada campo es una estructura específica que tiene unos límites, y que esos pueden ser nítidos o ser borrosos dependiendo de su independencia –autonomía- o la interrelación con otros campos. Ahora bien, la construcción científica del espacio objetivo de la producción de conocimiento tiende a sustituir la percepción de dicho espacio como un escenario de lucha entre las diferentes regiones de la ciencia. De esta forma, sólo el análisis objetivo del mundo en el que se vive permite comprender la lógica de la práctica científica y la diferencia que existe con el conocimiento práctico (Fortich Navarro *et alt*, 2012). En síntesis, en este estudio campo es al mismo tiempo un ámbito real o imaginario propio de una actividad o de un conocimiento y un espacio de lucha entre sujetos individuales y/o colectivos que tiene lugar en esos ámbitos de producción, validación y legitimación de conocimiento.

Ahora bien, teniendo en cuenta que al interior del campo de la investigación cualitativa se evidencia la coexistencia de múltiples métodos, orientaciones disciplinarias enfoques y diseños y atendiendo al carácter flexible, emergente e interactivo del diseño en la investigación cualitativa, las estrategias y herramientas para el análisis cualitativo fueron elaboradas *ad-hoc* para este estudio particular (Borda, P., Dabenigno, V. *et alt*, 2017). Así, los instrumentos diseñados para el trabajo en y con el campo⁴² fueron:

Cuadro 4.
Instrumentos para la recolección de información⁴³

⁴² Toda la información proporcionada por la aplicación de los instrumentos metodológicos será utilizada guardando la privacidad de los sujetos involucrados sin mencionar sus nombres. Asimismo, los datos construidos a partir de esa información están resguardados por la Ley N° 25.326/2000 de Protección de Datos Personales. Sin perjuicio de esto, sí se identifican en este Anexo I. algunos datos de los entrevistados y encuestados al solo efecto de poner en valor el lugar que ocupan en el campo de la Educación Superior, de las políticas públicas y del campo socio-educativo.

⁴³ Corresponde a Anexo I. Cuadro 1. Síntesis de los instrumentos y fuentes primarias/secundarias del trabajo de campo.

Instrumento	Detalle
Entrevistas (10)	A funcionarios del INFD, Área de investigación (3). A profesores de ISFD vinculados con investigación y/o al CA (3). A referentes del campo académico (3). A referentes del CA (1).
Cuestionarios auto-administrados (19)	Tipo I a Profesor de ISFD y miembro de red/es que forma parte del CA (3) Tipo II a Referente de red/es que forman parte del CA (1) Tipo III a miembros del equipo de investigación del Primer Estudio nacional INFD, 2016-2017 (15)
Encuesta <i>online</i> (81)	A Directoras de proyectos de investigación Convocatorias INFD 2007-2014.
Documentos (219).	1. Informes finales de investigaciones Convocatorias INFD 2007-2013 ⁴⁴ (20). 2. Ponencias Encuentros Nacionales Colectivo Argentino 2006-2016 (50). 3. Oficiales del INFD (44). 4. Oficiales del CA ⁴⁵ (95)

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a las entrevistas, se administraron las siguientes⁴⁶:

Cuadro 5.
Profesores-investigadores de ISFD

⁴⁴ Fuente: <http://portales.educacion.gov.ar/infid/>. CEDOC: Esta sección está dedicada a la difusión de los informes de investigación producidos en el marco de la Convocatoria Anual del INFD "Proyectos de Investigación de Institutos Superiores de Formación Docente" de gestión estatal de todo el país, con la intención de fomentar y fortalecer la producción de conocimiento y promover el desarrollo de investigaciones que contribuyan a la identificación de problemas y desafíos del sistema formador y del sistema educativo. Puede realizar búsquedas de los informes finales por ÁREA TEMÁTICA, la JURISDICCIÓN sede y/o el AÑO de la Convocatoria, e incluso puede utilizar PALABRAS CLAVES. Por consultas y mayor información escribir a cedoc@infid.edu.ar y infodinvestiga@me.gov.ar Los informes de la Convocatoria 2014 están aún sin publicar al momento de realizar el trabajo de campo.

⁴⁵ Cfr. página del Colectivo Argentino: www.colectivoeducadores.com

⁴⁶ Para establecer la identidad de los entrevistados remitirse al Anexo I, Cuadro 2. Identificación de entrevistados. Cuadro 2.1. Vinculados al Sistema formador. Cuadro 2.2. Vinculados al Colectivo Argentino.

Código	Afiliación institucional
EPI1 y PICA1	Profesora ISFD N° 35, partido de Esteban Echeverría y N°41, partido de Alte. Brown, provincia de Buenos Aires, directora proyecto investigación INFD y miembro de la RedIPARC, CA
EPI2 y PICA2	Profesor ISFD N° 1 y N° 100 Avellaneda, provincia de Buenos Aires, director proyectos investigación INFD y miembro Red Narrativa Docente, CA
EPI 3 y PU	Profesora del ISFD N° 19, Mar del Plata, Buenos Aires, investigadora en proyectos investigación INFD y profesora e investigadora Universidad Mar del Plata

Fuente: Elaboración propia

Cuadro 6.
Referentes reconocidos del campo académico universitario

Código	Afiliación institucional
ERA1 y RACA3	Profesor e investigador UBA, miembro de la Red Narrativa Docente, CA y Secretario del Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras (UBA)
ERA2 y VPE1	Profesora e investigadora UBA/UGS, profesora IES Normal N° 5, CABA y ex funcionaria. Participo en la redacción de la Resolución N° 30/07 del CFE
ERA3 y VPE2	Profesora UBA y ex Directora Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente y ex Subsecretaria de Educación. Participó en las reuniones previas a la creación del INFD

Fuente: Elaboración propia

Cuadro 7.
Funcionaria y ex -funcionarias cargo de la Coordinación del Área de Investigación del INFD

Código	Período de gestión
EF ¹	1° Coordinadora del Área de Investigación del INFD (2007) ¹ .
EF1	2° Coordinadora del Área de Investigación del INFD (2008-2013)
EF2	3° Coordinadora del Área de Investigación del INFD (2013-2016).
EF3	4° Coordinadora del Área de Investigación del INFD (2016-2017).

Fuente: Elaboración propia

Cuadro 8.

Referentes del CA y académicos que tienen alguna perspectiva en relación al CA.

ECA ⁴⁷	Coordinadora de la Red ORES (Red de Orientadores Educativos), referente del CA
EPI1 y PICA1	Profesora ISFD N° 35, partido de Esteban Echeverría y N°41, partido de Alte. Brown, provincia de Buenos Aires, directora proyecto investigación INFD y miembro de la RedIPARC, CA
EPI2 y PICA2	Profesor ISFD N° 1 y N° 100 Avellaneda, provincia de Buenos Aires, director proyectos investigación INFD y miembro Red Narrativa Docente, CA
ERA1 y RACA3	Profesor e investigador UBA, miembro de la Red Narrativa Docente, CA y Secretario del Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
ERA2 y VPE1	Profesora e investigadora UBA/UGS, profesora IES Normal N° 5, CABA y ex funcionaria. Participo en la redacción de la Resolución N° 30/07 del CFE.
ERA3 y VPE2	Profesora UBA y ex Directora Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente y ex Subsecretaria de Educación. Participó en las reuniones previas a la creación del INFD.

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a los cuestionarios auto-administrados, estos fueron de 3 (tres) tipos⁴⁸:

Tipo I a Profesor de ISFD y miembro de red/es que forma parte del CA.

Tipo II a Referente de red/es que forman parte del CA.

Tipo III a miembros del equipo de investigación del Primer Estudio nacional INFD, 2016-2017.

⁴⁷ ECA: entrevista a referente del Colectivo Argentino.

⁴⁸ Para establecer la identidad de los entrevistados remitirse al Anexo I Cuadro 3. Identificación de los actores que respondieron a los cuestionarios auto-administrados

Cuadro 9.
Cuestionarios/codificación.

Tipo	Codificación																																		
Tipo I a Profesor de ISFD y miembro de red/es que forma parte del CA.	<p>CTI-PI-ISFD/CA1⁴⁹ profesora ISFD, Buenos Aires, directora e Investigadora ISFD-INFD, CCA.</p> <p>CTI-PI-ISFD/CA2, Ayudante de Cátedra en el ISFD, Buenos Aires. Miembro de la Red de docentes y alumnos escritores del Mariano Acosta y referente en investigación del campo Prácticas y estrategias de enseñanzas innovadoras, INFD, Convocatoria 2014, ISFD-INFD, CCA.</p> <p>CTI-PI-ISFD/CA3, Profesora del ISFD, Unidad Académica Escuela Normal, Buenos Aires, directora e Investigadora proyectos del INFD y miembro de la RedIPARC, CA, IENCA y CCA⁵⁰.</p>																																		
Tipo II a Referente de red/es que forman parte del CA ⁵¹	CTII-RR1 , Profesora, Escuela Normal Superior, Ciudad de Buenos Aires. Red de Estudiantes y Docentes Escritores																																		
Tipo III a miembros del equipo de investigación del Primer Estudio nacional INFD, 2016-2017	<table border="1"> <thead> <tr> <th data-bbox="548 1003 865 1037">TIII- Institución-Nº</th> <th data-bbox="865 1003 1320 1037">Jurisdicción</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>I.1</td><td>Buenos Aires</td></tr> <tr><td>I.2</td><td>Buenos Aires</td></tr> <tr><td>I.3</td><td>Río Negro</td></tr> <tr><td>I.4</td><td>Santa Fe</td></tr> <tr><td>I.5</td><td>Santa Fe</td></tr> <tr><td>I.6</td><td>Neuquén</td></tr> <tr><td>I.7</td><td>Buenos Aires</td></tr> <tr><td>I.8</td><td>San Luis</td></tr> <tr><td>I.9</td><td>Buenos Aires</td></tr> <tr><td>I.10</td><td>CABA</td></tr> <tr><td>I.11</td><td>Buenos Aires</td></tr> <tr><td>U.1</td><td>Río Negro</td></tr> <tr><td>U.2</td><td>Tucumán</td></tr> <tr><td>U.3</td><td>Corrientes-Chaco</td></tr> <tr><td>U.4</td><td>Buenos Aires</td></tr> <tr><td></td><td></td></tr> </tbody> </table>	TIII- Institución-Nº	Jurisdicción	I.1	Buenos Aires	I.2	Buenos Aires	I.3	Río Negro	I.4	Santa Fe	I.5	Santa Fe	I.6	Neuquén	I.7	Buenos Aires	I.8	San Luis	I.9	Buenos Aires	I.10	CABA	I.11	Buenos Aires	U.1	Río Negro	U.2	Tucumán	U.3	Corrientes-Chaco	U.4	Buenos Aires		
TIII- Institución-Nº	Jurisdicción																																		
I.1	Buenos Aires																																		
I.2	Buenos Aires																																		
I.3	Río Negro																																		
I.4	Santa Fe																																		
I.5	Santa Fe																																		
I.6	Neuquén																																		
I.7	Buenos Aires																																		
I.8	San Luis																																		
I.9	Buenos Aires																																		
I.10	CABA																																		
I.11	Buenos Aires																																		
U.1	Río Negro																																		
U.2	Tucumán																																		
U.3	Corrientes-Chaco																																		
U.4	Buenos Aires																																		

⁴⁹ CTI-PI-ISFD/CANº de cuestionario: Cuestionario auto-administrado Tipo I, PI: Profesor investigador, ISFD: Instituto Superior Formación Docente y CA: miembro red que conforma Colectivo Argentino, Nº de orden: 1, 2 o 3.

⁵⁰ Inscriptos Encuentro Nacional CA 2011 (IENCA) y Censados CA 2016 (CCA).

⁵¹ Se enviaron 389 cuestionarios a miembros del CA a 94 miembros que Presentaron Ponencias Encuentro Nacional CA 2010, a 217 Inscriptos Encuentro Nacional CA 2011 (IENCA) y a 78 Censados CA 2016 (CCA) de los cuales respondió sólo 1 (uno).

Totales	Tipo I	3
	Tipo II	1
	Tipo III	15
	Total	19

Fuente: Elaboración propia

Con respecto a la encuesta *online* a Directoras de proyectos de investigación Convocatorias INFID 2007-2014⁵²

Cuadro 10.
Cronología y totales encuesta *online* a Directoras de proyectos de investigación.

Año de la Convocatoria	Total enviados	Total respuestas recibidas
2007	136	18
2008	129	10
2009	67	4
2010	72	7
2011	60	7
2012	72	10
2013	84	14
2014	74	11
Totales	694	81

Fuente: Elaboración propia

Cuadro 11.
Identificación de Título de la investigación/N° de proyecto/Convocatoria de los informes analizados (INFID).

⁵² No se tomaron a Directores de la Convocatoria 2015 atento a que al momento del trabajo de campo se estaban desarrollando aún las investigaciones.

Identificación N° de orden- año convocatoria	Proyecto N°	Título de la investigación	Provincia/ localidad	IES/IS FD N°	Duración
1-2007	N/S	La incidencia de las TICS en el ámbito de la Educación Superior como medio pedagógico para la mejora de los procesos construcción de conocimiento	Buenos Aires- Pergamino	5	1 año
2-2007	205	El uso de los recursos didácticos y las intervenciones docentes en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Diseño de un dispositivo	Chubut- Puerto Madryn	803	1 año
3-2007	318	El origen de los resultados en los tribunales de exámenes según estudiantes y profesores de tres carreras de formación docente	Corrientes- Corrientes	2	1 año
4-2007	162	Sentidos que porta la enseñanza y el aprendizaje de los bailes populares en el sistema educativo	Córdoba-Córdoba	140093 7	Entre 1 y 2 años
5-2007	1	Experiencias de enseñanza de la matemática que logran aprendizajes relevantes en el nivel secundario	Buenos Aires- Laferrere	56	Entre 1 y 2 años
6-2007	N/S	Replanteo de la formación docente a partir del análisis de los criterios de selección de recursos educativos utilizados por los residentes en su práctica docente. Un estudio realizado con alumnos del Instituto de Formación Docente Continua de Villa Regina, Río Negro, durante el período lectivo 2007/2008	Río Negro- Villa Regina	1	1 año
7-2007	209	Las Tecnologías de la Información y la Comunicación y su aplicación al ámbito de la Enseñanza	La Rioja- Chilecito	460023 00	1 año
8-2007	N/S	CREANDO APRENDIZAJES: Las habilidades cognitivas creativas en las prácticas docentes	Chaco- Roque Sáenz Peña	220107 7	1 año
9-2007	50	Enseñar a leer y a escribir, una historia para ser contada	Buenos Aires- Avellaneda	100	1 año
10-2007	124	Incidencia de las prácticas docentes en la retención de los estudiantes del primer año de la formación	San Juan- Capital y gran San Juan	700060 5	Entre 1 y 2 años

11-2007	N/S	El registro: su potencialidad en el desarrollo de la competencia comunicativa	Buenos Aires-Mar del Plata	19	1 año
12-2007	106	Planificación, acción y reflexión en la Práctica Docente de los alumnos del Profesorado de Matemática	Buenos Aires-Azul	156	1 año
13-2007	N/S	La segmentación de la elección institucional de estudios superiores en la zona este de Mendoza. El caso de las carreras de los Profesorado en Historia y Geografía	Mendoza-San Martín	9001	1 año
14-2007	N/S	La problemática de la atención en y para la diversidad en las escuelas, desde la perspectiva de la formación docente	Santa Fe-Rosario	34	1 año
15-2007	N/S	Los sentidos de la diversidad cultural. Representaciones sociales en la cotidianeidad de la escuela. Su cuestionamiento para construir una práctica democrática	Buenos Aires-Moreno	110	1 año
16-2007	350	Investigación bibliográfico y científica en cuatro niveles de educación	Buenos Aires-Maipú	170	Entre 2 y 3 años
17-2007	335	Un estudio sobre el conocimiento enseñado en los institutos superiores de formación docente	Córdoba-Río Cuarto	11	Entre 1 y 2 años
18-2007	187	Estrategias de enseñanza y aprendizaje de inglés como lengua extranjera en el segundo ciclo de la Escuela Primaria Básica y su incidencia sobre las competencias comunicativas de la lengua española.	Buenos Aires-Alte. Brown/Banfield	41 y 18	1 año
19-2008	408	Enseñar (y aprender) a leer y a escribir. Las estrategias instruccionales utilizadas en las clases de Lengua de primer grado de una escuela primaria de Goya, Corrientes"	Corrientes-Goya	180142 600	Entre 1 y 2 años
20-2008	558	Correlación entre el desempeño escolar que desarrollan los niños y niñas en la escuela primaria y la actual situación de adolescentes desertores	Buenos Aires-Lobería	165	Entre 1 y 2 años
21-2008	455	Representaciones sociales sobre la convivencia en la escuela secundaria". Un estudio comparativo: La Escuela Normal de Chivilcoy y la Escuela Normal de San Andrés de Giles	Buenos Aires-Chivilcoy	6	1 año
22-2008	393	Análisis de prácticas de lectura y escritura en alumnos ingresantes al IFD	Santa Fe-San Justo	31	Entre 1 y 2 años
23-2008	420	La investigación como estrategia didáctica en las Ciencias Sociales: propuestas para el abordaje de fuentes en	Mendoza-San Rafael	9011	Entre 1 y 2 años

		Historia y Geografía en las aulas de nivel secundario en una escuela de San Rafael			
24-2008	506	Historia de la educación musical del instituto superior del profesorado de música “Profesora Lilia Yolanda Pereno de Elizondo” (prov. del chaco). antecedentes y período fundacional	Chaco-Resistencia	1435	Más de 3 años
25-2008	544	La enseñanza de la escritura en el secundario básico. Un estudio realizado en escuelas secundarias de la Zona Este de Mendoza	Mendoza-San Martín	500135800	Entre 1 y 2 años
26-2008	394	La Alfabetización Académica en la Educación Superior. Abordaje institucional de los problemas de lectura y escritura en los alumnos del Profesorado de Educación Física de la Ciudad de Santa Fe. Una mirada desde los actores	Santa Fe-Santa Fe	27	Entre 2 y 3 años
27-2008	411	Leer y escribir en el Primer Ciclo de la Escuela Primaria	Neuquén-Neuquén	6	Entre 1 y 2 años
28-2008	524	La danza clásica en Rosario: una reconstrucción histórica de las metodologías de su enseñanza	Santa Fe-Rosario	5929	Más de 3 años
29-2009	672	La problemática de la formación para la práctica pedagógica en Educación Física, en los niveles primario y secundario. Título modificado a partir de los talleres impulsados por el INFD, y que implicó la redefinición del proyecto: La práctica de la Enseñanza en Educación Física. Conflictos que experimentan los alumnos en el desarrollo de las prácticas en los niveles primario y secundario	Formosa-Formosa	340059000	Entre 1 y 2 años
30-2009	706	Prácticas institucionales inclusivas y estrategias personales en la formación docente inicial en los profesorados para el nivel secundario desde la perspectiva de los estudiantes. Un estudio de caso en el INFD 41 del partido de Almirante Brown en el conurbano bonaerense	Buenos Aires-Adrogué	41	1 año
31-2009	743	Análisis de las prácticas de enseñanza en ciencias naturales de maestros noveles del nivel primario	Río Negro-Bariloche	6200303	Entre 2 y 3 años
32-2009	651	"Cerámica y arqueología". Producción interdisciplinaria	Buenos Aires-	605999	1 año

		del conocimiento	Chascomús	300	
33-2010	1120	Límites y posibilidades de la educación artística en el Ciclo Básico de la Educación Secundaria. Hacia un análisis de las prácticas que la configuran	Chubut-Comodoro Rivadavia	806	Entre 1 y 2 años
34-2010	1061	La planificación como objeto de enseñanza y aprendizaje en la formación docente	Buenos Aires-La Plata	9	1 año
35-2010	1181	Problemas en la aplicación de estrategias metodológicas en la enseñanza y evaluación de la historia en el nivel secundario obligatorio	La Rioja-Aimogasta	460009500	1 año
36-2010	1132	El uso de TICs como forma de mediación de contenidos curriculares	Mendoza-Mendoza	9013	1 año
37-2010	1080	Deserción y permanencia de ingresantes en la educación	Córdoba-Río Cuarto	140299800	Entre 1 y 2 años
38-2010	95	Enseñanza de la Comprensión Lectora en Segundo Ciclo de E.G.B.	La Rioja-Chilecito	460081700	1 año
39-2010	1076	El rol de la enseñanza de la gramática en la enseñanza de las lenguas. Un estudio exploratorio en escuelas secundarias	Buenos Aires-Monte Grande	35	1 año
40-2011	1283	Los estudiantes del Profesorado de Inglés del ISP N° 8	Santa Fe-Santa Fe	8	Entre 1 y 2 años
41-2011	1328	La historia reciente: una interpretación del estado de su inclusión curricular y las estrategias para su enseñanza	Mendoza-San Rafael	9011	Entre 1 y 2 años
42-2011	1199	Pervivencia de los universos simbólicos provenientes de las políticas educativas de la última dictadura cívico-ecclesiástica-militar y el neoliberalismo en la década de los '90	Buenos Aires-Florencio Varela	Error	1 año
43-2011	1258	La reflexión como posibilidad de cambio en la formación docente: un estudio de caso sobre las concepciones epistemológicas subyacentes en las prácticas de enseñanza de las Ciencias Sociales de los futuros profesores de Educación Primaria del Instituto Superior del Profesorado N° 16 de la ciudad de Rosario	Santa Fe-Rosario	16	Entre 1 y 2 años
44-2011	1229	Modelo 1 a 1 y estrategias de enseñanza en la educación secundaria: un estudio exploratorio en escuelas de la	Buenos Aires-Adrogué	41	Entre 1 y 2 años

		provincia de Buenos Aires ubicadas en diversos contextos culturales y socioeducativos			
45-2011	1204	Prácticas de escritura de los docentes del ISFD N° 168 de dolores, provincia de Buenos Aires: los proyectos de cobertura de cátedra	Buenos Aires-Dolores	168	1 año
46-2011	1265	Las Aulas Virtuales en la formación docente para los Niveles Primario e Inicial: usos y producción académica. Su implementación como complemento de las clases presenciales	Santa Fe-Rosario	36	Entre 1 y 2 años
47-2012	1754	Las Prácticas Pedagógicas de los profesores de Historia egresados del ISFDN°9 de la ciudad de Suncho Corral en las Escuelas	Santiago del Estero-Suncho Corral	9	1 año
48-2012	392	Trayectorias escolares: una mirada a las representaciones del aprendizaje de los alumnos de 5to. Año de la escuela secundaria para adultos	Santa Fe-San Javier	15	1 año
49-2012	1570	PU ANAY: Muchos Amigos. Prácticas educativas en procesos de socialización intercultural y pluricultura	Buenos Aires-Olavarría	22	Entre 1 y 2 años
50-2012	1425	Literacidad crítica: desafíos posibles desde el espacio académico. Un estudio de situación en el ISFDYT 48 de Coronel Suárez	Buenos Aires-Coronel Suárez	48	1 año
51-2012	1709	Las prácticas evaluativas en Educación Física y su incidencia en la trayectoria formativa: un caso en cada nivel educativo	Chaco- Resistencia	1	Entre 1 y 2 años
52-2012	1405	Inserción de los docentes noveles en las escuelas rurales con población cultural diversa	Neuquén-Loncopué	10	Entre 1 y 2 años
53-2012	1503	La transposición didáctica de las teorías del color en el nivel superior	Buenos Aires-Gral. San Martín	Escuela de Artes Visuales	Entre 1 y 2 años
54-2012	1477	Las concepciones acerca de la investigación educativa y del docente investigador en el campo de la formación docente de nivel superior no universitario de la provincia de Río Negro, Argentina	Río Negro-Bariloche	1	Entre 1 y 2 años
55-2012	1490	El juego y el aprendizaje de la divisibilidad	Río Negro-	1	Entre 1 y 2

			Bariloche		años
56-2012	1527	Corporalidad y subjetividad en la danza: construcción de habitus en bailarines y profesores de danza clásica y contemporánea	Santa Fe-Rosario	5929	Entre 2 y 3 años
57-2013	2030	La Educación Física en el jardín de infantes. Indagaciones sobre la construcción de propuestas de enseñanza	Córdoba-Córdoba	1	Entre 1 y 2 años
58-2013	1779	Aptitud física relacionada a la salud y tiempo de pantalla en jóvenes de escuelas secundarias de Ciudad Autónoma de Buenos Aires	CABA	2	Entre 1 y 2 años
59-2013	1829	UNA DIDÁCTICA PARA EL SOL Adolescentes y Adultos Mayores trabajando solidariamente durante el máximo del ciclo solar	Chubut-Esquel	804	San Justo
60-2013	1844	Las trayectorias formativas de los futuros docentes de música: la tensión entre el conocimiento disciplinar y el conocimiento pedagógico	Neuquén-Neuquén	11	1 año
61-2013	1842	Enseñanza de Educación Física en el Nivel Inicial en dos Profesorados de San Salvador de Jujuy	Jujuy- San Salvador de Jujuy	3	Entre 2 y 3 años
62-2013	1816	La formación ciudadana de los maestros egresados entre 1972 y 1983, de la Escuela Normal Superior N° 31 de San Justo (Santa Fe)	Santa Fe-San Justo	31	Entre 1 y 2 años
63-2013	2038	La relación interinstitucional entre el ISFD y las escuelas asociadas a la residencia pedagógica de la carrera de Historia	La Rioja-La Rioja	179	N/R
64-2013	2046	Conocer cómo son las competencias pedagógico-didácticas de profesores de profesorados	Corrientes-Corrientes	111	1 año
65-2013	1936	Registro de las danzas mapuches vigentes en la comunidad de Ruca Choroy (Neuquén) y elaboración de un manual que facilite su enseñanza en los profesorados superiores en Danzas desde la perspectiva de la Educación Intercultural	Buenos Aires-Mar del Plata	N/R	N/R
66-2013	1840	Trayectorias formativas educativas y laborales en jóvenes-adolescentes en contextos vulnerables. Estudio en caso en el Colegio Secundario N° 5050 de la localidad de	Salta-Vaqueros	6040	N/R

		Vaqueros, Departamento La Caldera. 2014			
67-2013	1842	Enseñanza de Educación Física en el Nivel Inicial en dos Profesorados de San Salvador de Jujuy	Jujuy- San Salvador de Jujuy	3	N/R
68-2013	1997	Cómo impactan en las trayectorias formativas de los estudiantes las prácticas de enseñanza de sus formadores	Río Negro- Villa Regina	1111	N/R
69-2013	2068	Las trayectorias estudiantiles en la modalidad rural de educación secundaria en el departamento Diamante, provincia de Entre Ríos	Entre Ríos- General Ramírez	300120 300	N/R
70-2013	2064	Los usos y apropiación de las TIC que realiza el equipo directivo en la gestión de la información de escuelas secundarias tucumanas pertenecientes al circuito 2 - capital". En el instituto de Perfeccionamiento Docente	Tucumán – San Miguel de Tucumán	755	N/R
71-2014	2199	Las Trayectorias Formativas: recorridos posibles....	Buenos Aires- Los Toldos	60	Entre 1 y 2 años
72-2014	2105	Evaluación de actividades escolares con TIC realizadas por docentes de la Escuela de Comercio de Famatina	La Rioja- Famatina	460014 0	Entre 1 y 2 años
73-2014	2229	Entre espejos y ventanas, una apertura hacia una interculturalidad crítica. Sistematización de experiencias en filosofías desde niñ@s en clave decolonial	Neuquén- Zapala	13	1 año
74-2014	2191	La construcción colectiva de un nuevo espacio curricular: el caso de Practicas Docentes I " La dimensión educativa de los espacios sociales	Río Negro- Villa Regina	1	Entre 1 y 2 años
75-2014	2158	PU ANAY II. Análisis de las manifestaciones simbólica en el aula desde la perspectiva intercultural: discutiendo la episteme eurocéntrica	Buenos Aires- Olavarria	22	Entre 2 y 3 años
76-2014	2186	La adecuación de las competencias de los alumnos egresados de la carrera de Técnico Superior en Administración de Empresas respecto de las exigencias laborales en el ámbito regional.	Santa Fe- Santa Fe	46	Entre 1 y 2 años
77-2014	2269	Alfabetización inicial: Lengua escrita y sistema de numeración: Investigación sobre el dictado y la articulación de la cátedra conjunta. Segunda etapa.	Neuquén- Neuquén	6	Entre 1 y 2 años
78-2014	1294	Dificultades que presentan los alumnos en la resolución de las EAS (Estructuras Aditivas Simples) en tres escuelas	Tucumán- San Miguel de	3	Entre 2 y 3 años

		primarias de la provincia de Tucumán, en diferentes contextos	Tucumán		
79-2014	6212	Miradas y percepciones de docentes noveles de lenguas extranjeras sobre la formación general pedagógica ante el contexto de complejidad	Salta-Salta	6005	1 año
80-2014	2131	Evaluación de la implementación del Taller de Práctica IV y Ateneo en el nuevo diseño curricular del Profesorado de Educación Primaria: el caso del Instituto No 8 Almirante Guillermo Brown de la ciudad de Santa Fe	Santa Fe-Santa Fe	8	Entre 1 y 2 años
81-2014	2126	La danza como práctica de empoderamiento: percepciones y representaciones en docentes, bailarines y estudiantes del Instituto Superior Provincial de Danzas	Santa Fe-Rosario	5929	Entre 2 y 3 años

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a los Documentos oficiales producidos por los referentes empíricos, se analizaron⁵³:

Cuadro 12.
Informes finales de investigaciones Convocatorias INFD 2007-2013.

⁵³ Hay otros documentos producidos por el INFD y por el CA que no son objeto de análisis como parte del trabajo de campo sino que son incluidos como bibliografía para caracterizar ambas instituciones. En el caso del INFD éstos son: 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. Instituto Nacional de Formación Docente (2015). “Memoria de gestión. Instituto Nacional de Formación Docente (2007-2015)”. CABA: Ministerio de Educación.

En el caso del CA, éstos son: Colectivo Argentino de Docentes que hacen Investigación desde la Escuela. (2009) *Investigación educativa y Trabajo en red: debates y proyecciones*. Ediciones Novedades Educativas, Bs. AS. Argentina. Umpierrez, A. et.al (2011). *Investigación Educativa y Trabajo en Red. Educadoras y educadores que hacen Investigación. Relatos de un Encuentro* (2011). Umpierrez, A. et.al., Olavarría: Colectivo Argentino de Educadoras y Educadores. Colectivo Argentino (2013) Documento “Lectura de ponencias entre pares. Características y criterios”, VI Encuentro Argentino –Tigre, Buenos Aires, Argentina.

Área temática	Cantidad de proyectos por convocatoria								Informe final
		C2007	C2008	C2009	C2010	C2011	C2012	2013	
1. Desarrollo curricular	45	21	5	0	7	4	6	2	1. N°98 - convocatoria 2007 ⁵⁴ Relación entre la Situación de Implementación y la Formación de Grado de los docentes en ejercicio en el área de Tecnología, en el Tercer Ciclo de la Educación General Básica y la Educación Polimodal
2. DyE ⁵⁵ : Alfabetización (académica, inicial)	21	6	9	2	1	1	2	0	2. N°378 - convocatoria 2008 La alfabetización académica como estrategia de retención inclusión en la formación docente de grado. Un estudio de caso en los profesorados de educación inicial y primaria del ISFD N°11
3. DyE: Ciencias Naturales/de la Tierra/Físicas/Q uímicas/Biología	46	6	20	6	7	0	6	1	3. N°743 - convocatoria 2009 Análisis de las prácticas de enseñanza en Ciencias Naturales de maestros noveles del Nivel Primario egresados del Instituto Superior de Formación Docente de Bariloche.
4. DyE: Ciencias Sociales y Humanas	50	13	16	6	5	7	1	2	4. N°1126 - convocatoria 2010 El trabajo de campo: estrategia didáctica para el desarrollo y aprendizaje de contenidos en la formación de profesores de Geografía
5. DyE: Disciplinas artísticas	22	9	6	2	2	1	2	0	5. N°1217 - convocatoria 2011 La enseñanza y el aprendizaje de los lenguajes artístico-expresivos en el Jardín Maternal: El caso de la Literatura Infantil.
6. DyE: Educación Física y Deportiva	14	1	3	2	4	0	1	3	6. N°1709 - convocatoria 2012 Las prácticas evaluativas en Educación Física y su incidencia en la trayectoria formativa: un caso en cada nivel educativo.
7. DyE: Lengua	41	13	12	4	4	4	1	3	7. N°1864 - convocatoria 2013

⁵⁴ Cfr. Identificación de cada proyecto en Anexo I. a continuación del Cuadro 20.1. Informes finales de investigaciones de las Convocatorias del INFD (2007-2013) seleccionados para su análisis.

⁵⁵ DyE: Las disciplinas y su enseñanza.

y Literatura									La incidencia de las políticas públicas de distribución de libros literarios en las prácticas de lectura en la EP. El caso del Operativo Nacional de Entrega de Libros (2011-2012) y el Programa para el Acompañamiento y la Mejora Escolar (2012) en tres escuelas
8. DyE: Lenguas de los pueblos originarios	4	1	0	1	2	0	0	0	8. N°276 - convocatoria 2007 "Conociéndonos". Una propuesta de alfabetización intercultural para la comunidad mbyá Guaraní del Valle del Cuñá Pirú de la Provincia de Misiones
9. DyE: Lenguas extranjeras	7	3	2	1	1	0	0	0	9. N°423 - convocatoria 2008 - La evaluación de los procesos de aprendizaje en la carrera de Profesorado de Inglés. Estudio de caso: Primer año del Profesorado de Inglés del Profesorado Superior de Lenguas Vivas en la Provincia de Salta, Capital. Año 2008
10. DyE: Matemática	38	11	14	6	2	2	2	1	10. N°656 - convocatoria 2009 - más datos "La enseñanza de la Geometría desde el punto de vista de la Visualización Espacial".
11. DyE: Tecnología	4	3	0	0	0	0	1	0	11. N°1651 - convocatoria 2012 Del decir al hacer: La propuesta de trabajo conjunto dentro del Área de Conocimiento del mundo en la CABA.
12. Las TIC en la Educación	53	12	14	7	6	6	6	2	12. N°1237 - convocatoria 2011 Impacto de la incorporación áulica de las TICs en el desempeño académico de los alumnos en el área de Matemática. Estudio de caso de los primeros años en la Escuela Normal Superior N° 4 CABA
13. T.T. ⁵⁶ : Convivencia escolar	6	1	3	0	0	1	1	0	13. N°1402 - convocatoria 2012 La enseñanza de competencias sociales para la comprensión y el manejo de los conflictos y violencias escolares en la Formación Docente de los Profesorados de Educación Primaria e Inicial a partir de los nuevos Planes

⁵⁶ T.T.: Temas Transversales.

									de Estudios
14. T.T.: Educación Especial	8	4	3	1	0	0	0	0	14. N°668 - convocatoria 2009 La escuela común frente a la integración escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales
15. T.T.: Educación Rural	8	3	1	1	0	0	0	3	15. N°111 - convocatoria 2007 Prácticas de enseñanza en contextos de ruralidad, en el marco de la formación docente en EGB 1 y 2. Tratamiento de los campos disciplinares específicos en escuelas rurales de la provincia de Córdoba
16. T.T.: Educación Sexual	7	0	2	0	1	1	3	0	16. N°371 - convocatoria 2008 Educación sexual y discapacidad: "una necesidad en la formación docente"
17. T.T.: Educación y Memoria	8	3	1	1	0	2	1	0	17. N°837 - convocatoria 2009 Memoria y pedagogía. Las voces de Malvinas en las aulas balcarceñas
18. T.T.: Interculturalidad y Educación	17	4	2	0	4	3	2	2	18. N°1067 - convocatoria 2010 Indagación e implementación de prácticas pedagógicas de alumnos del Nivel Superior del Profesorado de Educación Primaria y del Profesorado de Educación Inicial en Educación No Formal: Análisis de una experiencia socio-comunitaria Cultura de pasillos.
19. Trayectorias Formativas	116	42	18	3	19	5	11	18	19. N°1216 - convocatoria 2011 Elegir enseñar. Un estudio de caso: condiciones de vida, trayectorias educativas, perspectivas e identidades de estudiantes del ISFD N° 803 provenientes de sectores migrantes bolivianos
20. Trayectorias Formativas: noveles	9	3	0	1	2	2	0	1	20. N°2062 - convocatoria 2013 Una mirada reflexiva sobre las prácticas áulicas del docente novel de química egresado del Instituto de Educación Superior de Villa Ángela
Totales	524	159	131	44	67	39	49	35	20

Cuadro 13. Ponencias Encuentros Nacionales Colectivo Argentino 2005-2016⁵⁷

Encuentro/ Año	Líneas y ejes temáticos	Trabajos relevados/disponibles
I. 2006	Foro Internacional: sin presentación de trabajos.	No se presentaron trabajos, se constituye en este año y encuentro el CA
II. 2007	1. Experiencias curriculares	Ponencias no disponibles.
	2. Formación docente	Ponencias no disponibles.
	3. Cultura y política educativa	Ponencias no disponibles.
III. 2008	1. Experiencias curriculares	1. Manifestaciones culturales y competencias comunicativas en sectores desfavorecidos: hacia una crítica a la unificación comunicativa y simbólica.
	2. Formación docente	2. Una mirada desde el rol del profesor co-formador en escuelas de educación de jóvenes y adultos. La enseñanza de la asignatura Psicología.
	3. Cultura y política educativa	3. Crear y recrear el espacio público como práctica colectiva, reflexiva y crítica. Relato de nuestra experiencia en el Jardín del Instituto Vocacional de Arte.
IV. 2009	1. Investigación en o desde la escuela	4. El Programa de entrenamiento intensivo en lectura oral (PEIL), una respuesta a la detección de problemas en el procesamiento lector.
	2. Cómo se enseña y cómo se aprende a investigar	5. El proceso de construcción de la identidad del trabajador de la educación, en el marco de la relación entre formación docente e investigación educativa.
V. 2010	1- Presentación de trabajos de investigación: ejes temáticos	
	Eje 1.1. Prácticas pedagógicas e innovaciones	6. Pareja pedagógica
	Eje 1.2. Formación de educadores	7. Ingreso 2008 al Profesorado de Educación Primaria Básica en los Institutos Superiores de Formación Docente de la Provincia de Buenos Aires
	Eje 1.3. Políticas educativas	8. Atravesando la calle.
	Eje 1.4. Temas de relevancia social	9. "Dime como educas y te diré como es tu ambiente" La indagación dialógica problematizadora en el aula de la escuela media: una estrategia didáctica innovadora en educación ambiental.
VI. 2013	1- Presentación de comunicaciones sobre investigaciones desde el aula y experiencias educativas	
	Eje 1.1. Prácticas pedagógicas e innovaciones	10. Las prácticas socioeducativas como terreno de la acción docente

⁵⁷ Cfr. página del Colectivo Argentino: www.colectivoeducadores.com

	Eje 1.2. Formación de educadores	11. La narrativa como medio para construir la profesionalidad docente desde la formación
	Eje 1.3. Políticas educativas	12. “Memorias en perspectiva” – Una Escuela Normal del interior de la provincia de Buenos Aires en el imaginario de la comunidad
	Eje 1.4. Temas de relevancia social	13. El pibe de la bicicleta. La exclusión de los derechos en la escuela
VII. 2014	1- Presentación de trabajos de investigación: ejes temáticos	
	1. Prácticas pedagógicas e innovaciones.	14. Matemática en clave literaria.
	2. Formación de educadores	15. La alfabetización en contextos de diversidad cultural y lingüística
	3. Políticas educativas	16. Políticas de Infancia en Contextos Escolares Críticos (EDI 3)
	4. Temas de relevancia social	17. Pu Anay – Muchos amigos. Prácticas Artísticas e Interculturalidad en la escuela.
VIII. 2015	Ejes temáticos	
	EJE N° 1-Investigación-Prácticas Pedagógicas e Innovaciones.	
	EJE 1.1 La enseñanza de la Lengua en el Nivel Inicial y Primario.	18. “Una propuesta didáctica con TIC para Nivel Inicial”. IFD N° 6.
	EJE 1.2 Enseñanza de las Ciencias Sociales y Naturales en la Educación Primaria.	19. Narrativa e Investigación “La pequeña Holanda II: El papel de la Mujer”. Escuela de Educación Primaria N° 7 de la ciudad de Tres Arroyos, Provincia de Buenos Aires.
	EJE 1.3 Educación Secundaria: Sujetos, sentidos y currículum.	20. “Sentidos y significados que le otorgan los estudiantes, docentes y padres a una escuela secundaria rural, en la Provincia de Jujuy”. Unidad de Investigación “Educación, Actores Sociales y Contexto Regional. UNJU.
	EJE 1.4 Enseñanza y aprendizaje en la Educación Secundaria.	21. “Estrategias de enseñanza que favorecen procedimientos científicos en el Ciclo Orientado del Secundario Obligatorio”, Secretaría de Investigación y Postgrado. Profesorado en Biología. Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales. Universidad Nacional de Misiones.
	EJE N° 2-Investigación-Formación de Educadores.	
	EJE 2.1 Prácticas y sujetos de la Formación Docente	22. “Enseñanza de la historia reciente en la escuela primaria. Representaciones sociales de la dictadura militar en estudiantes del Profesorado de Educación Primaria”, ISFD N° 105. La Matanza. Prov. De Buenos Aires.

	EJE 2.2. Formación Docente y Desarrollo Profesional	23. “Sentidos y alcances de los espacios de capacitación en servicio para los docentes de una escuela primaria de san Salvador de Jujuy”, FHyCS – UNJu.
	EJE 2.3. Ser estudiante en la Universidad (I): Los ingresantes.	24. “Los procesos de adaptación a la vida universitaria: lo simbólico, lo vivencial y la autogestión en el cursillo de ingreso”, FCEQy N – UnaM.
	EJE 2.4. Ser estudiante en la Universidad (II): La experiencia política y formativa en la Universidad.	25. “El quehacer docente. ¿Qué representaciones tienen los docentes del Profesorado en Biología de la relación que establecen con sus alumnos?”, Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales. Universidad Nacional de Misiones.
	EJE 2.5. Prácticas de enseñanza y formación en la Universidad	26. “Transitando el Camino de Investigación Acción Participativa” UNaM- FCEQyN.
EJE N° 3-Investigación-Políticas Educativas.		
	EJE 3.1 Sentidos, prácticas e impacto de las políticas educativas.	27. “Los sentidos y las prácticas de formación permanente en una escuela de educación secundaria en la Provincia de Jujuy a partir de 2014 hasta 2016”. Programa “Nuestra Escuela”- Componente 1 .Institucional-“, FHYCS-UNJu.
EJE N° 4-Investigación-Temas De Relevancia Social.		
	EJE 4.1. Educación, inclusión e interculturalidad	28. “Las barreras en la interculturalidad escolar Argentina”, Esc. Mariano Fraguero – Cordoba.
	EJE 4.2. Educación popular y artístico-comunitaria.	29. “La investigación y la extensión universitaria entendida como co-producción: la sistematización participativa como elección para historizar y problematizar experiencias pedagógicas y comunitarias en la ciudad de Río Gallegos”, UNPA UARG.
IX. 2016	Trabajos que expresen las diversas formas de hacer Investigación Educativa (individuales o colectivos)	
	EJE N° 1-Prácticas pedagógicas e innovaciones.	
	Buenos Aires	30. “ Por qué las narrativas como producción colectiva, son una estrategia de estudio y formación permanente desde el área de las Ciencias Sociales”, Instituto de Formación Docente y Técnica 123- Arrecifes-Buenos Aires RedIPARC.

CABA	31. “Disonancias escolares: lo visto, lo pensado y lo dicho sobre niños que no están en la escuela” Red de Estudiantes y Docentes Escritores se desarrolla en la Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas N° 2 “Mariano Acosta” de la Ciudad de Buenos Aires.
Jujuy	32. “Hacia el final de la Investigación sobre comprensión lectora, un nuevo comienzo: algunas respuestas y nuevos interrogantes”, FHyCS-UNJu.
Misiones	33. “Las Prácticas Dentro De Una Práctica: El Taller Práctica 1”, Instituto Superior de Formación Docente (ISFD): Escuela Normal Superior.
Neuquén	34. “Escritura del libro: ¡ahora hablamos nosotras! relatos educativos escritos por estudiantes”, Instituto de Formación Docente N° 9.
Salta	35. “Una reflexión sobre el trayecto de formación en investigación”, UNSa.
Santa Cruz	36. “Talleres de producción discursiva. Los informes pedagógicos en el nivel primario”, E.P.P. N° 43, N° 57, y N° 65 de Caleta Olivia.
EJE N° 2-Formación de educadores	
Buenos Aires	37. “Enseñanza de la historia reciente en la escuela primaria. Representaciones sociales de la dictadura militar en estudiantes del Profesorado de Educación Primaria”, Instituto Superior de Formación Docente N° 105. La Matanza.
CABA	38. “Formación y desarrollo profesional docente en red: la experiencia del programa de extensión universitaria “red de formación docente y narrativas pedagógicas”, FFyL- UBA- Integrantes de la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas.
Jujuy	39. “La narrativa de experiencia pedagógica, como búsqueda de sentido...”, IES N°3.
Misiones	40. “Investigación-Acción sobre las distintas miradas en la Evaluación“, SFD N°9.
Neuquén	41. “Invernadero de botellas, una construcción no convencional”, IFD N° 9.
Salta	42. “El asesoramiento pedagógico. Interrogantes y desafíos en la formación”, UNSa.
EJE N° 3-Políticas educativas	
Buenos Aires	43. “El trabajo docente en la universidad pública: problemáticas, condiciones y acción política”, Red IFIPRAC.ED - Depto de Educación. Facultad de Ciencias Sociales. UNCPBA.
Córdoba	44. “Avatares del sistema educativo: la integración escolar en el siglo XXI”.

Jujuy	45. “Haciendo caminos al andar: La evaluación de los aprendizajes en el Nivel Secundario”.
Misiones	46. “Interpretaciones acerca de la transversalidad de los contenidos de la ESI (Educación Sexual Integral) de los profesores del Área de Matemática del turno mañana, de la Escuela Normal Superior N°4, Oberá Misiones – 2014-2015”, Escuela Normal Superior N°4.
EJE N° 4-Temas de relevancia social.	
Buenos Aires	47. “ <i>Ni machos ni minitas: reflexiones sobre sexualidades, amor y géneros</i> . La experiencia del Taller Optativo dictado en los colegios pre-universitarios Nacional ‘Rafael Hernández’ y Liceo ‘Víctor Mercante’ de la UNLP durante el año 2015.”, UNLP.
Jujuy	48. “Educación superior y políticas de inclusión social. Saberes y practicas ancestrales en la tecnicatura superior en revitalización lingüística de la comunidad Guarani Cuape Yayembuate”, Tecnicatura Superior en Revitalización lingüística (nivel terciario).
Misiones	49. “Experiencia de Alfabetización de Adultos con el <i>Programa Cubano Yo si Puedo</i> en el Municipio de Montecarlo, Misiones, República Argentina.”, Municipalidad de Montecarlo , Misiones Casa de la Amistad Argentino-Cubano de Montecarlo- Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño de Cuba (IPLAC), Fundación un Mundo mejor es posible (UMMEP).
Santa Cruz	50. “¿Yo decido, tú decides? ¿Quién decide?”, Escuela Primaria Provincial N° 68.

Fuente: Elaboración propia

Cuadro 14.
Documentos oficiales INFD y CA

INFD	CA ⁵⁸
<p>Bases Convocatorias presentación de Proyectos años 2007-2015. Total: 9</p> <p>Convocatoria Primer Estudio Nacional sobre prácticas de la enseñanza en el contexto del aula. Universidades Nacionales-ISFD (2016). Total: 1</p>	<p>Convocatorias Encuentros Nacionales años 2006-2016. Total: 9</p>
<p>Instructivos para la presentación informe final años 2007-2014. Total: 1</p>	<p>Lineamientos para la presentación de ponencias años 2006-2016. Total: 1</p>
<p>Instructivos con los criterios para los evaluadores externos de proyectos de investigación presentados en las Convocatorias INFD (2007-2015). Total: 9</p>	<p>Instructivo con criterios para lectura entre pares años 2006-2016. Total: 9</p>
<p>Instructivo con los criterios para los evaluadores externos para la evaluación de informes finales investigación Convocatorias INFD (2007-2014). Total: 3</p>	<p>Convocatorias a los Encuentros Nacionales del CA en relación con otras alternativas a trabajos de investigación (2006-2016). Total: 11</p>
<p>Informes finales de investigación por áreas temáticas de las Convocatorias INFD 2007-2013 seleccionados para su análisis. Total: 20/254</p>	<p>Ponencias pesetadas en los Encuentros Nacionales del CA (2006-2016) y seleccionadas para su análisis. Total: 50</p>
<p>Reglamento de funcionamiento de la Comisión de Evaluadores Externos de las Convocatorias Nacionales de proyectos de investigación de los Institutos de Formación Docente y de informes finales. Total: 1</p>	<p>Registros de lecturas entre pares años 2008, 2009, 2010, 2011, 2013 y 2014. Total: 15</p>

Fuente: Elaboración propia

El proceso de análisis temático se realizó a lo largo del ciclo vital de la tesis siguiendo los aportes y lógica de la teoría fundamentada (TF) y del método comparativo

⁵⁸ Cfr. página del Colectivo Argentino: www.colectivoeducadores.com, habilitada en el año 2018.

constante (MCC) cuidando la articulación lógica entre el enfoque conceptual, el problema de investigación, los objetivos y la estrategia metodológica (Glaser & Strauss, 1967; Corbin, & Strauss, 1990; Hammersley, & Atkinson, 1994; Osses Bustingorry, S. *et al.*, 2006; Arroyo, 2011; Dabenigno, 2017). Para tal fin se confeccionaron matrices para sistematizar la información y favorecer, mediante estos despliegues visuales (Freidin, 2017), el análisis de datos cualitativos a partir de categorías pre-establecidas: sujetos, contextos, modos, concepción de investigación, finalidad de la investigación, objetos de estudio, criterios para la validación, mecanismos para la legitimación entre otros (Borda, Dabenigno, *et al.* 2017)⁵⁹. Los documentos oficiales del IFND, y del CA,

⁵⁹ Cfr. Anexo I. Cuadro 6. Protocolos de las fuentes primarias: entrevistas, cuestionarios auto-administrados y encuesta *online*. Cuadro 6.1. Entrevistas. Cuadro 6.2. Cuestionario auto-administrado Tipo I a Profesor de ISFD y miembro de red/es que forma parte del CA. Cuadro 6.3. Cuestionario auto-administrado Tipo II a Referente de red/es que forman parte del CA. Cuadro 6.4. Cuestionario auto-administrado Tipo III a miembros del equipo de investigación del Primer Estudio nacional INFD, 2016-2017. Cuadro 6.5. Encuesta *online*. Cuadro 7. Protocolos para la sistematización de los datos de las entrevistas a referentes a funcionarios, profesores de ISFD, referentes del campo académico y a referentes del Colectivo Argentino (CA) considerando que algunos de los entrevistados comparten dos o más de esos ámbitos. Cuadro 9. Protocolos para la sistematización de los datos de los cuestionarios auto-administrados a referentes del campo académico universitario y de institutos de educación superior, del campo de la política educativa y del Colectivo Argentino (Tipo I, Tipo II y Tipo III). Cuadro 9.1. Cuestionario auto-administrado Tipo I a Profesor de ISFD y miembro de red/es que forma parte del CA. Cuadro 9.2. Protocolo para la sistematización del cuestionario auto-administrado Tipo III a miembros del equipo de investigación del Primer Estudio nacional INFD, 2016-2017. Cuadro 10. Matrices cualitativas para la sistematización de los datos y síntesis en función de las categorías teóricas. Cuadro 10.1. Matriz cualitativa y síntesis en función de las categorías teóricas: cuestionario auto-administrado Tipo I a Profesor de ISFD y miembro de red/es que forma parte del CA. Cuadro 10.2. Matriz cualitativa y síntesis en función de las categorías teóricas: cuestionario auto-administrado Tipo II a Referente de red/es que forman parte del CA. Cuadro 10.3. Matriz cualitativa y síntesis en función de las categorías teóricas. Cuestionario auto-administrado Tipo III Investigación en el campo educativo. Cuadro 11. Encuesta *online* a directores de investigaciones Convocatorias INFD 2007-2014 y Período de tiempo en el que se realizaron las respuestas encuestas *online* a Directores de investigaciones de las Convocatorias INFD (2007-2014). Cuadro 12. Protocolo de la encuesta *online* a Directores de investigaciones de las Convocatorias INFD (2007-2014). Cuadro 13. Matrices cualitativas encuestas *online*. Cuadro 13.1. Matriz cualitativa encuestas *online*: datos generales. Cuadro 13.2. Matriz cualitativa encuestas *online*: Producción del conocimiento. Cuadro 13.3. Matriz cualitativa encuestas *online*: Validación del conocimiento. Cuadro 13.4. Matriz cualitativa encuestas *online*: Legitimación del conocimiento. Cuadro 13.5. Matriz cualitativa encuestas *online*: Relevancia del conocimiento para el sistema formador. Cuadro 13.6. Matriz cualitativa encuestas *online*: ISFD en tanto facilitadores/obstáculos y productor de conocimiento. Cuadro 13.7. Matriz cualitativa encuestas *online*: Formación docente-investigación. Cuadro 13.8. Matriz cualitativa encuestas *online*: Otros aportes. Cuadro 14. Bases de las Convocatorias INFD para la presentación de proyectos de investigación concursables (2007-2015) y Primer Estudio Nacional sobre Prácticas de la enseñanza en el contexto del aula (2016). Cuadro 14.1. Contextualización de las convocatorias. Cuadro 14.2. Matriz cualitativa y síntesis en función de las categorías teóricas: Bases de las Convocatorias INFD para la presentación de proyectos de investigación concursables (2007-2015) y Primer Estudio Nacional sobre Prácticas de la enseñanza en el contexto del aula (2016). Cuadro 15. Convocatorias para los Encuentros Nacionales del CA (2005-2016). Cuadro 15.1. Contextualización de las convocatorias. Cuadro 15.2. Matriz cualitativa y síntesis en función de las categorías teóricas: Convocatorias para presentación de ponencias en los Encuentros Nacionales del CA (2005-2016) Cuadro 15.3. Matriz cualitativa y síntesis en función de las categorías teóricas: Instructivo para la lectura entre pares CA. Cuadro 15.4. Registros de lectura entre pares relevados para su análisis según disponibilidad por Encuentros Nacionales CA. Cuadro 15.5. Matriz cualitativa de los registros de lectura entre pares de los Encuentros Nacionales CA. Cuadro 16. Convocatorias a los Encuentros Nacionales del

las encuestas *online* y los cuestionarios fueron analizados considerando esas categorías analíticas. En cambio, las entrevistas fueron sometidas a dos procesos de análisis. El primero coincide con el antes descrito, mientras que el segundo se inscribe en el marco de las estrategias de codificación dentro de la lógica del análisis temático de datos cualitativos; mientras que en el segundo se identificaron y describieron temas, se establecieron vínculos entre ellos, se diseñó un dispositivo visual para su presentación y lectura. Todas las dimensiones de las matrices cualitativas de las entrevistas tienen categorías con sus correspondientes sistemas de respuestas, a continuación el análisis prosiguió codificando especialmente las preguntas abiertas, sin dejar de lado las preguntas focalizadas en las categorías *a priori*, contrayéndose así una segunda matriz cualitativa para cada uno de los grupos de entrevistados. En todos los casos se pasó progresivamente de conceptos “nativos” hacia mayores planos de abstracción combinando procedimientos inductivos y deductivos realizando rondas de codificación. Por lo tanto se combinaron criterios deductivos cuando los mimbres provinieron del

CA en relación con otras alternativas a trabajos de investigación (2006-2016). Cuadro 16.1. Contextualización. Cuadro 16.2. Sistematización de la información de las convocatorias a los Encuentros Nacionales en relación con otras alternativas a trabajos de investigación, CA (2006-2016). Cuadro 17. Instructivos con los criterios para los evaluadores externos de proyectos de investigación presentados en las Convocatorias INFD (2007-2015). Cuadro 17.1. Matriz cualitativa y síntesis en función de las categorías teóricas: Instructivo con los criterios para la evaluación de proyectos de investigación por parte de evaluadores externos, Convocatorias INFD (2007-2015). Cuadro 18. Instructivo para la presentación de informes finales Convocatorias INFD (2007-2014). Cuadro 18.1. Matriz cualitativa y síntesis en función de las categorías teóricas: Instructivo con los criterios para la presentación de informes finales Convocatorias INFD (2007-2014). Cuadro 19. Instructivo con los criterios para los evaluadores externos para la evaluación de informes finales investigación Convocatorias INFD (2007-2014). Cuadro 19.1. Matriz cualitativa y síntesis en función de las categorías teóricas: Instructivo con los criterios para los evaluadores externos de informes finales de investigaciones, Convocatorias INFD (2007-2014). Cuadro 19.2. Reglamento de funcionamiento de la Comisión de Evaluadores Externos de las Convocatorias Nacionales de proyectos de investigación de los Institutos de Formación Docente y de informes finales: Matriz cualitativa y síntesis en función de las categorías teóricas. Cuadro 20. Informes finales de investigación por áreas temáticas de las Convocatorias INFD (2007-2013). Cuadro 20.1. Informes finales de investigaciones de las Convocatorias del INFD (2007-2013) seleccionados para su análisis. Cuadro 20.2. Matriz cualitativa y síntesis Informes finales de investigación por áreas temáticas de las Convocatorias INFD (2007-2013) seleccionados para su análisis. Cuadro 21. Ponencias presentadas en Encuentros Nacionales del CA (2006-2016). Cuadro 21.1. Ponencias pesetadas en los Encuentros Nacionales del CA (2006-2016) y seleccionadas para su análisis. Cuadro 21.2. Matriz cualitativa con el análisis de las Ponencias presentadas en los Encuentros Nacionales del CA (2006-2016): Producción y validación del conocimiento. Cuadro 21.3. Matriz cualitativa con el análisis de las Ponencias presentadas en los Encuentros Nacionales del CA (2006-2016): Contexto. Cuadro 21.4. Matriz cualitativa con el análisis de las Ponencias presentadas en los Encuentros Nacionales del CA (2006-2016): Sujetos. Cuadro 21.5. Matriz cualitativa con el análisis de las Ponencias presentadas en los Encuentros Nacionales del CA (2006-2016): Conocimiento producido (hallazgo/resultados). Cuadro 21.6. Matriz cualitativa con los análisis de las Ponencias presentadas en los Encuentros nacionales del CA (20062016): Criterios de validación.

marco conceptual, e inductivos, cuando se infirieron a partir de los propios datos (Dabenigno, 2017)⁶⁰.

La codificación cualitativa realizada consistió en un proceso de segmentación del texto completo de una entrevista en diferentes temas y subtemas, para su posterior presentación visual (tema del siguiente capítulo de este cuaderno) de modo tal de poder analizarlos e interpretarlos. Los datos se descomponen en temas (categorías plasmadas en códigos) para luego recomponerse en una nueva unidad interpretativa, que será el argumento central del análisis. Se codificó para facilitar la comparación constante de casos y extractos con el objeto de analizarlos e interpretarlos conceptualmente. La creación de códigos permitió vincular los fragmentos de los casos entrevistados y conectar las nociones teóricas con las ideas que aparecen en los datos. En este punto cabe aclarar que esta tesis no pretendió crear teoría en el sentido en que muchos de los referentes de la TF esperarían, sí aspiramos a refinar definiciones tentativas con las que se iniciaron nuestros estudios, a encontrar nuevas conexiones entre temas y a descubrir nuevas categorías en los contornos del mundo empírico observado (Dabenigno, 2017).

La presentación de la tesis constituye un primer hito en este proceso de análisis temático en función del alcance de la misma: primera aproximación al contenido que asumen las categorías contextos, sujetos, modos/modalidades de producción, finalidad, entre otras en las investigaciones realizadas por ISFD en el marco del INFD y del CA. A partir de la presentación de esta primera aproximación, los siguientes pasos analíticos sugeridos son: tomar por separada cada una de estas dimensiones y profundizar los análisis de estos primeros hallazgos en función del vasto trabajo de campo realizado.

2. Referentes empíricos

2.1. El Instituto Nacional de Formación Docente (INFD)

2.1.1. Coordenadas históricas y políticas para el origen del Instituto Nacional de Formación Docente

⁶⁰ Cfr. Anexo I. Cuadro 8. Matrices cualitativas para la sistematización de los datos y síntesis en función de las categorías teóricas. Cuadro 8.1. Matriz cualitativa: entrevista a exfuncionarios del INFD. Cuadro 8.2. Matriz cualitativa de entrevistas a exfuncionarias del INFD (área de investigación): rótulos, codificación y entradas. Cuadro 8.3. Matriz cualitativa: entrevista a profesores-investigadores de ISFD. Cuadro 8.4. Matriz cualitativa de entrevistas a profesores-investigadores de ISFD: rótulos, codificación y entradas. Cuadro 8.5. Matriz cualitativa: entrevista a referentes reconocidos del campo académico. Cuadro 8.6. Matriz cualitativa de entrevistas a referentes reconocidos del campo académico: rótulos, codificación y entradas. Cuadro 8.7. Matriz cualitativa: entrevista a referente del Colectivo Argentino. Cuadro 8.8. Matriz cualitativa de entrevistas a referentes del Colectivo Argentino y a Profesores-investigadores de ISFD y Universidades vinculados al CA: rótulos, codificación y entradas.

A partir de las recomendaciones de la Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua, el entonces Consejo Federal de Cultura y Educación hoy Consejo Federal de Educación, encomienda al Ministerio de Educación (Resolución CFCyE N° 251/05) la creación de un organismo nacional con la función primaria de planificar, desarrollar e impulsar las políticas para el Sistema de Educación Superior de Formación Docente Inicial y Continua. Con la sanción de la LEN, (2006) se concreta dicho objetivo. En el Capítulo II de su Título IV, dedicado exclusivamente a la Formación Docente, se establece la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD). Dentro de la LEN la formación docente aparece como una pieza clave para el proceso de cambio educativo que se reclamaba. Objeto y centro de críticas, el desarrollo integral y sostenido de políticas de formación de docentes exigía un ámbito específico para este abordaje. Por ello, la LEN en el Art. N°78, establece la creación de un organismo dependiente del Ministerio de Educación Nacional, el Instituto Nacional de Formación Docente.

Es así que en el año 2007 es inaugurado el INFD como un organismo de carácter desconcentrado con la función primaria de direccionar, planificar, desarrollar e impulsar las políticas para el sistema superior de formación docente inicial y continua, en respuesta al requerimiento social de políticas específicas y sostenidas para la formación de docentes en nuestro país. Se le asignaron asimismo las responsabilidades de promover políticas nacionales y lineamientos básicos curriculares para la formación docente inicial y continua; coordinar las acciones de seguimiento y evaluación del desarrollo de las políticas de formación docente e impulsar y desarrollar acciones de investigación y de cooperación técnica interinstitucional e internacional. De esta forma, el INFD se constituye en el organismo nacional responsable de impulsar políticas de fortalecimiento de las relaciones entre el sistema de formación docente y los otros niveles del sistema educativo y 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 su ámbito de competencia. Con la creación del INFD, el Estado Nacional con el acuerdo de las 24 Jurisdicciones establece criterios básicos de formación docente para todo el país a través de Planes Nacionales de Formación Docente (INFD, 2015a).

2.1.2. Funciones y estructura del Instituto Nacional de Formación Docente

El INFD tiene, entre sus funciones la de impulsar y desarrollar acciones de investigación según lo establece el Art. 76, h de la LEN en cumplimiento con lo establecido por el Art. 73, c de la misma ley, en tanto que la política nacional de formación docente tiene entre sus objetivos el de 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. El INFD cuenta con las áreas programáticas que presento a continuación y se encuentra llevando a cabo el Plan Quinquenal 2012-2016 de formación docente.

Cuadro 15.
Estructura del INFD: Áreas operativas.

Área	Descripción general
<i>Desarrollo Institucional</i>	<p>Está abocada al fortalecimiento e integración progresiva del sistema formador y al planeamiento del mismo, que incluye la planificación de su oferta de formación inicial y continua y de las funciones de investigación y apoyo pedagógico a escuelas; la gestión del sistema y el mejoramiento de la organización de los institutos superiores de formación docente.</p> <p>A su vez, promueve la articulación de las acciones jurisdiccionales con las nacionales e institucionales, en el marco de los Acuerdos Federales sobre formación docente. En este sentido, el área asume la organización y seguimiento de los Planes de Fortalecimiento Jurisdiccional (PJF), instrumento de planificación de las políticas de formación docente de las jurisdicciones, en función de las decisiones que se han ido acordando federalmente. En la actualidad, las políticas y acciones que organizan los PFJ son aquellas definidas en el Programa Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente (Res. CFE N°188/12): Planeamiento y desarrollo del Sistema Nacional de Formación Docente, en el marco de la construcción federal; Evaluación integral de la formación docente; Desarrollo curricular para la formación docente inicial; Fortalecimiento de la formación continua y la investigación; y Fortalecimiento de las trayectorias y la participación de los estudiantes.</p>
<i>Desarrollo Curricular</i>	<p>Está orientada hacia la construcción de acuerdos que aseguren el derecho a una formación de calidad a todos los estudiantes, con contenido nacional, jurisdiccional e institucional, facilitando la actualización y mejora de los planes de estudio, el desarrollo de modalidades de formación que incorporen experiencias de innovación para la mejora de la enseñanza en las escuelas, así como el seguimiento y monitoreo del currículo.</p>
<i>Investigación Educativa</i>	<p>Los objetivos son producir conocimientos sobre la enseñanza, la formación y el trabajo docente y de contribuir al fortalecimiento de la función de investigación en el sistema formador.</p> <p>Los propósitos del sistema formador refieren a la producción de saberes sobre la enseñanza, la formación y el trabajo docente, teniendo en cuenta que la tarea sustantiva de la profesión requiere conocimientos específicos que contemplen la complejidad del desempeño docente.</p> <p>La producción de conocimientos a partir del análisis y estudio sistemático de los problemas presentes en el sistema de formación docente tiene como objeto generar las condiciones para impactar en la definición de políticas y estrategias de superación más pertinentes. Se pretende que los resultados de las investigaciones y el estudio de experiencias realizadas incidan sobre las prácticas y contenidos de la formación docente inicial y continua, originando formas propias de interacción con el conocimiento.</p>
	<p>Se propone dar impulso a la articulación entre el sistema formador y el resto de niveles del sistema educativo. Para ello, se diseñan</p>

<p><i>Desarrollo Profesional Docente</i></p>	<p>dispositivos de trabajo articulado que generen oportunidades de formación en servicio para los docentes de los ISFD y los docentes de las escuelas de los niveles educativos para los cuales forman, integrando diferentes modalidades que atiendan en forma sistemática las necesidades de las prácticas pedagógicas en las escuelas.</p> <p>El desarrollo profesional docente parte del reconocimiento de las responsabilidades que el sistema formador tiene ante los actuales y los futuros docentes, y compromete la dimensión política y social de la formación docente. Las acciones que se proponen desde el área de Desarrollo Profesional y Formación Continua son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar y acordar dispositivos de capacitación dirigidos a formadores y directivos, para fortalecer la utilización pedagógica de las TICs. - Ampliar y profundizar las acciones de acompañamiento pedagógico a docentes noveles que inician su desempeño profesional. - Dar continuidad y ampliar en acuerdo con las jurisdicciones las acciones de acompañamiento a los docentes que inician su tarea profesional. - Acordar y diseñar conjuntamente con cada jurisdicción dispositivos de formación continua y en servicio para la actualización disciplinar y didáctica que involucren a formadores y docentes de los distintos niveles para los que forman, partiendo de atender aquellas necesidades y problemas más estratégicos en cada jurisdicción. - Desarrollar en conjunto con las jurisdicciones la Red de Centros de Actualización e Innovación Educativa (Red de CAIE). - Las jurisdicciones presentarán y acordarán con el Instituto Nacional de Formación Docente propuestas de desarrollo profesional que respeten las necesidades y prioridades identificadas, pudiendo solicitar asistencia técnica para su diseño.
<p><i>Políticas Estudiantiles</i></p>	<p>Tiene por objetivo favorecer la construcción del rol social, político y cultural de los futuros docentes. En el marco de un sistema educativo en expansión, su desafío como área es generar políticas tendientes a acompañar las trayectorias estudiantiles y a profundizar la democratización de las instituciones formadoras, con el objetivo de que sus prácticas cotidianas posibiliten un efectivo ejercicio democrático así como su compromiso como garantes del derecho a la educación y la defensa de los derechos humanos.</p> <p>Las acciones que lleva adelante en el marco de acuerdos federales (como la Resolución del Consejo Federal N° 188/12), se reúnen en las siguientes líneas de trabajo: Coordinadores Institucionales de Políticas Estudiantiles (CIPES). Democratización institucional. Seminarios virtuales. Estímulos económicos. Becas Bicentenario.</p>
<p><i>Educación y Derechos Humanos</i></p>	<p>Tiene como fin promover una política educativa transversal para la formación docente vinculada a la pedagogía de la memoria y la ampliación de derechos en el proyecto histórico.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La línea de trabajo Pedagogía de la memoria aborda el pasado reciente desde el presente mirando al futuro, donde el proyecto histórico es constitutivo del proceso dialéctico de la memoria. - Ampliación de Derechos trabaja pedagógicamente los derechos civiles, políticos, económicos, culturales y sociales restituidos y

	<p>ampliados en esta última década, y aquellos que se constituyen como desafíos del proyecto de país.</p> <p>Se trabaja articuladamente con diferentes espacios del Instituto Nacional de Formación Docente y se vincula con los Programas Educación y Memoria, Educación Sexual Integral y la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe. A su vez, lleva adelante acciones en conjunto con las Direcciones de Educación Superior de las Jurisdicciones del país.</p>
<i>Cooperación Internacional</i>	<p>Socializa las acciones de cooperación y los acuerdos bilaterales que lleva adelante el INFD con otros países de América Latina y del mundo sobre temas de formación continua desde la perspectiva de desarrollo profesional.</p>
<i>Seminarios Virtuales</i>	<p>El equipo de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en la Formación Docente trabaja en función de la necesidad de “promover la actualización de los contenidos de las disciplinas y sus didácticas y la aplicación de nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje”, tal como lo establece el Plan Nacional de Formación Docente.</p> <p>Por otro lado, el Plan señala que “la incorporación de equipamiento a los ISFD requerirá de acciones que garanticen la actualización en el uso profesional, pedagógico y administrativo de las nuevas tecnologías de información y comunicación”.</p>
<i>Registro Federal de Instituciones y Ofertas de Formación Docente</i>	<p>Constituye una herramienta estratégica que permite obtener y administrar información actualizada para contribuir a la toma de decisiones concernientes a la formación docente en todo el país. Su objetivo principal es mantener un registro actualizado de los Institutos Superiores de Formación Docente, así como la homologación, validación y registro nacional de títulos y certificaciones.</p> <p>La base de datos del Registro ha sido construida por todas las instituciones de formación docente de gestión estatal y privada del país y corroborada por las autoridades educativas jurisdiccionales correspondientes.</p> <p>En el Registro hay información descriptiva y estadística disponible sobre la oferta, títulos y certificaciones de los institutos de formación docente de cada provincia y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, datos que lo convierten en una fuente insoslayable acerca del sistema formador de la República Argentina.</p>
<i>Voluntariado de Formación Docente</i>	<p>Promueve la realización de Proyectos a cargo de docentes y estudiantes de profesorado de Educación Secundaria y Educación Especial de gestión estatal.</p>
<i>Registro y</i>	<p>En cumplimiento del objetivo de contribuir a la institucionalidad y la fortaleza del Sistema Formador, el área de Registro y Validez</p>

<p><i>Validez de Títulos</i></p>	<p>Nacional de Títulos trabaja en la implementación de acciones que permitan la aplicación de los criterios acordados federalmente acerca de la regulación del sistema de formación docente. Para ello, se generaron las condiciones que hicieron posible, en 2008, formalizar la inscripción en el Registro Federal de Instituciones y Ofertas de Formación Docente y, en 2009/2010, la adecuación y registro de todas las ofertas, títulos y certificaciones de formación docente según lo consensuado a nivel federal.</p> <p>Entre los principales objetivos del área, y en consonancia con esta función de regulación y registro, se encuentra el de contribuir a consolidar un sistema de información integrado para la toma de decisiones, la planificación y el monitoreo permanente del sistema formador. La generación de datos consistentes y confiables acerca de la formación docente, sus instituciones y el mapa nacional de carreras hace visible el crecimiento y consolidación del sistema federal docente y permite a las autoridades jurisdiccionales y nacionales el acceso a un recurso óptimo de planeamiento.</p>
<p><i>Desarrollo Normativo</i></p>	<p>El funcionamiento del Sistema Formador Docente requiere soportes normativos para su institucionalidad, sus políticas y sus actores, en un contexto federal que plantea, además, el desafío de articular la simultaneidad de un sistema nacional formado por subsistemas jurisdiccionales con diversas características y necesidades.</p> <p>En esta perspectiva, el desarrollo normativo cobra importancia como materia planificable y herramienta de la planificación, haciendo de la operación sobre las normas una acción intencional y sistemática que se inscribe principalmente en un proceso configurador y no solo remedial, promoviendo una mayor capacidad del sistema para autoregularse adecuadamente.</p> <p>El desarrollo normativo no es entonces una acción de un momento, sino una política permanente, que combina acciones de relevamiento, sistematización, seguimiento, interpretación y actualización, junto con estrategias de difusión, accesibilidad, incidencia y formación, además de la operación directa sobre las normas, vía nuevas regulaciones y -en su caso- modificaciones y derogaciones, en un continuo temporal y orgánico que supone el trabajo colaborativo y articulado con los servicios jurídicos de las jurisdicciones.</p> <p>Su línea de trabajo consiste en producir regulaciones, brindar asistencia técnica a las jurisdicciones e instalar capacidades para la producción y aplicación de la normativa, otorgando a la vez un lugar visible, como parte del gobierno, a las áreas vinculadas con la producción y el desarrollo de regulaciones para el sistema.</p>
<p><i>Programa 'Nuestra Escuela'</i></p>	<p>Es una iniciativa federal que se propone la formación gratuita, universal y en ejercicio, de todos los docentes del país a lo largo de tres cohortes consecutivas de tres años cada una. Se trata de la respuesta del estado nacional y de los estados provinciales a una reivindicación histórica del colectivo docente, a la vez que contribuye a generar las condiciones para alcanzar las metas que se impuso el país en términos de política educativa. En procura de ello, el programa fue aprobado unánimemente por el Consejo Federal de Educación y ya cuenta con el respaldo del acuerdo paritario suscripto por todos los sindicatos docentes con representación nacional.</p> <p>El Programa está financiado enteramente por el Estado Nacional, ubica su antecedente y fundamento en la Ley de Educación Nacional, en la que se plantea a la misma como un derecho y al conocimiento como un bien público, centrando el eje en la formación</p>

	<p>permanente, gratuita, en ejercicio y de calidad, de los trabajadores de la educación argentina.</p>
<i>Comunidad</i>	<p>- <i>Guía del Estudiante de Carreras de Formación Docente 2011</i>: A través de la publicación de esta tercera edición de la Guía del Estudiante de Carreras de Formación Docente, el Instituto Nacional de Formación Docente reafirma su compromiso con jóvenes y adultos que se encuentran definiendo sus proyectos personales, al brindarles una herramienta que reúne la oferta oficial 2011 de carreras de formación docente de todo el país, sus instituciones y localidades.</p> <p>- <i>Red Nacional Virtual de Institutos Superiores de Formación Docente</i>: conecta entre sí a todos los ISFD del país. Está conformada por un conjunto de herramientas soportadas en Internet (sitio web, campus y blog), destinadas a facilitar la comunicación entre los integrantes de los institutos, entre institutos, y entre éstos y sus comunidades. Es el escenario privilegiado para construir un ambiente de formación mediado por TIC, un espacio de encuentro y colaboración orientado a recuperar y comunicar experiencias innovadoras entre los Institutos Superiores de Formación Docente.</p> <p>- <i>Akana</i>: es una red social donde los docentes y estudiantes del sistema formador pueden compartir experiencias e intereses o simplemente conocerse y charlar. El ingreso es libre y abierto, y los interesados en participar se pueden registrar directamente desde la red.</p>
<i>Servicios</i>	<p>- <i>Noticias</i>.</p> <p>- <i>Convocatorias</i>.</p> <p>- <i>Audiovisuales</i>.</p> <p>- <i>El CEDOC</i> (Centro de Documentación del Instituto Nacional de Formación Docente):</p> <p>* Se propone facilitar el acceso a la documentación e información a los docentes e investigadores a través de la implementación de los siguientes servicios: Préstamo. Centro de Documentación Itinerante. Consulta en sala. Solicitud de documentación especializada. Recomendaciones I. Recomendaciones II. Investigación Documental en la Web.</p> <p>* Sistematiza las producciones de las áreas del INFD, particularmente: Investigación. Tecnologías de la información y la comunicación TIC. Docentes Noveles. Políticas estudiantiles. CAIE. Publicaciones Institutos IFD. Pos-títulos. Publicaciones de Institutos de Formación Docente. Desarrollo Curricular. Desarrollo Profesional. Escritura en Ciencias. Audiovisuales del INFD. Tecnicaturas socio-humanísticas. Documentos oficiales. Fortalecimiento Desarrollo Jurisdiccional. Mapa Educativo del INFD. Guía del estudiante. Diseños Jurisdiccionales curriculares oficiales. Seminarios Virtuales gratuitos del INFD.</p> <p>* Ofrece:</p>

<p>- Enlaces a: Revistas electrónicas, libros electrónicos, portales audiovisuales, bibliotecas digitales, portales educativos, bases de datos, redes de docentes y blog educativos.</p> <p>- Buscador: esta sección está dedicada a la difusión de los proyectos de investigación producidos por los Institutos de Formación Docente de gestión estatal de todo el país, en el marco de la Convocatoria Anual del INFD "Conocer para incidir sobre las prácticas pedagógicas" con la intención de fomentar y fortalecer la producción de conocimiento y promover el desarrollo de investigaciones que contribuyan a la identificación de problemas y desafíos del sistema formador y del sistema educativo.</p> <p>Puede realizar búsquedas por diversas TEMAS sobre los cuales han sido sistematizados los proyectos, la PROVINCIA y/o el AÑO, e incluso puede utilizar PALABRAS CLAVES.</p> <p>Consultas y mayor información escribir a cedoc@infed.edu.ar</p> <p>* CEDOC en RED: permite conectarse <i>online</i> con el Sistema Nacional de Información Educativa, la Direcciones de Educación Superior y con el Repositorio Institución.</p>
--

Fuente: Elaboración propia con base en el portal web del INFD

<http://portales.educacion.gov.ar/infed/investigacion-en-formacion-docente>, última consulta septiembre de 2015.

Ente los años 2007 y 2015 se llevan a cabo las Convocatorias para la presentación de proyectos de investigación concursables, convocatorias dirigidas a los IES de gestión estatal. En el año 2016, en el marco del Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021, Objetivo 1. Mejorar la calidad de la formación inicial, punto e) Fortalecer la función de investigación del sistema formador, el CFE sanciona la Resolución 321/12 mediante la cual el INFD desarrolla el Primer Estudio Nacional sobre Prácticas de enseñanza en contexto del aula –primaria y secundaria- 2016-2017⁶¹.

2.1.3. Acciones del Instituto Nacional de Formación Docente vinculadas con los ISFD en general y con la función de investigación en el período 2007-2016

Considerando la complejidad que asume la gestión de políticas públicas en un ámbito como el de la educación superior y que atraviesa problemas de largo tiempo, el INFD planteó tres criterios que atravesarían la definición con respecto al planeamiento e implementación de sus acciones: el primero de ellos es la priorización de la dimensión política; el segundo criterio es la apuesta a la construcción federal de las políticas nacionales; y, el tercero, la decisión de encarar un proceso de planeamiento integral y estratégico.

Construcción de un sistema formador, superando la atomización y fragmentación precedente. Inversión y financiamiento del sistema formador (INFD, 2015a)

Cuadro 16.
Inversión y financiamiento del sistema formador.

Año	Monto ejecutado
2007	\$ 37.386.150,50
2008	\$ 65.725.473,83
2009	\$ 67.058.099,23
2010	\$ 65.241.792,31

⁶¹ Ampliar con 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.

2011	\$ 77.428.849,19
2012	\$ 130.100.670,73
2013	\$ 326.201.619,69
2014	\$ 700.740.033,52
2015*	\$1.037.850.000,00
2016**	\$1.345.296.355,00

*Crédito vigente al 01/12/2015

**Según Ley de presupuesto 2016

Fuente: ISFD (2015a)

- Producción de *regulaciones y normativas*, plasmadas en Acuerdos Federales de carácter vinculante aprobados por el Consejo Federal de Educación y de normativas jurisdiccionales, que dieron lugar a la conformación de una Base normativa federal. Las resoluciones del CFE referidas a la FD son: Res. CFE 24/07 (Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial), Res. CFE 30/07 (Lineamientos sobre Institucionalidad y Desarrollo Profesional Docente), Res. CFE 72/08 (Reglamento Orgánico Marco, Concursos y Régimen Académico Marco), Res. CFE 140/10 (Planeamiento del sistema formador), Res. CFE 201/13 (Programa Nacional de Formación Permanente). Las principales regulaciones nuevos diseños curriculares jurisdiccionales; reglamentos orgánicos; regímenes (académicos; reglamentos de prácticas; creación de órganos colegiados para el nivel e institucionales; creación y organización de centros de estudiantes; concursos directivos y docentes; organización institucional; planeamiento del sistema y planificación de ofertas. En el período fueron aprobados por las jurisdicciones 24: Reglamentos Académicos Marco, 15 Reglamentos Orgánicos Marco y 12 Reglamentos de Prácticas Docentes. Las regulaciones particulares para los institutos formadores son: reglamentos orgánicos, académicos, de prácticas, de concursos y de representación estudiantil:

- Elaboración y ejecución de *planes nacionales de formación docente* acordados federalmente para, a partir del diagnóstico de los problemas fundamentales de la formación docente, implementar las políticas para resolverlos (Res. CFE 23/07, 110/10, 167/12 y 188/12).

- Elaboración y ejecución de *planes de fortalecimiento jurisdiccionales de formación docente* (PFJ) como herramientas de acuerdo bilateral entre la Nación y

las jurisdicciones, que fija objetivos, acciones y metas a alcanzar anualmente, para lo cual se establece el financiamiento y la asistencia técnica específica, junto a los compromisos jurisdiccionales para lograr eficazmente el cumplimiento de las líneas de política establecidas por los Planes nacionales de formación docente, acuerdos federales y resoluciones ministeriales específicas (24 Planes de Fortalecimiento Jurisdiccional anuales, desde el año 2009 a 2015).

- Diseño y puesta en funcionamiento del primer *Registro federal de instituciones y ofertas de formación docente* a partir de un sistema que permite, por primera vez en nuestra historia, almacenar y producir datos rigurosos sobre instituciones, carreras, estudiantes, seguimientos de cohorte, egresados, etc. La carga se produce en las instituciones y se valida con equipos expertos en las jurisdicciones, que integra a 1460 ISFD de todo el país, con 3.146 carreras y una matrícula de 408.697 estudiantes.

- Diseño y puesta en marcha del *Planeamiento Estratégico a través del sistema para el planeamiento de la formación docente* (PLAFOD) que permite realizar proyecciones de ofertas y necesidades formativas de nuevos docentes para cada uno de los niveles y modalidades del sistema educativo de manera georeferenciada. En una primera etapa, 15 provincias ya cuentan con resultados a partir de la proyección de los datos del sistema.

- Renovación de todos los *diseños curriculares* de la formación docente, sobre la base de criterios federales, a partir de la Res. CFE N° 24/07, de los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, marco normativo orientador de la elaboración de los Diseños Curriculares Jurisdiccionales. Se produjo la renovación de los diseños curriculares de las 24 jurisdicciones para las carreras de formación correspondientes a todos los niveles y modalidades, de gestión estatal y privada, con espacios de definición local pero superando la dispersión de planes, duraciones y cargas horarias, instalándose un proceso de revisión permanente. Esta tarea se realizó con asesoramiento y asistencia técnica permanente por parte de los equipos INFD. En el período 2009-2015 fueron analizados por la Comisión Federal de Evaluación 650 nuevos diseños curriculares.

- Instalación, atendiendo a lo establecido por la Ley Nacional de Educación, de un mínimo de cuatro años de duración para las carreras de formación docente de

todos los niveles y el fortalecimiento del campo de la práctica profesional desde primer año.

- Incremento del 51,81% en la matrícula de formación docente de los institutos de profesorado en el período 2008-2013, que pasó en dicho período de 269.217 a 408.697 estudiantes.

- Desarrollo de la *evaluación integral de la formación docente* (FD), sin antecedentes en nuestro país, primera evaluación de alcance nacional de la FD para producir conocimientos sobre la gestión curricular de los diseños con validez nacional renovados a partir del 2008 y las condiciones institucionales, para fundamentar decisiones orientadas a la mejora e instalar prácticas evaluativas que involucren a distintos actores y niveles de decisión. Se evaluaron las carreras de los profesorados de Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Física, Educación Artística y Educación Especial, con un total de 840 carreras evaluadas en 522 Institutos de Formación Docente de todo el país, Participaron 44.738 estudiantes y 14.566 docentes. Durante el año 2014 se inicia una etapa de evaluación de estudiantes, con alcance nacional, que involucró 10.506 estudiantes de 513 carreras de Educación Inicial y de Educación Primaria, ofertadas en 392 instituciones formadoras de gestión estatal y gestión privada de las 24 jurisdicciones.

- Incorporación gradual y acordada de requisitos mínimos para la obtención de la *validez nacional de los títulos* de formación docente, favoreciendo la movilidad horizontal y vertical de los estudiantes y egresados. Son requisitos, entre otros, la aprobación del diseño por parte de la autoridad educativa jurisdiccional y la inscripción en el Registro Federal de Títulos y Ofertas de Formación Docente. Se conformó un circuito administrativo específico para analizar el cumplimiento de dichos requisitos. Se constituye así una política pública que reconoce en el título entregado el cumplimiento de los requisitos establecidos por la normativa en relación con los planes de estudios, los diseños curriculares y las condiciones Institucionales.

- Unificación de *las nominaciones de títulos*, pasando de un número que superaba los 1.500 a sólo 33 títulos de base y sus respectivas orientaciones con parámetros comunes validados para todo el país (Resoluciones CFE N° 74/08 y 83/09).

- Creación de la *comisión federal de evaluación* (CO.F.EV) integrada con representantes de las cinco regiones educativas, que verifica el cumplimiento de los lineamientos aprobados por el Consejo Federal de Educación y las regulaciones del Ministerio de Educación Nacional y dictamina acerca de otorgar validez a los títulos. Su constitución significó un valioso aporte a la institucionalización del sistema de formación docente. El otorgamiento de la validez nacional de los títulos docentes para una cantidad determinada de cohortes implica hacer actualizaciones periódicas de los Diseños Curriculares Jurisdiccionales tendientes a su mejora; y para el INFD, el de diseñar y consolidar procedimientos cada vez más ajustados para apoyar su elaboración, implementación y evaluación. Es así que más de 3.000 carreras que se ofrecen en las más de 1.400 unidades educativas de formación docente del país han sido rediseñadas y evaluadas durante el período.

- Formación de *formadores y equipos técnicos de superior*, con ciclos orientado a directivos; implementación de proyectos jurisdiccionales de desarrollo profesional docente; oferta en didácticas disciplinares por medio de una línea de alfabetización inicial; aumentada la diversidad de oferta en las distintas modalidades educativas a través de la instrumentación de pos-títulos e implementadas ofertas de capacitación en el uso de los recursos didácticos que refieren a la incorporación de las nuevas tecnologías en la gestión de las clases.

- Articulación con *universidades y organismos internacionales* en las que se becaron docentes de ISFD para la realización de Posgrados y *Stages*, orientados a mejorar las prácticas de enseñanza. Se llevaron a cabo visitas de estudio e intercambio al exterior. También se desarrolló cooperación internacional, tales como las pasantías PASEM y las redes de movilidad OEI, que permitieron el intercambio con países de Iberoamérica a través de visitas y la producción conjunta de recursos. Similares objetivos alentaron la realización de un trayecto formativo de intercambio con Francia propiciado por la beca *Saint-Exupéry*.

- Constitución de la línea de *acompañamiento a docentes noveles*, a fin de apoyar a los docentes que inician su labor profesional con asistencia técnica, ciclos pedagógicos-disciplinares en diferentes provincias sobre temáticos específicos y la producción de materiales y literatura de apoyo.

- Creación de *programa nacional de formación permanente “Nuestra Escuela”* (PNFP) para formar a 1.200.000 docentes argentinos en tres cohortes, de todos los niveles y modalidades, federal, universal y enteramente financiado por el Estado Nacional y con Acuerdo Paritario suscrito por los 5 sindicatos nacionales. Hacia fines de 2015 cuenta con 43.076 escuelas e institutos superiores en los que se debate y reflexiona colectivamente, aproximadamente 800.000 docentes inscriptos en formación institucional y en servicio, 200.000 docentes inscriptos en 13 pos-títulos nacionales, 90.000 docentes inscriptos en cursos nacionales y 39.503 directivos en formación específica para su rol, virtual y presencial, y formación para supervisores en la plataforma virtual.

- Suscripción, en el marco del PNFP, de más de 60 convenios con universidades nacionales y privadas, los 5 sindicatos nacionales y más de 500 ISFD para desarrollar acciones de formación permanente para todos los docentes del sistema, financiadas íntegramente por el Estado Nacional.

- Producción de *materiales originales*, dentro del programa Nuestra Escuela, destinados a docentes, directivos y supervisores en formato digital y papel, organizados por los 6 EJES de la formación: 7 Libros de Normativa, 6 Cuadernos de Trabajo, 6 Orientaciones para equipos directivos, Documentos para Capacitadores y para Supervisores, Agendas de Bitácora, 6 Banco de Recursos Digitales y Módulos/clases virtuales de todas las propuestas de formación. Todos distribuidos en las jurisdicciones, en soporte digital y papel, para la totalidad de los docentes involucrados en el programa.

- Realización de *estudios nacionales y estudios de investigación evaluativa* sobre temáticas prioritarias para la formación docente.

- Fomento de la *función de investigación* en los Institutos de Formación Docente y acompañar el desarrollo de proyectos de investigación jurisdiccionales coordinados por las mismas Direcciones. En el período 2007-2014 fueron seleccionados 846 proyectos, correspondientes a 363 institutos de formación e involucrando a 2.538 docentes y 1.692 estudiantes. Se realizaron talleres metodológicos, de escritura académica, producción de documentos metodológicos, la contribución a la construcción de estados del arte y la publicación y difusión de los resultados.

- Creación del *centro de información y documentación* (CeDoC), en el marco del Programa de Participación 2008-2009 de la UNESCO, que centraliza la información referida a la formación docente nacional e internacional y la pone a disposición de los interesados, al tiempo que posee como objetivo colaborar e intercambiar información con otros centros y bibliotecas. Su existencia posibilita el acceso virtual de recursos y servicios especializados en Formación Docente e Investigación a los Institutos de Formación Docente del país a través de su sitio *Web* y la Red Virtual del INFD.

- Desarrollo de la línea de acción *Proyectos de Mejora Institucional* (PMI), para afianzar procesos de planificación y evaluación institucional en los ISFD, con financiamiento de proyectos de carácter institucional para gastos corrientes y de capital, orientados a la mejora de la tasa de ingreso-egreso, la pedagogía de la formación, el uso de las tecnologías para la enseñanza y la promoción de políticas institucionales inclusivas; el mejoramiento de la enseñanza de las ciencias y el fortalecimiento de las líneas de acción propuestas a nivel nacional y jurisdiccional en el marco de los Planes de Fortalecimiento Jurisdiccional y Nacional. En el período 2007-2013 fueron financiados 3.484 proyectos por un monto de \$53.668.000.

- Elaboración del *diseño organizacional* de los ISFD, con las características requeridas para una organización interna y una planta orgánica básica, de acuerdo con los criterios federales y las funciones asignadas a ese nivel por la propia Ley de Educación Nacional.

- Mejora de los *sistemas administrativos de los institutos*. Para ello se diseñó un Sistema de Gestión de Institutos Superiores, un software específico desarrollado para fortalecer la gestión académico-administrativa de los Institutos de Educación Superior, a partir de la automatización de sus procesos internos referidos al planeamiento, ejecución, control y evaluación de datos registrales, carreras, cursadas y exámenes de alumnos.

- Fortalecimiento de la formación de docentes y estudiantes en la *pedagogía de la memoria y los DDHH*, a través de encuentros nacionales, regionales, jurisdiccionales, materiales, cursos, talleres, visitas a la ex ESMA, financiamiento y asistencia técnica a proyectos de investigación, entre otros, con estudiantes y docentes.

- Instalación de 50 radios en Institutos Superiores, formación de una *red medios radiofónicos de la formación docente* y de referentes territoriales y estrategias de formación permanente.

- Realización de acciones de *comunicación institucional*, que incluyen un micro-sitio del Instituto Nacional, alojado en el Portal del Ministerio de Educación. Este micro-sitio cuenta con la información actualizada respecto de las acciones, informaciones de agenda, documentos y actividades de las diferentes áreas y líneas. La información se actualiza permanentemente. A través de este sitio web se han difundido las principales noticias, convocatorias, e informaciones acordadas con la Dirección Ejecutiva del INFD y las coordinaciones de las diferentes áreas.

- Desarrollo de *audiovisuales* propios para el fortalecimiento de la formación docente y puesta a disposición en la página del INFD para el libre acceso de todos los docentes (<http://audiovisuales.infed.edu.ar/sitio/>). El propósito de este sitio web es difundir materiales audiovisuales que resulten de interés a directores, profesores y estudiantes de los institutos superiores de formación docente. Los videos se han pensado como potenciales herramientas de trabajo para los ISFD de todo el país con la intención de que promuevan la reflexión respecto de las diferentes temáticas vinculadas con la formación docente. Los materiales presentados en el sitio Audiovisuales del INFD, son producciones realizadas en el marco de las distintas líneas de acción que llevan adelante las áreas del Instituto Nacional, y se ponen a disposición con la intención de acercar perspectivas político-pedagógicas, contenidos, experiencias y propuestas didácticas, expresadas a través de la voz de especialistas, pedagogos, investigadores o participantes de las acciones.

- Promoción de la *democratización y participación estudiantil*, con más de 430 Coordinadores Institucionales de Política Estudiantil para promover la responsabilidad actual y futura de los docentes y fortalecer su rol ético – político, pedagógico y social, apoyando el ingreso, la permanencia, el egreso y las buenas trayectorias formativas, y favoreciendo a 157.743 (Fe de erratas: En la versión preliminar de este documento fue referida por error la cifra de 46.000.) estudiantes con becas (Progresar, Estímulos Económicos, Pueblos Originarios y Becas Bicentenario).

- Consolidación de la *formación pedagógica con recursos digitales*, con una amplia red constituida por los nodos virtuales que administra cada uno de los Institutos, y varios nodos centrales administrados por los equipos del INFD. Cada nodo está conformado por un sitio web de acceso público, un campus virtual y un *blog*. Como parte de esa estrategia de integración y articulación, desde cada nodo se tienen accesos directos a AKANA, la red social docente del INFD, al CEDOC, al mapa de institutos superiores de formación docente y al portal del INFD. A la fecha, la Red cuenta con 807 Institutos de formación del país conectados a la red, 44.029 aulas virtuales y 422.266 personas registradas en los nodos. El Pos-título en Educación y Tic fue pionero en la formación virtual y cuenta a la fecha con más de 10.000 egresados.

- Provisión de equipamiento, recursos y bibliografía que desde 2007 reciben las instituciones, los docentes y los estudiantes. El Programa Conectar Igualdad amplió con la entrega de *netbooks* en los profesorados y el equipamiento y la actualización bibliográfica tuvo sostenidas fuentes de financiamiento y acceso.

Con el fin de alcanzar los objetivos enunciados en los Planes de Formación Docente, acordados por el Consejo Federal de Educación durante el período 2007-2015, desde las distintas áreas del Instituto Nacional de Formación Docente fueron desarrolladas e implementadas múltiples líneas de acción.

A fin de organizar la lectura dichas acciones han sido organizadas dentro de las seis grandes líneas políticas del Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016 (Res. CFE N° 188/12): I. Planeamiento y desarrollo del Sistema Nacional de Formación Docente. II. Evaluación Integral de la Formación. III. Fortalecimiento del Desarrollo Curricular. IV. Fortalecimiento de la formación continua y la investigación. V. Fortalecimiento de la trayectoria y la participación de los estudiantes. VI. Consolidación de la formación pedagógica con recursos digitales. Debe considerarse, sin embargo, que todo esquema de clasificación o agrupamiento resultará siempre arbitrario, ya que en la práctica las acciones desarrolladas se encuentran integradas entre sí y suelen incluirse en distintas áreas y planes, por lo cual la organización propuesta para su exposición sólo pretende dar un ordenamiento que facilite la lectura, una fotografía que intenta reflejar una realidad compleja y multidimensional. Muchas de las acciones expuestas son

transversales a los seis grandes ejes políticos propuestos, mientras que otras se articulan con otros estamentos del Estado. Estas situaciones se desarrollan con mayor profundidad en los cuadernillos anexos, elaborados por cada una de las áreas del INFD referidas en el presente trabajo. Aquí sólo se reseñarán las acciones vinculadas a la línea IV. Fortalecimiento de la formación continua y la investigación, atento al tema de este estudio.

Política IV: Fortalecimiento de la formación continua y la investigación: Este conjunto de acciones se elaboraron en función de generar entornos formativos institucionales e interinstitucionales vinculados al desarrollo profesional de los docentes y a la investigación educativa, que consoliden las funciones del sistema formador. Principales Líneas de Acción:

Implementación de ofertas de formación continua para Docentes y Directivos del sistema de formación docente. Implementación de ofertas de formación continua para docentes del sistema educativo obligatorio. Acompañamiento a docentes en sus primeros desempeños. Fomento a la función de investigación en los IES. Producción de conocimiento en áreas de vacancia relacionadas con la formación docente y la creación del Centro de Información y Documentación (CeDoC).

Sin perder de vista a la formación inicial, esta política apunta a desarrollar la *formación continua* orientada al fortalecimiento académico, actualización disciplinar y pedagógico didáctico, en relación con las necesidades de los niveles y modalidades y a las que se generen a partir de las transformaciones curriculares e institucional; y reconociendo el saber producido por los sujetos y la posibilidad de transformación de las prácticas institucionales y pedagógicas a partir del trabajo colectivo e individual (INFD, 2015 a; b).

Asimismo, supone promover *la investigación educativa* que alimente la toma de decisiones y el desarrollo de las instituciones y el nivel superior en su conjunto como ámbito de producción, circulación y uso de conocimiento validado, a través de la constante asistencia técnica que facilite a docentes y estudiantes incorporar la función como propia del nivel. El conjunto de acciones llevadas adelante en materia de formación continua tiene como propósito superar las dificultades halladas en relación con la fragmentación y falta de coordinación de las ofertas de capacitación existentes, la desigual capacidad de gestión por parte de las jurisdicciones, el aliento

del credencialismo individual y la escasa importancia asignada a las prácticas docentes en los institutos de formación inicial. Asimismo, promover la investigación educativa como una de las funciones básicas del sistema de formación docente. En respuesta a estas problemáticas, con las jurisdicciones fueron coordinadas ofertas de formación continua que atendieran a las necesidades locales del sistema formador con mayor impacto en las escuelas e incentivando un alto grado de profesionalidad. Al mismo tiempo, ampliamos el desarrollo profesional de equipos directivos y docentes de los Institutos, orientado al mejoramiento de la gestión institucional y al desarrollo de nuevas modalidades pedagógicas de formación, transmisión, aprendizaje y evaluación de la formación docente. Fue impulsado además el dominio de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en la formación docente inicial. Entre las acciones emprendidas, fueron capacitados los rectores y equipos de conducción de los IES a través del desarrollo de un ciclo orientado a directivos; asistidas las jurisdicciones técnica y financieramente para la implementación de proyectos jurisdiccionales de desarrollo profesional docente; ampliada la oferta en didácticas disciplinares por medio de una línea de alfabetización inicial; aumentada la diversidad de oferta en las distintas modalidades educativas a través de la instrumentación de postítulos e implementadas ofertas de capacitación en el uso de los recursos didácticos que refieren a la incorporación de las nuevas tecnologías en la gestión de las clases (INFD, 2015 a; b).

De manera simultánea, fueron firmados convenios con universidades con el fin de becar a los docentes de la formación inicial para la realización de Posgrados y *Stages*, orientados a mejorar las prácticas de enseñanza en la formación docente. Con el mismo propósito, se llevaron a cabo visitas de estudio e intercambio al exterior, para que docentes y directivos de institutos de formación pudieran acceder a las experiencias educativas llevadas adelante en otros países. Dicha línea de intercambio fue posteriormente sustituida por otros dispositivos de cooperación internacional, como las pasantías PASEM y las redes de movilidad OEI, que permitieron el intercambio con países de Iberoamérica a través de visitas y la producción conjunta de recursos. Similares objetivos alentaron la realización de un trayecto formativo de intercambio con Francia propiciado por la beca *Saint-Exupéry*. A fin de apoyar a los docentes que inician su labor profesional fue constituida una línea apoyo y asistencia

técnica para promover el acompañamiento a dichos docentes noveles. Fue también desarrollada una serie de ciclos pedagógico-disciplinares en diferentes provincias sobre temáticas específicas. La producción de materiales y literatura de apoyo acompañó el desarrollo de estas modalidades formativas. Además de las actividades de formación profesional orientadas a los docentes de institutos de formación docente, fue creado un programa para brindar formación específica a los docentes de los demás niveles y modalidades de todo el país: el *Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela”*. Este programa, de carácter universal, gratuito y en servicio, se orienta a docentes de todas las escuelas estatales y privadas; en acuerdo con Sindicatos, Universidades y Jurisdicciones. Se trata de la respuesta del Estado Nacional y las jurisdicciones a una reivindicación histórica del colectivo docente, a la vez que contribuye a generar las condiciones para alcanzar las metas que se impuso el país en términos de política educativa. Nuestra Escuela apunta a la democratización del conocimiento, la formación continua de todos los docentes y la mejora de las prácticas de enseñanza de niños, niñas, adolescentes y adultos (INFD, 2015 a; b).

Cuenta con un Componente Institucional (Componente I), iniciado en el año 2014, en el cual el colectivo docente y estudiantil trabaja en espacios regulares y sistemáticos de jornadas institucionales (siete al año) acerca de la responsabilidad ético – política del docente, la educación como derecho básico y universal, y el análisis pedagógico y organizacional de los problemas de enseñanza y los aprendizajes de cada uno de los niveles educativos (INFD, 2015 a; b).

A partir de este recorrido se inició un proceso de reflexión colectiva y sostenida en las instituciones, en el que se involucra a todos los actores del sistema educativo, docentes, directivos, supervisores, capacitadores y formadores del programa. Se desarrolla a través de jornadas obligatorias y en ejercicio entre docentes y directivos y jornadas interinstitucionales. Se han conformado, en cada provincia, mesas inter-niveles y mesas técnica-paritarias, las cuales se reúnen periódicamente para discutir y llevar adelante las diferentes acciones del programa. A su vez, los directores de todas las escuelas e Institutos de Formación docente participan de un recorrido de formación virtual, que les brinda un espacio de

reflexión acerca de sus prácticas para la mejora de la escuela, pensada como una construcción colectiva.

El Programa cuenta también con un Componente Específico (Componente II), centrado en la profundización de acuerdo con las disciplinas, niveles y modalidades en los que se desempeña cada docente y las responsabilidades que tiene en su puesto de trabajo. Se trata de propuestas formativas brindadas por la Nación y las jurisdicciones, las universidades, los sindicatos, los institutos de formación docente, los organismos científicos, etc. El componente de formación específica implicó un rico proceso de articulación entre todos los actores del sistema educativo. Se tuvo en cuenta las vacancias de cada territorio y las prioridades de la política educativa fijadas a nivel federal. Casi la mitad de los docentes del país participan en estos trayectos de formación específica. La elaboración de las propuestas tuvo en cuenta diversos ejes temáticos seleccionados para cada nivel, además de las modalidades educativas y diagnósticos situados centrados en las necesidades de la escuela. Asimismo, el abordaje transversal de temáticas potenció el interés de abrir el intercambio entre docentes de diferentes procedencias, y a partir de las diferencias favorecer la circulación y producción de conocimiento. El involucramiento de los gobiernos provinciales es decisivo y le otorga a la formación docente el carácter de una política de Estado. Ambos recorridos suponen la materialización de lecturas complementarias de la realidad educativa, como también el trabajo de interpelación y valoración del posicionamiento docente sobre las prácticas escolares desde una perspectiva integral. Hacia el mes de junio del 2015 se cuenta con 43.076 escuelas en las que se debate y reflexiona colectivamente, aproximadamente 800.000 docentes inscriptos en el Componente 1, 200.000 docentes inscriptos en 13 postítulos nacionales, 90.000 docentes inscriptos en cursos nacionales y 39.503 directivos y formación específica para supervisores en la plataforma virtual. Asimismo, el programa Nuestra Escuela se desarrolla una línea de producción de materiales originales, destinados a docentes, directivos y supervisores en formato digital y papel, organizados por series temáticas, como por ejemplo Normativa, Cuadernos de Trabajo, Orientaciones para equipos directivos, Documentos para Capacitadores y para Supervisores, Agendas de Bitácora, Banco de Recursos Digitales y Módulos/clases virtuales de todas las propuestas de formación (INFD, 2015 a; b).

Por otra parte, además del fortalecimiento de la formación continua, la investigación educativa constituyó el otro eje fundamental en el marco de este esquema organizador de las políticas llevadas adelante. La investigación educativa es una de las funciones del nivel de Educación Superior que ha ido constituyéndose en un espacio valioso para responder al propósito de producir saberes pedagógicos. La especificidad de estos saberes sobre la enseñanza, la formación y el trabajo docente permiten visibilizar y comprender los desafíos y las complejidades que atañen a las tareas de esta profesión. Esta función cuenta con heterogéneos niveles de institucionalización en el conjunto de las direcciones de nivel y de los Institutos de Formación Docente del país, pero ha tomado un sustantivo impulso desde la creación del Instituto Nacional de Formación Docente a partir de definiciones y decisiones políticas tanto jurisdiccionales como nacionales. La investigación educativa contribuye a hacer visible aquello que escapa a la mirada acostumbrada de quienes trabajan en el espacio escolar, habilitando un distanciamiento respecto del trabajo cotidiano que se realiza en los institutos y escuelas. Busca describir, conocer, comprender y transformar la realidad educativa (INFD, 2015 a; b).

En el sistema formador, la misma cobra importancia en la medida en que aporta a la producción de saberes sobre problemáticas específicas de la formación, del trabajo docente y del sistema educativo en su conjunto. Permite también enfatizar perspectivas y asumir posicionamientos que no suelen estar contemplados en el circuito más ligado a la investigación universitaria. La producción de conocimiento resulta un elemento primordial para el fortalecimiento del sistema educativo y para el enriquecimiento de las tareas que en él se desempeñan. El proceso investigativo cobra sentido cuando logra vincularse con las otras funciones del nivel (prácticas de formación inicial, de formación continua y de apoyo a las escuelas) y con el resto de las instituciones y actores del sistema, con el propósito de aportar a la mejora y la transformación de la educación. En virtud de lo expresado, se llevaron adelante diversas líneas de acción: desde el área central, se realizaron estudios nacionales y estudios de investigación evaluativa sobre temáticas prioritarias para la formación docente. Los estudios nacionales constituyeron una línea de trabajo destinada a la producción de conocimientos necesarios para apoyar el desarrollo de la formación docente en diferentes niveles educativos –especialmente en el nivel superior - y en

diversas áreas de conocimiento. La investigación evaluativa es una línea de trabajo que tuvo la finalidad de recoger, analizar e interpretar información sobre el diseño, el desarrollo y/o los resultados de proyectos, programas y dispositivos educativos del nivel Superior, para producir conocimiento comunicable fundamentado en evidencia empírica, que posibilitara la revisión de dichas acciones y la elaboración de nuevas propuestas de trabajo para los distintos niveles del sistema educativo nacional (INFD, 2015 a; b).

Por otra parte, se fomentó la producción de conocimiento en el Nivel Superior y en los IES. El trabajo con las Direcciones de Educación Superior buscó fortalecer y apoyar la realización de actividades de gestión de dichas direcciones para fomentar la función de investigación en los Institutos de Formación Docente de su provincia. Además, se buscó promover y acompañar el desarrollo de proyectos de investigación jurisdiccionales coordinados por las mismas Direcciones. En relación con los Institutos de Formación Docente, la línea de Proyectos Concursables de Investigación Educativa, mediante la realización de convocatorias anuales a los Institutos de gestión estatal para presentar proyectos de investigación, buscó promover el desarrollo de investigaciones que identificaran problemas y desafíos del sistema formador y del sistema educativo. En el período 2007-2014 fueron seleccionados 846 proyectos, correspondientes a 363 institutos de formación e involucrando a 2.538 docentes y 1.692 estudiantes. En ambos casos, se favoreció la conformación de equipos de referentes técnicos jurisdiccionales, docentes y estudiantes de los Institutos de Formación Docente para la construcción colectiva de conocimiento. Este proceso se asoció también a la formación de investigadores, en la medida en que permitió a los distintos equipos acumular experiencia en el aprendizaje del oficio de investigador (INFD, 2015 a; b).

En la misma dirección, se desarrollaron distintos espacios de formación y materiales que se constituyeron en insumos permanentes de apoyo a la tarea de quienes investigan en los Institutos de Formación Docente del país, tales como la realización de talleres metodológicos y de escritura académica presenciales y virtuales destinados a directores de proyectos de investigación, la producción de documentos metodológicos, la contribución a la construcción de estados del arte a partir de la sistematización de informes de resultados de investigaciones finalizadas,

la realización de encuentros y mesas de discusión, entre otros. Para contribuir al fortalecimiento de la función de investigación, también se asumió la difusión de los resultados de las investigaciones a través de publicaciones de informes, libros, dossiers y recopilaciones; y la coordinación de acciones de cooperación con las Direcciones de Educación Superior para el intercambio de los resultados y las discusiones sobre la posible utilización de dichos resultados. De forma complementaria, con los objetivos de asistir en las funciones de formación continua e investigación educativa fue creado el Centro de Información y Documentación (CeDoC), en el marco del Programa de Participación 2008-2009 de la UNESCO (INFD, 2015 a; b).

El CeDoC centraliza la información referida a la formación docente nacional e internacional y la pone a disposición de los interesados, al tiempo que posee como objetivo colaborar e intercambiar información con otros centros y bibliotecas. En el Centro se sistematiza, preserva y difunde la producción documental del INFD, se diseñan producciones editoriales para la difusión de materiales; se acrecienta y actualiza el archivo bibliográfico (físico y digital) especializado y actualizado sobre el campo de la formación docente y se ofrece un espacio destinado a la consulta de materiales bibliográficos, audiovisual y multimedia. Su existencia posibilita el acceso virtual de recursos y servicios especializados en Formación Docente e Investigación a los Institutos de Formación Docente del país a través de su sitio *Web* y la Red Virtual del INFD; los intercambios de recursos y servicios con otros Centros de Documentación y Bibliotecas; la asistencia y acompañamiento específico en “Investigación documental en la Web” a los equipos de las jurisdicciones; la producción de editoriales para la difusión de materiales y novedades a través del sitio Web y del boletín del CeDoC para todos los Institutos del país (INFD, 2015 a; b).

Desde el año 2007, el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), a través de la Dirección Nacional de Formación e Investigación, desarrolla diferentes líneas de trabajo que concretizan las políticas educativas específicas para el nivel Superior aportando al desarrollo de las cuatro funciones definidas en la Ley de Educación Nacional para el sistema formador: la formación inicial, la formación

continua, el apoyo pedagógico a las escuelas y la investigación educativa⁶². El INFD asumió entonces la responsabilidad de coordinar y dirigir este nuevo período de desarrollo y jerarquización de la formación docente en la Argentina y le encomendó a la Dirección Nacional de Formación e Investigación la función de impulsar planes, programas, recursos y actividades de formación docente continua; promover la investigación y la difusión de prácticas pedagógicas valiosas; y asistir y asesorar a las jurisdicciones en la planificación y gestión del Nivel. Desde entonces, estas responsabilidades se han plasmado en un amplio abanico de líneas de acción, dispositivos y estrategias que retoman y encuentran sus sentidos políticas en los textos del Informe final de la Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua, de la Ley, de los acuerdos federales y de los Planes Nacionales de Formación Docente (INFD, 2015 a; b).

En el proceso de organización del INFD, la Dirección Nacional de Formación e Investigación se estructuró en cuatro grandes Áreas. Esta estructura buscó generar las mejores condiciones para abordar y dar cumplimiento a sus responsabilidades primarias. Para contribuir a la construcción de una institucionalidad renovada del nivel, esta Dirección, a través de sus áreas, diseñó e implementó acciones que plasmaron las definiciones expresadas en las normas federales y en los Planes Nacionales de Formación Docente 2007-2010 y 2011-2015. Este proceso se desarrolló en dos etapas que encuentran su correlato en los dos Planes Nacionales que marcaron la agenda de las políticas del nivel (INFD, 2015 a; b).

Con respecto al *Área de investigación educativa* produce conocimientos sobre la enseñanza, la formación y el trabajo docente y contribuye al fortalecimiento de la función de investigación en el sistema formador, la misma tiene como objetivos el producir conocimientos sobre la enseñanza, la formación y el trabajo docente y contribuir al fortalecimiento de la función de investigación en el sistema formador, a

⁶² El antecedente y punto de partida para la definición del conjunto de políticas desarrolladas por el INFD fue el Informe final elaborado por el grupo de expertos que conformó la Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua, creada por la Resolución CFEyC N°241/05, que se plasmó en la Resolución CFEyC 251/05. El diagnóstico del sistema formador de aquel entonces daba cuenta de un alto grado de fragmentación y atomización de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD); de importantes vacíos normativos que obstaculizaban la integración y planificación del sistema y de grandes debilidades en su gestión, consecuencias todas del abandono y el desfinanciamiento de las décadas previas. La Ley de Educación Nacional incorporó las recomendaciones emanadas de la Comisión e inauguró una nueva etapa en las políticas de formación docente.

partir del análisis y estudio sistemático de los problemas presentes en el sistema de formación docente y en el resto del sistema educativo. Se pretende que los resultados de las investigaciones y el estudio de las experiencias realizadas incidan sobre las prácticas y contenidos de la formación docente inicial y continua, originando formas propias de interacción con el conocimiento. Algunas preguntas sobre los sentidos de la función de Investigación en el nivel formador que guían el trabajo del Área son: ¿Cuáles son los sentidos que adquiere esta función en la formación docente? ¿Por qué y para qué producir conocimientos en el marco del Sistema Formador y en los ISFD? ¿Cómo dialogan los conocimientos producidos con las problemáticas presentes en el Sistema Formador y en el conjunto del Sistema Educativo? ¿Cómo se vinculan la investigación con las prácticas de formación inicial, continua y de apoyo a las escuelas? El Área de Investigación del Instituto Nacional de Formación Docente se ocupó de la institucionalización de la función de investigación educativa en el sistema formador nacional durante el período 2007-2015. En primer lugar se presenta una breve reconstrucción sobre la evolución del Área. Luego se abordan las líneas de trabajo desarrolladas y, a modo de cierre, se muestran algunos interrogantes y aportes para una agenda de trabajo futura que continúe construyendo la consolidación de la función de investigación en el sistema formador (INFD, 2015 a; b).

Con respecto a la *institucionalización de la investigación educativa, instalación y federalización de la función en el sistema formador*, la reconstrucción del camino transitado por el Área permite reconocer la evolución del proceso de institucionalización de la función de investigación educativa a partir de dos etapas: la instalación -del 2007 al 2011- y la federalización -del 2012 al 2015- de la función en todas las jurisdicciones del país, en las Direcciones Provinciales de Educación Superior y en los Institutos Superiores de Formación Docente. En Argentina, la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 define a la investigación educativa como una de las cuatro funciones del Nivel Superior en tanto política integral entre la Nación, las provincias y las instituciones de formación docente. A partir de la creación del INFD, en el año 2007, las políticas de desarrollo y fortalecimiento de la función de investigación del sistema formador cobraron un nuevo impulso, corrieron los horizontes conocidos y trazaron nuevos desafíos. En la etapa de instalación de la

función de investigación debió desafiar políticas, tradiciones y prácticas tanto dentro como fuera del sistema formador. Otros marcos normativos, la estrategia 8 Plan Nacional de Formación Docente 2007-2010 (Resolución CFE N° 23/07) y el documento Hacia una institucionalidad del Sistema de Formación Docente en Argentina (Resolución N°30/07, Anexo 1, Art. 1° y 2°), inscribían a la investigación educativa en el Nivel Superior al mismo tiempo que reconocían su complejidad y señalaban ciertas advertencias ligadas a la diversidad de condiciones, aún por construir, vinculada a la producción de conocimiento. La instalación de la investigación educativa como política nacional, en las jurisdicciones y en las instituciones formadoras debió abrirse camino en un escenario donde las decisiones políticas y de gestión intentaban resolver problemas de larga data del Nivel Superior. Por lo cual se inicia su desarrollo con las convocatorias a proyectos concursales de investigación educativa instalando la cuestión en la agenda de trabajo de la Mesa Federal y realizando acciones de asistencia técnica en las jurisdicciones. Con la misma direccionalidad se encargaron los estudios nacionales (INFD, 2015 a; b).

La segunda etapa, la federalización (período 2012-2015), dio cuenta de nuevos alcances y también nuevos retos que implicó la institucionalización de la función de investigación en el sistema formador. Esta etapa comprendió una dimensión amplificada de la construcción lograda en la anterior. Por un lado, el fortalecimiento del Área y su relación con el resto de las áreas del INFD, por el otro, la construcción y proyección del trabajo sostenido con y en las jurisdicciones, en diversidad de contextos y con distintos niveles de concreción de las líneas de trabajo. Dos Documentos, “Marcos Normativos de la investigación educativa en la Formación Docente” (2013) y “La Organización de la función de investigación en la Formación Docente” (2013), enmarcaron el desarrollo del Área. Lo anterior muestra que la investigación educativa en el Nivel Superior contaba con la responsabilidad y el acompañamiento nacional y respaldaba la continuidad en el tiempo de construcción política de una agenda de trabajo implementada en cada una de las jurisdicciones del país. Los marcos específicos mencionados se desprenden de las regulaciones generales: Lineamientos Federales para el planeamiento y la organización institucional del sistema formador (Resolución CFE N° 140/11); Plan Nacional de Formación Docente 2012-2015 (Resolución CFE. N° 167/12, Política

IV. Fortalecimiento de la formación continua y la investigación); y Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente (Resolución CFE N° 188/12). La federalización de la función de investigación a cargo del INFD exigió para su efectiva realización el trabajo continuo y sostenido en las Mesas Federales y con las Direcciones de Educación Superior de todo el país. Este avance implicó reconocer, historizar y fortalecer la gran heterogeneidad institucional de las Direcciones y los actores involucrados, para luego seguir acompañando y dar visibilidad a la función desde el estado de situación de cada jurisdicción y promover cambios en las líneas de acción a implementar. La federalización de la función aportó, simultáneamente, elementos para orientar la toma de decisiones estratégicas y cotidianas referidas al análisis, diseño, coordinación y articulación de la investigación educativa plasmadas en agendas de trabajo provinciales. Este entramado de acciones permitió la construcción de políticas efectivamente desarrolladas en grados diferenciados a nivel jurisdiccional, considerando a los actores del campo político y académico que incidieron en los procesos de gestión de la institucionalización de la investigación educativa en los ISFD del país. La federalización de la función fortaleció la producción de investigación educativa, la formación de investigadores, la difusión e intercambio de los resultados y su disponibilidad y utilización en el sistema formador (INFD, 2015 a; b).

Desde esta perspectiva, los alcances y las nuevas discusiones sobre la investigación educativa del Nivel Superior permiten: cuestionar, desnaturalizar, des-cotidianizar la realidad y el trabajo haciendo visible aquello que no vemos del mundo escolar”; superar las limitaciones de las impresiones ingenuas en el conocimientos del sistema educativo, sus actores y su función en la sociedad; contribuir a desarrollar conceptos, enfoques y esquemas para refinar la percepción y la interpretación de los procesos educativos; presuponer e inducir una actitud crítica sobre la educación, primer paso para la comprensión y la transformación; proporcionar un conocimiento más profundo de las dimensiones históricas, culturales, sociales y económicas que condicionan, dan sentido y dirección a los procesos educativos; construir conocimiento para ser considerado en los procesos planificación educativa y permitir evaluar los efectos de los procesos educativos; colaborar en la fundamentación de modelos de enseñanza, materiales didácticos,

enfoques curriculares, etc.; diferenciar problemas de investigación de problemas educativos y de intervención; y describir, conocer, comprender y transformar la realidad educativa (INFD, 2015 a; b).

El área enmarca su trabajo inicialmente en el año 2008 en la estrategia 8 del Plan Nacional de Formación Docente que busca el fortalecimiento del desarrollo de investigaciones pedagógicas, sistematización y publicación de experiencias innovadoras. A partir del año 2012, las acciones se encuadran en el Plan Nacional de Formación Docente 2012-2015 y en la línea de trabajo IV, que propone el fomento de la función de investigación en los Institutos Superiores de Formación Docente. A esto se suma la producción de conocimiento en áreas de vacancia, la difusión de las producciones y la articulación de acciones de investigación, desarrollo profesional, formación docente continua y TIC. Estas acciones implican la articulación con las distintas Áreas del INFD, del Ministerio de Educación y las Direcciones de Educación Superior jurisdiccionales. En el 2012, el área de investigación continúa desarrollando las acciones iniciadas en la etapa previa, pero definió como objetivo prioritario la federalización de la función investigación en la formación docente a partir del trabajo articulado con las Direcciones de Educación Superior (INFD, 2015 a; b).

Con respecto a las *líneas de acción*, a continuación se presentan las diversas líneas de acción que se desarrollaron en el Área desde el año 2007 hasta el 2015: Trabajo con las Direcciones Provinciales de Educación Superior en la institucionalización de la función de la investigación. Convocatoria a proyectos concursables de investigación educativa en los institutos de formación docente de gestión estatal. Estudios Nacionales e Investigaciones: Estudios nacionales. Programa de investigación sobre indicadores de equidad en el acceso al conocimiento en la formación docente. Investigación evaluativa. Formación en investigación. Sistematización y difusión de experiencias pedagógicas innovadoras: Escritura profesional docente. Escritura en Ciencias. Sitio de Recursos Educativos para Formadores de Ciencias y Matemática. Textos de divulgación. CeDoc. Difusión y visibilización de la investigación en la formación docente (INFD, 2015 a; b).

En relación con el *desarrollo de la función de investigación en el nivel superior*, Esta línea de acción busca fortalecer y apoyar las actividades de gestión de las Direcciones de Educación Superior para fomentar la función de investigación en

la misma dirección y en los ISFD de sus provincias. Supone actividades de asistencia técnica y acompañamiento a las Direcciones para el desarrollo de la función; reuniones (dos o tres por año) con los referentes de investigación jurisdiccionales para el desarrollo de acciones conjuntas y la definición de los planes de trabajo jurisdiccionales (PFJ desde el año 2013); el acompañamiento y participación del equipo nacional en reuniones técnicas jurisdiccionales y en encuentros jurisdiccionales de investigación educativa del Nivel superior. A esto se suma la articulación de acciones con las funciones de formación inicial, desarrollo profesional y apoyo pedagógico a escuelas; el apoyo al desarrollo de investigaciones de alcance jurisdiccional; el fortalecimiento de los procesos y/o convocatorias de investigación a nivel jurisdiccional en todas sus dimensiones (documentos y materiales de apoyo, difusión, acompañamiento, evaluación, circuitos, formación, publicación de informes finales); acciones de difusión de resultados mediante publicaciones de informes de investigación desarrollados en el marco de los ISFD o de las mismas Direcciones; y la organización de jornadas de discusión, congresos, ateneos u otras reuniones científicas. En estos espacios se busca propiciar que los investigadores expongan y discutan los hallazgos y reflexionen sobre los posibles usos de los mismos. Se propone también el desarrollo de un espacio propio en la página *web* de la Dirección para visibilizar las tareas realizadas y en curso para facilitar la divulgación de los resultados de investigación. Se elaboraron dos documentos marco para el fortalecimiento de esta función: La organización de la función de investigación en la formación docente (2013) y Función de investigación en la Formación Docente - Marcos normativos vigentes (2013). La difusión y discusión de estos documentos permitió avanzar en la etapa de institucionalización de esta función. Desde el año 2014 se focalizó el trabajo con las DES en tres líneas de trabajo: La regulación de la función, a partir de la revisión o elaboración de marcos políticos y normativos a nivel jurisdiccional e institucional. Esto supuso también realizar una historización del desarrollo de la función en las jurisdicciones. La visibilización de la función, que supuso la elaboración de estado de situación de la producción de investigación, el seguimiento de los proyectos, la difusión y publicación de las producciones y la definición de instancias para su utilización a nivel institucional y jurisdiccional. El

desarrollo de acciones de acompañamiento y formación de docentes y estudiantes del nivel superior en el trabajo de investigar (INFD, 2015 a; b).

La investigación constituye una de las tareas más complejas de incluir y sostener en las instituciones formadoras por lo que “su incorporación requiere de procesos largos de formación, de construcción de una cultura institucional diferente, de sostenimiento en el tiempo de vínculos interinstitucionales, de generación de condiciones para que las producciones de los institutos circulen, se difundan y ‘resistan’ la mirada desde las reglas de producción de conocimiento vigentes en el campo. Se trata entonces no solo de asegurar condiciones materiales para el desarrollo de la investigación (como el financiamiento), sino de promover estos procesos y, al mismo tiempo, considerar los tiempos de su desarrollo” (Resolución CFE N° 30/07). Desde 2014, el Área inició una línea orientada a promover el intercambio, la discusión y la producción conjunta en investigación entre ISFD y universidades. También desarrolló acciones de presentación y difusión de sus acciones en otras áreas del ministerio y en congresos, jornadas y revistas académicas (INFD, 2015 a; b).

En cuanto a la *convocatoria de proyectos de investigación de institutos superiores de formación docente*, Esta línea de trabajo se propone estimular la investigación al mismo tiempo que formar y producir conocimiento. Se implementa a partir de una convocatoria anual a los IFD de gestión estatal de todo el país para que presenten proyectos de investigación con la intención de promover el análisis de prácticas pedagógicas y de que sean insumos para diseñar y/o implementar estrategias que incidan en la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Los objetivos de la convocatoria son fomentar y fortalecer la producción de conocimiento en los ISFD; promover el desarrollo de investigaciones que contribuyan a la identificación de problemas y desafíos del sistema formador y del sistema educativo; favorecer la conformación de equipos de docentes y estudiantes de los ISFD para la construcción colectiva de conocimiento; difundir los resultados de las investigaciones, tendiendo puentes entre las prácticas de investigación y las prácticas educativas y coordinar y articular acciones de cooperación entre los equipos de investigación de los ISFD, las Universidades, las instituciones asociadas y otras instituciones dedicadas a la investigación social y educativa (INFD, 2015 a; b).

Los cuadros que se presentan a continuación sintetizan los proyectos concursables de investigación que fueron seleccionados entre los años 2007 y 2015, desagregados por jurisdicción y áreas temáticas.

Cuadro 17.
Convocatorias de proyectos concursables de investigación.
Año y cantidad de proyectos seleccionados por Jurisdicción.

Año	Proyectos seleccionados	Jurisdicciones
2007	226 proyectos	24
2008	154 proyectos	23
2009	75 proyectos	21
2010	81 proyectos	22
2011	65 (55 institucionales - 10 interinstitucionales)	22
2012	83 (69 institucionales - 10 interinstitucionales)	23
2013	86 (71 institucionales - 15 interinstitucionales)	23
2014	76 (64 institucionales- 12 interinstitucionales)	20
2015	165 presentados (152 institucionales y 13 interinstitucionales)	24
Total	846 proyectos financiados	

Fuente: INFD (2015a).

Cuadro 18.
Áreas temáticas de proyectos de investigación.
Convocatorias 2007-2014.

Área temática	Proyectos	Porcentaje (%)
Las disciplinas y su enseñanza	381	45,0
Trayectorias formativas	214	25,3
Temas transversales	98	11,6
TIC en Educación	81	9,6
Desarrollo curricular	72	8,6
Total general	846	100,0

Fuente: INFD (2015)

Estas convocatorias se realizan ininterrumpidamente desde la creación del INFD. En el mes de julio de 2007 el INFD inició la primera convocatoria para proyectos concursables de investigación pedagógica “Conocer para incidir sobre los aprendizajes escolares” con colaboración de la OEI. En los dos años siguientes, la convocatoria cambia su nombre por el de “Conocer para incidir sobre las prácticas pedagógicas” y tiene como propósito realizar un análisis de las prácticas pedagógicas, teniendo en cuenta la población con la cual se trabaja y las particularidades institucionales, provinciales y regionales para diseñar y/o implementar estrategias que incidan en la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En la convocatoria 2010 se realizó una revisión de las áreas temáticas que se mantuvo hasta el 2011. Ese mismo año se incluye la línea de investigación inter-institucional. En la siguiente convocatoria nuevamente se redefinen los temas de investigación y en el año 2013 se cambia adquiere una nueva denominación. Entre 2012 y 2014 se mantienen las mismas áreas temáticas. Para la convocatoria 2015 se redefinen y amplían. En su conjunto se han financiado 846 proyectos (2007-2014) de 363 institutos con 2.538 docentes y 1.692 estudiantes. Como acciones de acompañamiento y apoyo al desarrollo de los proyectos seleccionados (y también de los no seleccionados), a partir del año 2008, se pusieron en marcha los talleres regionales de investigación educativa con los directores de los proyectos que, a partir del 2010, se transforman en talleres nacionales. Estos talleres metodológicos se proponen acompañar a los equipos de investigación desde su selección. Se trabaja sobre el proyecto de investigación presentado para revisarlo y ajustarlo de modo que pueda constituirse en una buena hipótesis para el trabajo. Asimismo, se intenta generar una instancia de encuentro que posibilite el reconocimiento y vinculación entre formadores provenientes de diferentes ISFD que están iniciando investigaciones sobre problemáticas afines en distintas jurisdicciones del país. El objetivo central del Taller Metodológico es ofrecer un espacio de intercambio entre pares, especialistas, referentes jurisdiccionales y miembros del equipo del INFD, que permita reflexionar y revisar aquellos aspectos de los proyectos de investigación que así lo requieran. Esta necesidad de elaborar una nueva versión del proyecto, apunta a dos cuestiones prioritarias. Por un lado, la revisión y ajuste de la formulación del problema, los objetivos, el estado del arte, el marco teórico y el diseño metodológico;

y por otro, la revisión del cronograma de trabajo y la distribución necesaria de tareas y responsabilidades entre los diferentes miembros del equipo (INFD, 2015 a; b).

A partir del año 2010 se diseña y comienza a implementarse un dispositivo de acompañamiento para la escritura de los informes finales de los proyectos financiados, organizados en dos etapas, 2010-2013 y 2014-2015, con equipos distintos. Este dispositivo constituye un recurso y un espacio de acompañamiento, que el Área de investigación pone a disposición de los equipos de investigación, para fortalecer el proceso de escritura de los informes que deberán presentarse para comunicar los resultados obtenidos. Este dispositivo se ha ido ajustando buscando atender, de la manera más adecuada, las diversas demandas que se van leyendo en el transcurso de las diferentes convocatorias. Estas demandas también han mostrado cambios, a medida que la investigación ha dejado de ser una novedad en la función de los institutos y ha pasado a formar parte de una actividad que se reconoce cada vez más en sus rutinas de trabajo. Los objetivos de este taller son acompañar el trabajo de los equipos de investigación, proveer un conjunto de apuntalamientos que colaboren con los procesos del escribir en investigación; trabajar con algunas estrategias de ajuste o lectura de la demanda que se procura atender diversidad de las ayudas requeridas. Este acompañamiento supone además el trabajo desde aulas virtuales. Además, se elaboró el Documento metodológico orientador para la investigación educativa (2010) que surge a partir de la necesidad de realizar una contribución para resolver los desafíos para la presentación de proyectos de investigación. Se editaron también dos libros (digitales) con informes seleccionados de las convocatorias 2007 y 2008: Conocer para incidir sobre las prácticas pedagógicas: primeros resultados de una política nacional de promoción de la investigación en el sistema formador. Convocatoria 2007 (2012) y La investigación en la formación docente. Selección de informes de la convocatoria de proyectos de investigación. Convocatoria 2008 (2013). También se produjeron estados del arte a partir de la sistematización de los informes finales de los proyectos financiados sobre Trayectorias formativas; TIC en Educación y Las Ciencias Sociales y su enseñanza. Se impulsó también la realización de encuentros y mesas de discusión de carácter jurisdiccional y se organizaron dos congresos nacionales de investigación. El

primero, en el año 2009 en la Ciudad de Buenos Aires, y el segundo, en Mar del Plata, en octubre 2011 (INFD, 2015 a; b).

Otro aspecto que forma parte sustancial de este proceso es la evaluación de proyectos e informes finales. En este proceso interviene el equipo del área de Investigación del INFD, las Direcciones de Educación Superior y la Comisiones de Evaluadores Externos. Dicha comisión está conformada por 437 especialistas destacados a nivel nacional. En sus inicios (2007) se constituyó como una comisión ad hoc de carácter federal, integrada por miembros de la comunidad académica de reconocida trayectoria, nombrados por el INFD y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). A partir del año 2010 se incorporaron al comité profesores del sistema formador que se desempeñaron como directores de proyectos de investigación. Desde el año 2013, se cuenta con un Reglamento de funcionamiento de la Comisión de Evaluadores Externos de las Convocatorias Nacional de proyectos de investigación de los Institutos de Formación Docente, que propende a crear las condiciones académicas y administrativas que aseguren el correcto desenvolvimiento de las actividades del evaluador en el marco de las convocatorias nacionales. Una vez que los informes finales son evaluados por representantes de la Comisión de Evaluadores Externos, se los edita y se publican en el CeDoC (INFD, 2015 a; b).

Con respecto a los *estudios nacionales e investigaciones*, los Estudios Nacionales tienen como objetivo general contar con información relevante para el desarrollo de estrategias de mejoramiento de la calidad de la formación docente que brindan los ISFD del sistema formador tanto en cuestiones vinculadas a los lineamientos curriculares como a los dispositivos de desarrollo profesional. Son proyectos centralizados; el INFD define los temas, convoca a profesionales expertos, interno y externos, para coordinar los equipos e interviene en el diseño, el trabajo de campo y la elaboración de los informes. Estos estudios se focalizaron en la producción de saberes sobre la formación, la enseñanza y el trabajo docente. La publicación y divulgación de los estudios nacionales los instaló como materiales de referencia entre los investigadores nacionales e internacionales, forman parte del estado del arte en las temáticas tratadas y siguen siendo consultados por su aporte al debate público de interés educativo (INFD, 2015 a; b).

A continuación se detallan cada uno de los Estudios Nacionales: La formación en alfabetización inicial de los futuros docentes (2009), responsable: Marta Zamero; la enseñanza de la matemática en la formación docente para la Escuela primaria (2009), responsable: Patricia Sadovsky; estudiantes y profesores de los IFD. Opiniones, valoraciones y Expectativas (2010), responsable: Emilio Tenti Fanfani; la formación en las carreras de profesorado de matemática (2011), responsable: Carmen Sessa; estado de situación de la investigación en los institutos de formación Docente (2011), responsable: Juan Carlos Serra; aportes pedagógicos a la reformulación de la formación inicial de las/os profesores de escuela secundaria en argentina (2011), responsable: Flavia Terigi; leer y escribir para aprender en las diversas carreras y asignaturas de los IFD que forman a profesores de enseñanza media (2013), responsable: Paula Carlino; inclusión digital y prácticas de enseñanza en el marco del programa Conectar igualdad para la formación docente de nivel Secundario (2014), responsable: Cecilia Ros y desafíos y tensiones en la incorporación de tic en prácticas de Enseñanza en la formación docente. La experiencia del dispositivo de desarrollo profesional “secuencias didácticas con uso de Tic: diseño, implementación y análisis de prácticas” (2015), responsable: Ana Foglino.

En el año 2016 se convoca a la realización del Primer Estudio Nacional sobre Prácticas de la enseñanza en el contexto del aula -nivel primario y secundario-2016-2017⁶³. A partir de la convocatoria del Instituto Nacional de Formación Docente

⁶³ Resolución N° 321/16 RESOL-2016-321-E-APN-SECIYCE#ME: CONSIDERANDO: Que por el Artículo N° 76 de la Ley de Educación Nacional se creó el INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE con la función primaria de planificar, desarrollar e impulsar las políticas para el sistema superior de formación docente inicial y continua. Que mediante la Resolución N° 286/16 el CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN aprueba el “Plan Nacional de Formación Docente 2016 – 2021”, entre cuyos objetivos se contempla fortalecer la función de investigación del sistema formador. Que para cumplir con tal objetivo se prevé alentar la participación de Institutos Superiores de Formación Docente junto con universidades integrando equipos articulados para la realización de proyectos de investigación nacional, con foco en la mejora de la formación docente y la enseñanza. Que en ese marco se ha acordado el desarrollo del “Primer Estudio Nacional sobre prácticas de la enseñanza en el contexto del aula. Nivel primario y secundario. 2016-2017”, para el que se ha seleccionado un conjunto de instituciones que llevarán adelante las acciones previstas en cada región bajo la coordinación de una universidad. Que conforme se desprende de la intervención de la DIRECCIÓN DE PRESUPUESTO, se cuenta con el crédito necesario para hacer frente a los gastos originados en la misma. Que la DIRECCIÓN GENERAL DE ASUNTOS JURÍDICOS ha tomado la intervención que le compete. Que la presente medida se dicta en virtud de las competencias establecidas por el Decreto N° 357/02 y sus modificatorios. Por ello, LA SECRETARIA DE INNOVACIÓN Y CALIDAD EDUCATIVA RESUELVE: ARTÍCULO 1°.- Autorizar a la DIRECCIÓN GENERAL DE ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN FINANCIERA a transferir la suma

(INFD), los Institutos de Formación Docente (ISFD) y Universidades Nacionales (UUNN) realizaremos la presente investigación de forma colaborativa, considerando que esta decisión fortalece a los ISFD en su práctica de investigación y acerca a las UUNN a los Institutos y a la realidad de las aulas. Para tal fin, se conformarán nueve equipos regionales, mixtos e integrados para realizar la investigación compuestos cada uno por una Universidad y, por lo menos, un IFD por cada una de las provincias integrantes de cada región. Se firmará un Convenio con cada Universidad a cargo del proyecto en el cual se establecerán las obligaciones y responsabilidades de cada parte. A partir de la comunicación a los Directores provinciales de Educación Superior, se trabajará en conjunto con los referentes provinciales de investigación en todas las etapas del proyecto. Se establecerá un Acuerdo de trabajo con cada IFD, avalado por las DES jurisdiccionales donde se fijarán responsabilidades y tareas. Esta investigación tiene un alcance nacional a través de la conformación de siete equipos regionales. Cada región está integrada por una universidad y al menos un Instituto. En algunos casos, por el tamaño de la provincia, participa más de un instituto por provincia. Los equipos regionales son: 1. NOA: Universidad Nacional de Tucumán + 5 ISFD (Jujuy, Tucumán, Catamarca, Salta, Santiago del Estero). 2. NEA: Universidad Nacional del Nordeste + 4 ISFD (Misiones, Chaco, Formosa, Corrientes). 3. Cuyo: Universidad Nacional de Cuyo + 4 ISFD (San Luis, Mendoza,

total de PESOS CINCO MILLONES OCHO MIL (\$5.008.000.-) a los Institutos Superiores de Formación Docente de acuerdo a la distribución que se indica en el ANEXO (IF-2016-02579765-APN-INFD#ME), que forma parte integrante de la presente resolución, destinados a financiar los gastos que demande la implementación del “Primer Estudio Nacional sobre prácticas de la enseñanza en el contexto del aula. Nivel primario y secundario. 2016-2017” cuya descripción integra la presente como ANEXO (IF-2016-02580241-APN-INFD#ME). ARTÍCULO 2°.- El gasto que demande el cumplimiento del ARTÍCULO 1° deberá ser imputado PESOS TRES MILLONES TRESCIENTOS NOVENTA MIL (\$3.390.000.-) a la Partida 70 – Programa 45 – Actividad Específica 06 – Inciso 5 – Partida Principal 1 – Partida Parcial 3; y por PESOS UN MILLÓN SEISCIENTOS DIECIOCHO MIL (\$1.618.000.-) a la Partida 70 – Programa 45 – Actividad Específica 06– Inciso 5 – Partida Principal 7 – Partida Parcial 4 – Fuente de Financiamiento 11, TESORO NACIONAL, del presupuesto vigente de este Ministerio, de acuerdo a lo indicado en el ANEXO (IF-2016-02580442-APN-INFD#ME). ARTÍCULO 3°.- A los efectos de la transferencia de fondos, la Orden de Pago se emitirá a favor de la Cuenta 4982/45 “PARTIDAS NO ASIGNADAS A PROGRAMAS”. ARTÍCULO 4°.- Los responsables de la administración de los recursos deberán rendir expresa y documentada cuenta de la inversión que realicen con los fondos asignados, conforme las normas establecidas en las Resoluciones Ministeriales Nros. 2017 de fecha 16 de diciembre de 2008 y 116 de fecha 14 de febrero de 2014 y sus modificatorias. ARTÍCULO 5°.- Comuníquese y dése a la DIRECCIÓN GENERAL DE ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN FINANCIERA para su intervención. Cumplido, archívese.

San Juan, La Rioja). 4. Patagonia: Universidad Nacional de Río Negro+ 5 ISFD (Neuquén, Chubut, Río Negro, Santa Cruz y Tierra del Fuego). 5. Centro: Universidad Nacional de Río Cuarto + 3 ISFD (2 por Córdoba y 1 por La Pampa). 6. Centro Este: Universidad Nacional de Entre Ríos + 3 ISFD (2 por Santa Fe y 1 por Entre Ríos). 7. AMBA e Interior provincia de Buenos Aires: UNIPE+ 6 ISFD (1 por CABA, 3 por Conurbano y 2 del interior de la provincia). La coordinación a nivel nacional está a cargo de un Equipo de trabajo INFD. Cabe señalar que esta convocatoria marca un hito importante porque los Estudios Nacionales ya no se conciben como investigaciones realizadas por equipos de expertos, sino como una instancia de articulación en la Educación Superior entre Universidades e ISFD.

Finalmente, en relación con los Estudios Nacionales cabe señalar que en el año 2017 el INFD realiza una convocatoria similar a la del año 2016 (IES y Universidades Nacionales) para realizar el Estudio Nacional 2017-2018. El campo de las Prácticas en la formación docente inicial con la variante que al interior de los ISFD designados por las Direcciones de Educación Superior deberán concursar equipos de investigación institucionales para formar parte del Equipo nacional. Esta última convocatoria no será analizada teniendo en cuenta que el recorte empírico-temporal de esta tesis corresponde a los años entre 2006 y 2016.

En el año 2007, el INFD y el área de Investigación participaron en un seminario organizado por la Red PROPONE (Promoción de Políticas Nacionales de Equidad en Educación). A partir de dicho encuentro se elaboró y publicó un libro denominado Formar docentes para la equidad: Formar docentes para la equidad, reflexiones, propuestas y estrategias Hacia la inclusión educativa (2007) y Formar docentes para la equidad II (2011). La convocatoria 2009, que se realizó a partir de un diseño centralizado e involucró a 24 Institutos de Formación Docente del país en representación de las 6 regiones en las que se dividió el territorio: Metropolitana, Patagonia, Cuyo, Centro, Nordeste y Noroeste, focalizó el trabajo en la construcción de indicadores de equidad en el acceso al conocimiento en el nivel de la Formación Docente. Sus objetivos fueron identificar procesos pedagógicos e institucionales promotores de equidad en el acceso al conocimiento en estudiantes de nivel superior en todo el país; elaborar una línea de base o diagnóstico inicial por ISFD participante; y aportar a la construcción de un sistema de monitoreo institucional que

podiera actuar como un observatorio de indicadores de equidad en el acceso al conocimiento. Con el cierre de la última etapa del programa se produjeron veinticuatro informes de investigaciones institucionales, seis regionales y uno nacional: se validó el sistema de monitoreo institucional y se publicó, en el año 2014, el libro Programa de investigación Indicadores de equidad en el acceso al conocimiento en la formación docente. Este libro presenta los resultados de la investigación nacional coordinada por el INFD y la Red PROPONE (Promoción de Políticas Nacionales de Equidad en Educación), e implementada por docentes investigadores de veinticuatro ISFD y dos Universidades, que se propuso profundizar en el conocimiento de las estrategias que despliegan las instituciones formadoras para avanzar en la equidad en el acceso al conocimiento y contribuir al análisis de su pertinencia e impacto. A partir del año 2010, el área incorporó en un nuevo espacio de trabajo: la investigación evaluativa. La misma tiene la finalidad de recoger, analizar e interpretar información sobre el diseño, el desarrollo y/o los resultados de proyectos, programas y/o dispositivos educativos para producir conocimiento que posibilite la revisión de las acciones y la elaboración de nuevas propuestas de trabajo. Otras producciones son: Evaluación de la especialización docente de nivel superior en Educación rural para el nivel primario (2010); Línea de base para la elaboración del programa conectar igualdad en la formación docente (2012); Relevamiento institucional de bibliotecas de ISFD (2012) y Coordinación de las acciones de seguimiento y evaluación de la Especialización docente de nivel superior en educación y TIC (2013) (INFD, 2015 a; b).

Con respecto a la *formación en investigación* El área encara diferentes formas de apoyo a la formación de docentes del nivel superior para el desarrollo de investigaciones. En el marco de las convocatorias nacionales de proyectos de investigación se desarrollan talleres metodológicos. Durante los años 2008 y 2009 estos talleres fueron regionales, en distintas provincias del país, como instancia de capacitación y asistencia técnica para la implementación de los proyectos de investigación aprobados en el marco de la convocatoria “Conocer para incidir en las prácticas pedagógicas 2007 y 2008”. En estos encuentros también se pusieron en común los lineamientos básicos del “Documento Metodológico de Orientación a la Investigación Educativa”, elaborado por el equipo de Investigación del INFD con la

idea de brindar herramientas teórico-metodológicas para el diseño y el desarrollo de investigaciones educativas. A partir de año 2010, estos talleres fueron de carácter nacional y se realizaron en el ámbito del INFD. En ese mismo año, se sumaron a estas acciones la implementación de los talleres de escritura de los informes finales. Ambos tipos de talleres fueron descritos anteriormente. Documento metodológico orientador para la investigación educativa (2010). A partir del año 2010 se implementó, en convenio con el área de Cooperación Internacional del Ministerio de Educación y la Embajada de Francia, el programa de becas *Saint Exupéry* para la formación de posgrado en investigación de profesores de institutos de gestión estatal. Este programa tuvo como objetivos enriquecer el enfoque y los resultados de los estudios a partir de la perspectiva comparada; promover la formación de los formadores a través de la investigación; promover el intercambio lingüístico en lengua francesa; impulsar la conformación de equipos interdisciplinarios y favorecer mejoras en las prácticas de desempeño profesional docente e institucionales. Con tal finalidad se realizan talleres de trabajo conjunto entre becarios, especialistas argentinos y franceses. La primera etapa se desarrolló en Francia en el mes de febrero de 2011 y la segunda, en Argentina en los meses de junio y julio de 2012. En ese año, esta línea de trabajo pasó a depender del Área de Desarrollo Profesional. Durante el año 2014 se diseñaron e implementaron dos cursos virtuales de formación en investigación. Uno destinado a la iniciación en la investigación para profesores del nivel Superior denominado “Introducción al diseño de proyectos de investigación en la formación docente”. Este Seminario colabora con el desarrollo de la función de investigación en el nivel Superior, aportando a la formación de quienes se inician en la investigación educativa. Formarse como investigador implica un proceso complejo y sostenido, que involucra la apropiación y construcción de saberes teóricos y prácticos, de estrategias, habilidades y destrezas que se tienen que ir construyendo. Este Seminario se configura entonces como un aporte a este proceso formativo. Incluso puede pensarse que es una contribución acotada en relación con las distintas fases que supone el proceso de investigación (diseño metodológico, recolección de información, análisis de la misma y escritura del informe final). No obstante, es una puerta de entrada, un modo de empezar a transitar un camino que necesariamente se apoyará en los saberes que cada uno trae, y se irá profundizando en nuevas instancias

prácticas y de formación. Las clases de este seminario están a disposición de la comunidad educativa. El segundo Seminario está destinado a docentes con experiencia en investigación y se denomina “Estrategias de Producción y Análisis de Información en la Investigación Educativa”. Su propósito es aportar de algunos elementos conceptuales y procedimentales para la toma de decisiones sobre el tipo de estrategia de producción de información a utilizar en la investigación educativa. Asimismo se incluyen algunos elementos respecto del tipo de análisis de la información producida durante el proceso de investigación. Los principales destinatarios de este seminario son los directores de los proyectos seleccionados en cada convocatoria y los referentes de Investigación de las Direcciones de Educación Superior. En esta misma línea formativa, durante el año 2014, el área produjo y editó tres videos. Uno de los videos, denominado Del proyecto al diseño de investigación, presenta el desarrollo realizado por Cecilia Ros en los talleres metodológicos para la revisión del proyecto de investigación y la definición de la estrategia de trabajo para su desarrollo. El segundo de los videos, denominado La Investigación sobre trayectorias formativas. Perspectivas conceptuales y metodológicas, incluye un panel de especialistas presentando sus investigaciones sobre trayectorias formativas en los distintos niveles educativos. El tercer video registra las reflexiones y recomendaciones de la Dra. Dora Barrancos sobre la elaboración del estado del arte de un proyecto de investigación (INFD, 2015 a; b).

En relación con la *sistematización y difusión de experiencias pedagógicas innovadoras*, En el marco de lo establecido en el artículo 73 de la Ley de Educación Nacional, el Área desarrolla acciones de innovación educativa vinculadas a las tareas de la enseñanza, la experimentación y la sistematización de propuestas que aporten a la reflexión sobre la práctica y la renovación de las experiencias escolares, así como también realiza tareas de sistematización y difusión experiencias pedagógicas innovadoras (INFD, 2015 a; b).

También se desarrolló la *Formación en escritura profesional. Escritura en Ciencias*. El proyecto Escritura en Ciencias promovió la producción y circulación de conocimiento científico en Ciencias Naturales mediante el desarrollo de la escritura de dieciocho. Los participantes, profesores de ciencias de los institutos superiores de formación docente de gestión estatal de todo el país, trabajaron en equipos orientados

por coordinadores de escritura y asesorados por reconocidos investigadores especialistas en los temas seleccionados. La idea del proyecto (que nace de UNESCO Uruguay) y la selección de los temas, junto con el aporte de los expertos investigadores, se ha logrado gracias a la colaboración del comité de la revista Ciencia. Durante el año 2010, el desafío propuesto era abordar la producción de textos sobre temas actuales de la agenda científica y que los productos resultantes estuvieran a disposición de estudiantes y profesores del sistema formador y del resto del sistema educativo y científico. A partir de la publicación de los primeros libros, se organizaron encuentros Regionales para compartir la experiencia a otros docentes del país y difundir la colección. Las publicaciones se distribuyen en formato digital e impreso. En los encuentros también se mostraron las conferencias magistrales de los investigadores. El dispositivo se transformó en espacio de reflexión e intercambio entre investigadores especialistas y profesores de los institutos de formación docente del país sobre los grandes temas de la agenda actual de las ciencias naturales en la Formación Docente y alentó la reflexión sobre propuestas pedagógicas que resignifican la función epistémica de la escritura y su vinculación con la promoción del conocimiento científico. Durante el 2012 se realizaron tres encuentros regionales (Chaco, Ciudad de Buenos Aires y Esquel) y, en 2013 otros tres, Catamarca, Ciudad de Buenos Aires y Adrogué. En el año 2014, las presentaciones de la línea se efectuaron en Tandil y en Jujuy. En el año 2014, Escritura en Ciencias ha sido destacada con el Premio “Paulo Freire” por el Programa de Apoyo al Sector Educativo del MERCOSUR-PASEM (Programa de Apoyo al Sector Educativo) (INFD, 2015 a; b).

A continuación se presentan los temas e investigadores de referencia en las tres convocatorias del dispositivo de Escritura en ciencias.

1. *Sitio de Recursos Educativos para Formadores de Ciencias y Matemática*

Esta línea de trabajo, iniciada en el año 2014, se propuso sistematizar recursos y materiales para la enseñanza utilizados por los docentes formadores durante sus clases en el aula, y en otros espacios de formación, en los Profesorados de Biología, Física, Química, Ciencias de la Tierra, Ciencias Naturales y Matemática. Esta Convocatoria se inscribió como una política de reconocimiento de los saberes y prácticas docentes que se producen en las experiencias y trayectorias profesionales,

que son de referencia en la formación de los futuros profesores aunque suelen quedar restringidos a circuitos poco institucionalizados. Se entendió por Recursos para la Enseñanza a los materiales elaborados por los docentes, de producción original o materiales producidos por otros y reelaborados por los profesores formadores; diseñados explícitamente con finalidades didácticas o que se incluyan en las prácticas sin que la producción del material haya tenido intenciones educativas; presentados tanto como materiales para los docentes como materiales para uso de los alumnos; y resultado de un trabajo individual o de una producción colectiva: entre docentes formadores o entre uno o más docentes formadores y uno o más de sus estudiantes. El proceso se inició en la Convocatoria abierta de recursos para la enseñanza, continúa con la puesta en valor de recursos seleccionados y culmina con la publicación de los recursos educativos. El concepto de puesta en valor, recurrente en el mundo de las artes, resulta apropiado para describir la mediación de los materiales seleccionados antes de su difusión pública. Dicha valorización, a cargo de especialistas disciplinares del INFD, comprende la indagación del material, la ponderación de sus características -de acuerdo con los propósitos didácticos en cierta situación pedagógica indicados por el docente formador- y la versión final del recurso educativo publicable (INFD, 2015 a; b).

2. *Textos de divulgación.* A partir del informe de investigación Inclusión digital y prácticas de enseñanza en el marco del Programa Conectar Igualdad para la Formación Docente del nivel Secundario del año 2014, se elaboró un libro sobre las prácticas de enseñanza de formadores y residentes bajo el modelo 1:1. El texto de divulgación presenta cuatro experiencias de enseñanza en clase con TIC que fueron unidades de análisis de la investigación antes citada. Cada una de las experiencias de clase describe minuciosa y detalladamente lo sucedido así como de las decisiones pedagógicas adoptadas por cada formador. En el desarrollo de sus prácticas docentes los formadores dan respuestas situadas y diversas al desafío de enseñar con TIC. Sistematizar las respuestas que allí se producen es un modo, por un lado, de reconocer el saber que los docentes producen en su hacer y, por otro, de consolidar la generación de saber pedagógico a partir de experiencias concretas que suceden en las aulas de nuestro sistema formador convencidos de que es preciso relevar,

sistematizar y discutir estos saberes. Experiencias de enseñanza con tic en la formación Docente (2015) (INFD, 2015 a; b).

3. *Centro de Documentación Virtual (CeDoC)*. El Centro de Documentación tiene como propósito centralizar en un ámbito específico la más completa información referida a la formación docente nacional e internacional y ponerla a disposición de los interesados, al tiempo que colaborar e intercambiar información con otros centros y bibliotecas. En el año 2007, el área presentó un proyecto ante la UNESCO para el diseño y ejecución del Centro de Información y Documentación del INFD del Ministerio de Educación. Este Centro de Documentación, que según se proyectaba funcionaría en red con otros centros de información de las jurisdicciones, tenía como objetivos organizar un archivo de investigaciones sobre temáticas vinculadas a la Formación Docente, a nivel nacional e internacional; elaborar un catálogo bibliográfico físico y digital especializado y actualizado sobre el campo de la formación docente; y disponer de un espacio destinado a la consulta de materiales bibliográficos, audiovisual y multimedia. En 2009, se inicia la dotación de equipos, infraestructura, fondo bibliográfico y material multimedia para el Centro de Información y Documentación. En tanto en el 2010 se da comienzo a la realización de actividades (INFD, 2015 a; b).

En el 2015 cuenta con las siguientes secciones: La sección Producciones INFD presenta normativa, documentos oficiales, comunicados de apoyo, investigaciones, publicaciones, videos, ponencias, diseños curriculares jurisdiccionales, oferta de carreras y datos de los ISFD de todo el país. Estos documentos son producidos por los distintos equipos que se desempeñan en el INFD. La sección Producciones ISFD brinda acceso a las realizaciones surgidas de la práctica educativa, el perfeccionamiento docente, los estudios de especialización y posgrado y los eventos académicos. Se encuentran agrupados en tres secciones: publicaciones, archivo sonoro y archivo audiovisual. La sección Recursos ofrece enlaces a sitios *Web* y a Redes referentes a la Formación Docente. La sección Informes de investigación está dedicada a la difusión de los estudios producidos en el marco de la Convocatoria Anual del INFD “Proyectos de Investigación de Institutos Superiores de Formación Docente” de gestión estatal de todo el país, con la intención de fomentar y fortalecer la producción de conocimiento y promover el desarrollo de

investigaciones que contribuyan a la identificación de problemas y desafíos del sistema formador y del sistema educativo. La sección Novedades presenta artículos que se publican de forma periódica con noticias sobre los programas de formación docente, pos-títulos y bibliografía entre otras. El Buscador permite explorar los archivos almacenados en el sitio CeDoC. Las búsquedas se hacen con palabras clave. Los resultados de la búsqueda se presentan en un listado de documentos en los que se mencionan temas relacionados con las palabras clave buscadas. El CeDoC realiza intercambios de recursos y servicios con otros Centros de Documentación y Bibliotecas a través de la Red del Sistema Nacional de Información Educativa y Centros de Documentación y su adhesión a la Red Federada de Repositorios Institucionales del Ministerio de Educación (INFD, 2015 a; b).

Finalmente en cuanto a la *difusión y visibilización de la investigación en la formación docente*. Marcos de trabajo: La organización de la función de investigación en la formación docente (2013). Función de investigación en la Formación Docente-Marcos normativos vigentes (2013). Congresos y jornadas organizados por el área: Primer Congreso Nacional de Investigación “Conocer para incidir en las prácticas pedagógicas”, 2009 en CABA. A este primer Congreso fueron invitados los 161 directores de proyecto de la convocatoria 2007 que presentaron informes finales. De estos directores, 58 participaron en el Congreso en carácter de expositores por la calidad de sus contribuciones. Con estos informes se realizará una publicación organizada temáticamente. Segundo Congreso Nacional de Investigación “Conocer para incidir en las prácticas pedagógicas”, 2011 en Mar del Plata en el marco de las I° Jornadas Nacionales de Formación Docente. I Jornadas de Intercambio “Sujetos y Prácticas en la Formación Docente. Perspectivas de Investigación”, co-organizadas con el IICE (UBA), del 6 al 7 de Octubre de 2014. Audiovisuales: La investigación sobre trayectorias formativas (2014) a cargo de la Dra. Andrea Alliaud; la Dra. Bárbara Briscioli y el Magister Juan C. Serra. Del proyecto al diseño de investigación (2014) a cargo de la Lic. Cecilia Ros. La elaboración del estado del arte de un proyecto de investigación (2014) a cargo de la Dra. Dora Barrancos. Comunicación: En 2009 se inicia el trabajo de elaboración y puesta en marcha del aula virtual del Área de investigación (INFD, 2015 a; b).

Sin embargo también hay que señalar algunas críticas al INFD provenientes, por ejemplo del campo académico. Por un lado, Cristina Zalazar (2010) reflexiona y, se cuestiona, acerca del sentido de sostener la función de investigación en los Institutos de Formación Docente, si bien entiende que,

la Investigación en la Formación Docente es una práctica necesaria para transformar la formación de grado, requiere de la construcción de una cultura académica y dinamismo cultural que incluya producción de conocimiento, circulación y distribución de los mismos, lectura crítica, actualización permanente. La posibilidad de generar la reflexión sobre esta práctica, la capacidad para apropiarse críticamente de la producción intelectual externa al sistema y que comprenda la participación de los sujetos que se hallan comprometidos con la problemática que se estudia (Zalazar, 2010, p.6).

Por su parte, Emilio Tenti Fanfani (2014) plantea,

Tuve mucha esperanza con el Instituto Nacional de Formación Docente, que creaba una herramienta para hacer una política nacional. En los 90 se descentralizó todo, y cada provincia hizo lo que quiso con los institutos. Creo que debe haber ciertos objetivos nacionales. Me preocupa que haya 1300 institutos en el país. Yo no puedo creer que la Argentina esté en condiciones de tener 1300 instituciones de calidad. Nadie habla de cerrarlos, pero sí de reconvertirlos. Éste es un sistema intensivo en fuerza de trabajo. No se ha inventado la máquina de enseñar a aprender. Hay tecnologías claro, pero todo pasa por la mediación del profesional de la educación. Necesitamos maestros calificados e instituciones ricas. A veces hay instituciones sobre-equipadas con maestros subdotados, o héroes en escuelas de chapa. Tenemos que juntar las dos cosas (San Martín, 2014).

En 2016, el INFD lanzó la convocatoria “Apoyo a la difusión y utilización del conocimiento producido en las convocatorias de investigación 2012-2013”, para la edición de una serie que compila trabajos de investigación realizados por equipos docentes de ISFD con el objetivo de difundir el conocimiento pedagógico producido en el sistema formador. Los artículos que se publicarán se desprenden de proyectos de investigación que fueron financiados por el INFD en 21 provincias del país. Se recibieron 101 resúmenes con los resultados de las investigaciones. Luego de las distintas etapas de evaluación, 50 artículos formarán parte de la Serie “La investigación en los Institutos de Formación Docente”, compuesta por tres ejes temáticos: las prácticas de enseñanza, la formación docente y las trayectorias educativas. El área de Investigación del INFD acompañó a los equipos provinciales en las etapas de realización de las investigaciones, de escritura académica y de difusión de sus resultados. Como parte de la convocatoria, se promovió la organización de actividades interinstitucionales con otros niveles educativos para

vincular la investigación con la práctica cotidiana de las escuelas. La publicación de estas investigaciones, prevista para mayo de 2018, permitirá difundir los conocimientos producidos y contribuirá a la discusión sobre los problemas y desafíos de la formación docente y las prácticas de enseñanza del sistema educativo (Boletín INFOD, 2018).

2.2. El Colectivo Argentino de Docentes que hacen Investigación desde la Escuela (CA)

2.2.1. Coordenadas históricas y políticas para el origen del Colectivo Argentino de Docentes que hacen Investigación desde la Escuela

El Colectivo Argentino (CA), reúne a un conjunto de educadoras y educadores que se desempeñan en instituciones del sistema educativo formal, en organizaciones sindicales y movimientos sociales, y en experiencias pedagógicas alternativas de la Argentina. Desde este colectivo de educadores y educadoras, se llevan a cabo procesos de investigación educativa, narrativas e innovaciones pedagógicas y, a la vez, se recrean diferentes modos de organización para un modelo de formación docente asentado en la idea del trabajo en red. Sus miembros e integrantes, establecen diferentes vinculaciones teniendo como base el respeto por las diversas características y particularidades que presenta cada una de las organizaciones y comunidades de aprendizaje. Lo que hoy conocemos como el Colectivo Argentino de Educadores y Educadoras que hacen Investigación desde la Escuela⁶⁴ comienza a constituirse en el año 2006 en el marco del Foro Mundial de Educación, que tuvo lugar en Buenos Aires. El Foro Mundial de Educación es una red permanente de movilización mundial, que defiende la educación pública para todos como derecho social inalienable, garantizada y financiada por el estado. Es, en ese contexto y a partir de un despliegue de diversas experiencias pedagógicas alternativas, en las cuales los docentes producen saberes acerca de la realidad educativa y que procuran establecer vinculaciones, comunicaciones e intercambios entre pares que comienzan a nuclearse redes de docentes y de educadores a nivel nacional dando origen al Colectivo Argentino de Docentes que hacen investigación desde la Escuela. Este comienzo se dio en un

⁶⁴ Colectivo Argentino: www.colectivoeducadores.com, habilitada en noviembre de 2018.

momento histórico conocido en el campo político-pedagógico como “los años 1990”. Un contexto particular y común a la gran mayoría de los países latinoamericanos donde la principal estrategia del poder dominante consistió en la implantación de políticas neoliberales en lo económico y neoconservadoras en lo político. Sin embargo, los docentes involucrados en estas formas alternativas de organización sobre la que hoy intentamos hacer algunas reflexiones, definieron ciertas estrategias de resistencia que, de alguna manera, permitieron actuar en contra de los designios de aquellas políticas. Para ello, focalizaron su trabajo en la creación y recreación de espacios de horizontalidad para dar a conocer y articular sus experiencias pedagógicas, estableciendo diferentes modos de comunicación, anudando lazos y tejiendo redes, tanto a nivel nacional como latinoamericano. Desde dichos espacios, la crítica principal estuvo focalizada contra la lógica del ‘sálvese quien pueda’ - propia del individualismo extremo-, y contra la profesionalización meritocrática que fomentaba el neoliberalismo educativo de ese entonces. Así, las convocatorias de participación para la constitución de estos espacios alternativos -que se concretaron en un formato que este movimiento dio en llamar ‘encuentros nacionales’-, estuvieron dirigidas a los docentes que, utilizando la perspectiva de la investigación educativa, realizaban producciones de conocimiento pedagógicos partiendo desde las propias prácticas y, en ese mismo proceso, fundaba sus acciones en principios de solidaridad, la democratización del conocimiento horizontalidad en la toma de decisiones y la cooperación entre pares. En dichos encuentros, casi sin planificarlo, se fue observando la paulatina concurrencia de diferentes formas de producción de saberes, no sólo en lo que respecta al proceso mismo y a los resultados, sino también en lo que hace a la concepción y a la forma de hacer investigación educativa. Incluso, también comenzaron a participar progresivamente en los encuentros, docentes que utilizaban otros modos de producción de saberes desde la escuela como las narrativas, la sistematización y los proyectos de innovación pedagógica, entre otros (Duhalde, 2011).

Todo ello se fue configurando como un movimiento de educadores, no totalmente planeado desde su origen, que progresivamente devino en la constitución de una organización colectiva donde se promovía el intercambio entre pares al tiempo que la construcción de posicionamientos acerca de ciertos puntos de tensión y

debate que, por focalizar en los que consideramos principales, podemos mencionar: la relación formación docente e investigación educativa; la concepción y la didáctica de la investigación educativa; las condiciones de trabajo para hacer investigación desde la escuela; los modos alternativos de organización para la formación docente; la democratización del conocimiento y las posibilidades de incidir en la definición de las políticas educativas nacionales. En cuanto a ese origen de la organización colectiva en Argentina a la que hacíamos referencia en el párrafo anterior, podemos establecer como hito fundacional a la propuesta de ‘Primer Encuentro Nacional’ convocado y organizado por la Red de Docentes que hacen investigación educativa (DHIE) en el año 1999. Esta es una red que se crea al interior de un sindicato de trabajadores de la educación, Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), a través de la iniciativa de su Escuela de Formación Pedagógica y Sindical Marina Vilte. Dicha red nuclea un conjunto de docentes que hacen investigación educativa, participantes en la experiencia de formación docente en investigación educativa, originada desde el campo sindical en articulación con el campo académico (Universidad Nacional de Comahue). En este proceso de constitución de la organización, hay otro momento que es importante para resaltar como la fecha de institucionalización del Colectivo Argentino propiamente dicho. Esto se da durante el VI Encuentro Nacional de Red DHIE, que tuvo lugar en el año 2006, durante el desarrollo del Foro Mundial de Educación en Buenos Aires. En ese marco, esta red junto con otras organizaciones de similares características, deciden formalizar la constitución del Colectivo Argentino de Educadores/as que hacen Investigación desde la Escuela (Duhalde, 2011).

Al interior de esta organización colectiva hay tantas coincidencias como divergencias de posicionamientos y opiniones de los participantes. En su mismo devenir, el colectivo alberga diversas perspectivas y posiciones que, por un lado, permiten formalizar acuerdos y avanzar hacia objetivos comunes y, por otro, mantienen tensiones y debates sobre algunos aspectos de la realidad educativa nacional. Entre las principales diferencias podemos mencionar las características de las instituciones de pertenencia de los miembros de cada red -ya que coexisten redes sindicales, universitarias, de asociaciones civiles, organizaciones autónomas, entre las principales. También hay un punto de divergencia en cuanto a la decisión de

constituir al colectivo con un determinado formato con o sin reconocimiento jurídico. Otro punto de discusión, tiene que ver con las mayores o menores adhesiones, aceptaciones, rechazos o resistencias con respecto a las políticas educativas que implementan desde las esferas oficiales en el campo de la educación. De todos modos hay que señalar que también hay acuerdos básicos entre las redes participantes y supuestos que se sostienen desde esta organización, más allá de las diferencias. Tales como el reconocimiento del docente como un productor, creador y recreador de conocimiento. Se entiende al docente como trabajador intelectual y al trabajo docente como la estructura y la condición para la producción de conocimientos. Defensa del derecho a hacer investigación desde la escuela, junto a la exigencia de mejores condiciones de trabajo para que la acción de investigación cuente con reconocimiento y se reivindique como trabajo. Impulso del trabajo en redes, constitución de colectivos de educadores, como modos de organización alternativos de formación docente, sobre la base de principios de horizontalidad, igualdad con respeto por la diversidad e inclusión. Sostenimiento de una concepción del conocimiento como solidaridad y no como mercancía. Oposición a la mercantilización y privatización del sistema educativo en todos sus aspectos y dimensiones. Junto a la defensa de la educación pública y la democratización del sistema en todos sus niveles y modalidades (Duhalde, 2011).

El Colectivo Argentino, a su vez, forma parte de la red de redes de maestros y profesores que hacen investigación e innovación desde la escuela, que tiene entre sus principales participantes a organizaciones educativas y redes de España, México, Colombia, Brasil, Venezuela, Perú, Argentina y Uruguay. Estas redes se articulan a través de principios compartidos y una de las principales actividades que realizan es el Encuentro Iberoamericano que se reedita cada tres años. En este marco también existe un desafío, al que se suma el Colectivo Argentino, y tiene que ver con la importancia de poder avanzar en acuerdos educativos que permitan lograr objetivos comunes e incidir en las políticas públicas de los distintos países, respetando la diversidad de las diferentes organizaciones que constituyen esta red de redes.

Finalmente en este punto, cabe señalar que la coordinación del Colectivo Argentino es llevada adelante por un conjunto de Redes y Organizaciones que planifican las acciones; convocan, organizan y participan de los Encuentros

Nacionales e Iberoamericanos; establecen acuerdos y convenios con otras organizaciones y mantienen la comunicación entre quienes participan de este movimiento. Estas Organizaciones Coordinadoras son: Red DHIE (Red de Docentes que Hacen Investigación Educativa), Escuela Marina Vilte, CTERA. RedIPARC (Red de Investigación Participativa Aplicada a la Renovación Curricular), ISFD N°22 de Olavarría e Institutos Asociados. Red DRIA (Red de Docentes que Realizan Investigación desde el Aula), Universidad de San Martín, Provincia de Buenos Aires. Red ORES (Red de Orientadores Escolares), Ciudad de Buenos Aires. Grupo de Investigación IFIPRACD (Investigación en formación inicial y práctica docente), Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. ECERA (Espacio para la Comprensión de la Educación Rural Argentina), San Antonio de Areco, e ISFD y T N° 138 de Capitán Sarmiento. LPP (Programa Documentación Pedagógica y Memoria Docente del Laboratorio de Políticas Públicas), Ciudad de Buenos Aires. REDISP (Red de Institutos Superiores de Profesorado de Gestión Pública Estatal), Provincia de Santa Fe. REDINE (Red de Investigación Educativa), Universidad Nacional de Misiones. AGCEJ (Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación de Jujuy), San Salvador de Jujuy y la Unidad de Investigación “Educación, Actores Sociales y Contexto Regional”, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy.

2.2.2. El Colectivo Argentino y las Redes de investigación que hacen investigación en o desde la escuela: sujetos y contextos

Como ya se señaló, el Colectivo Argentino de Educadores y Educadoras que hacen Investigación desde la Escuela nuclea a distintas redes y organizaciones de educadores del país nucleados en torno a la revalorización de la tarea docente y el trabajo de investigación en red como un modo alternativo de organización horizontal y democrática para la producción de saber pedagógico sobre las propias prácticas y como plataforma para la recreación de los sistemas de formación docente. Entre los postulados que sustenta el Colectivo Argentino figura, la democratización de la educación es un proceso complejo que implica el compromiso del Estado y el protagonismo de los educadores, articulados en la acción pedagógica a través de las

políticas educativas, por lo que un punto central de este proceso es la democratización de la producción de los conocimientos pedagógicos necesarios para el desarrollo de la actividad educativa escolar y, en particular, de la formación docente (Cardelli, 2009).

En este sentido, Jorge Cardelli (2009) sostiene, por un lado que el conocimiento que los docentes van construyendo en su práctica, muchas veces de manera inconsciente, se convierte en la única garantía de hacer posible el proceso escolar: éste es el conocimiento que necesita ser desarrollado, ampliado y profundizado siendo que el Colectivo Argentino con sus trabajos] pone en cuestión el mecanismo epistemológico de producción de conocimiento, mediante el cual lo abstracto se impone, inhabilitando toda posibilidad de cuestionamiento. Asimismo, los trabajos presentados en el Colectivo Argentino manifiesta que el trabajo en redes es una alternativa viable para la producción de conocimientos pertinentes a la realidad educativa que se aspira transformar. Se contribuye a la toma de conciencia de la potencialidad que tiene el trabajo colectivo organizado por la vía de las redes de docentes que realizan investigación educativa a la hora de producir conocimientos que, luego, serán efectivos en la acción. Por otro lado, considera que otro aporte central del Colectivo Argentino mediante sus publicaciones es en relación con la didáctica de la investigación educativa:

Esto tiene particular fuerza a la hora del debate curricular en los Institutos de Formación Docente [porque se desprende de los trabajos presentados por el Colectivo Argentino que] a investigar se aprende investigando, que la educación en investigación debe atravesar todo el diseño curricular de la formación docente y que la formación es en investigación y no para ser investigadores. Esta manera de enfocar el problema tiene la virtud de romper con las miradas ‘tecnocráticas’ de la investigación. Esto no significa poner en duda el papel central de las técnicas, sino hacerlo desde una perspectiva crítica, en la que lo político-ideológico no está ausente. De esta manera, adquieren prioridad los objetivos pedagógicos y las perspectivas teóricas y políticas a las que se apunta fortalecer (Cardelli, 2009, p.11).

Finalmente, Cardelli (2009) señala que es necesario resaltar el carácter horizontal del trabajo en red y la forma de realizar los encuentros promovidos por el Colectivo Argentino, que por diferentes vías -lectura entre pares, reuniones de coordinación, publicaciones colectivas, intercambios de experiencias y otros- garantizan un efectivo debate de las producciones de los distintos grupos de investigadores:

Es un camino que prioriza la deliberación como condición necesaria para arribar a decisiones concretas. Es una manera práctica de refutar a las miradas efficientistas que consideran imprescindible un núcleo reducido de gestores que debe ‘eyectarse’ del conjunto y tomar las decisiones por todos (Cardelli, 2009, p.12).

En este mismo sentido, el Colectivo Argentino sostiene que, las miradas que se presentan y se desarrollan en su interior no son un compacto monolítico, unívoco u homogéneo, sino que, contrariamente, se caracterizan por la diversidad, la polifonía, la pluralidad de ideas e, incluso, el desacuerdo en las posturas. Los enfoques permiten encontrar diferentes aristas que se entretajan, llegando, a veces, a constituirse en tensiones o antagonismos, que dejan traslucir este sujeto colectivo en su propio devenir y que no pretende esconder ni reprimir (Colectivo Argentino, 2009).

Uno de los principales ejes problemático que se aborda sistemáticamente desde las experiencias presentadas en el CA, gira en torno a los desafíos de pensar otros modos de formación docente, la investigación educativa y el trabajo en red, sostienen Graciela Álvarez y algunos miembros de la Red DHIE (Álvarez et al., 2009). En ese sentido las constantes reflexiones, prosiguen, están centradas en los siguientes aspectos básicos:

‘el conocimiento, los sujetos y la dimensión política’, ‘las formas de organización’, y el ‘para qué’ de este sistema. En cada uno de estos aspectos el consenso total nunca se alcanza, lo que justamente se constituye en elemento dinamizador de un debate que se ve permanentemente vivificado por la diversidad de perspectivas y posicionamientos (Álvarez *et al.*, 2009, p.28).

En términos generales, señalan Álvarez equipo (2009), se reconoce que la formación docente debe entenderse como un proceso permanente desde donde se promueva la problematización de los contextos, las prácticas y los currículos, para desarrollar una constante reflexión crítica y propositiva por parte de sus actores, en el que surjan los deseos de intervenir para activar la realidad y donde, además se puedan recrear diferentes modos de intervención y participación en la construcción de políticas educativas que estén guiadas por intereses críticos y emancipadores. En cuanto a los aspectos de la organización aparecen -indican- diversas propuestas y experiencias al interior del CA tales como: colectivos escolares, redes, círculos de estudio, grupos de reflexión, núcleos de sistematización, comités de convivencias, espacio que, en su mayoría, son generados tanto por agentes de las escuelas como

por otros, externos, que de todas maneras coinciden en cuanto al papel de la investigación y la innovación educativa como posibilidades para comprender la realidad y transformarla, con el protagonismo de los propios sujetos. El trabajo en red que se desarrolla en este tipo de experiencias también genera tensiones, ya que, a veces, éste se da como un accionar paralelo a la actividad académica y, generalmente, ve condicionada su permanencia por falta de reconocimiento institucional o por la escasez de recursos materiales y financieros. En este sentido, también se hace presente en los debates la tensión entre lo oficial -que cuenta con la legitimidad y el reconocimiento- y aquellas iniciativas que se construyen por fuera de estas esferas -y que presentan posturas alternativas al modelo y se erigen, por lo general, como visiones críticas y cuestionadoras del mismo (Álvarez *et al.*, 2009).

Otra tensión que se reconoce en los debates es la que enfrenta el saber experto -propio del que se construye en las universidades, de características instrumentales y concebido como un 'saber legado', como 'la teoría'-, *versus* el saber docente -propio del que se construye en las escuelas, donde el docente y los colectivos son protagonistas y cobra mayor relevancia la práctica educativa, concebido como el 'saber práctico' o 'la práctica'-. Sin embargo, es importante reconocer que hay planteos basados en la superación de estas dicotomías y, entre algunas cuestiones que se proponen, surge la necesidad de recrear tipos de conocimientos donde sea la *praxis*, entendida como la práctica debidamente fundamentada, la que permita superar las diferentes brechas y generar procesos de integración entre los expertos y colectivos, entre la universidad y las escuelas, entre lo instituido y lo instituyente. El otro punto central en las discusiones tiene que ver con el papel de la investigación en la formación docente. En este sentido, prosiguen los autores, se plantean interrogantes en torno de la relación enseñanza-investigación y, específicamente, sobre qué, para qué y cómo se investiga desde la escuela. Estos interrogantes, si bien no son respondidos definitivamente, son permanentemente abordados desde las distintas experiencias que cada colectivo o red realizan en los contextos particulares (Álvarez *et al.*, 2009).

Lo que resulta evidente es que, en estos movimientos alternativos, la investigación se piensa desde una perspectiva de alejamiento con respecto a aquellos modelos que se pretende imponer desde las lógicas científicas, rígidas, que no conciben la involucración de los sujetos con el objeto de estudio y que ven la dimensión ideológica como 'negativa' (Álvarez *et al.*, 2009, p.29).

Esta concepción de investigación, sostienen los autores, se vincula con la perspectiva del trabajo en red, donde la misma relación es concebida como un sistema, como proceso. El trabajo y los sistemas de pensamiento en red, desde esta perspectiva, refieren a una noción dinámica, con diversidad de significados y sentidos, donde la reflexión y la acción se condicionan en el mismo devenir del proceso: esto permite superar los modos tradicionales de organización e ir más allá de lo instituido, lo establecido y naturalizado como estereotipo, dando lugar a nuevas identidades colectivas y culturales desde donde pensar la formación docente y la investigación. Y para ello, resulta necesario discutir paralelamente sobre las condiciones de trabajo adecuadas para que este proceso sea sustentable. Así la posibilidad de intervención se potencia con el trabajo e red, pues se da en un contexto donde se piensa la articulación como una integración activa y planificada de elementos heterogéneos, de sujetos, instituciones y grupos que quedan integrados e interactuando para redefinir su propia identidad. La heterogeneidad es un elemento intrínseco a la naturaleza de las redes. El trabajo en red es propicio para la toma de conciencia de la dimensión social y comunitaria de los problemas y habilita la posibilidad de pensar juntos los procesos necesarios para la transformación. Estos colectivos entienden las redes de educadores como sistemas que habilitan las posibilidades de formación permanente y la producción de conocimientos pedagógicos. Pero en el mismo proceso hasta la noción de red está en discusión. Esta discusión atraviesa el proceso de construcción de la propia identidad como organización (Álvarez *et al.*, 2009).

Finalmente, desde esta manera de entender el trabajo en red se puede pensar, entonces, desde la perspectiva del CA en un inédito viable⁶⁵ donde se conjugan la revisión constante de las propias prácticas escolares; la batalla por la legitimación de los saberes de los educadores; la posibilidad de redefinir la identidad docente a partir de concebirse como productores y no sólo como meros usuarios; el desafío de pensar en otros modos de organización de las instituciones educativas para democratizar la

⁶⁵ “Concepto utilizado por Paulo Freire para referirse a las experiencias o pensamientos que surgen en los colectivos y que posibilitan la superación de situaciones límites que se dan en el sistema de opresión. Dichas experiencias o pensamientos no existían hasta un determinado momento (por ello inédito) y es posible llevarlas adelante (por ello, viables)” (pie de página N° 5, Álvarez *et al.*, 2009, p.32).

escuela; los procesos de construcción del conocimientos pedagógicos de manera colaborativa, colectiva y solidaria; el entramado de vínculos socio-afectivos que apoyen, contengan y sostengan el trabajo docente (Álvarez *et al.*, 2009).

Con respecto a la producción y validación de conocimiento, el CA implementa el proceso de lectura entre pares, el que se diferencia de cualquier proceso evaluativo de las producciones presentadas. En cuanto a los aspectos más relevantes de este procedimiento, las Redes Convocantes, en tanto organizadores/as de los encuentros sostienen que el ejercicio de leer los escritos de otros/as maestros/as y profesores/as, es una posibilidad de dialogar, en el aquí y el ahora, acerca de la educación y una manera alternativa para el intercambio de experiencias, el análisis y la reflexión colectiva. Todo ello, en el marco de la permanente re-configuración de redes de docentes que hacen investigación e innovación desde las escuelas. En este sentido, las ponencias requieren lectores/as dispuestos al encuentro con lo que se expone, con lo mostrado; pero también lectores/as que se preparen para entrar en el juego de sentidos propuestos por el texto y, en esta travesía creativa, colocar en diálogo sus experiencias, las elaboraciones conceptuales y vitales que se han logrado a partir de las lecturas textuales y contextuales. Por lo tanto, éste no es un trabajo ligero; es una tarea que requiere de un/a lector/a que se detenga, capaz de dar tiempo al goce que implica encontrarse o distanciarse de los planteamientos del/la autor/a de la ponencia. Por este motivo, como lectores/as, intentemos dedicar el tiempo necesario para crear un ambiente de encuentro con la voz de quien escribe; sentémonos cómodamente; situémonos en compañía de hojas en blanco y de otras herramientas que propicien la escritura de los buenos lectores que nos proponemos ser. Acerquémonos a la ponencia despojados de la intención de calificar o descalificar, intentando, en cambio, un ejercicio que nos induzca a la comprensión, interpretación y complementariedad de la visión que el ponente intenta presentar (Colectivo Argentino, 2014).

En tal sentido, una ponencia es definida por el CA como el intento de los/as maestros/as y profesores/as por compartir con otros/as sus experiencias pedagógicas, las diversas formas de vivir y sentir la educación, puestas en el juego de la escritura; una apuesta a descubrir, crear y recrear fugas a lo ya dado, a lo instituido. El trabajo, en este sentido, es una labor de buceo, que nos lleva a

sumergirnos en el texto con la intención de abrir puertas que permitan el encuentro de nuestras realidades con las del/la ponente y con las experiencias a las que nos acercamos como lectores/as. Así, el juego de la escritura y la lectura permite a los/as maestros/as el encuentro con el/la otro/a, con los/as otros/as, en una dinámica de interacciones que le posibilitan reconocer su voz, escuchar y escucharse, tocándose en el presente, navegando en el aquí y en el ahora de los quehaceres de la escuela, reconociendo su travesía por los rincones escolares. Este reconocimiento lo inician los/as maestros/as ponentes con la magia de la palabra escrita, con la que han logrado retener y mantener, en el tiempo y el espacio, sus vivencias, sus preguntas y sus búsquedas; porque una ponencia expone, coloca en un sitio. Una escritura pone en movimiento un texto que muestra los criterios y las formas como se ha recorrido un camino; en este caso un devenir investigativo y experiencial (Colectivo Argentino, 2014).

La lectura debe partir por reconocer y acompañar este proceso, de la mejor manera posible. En relación con lo propuesto, y teniendo en cuenta que es importante explicitar los criterios mínimos para la inclusión de las ponencias, criterios compartidos en el marco del Encuentro Iberoamericano de Colectivos, se plantean las siguientes pautas asumidas plenamente por el CA para sus encuentros nacionales:

1. Las ponencias deben dar cuenta de una experiencia; esto es, no entrarían aquellos documentos que hacen planteamientos muy generales que no permiten conocer en qué ha consistido el trabajo realizado y la reflexión que suscita.
2. Las ponencias deberán encuadrarse en los límites de extensión establecidos en la convocatoria.
3. Las ponencias deberán estar referidas a algunos de las modalidades de la convocatoria:
 - Presentación de Investigaciones Pedagógicas en alguno de los siguientes Ejes temáticos de la convocatoria (prácticas pedagógicas e innovaciones; formación de educadores; políticas educativas; temas de relevancia social) o
 - Presentación de experiencias pedagógicas (para colectivos, redes, instituciones y organizaciones sociales).

Asimismo sugieren alguna 'pistas' para entrar en diálogo con las experiencias mediante la lectura entre pares: como lectores/as, es importante disponerse a dejarse

seducir por los escritos de los/as maestros/as que se han arriesgado a dar permanencia a las huellas de su labor pedagógica, que nos muestran, en sus escrituras, redes de relaciones y las diferentes voces de la escuela, puesto que una vez que aceptaron la invitación a escribir se dispusieron a darle forma, lógicas, sentidos a sus experiencias investigativas, creando un estilo en sus escritos. Para el efecto, proponen algunos tópicos que pueden aportar a la lectura de los mismos, respetando esos órdenes y estilos escriturales que le dan singularidad a cada texto:

- Trate de hacer un seguimiento al escrito para saber si contempla, en algún momento, la descripción del contexto social y cultural en el que se desarrolla el proceso de investigación y/o experiencia (cuando este sea importante para la comprensión de la experiencia).
- Observe si el texto presenta el campo de problematización del que se ocupa la experiencia.
- Indague sobre las herramientas teóricas y metodológicas que se han usado para la elaboración del escrito.
- Deténgase en la presentación de las propuestas, en la forma en que han sido desarrolladas y en las dinámicas que han creado para afectar la vida de la institución escolar.
- Explore sobre los avances, obstáculos y perspectivas de la experiencia y en las propuestas que se hacen a partir de la reflexión sobre el camino ya recorrido.

Con todo lo que le ha inquietado del texto leído, es decir, con las búsquedas y preguntas que tenemos como lectores/as de una ponencia, le sugerimos precisar sus aportes en un texto de una página en que se le brinde al/los autor/es de la ponencia pistas para potenciar aspectos a profundizar, sustentar, aclarar o modificar del escrito e, incluso, mejorar la escritura. Finalmente, proponen que este trabajo de lectura de las ponencias y la labor de escritura que de él se genere se constituyan en el pretexto de encuentro de los/as participantes, en una dinámica de discusión que abone el terreno para los momentos de polifonías que estamos seguros se van a suscitar y reavivar en el encuentro presencial (Colectivo Argentino, 2014).

Analizar el contexto y los sujetos que hacen investigación desde y en la escuela demanda también, plantean Graciela Aparicio y Soledad Ferraro (2009), conceptualizar y posicionarse acerca de la investigación educativa misma. De la

opción que se asuma dependerá la visión de contexto, de sujeto y de legitimación que subyacen en las investigaciones educativas. Ahora bien, desde esta perspectiva consideran que de los paradigmas vigentes tales como la investigación instrumental, las investigaciones legitimantes, la investigación deslegitimante y la investigación alternativa, esta última entienden que es la más adecuada porque, además de poner a prueba la validez de las políticas hegemónicas, propugna otras alternativas para mejorar la educación, lo que constituye su interés técnico-político específico; al mismo tiempo que conjugan el análisis crítico de las políticas educativas y la elaboración de propuestas concretas sobre qué hacer, cómo organizar y planificar la acción.

Consideramos que es desde esta última perspectiva [la investigación alternativa] que debe asumirse la tarea de investigar desde y en la escuela, justamente porque supone una toma de posición en la tarea investigativa y docente. Desde este paradigma intentamos aproximarnos a la problemática de la definición del contexto y de los sujetos involucrados en la investigación educativa. Lo que implica asimismo preguntarnos en primer término, por qué investigan desde y en la escuela (Aparicio & Ferraro, 2009, p.107).

Investigar desde la escuela implica preguntarse, prosiguen las autoras, para qué y para quiénes investigar. Definir el *contexto*, entonces, es precisar el primer espacio de aproximación a la realidad, un recorte inicial que tiene que estar en función de la participación de los sujetos. Esto quiere decir que el contexto es una construcción, una lectura de la realidad en un momento y en un espacio específico, que no están determinados, aunque en la lectura que se realice del presente deben reconocerse los condicionantes, tanto como condiciones de sujeción, como de posibilidad para la acción. Si el contexto es leído sin sujetos, no permite vislumbrar las condiciones de posibilidad para la transformación, ya que los cambios sociales sólo los realizan los sujetos en sus ámbitos de actuación, ya sean éstos individuales o colectivos. Al referirse a los *sujetos*, lo hacen entendiéndolos como ‘sujetos reales’, con identidades, historias y sentimientos, uno social y político, no reducido a características poblacionales. Desconocer esto implica abordar los contextos y los sujetos como ‘objetos de estudio’, con lo cual no sólo se pierde la visión dinámica de la realidad, sino también la complejidad de las relaciones sociales, la ‘visión de totalidad’. Así la finalidad de la investigación educativa no es dar cuenta de todas las articulaciones de los fenómenos, sino establecer cuáles de ellas son relevantes para

los sujetos en un tiempo y espacio particulares, teniendo en cuenta los intereses y las necesidades compartidas en un proyecto común (Aparicio & Ferraro, 2009).

Finalmente consideran relevante la pregunta ‘¿Por qué los procesos de validez y legitimación?’, a lo que responden que las prácticas tradicionales de legitimación del conocimiento privilegian la validez científica por sobre otras instancias, priorizando la coherencia interna en sus aspectos epistemológicos y metodológicos, en detrimento de la construcción social que implica el conocimiento. Desde la perspectiva del paradigma alternativista, la legitimación del conocimiento se establece en función de la capacidad de construir herramientas para la acción y transformación de la realidad. Compete entonces a la sociedad como tal y a sus grupos legitimar las producciones de la investigación educativa.

Esta *legitimación* no está dada sólo por criterios de científicidad, sino por otros intereses y valores relacionados con las prácticas sociales que atribuyen el sentido, las funciones y valores a la producción investigativa. En este sentido, la legitimación no tiene por función establecer parámetros de verdad (lo que, además, en las ciencias sociales se ha mostrado imposible), sino exponer el proceso gradual de reconocimiento que la comunidad le otorga a la investigación en los usos que hace de ella (Aparicio & Ferraro, 2009, p.110).

Así, desde la perspectiva del paradigma alternativista, se diferencia *validez* de *legitimación*, en que la primera sólo es una instancia del proceso de la segunda. La validez de una investigación se construye a partir de la necesidad de contar con criterios comunes, tanto metodológicos como epistemológicos, para evaluar el proceso de construcción del conocimiento. La importancia de construir criterios de validez comunes se fundamenta en que no solo las investigaciones alternativistas pueden ser legitimadas por el contexto. Con mayor frecuencia ocurre que las investigaciones instrumentales y legitimantes son legitimadas, tanto en la implementación acrítica de las políticas educativas, en el caso de las primeras, como en los discursos que producen con la finalidad de encubrir el conjunto de ideas que las justifican, en el caso de las segundas.

Es por eso que la comunidad de pares, concluyen, se presentan como el colectivo más idóneo para realizar la validez de las producciones en investigación educativa, entendiendo a ésta como un colectivo de sujetos que comparten intereses, perspectivas epistemológicas, modos de significar y trabajar el conocimiento en un campo de saber. La legitimidad de la investigación educativa, en cambio, está dada por el reconocimiento que el contexto le otorga y en los usos que de ella hace, excediendo de esta manera el ámbito colectivo (Aparicio & Ferraro, 2009, pp.110-111).

La investigación educativa, desde el paradigma alternativista, se legitima por su capacidad de transformación de la realidad donde se desarrolla, en la medida que cuestiona la validez de las políticas hegemónicas y propone políticas alternativas para mejorar las condiciones del contexto en que se desenvuelve la tarea educativa y las capacidades de los sujetos en la construcción de los proyectos comunes (Aparicio & Ferraro, 2009).

2.2.3. Acciones del Colectivo Argentino vinculadas con la investigación en educación en el período 2006-2016

“Uno de los problemas nodales a los propósitos del Colectivo Argentino es abordar la conceptualización del término ‘investigación educativa’ y los ámbitos desde los cuales se desarrolla” (Colectivo Argentino, 2009, p.93). En esta búsqueda de dar precisiones, Susana Argüello y Colegas⁶⁶ (2009) parten de

reconocer que estamos frente a otro ‘modo inconmensurable de ver el mundo y de practicar las ciencias’ (Khun, 1963), que incluye y postula otras visiones acerca de las sociedades (en plural); de los sujetos y de las diversas racionalidades; del cambio social signado por los contactos y las imposiciones culturales; de la historia como constitutiva de los hechos, entre otras cuestiones significativas. Esto permite suponer otro sentido de las investigaciones, dado desde otro ‘interés de conocimiento’, no técnico, sí práctico, orientado al ‘entendimiento’ y no a la intervención, en términos de Habermas (1986) (Argüello *et. al.*, 2009, p.97).

Al mismo tiempo que reconocen que estamos asistiendo a una ‘revolución epistemológica’ que se está generando “como característica de ésta época [lo que] constituye [un desafío como educadores en la construcción de] una perspectiva ‘alternativa’” (Argüello *et. al.*, 2009, p.98), lo cual, llevó al Colectivo Argentino a tomar

un posicionamiento en relación a la investigación, definido, en primer lugar, por la predominancia de la investigación interpretativa e rechazo de la investigación positivista, y en segundo lugar, por el compromiso social, ético y político por la realidad educativa de la región (Argüello *et. al.*, 2009, p.99).

Desde esta visión, se destaca que la investigación educativa necesita buscar su anclaje ‘en’ la educación, ‘desde’ la educación y ‘para’ la educación, para superar, de ese modo, la generalizada mirada externa ‘sobre’ la educación. Asimismo

⁶⁶ Pertenecen a la Unidad de Investigación “Educación, Actores Sociales y Contextos Regionales”, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales-Universidad Nacional de Jujuy y de REDINE (Red de docentes investigadores del NEA).

consideran que al pensar en la investigación educativa se debe tener en cuenta no sólo el paradigma que la sostiene sino también la intencionalidad que la guía. La perspectiva interpretativa, así, se orienta por la interpretación y la comprensión de la acción humana, ambas regidas bajo la normativa o reglas del contexto social y orientadas hacia una interpretación auténtica para los actores involucrados, lo que permite una comunicación o comprensión significativa entre ellos (Argüello *et. al.*, 2009).

En este mismo sentido, Aparicio & Ferraro⁶⁷ (2009), plantean que pensar la investigación desde y en la escuela y como colectivo de docentes implica “un involucramiento con la realidad y la asunción de una perspectiva crítica sobre cómo se construye el conocimiento” (Aparicio & Ferraro, 2009, p.105); al mismo tiempo que requiere tanto de la conceptualización de los sujetos, del contexto de investigación, como en relación con los procesos de validez y de legitimación del conocimiento producido.

Con relación a la conceptualización de los sujetos que deciden hacer investigación, consideran que se imponen algunas preguntas tales como: ¿Cuáles son los problemas y asuntos que exigen nuestra atención, que nos llama, que nos invaden el cuerpo? Con relación al contexto de investigación hay que preguntarse: ¿Qué tipo de conocimiento/comprensión nos exige la historia, la sociedad y las genealogías intelectuales en las que elegimos inscribirnos? ¿Desde qué perspectiva (disciplinaria, étnica, genérica, sexual, nacional, etc.) producimos tal conocimiento o comprensión? En relación con la legitimidad del conocimiento producido, la pregunta que se impone, consideran es: ¿Con qué fin producir conocimiento y tratar de comprender? ¿Para avanzar en el conocimiento? ¿Para llegar a la verdad? o ¿Para incidir en la transformación social y, en consecuencia, el conocimiento/comprensión producido estará en relación a los problemas y asuntos que nos exige la historia, la sociedad y las genealogías intelectuales en las que elegimos inscribirnos? (Aparicio & Ferraro, 2009).

En este sentido, es notable y resulta necesario remarcar que si bien cada uno de los encuentros iberoamericanos permitieron avanzar en el logro de ciertos objetivos básicos, podemos afirmar que cada encuentro en particular ha tenido un

⁶⁷ Pertenecientes a la Red DHIE, Sede Córdoba.

desarrollo propio, que ha respondido, más bien, a los intereses de los respectivos organizadores, sin que ello signifique cierta continuidad inter-encuentros. Por ello, hoy más que nunca, el desafío principal es poder avanzar en la consolidación de la Red Iberoamericana de Colectivos Escolares y procurar que la participación de la misma sea cada vez más activa en el Movimiento Pedagógico Latinoamericano. La idea es desarrollar formas organizativas que dinamicen un trabajo conjunto y coordinado para permitir que las propuestas planteadas y concertadas en los sucesivos encuentros se traduzcan en acciones concretas y proyectos viables para su realización. Siguiendo la línea de las acciones ya emprendidas, hoy es necesario ampliar y profundizar los canales de comunicación desde perspectivas comunicacionales críticas, activar los diálogos entre pares e intensificar la interacción horizontal. Todo ello, con la perspectiva de generar dinámicas de trabajo en red, en las que los maestros y maestras se vinculen y relacionen a partir de propuestas que contribuyan con la democratización de los procesos de construcción colectiva de conocimientos (Duhalde, 2011).

La idea central del *encuentro* es generar una instancia presencial para el intercambio de opiniones y experiencias que contribuyan a consolidar el proceso de formación entre pares iniciado desde la conformación de las distintas redes. Se procura avanzar en la definición de acuerdos y compromisos entre las distintas redes y organizaciones de educadores que se multiplican por el país. El evento está dirigido a miembros de las diferentes organizaciones que constituyen el Colectivo Argentino de Educadores/as que hacen Investigación⁶⁸ desde las Escuelas. Educadores y directivos de los diferentes niveles y modalidades del sistema, estudiantes de profesorado, profesionales, dirigentes gremiales y militantes de movimientos sociales, que estén interesados en la problemática de la investigación educativa realizada por los propios educadores. La producción del Colectivo Argentino se materializa en Encuentros Nacionales anuales de intercambio de investigaciones, publicación de libros y organización de actividades académicas inter-redes. Asimismo, está estrechamente vinculado a la Red Iberoamericana de Educadores que

⁶⁸ Nótese que en el año 2015, en la Convocatoria del VIII Encuentro la denominación del Colectivo es ‘de educadores que hacen investigación desde la escuela’ en lugar ‘docentes’, si bien ya en 2014 la ‘educadoras y educadores’.

hacen Investigación e Innovación desde la escuela para aportar en la reconstrucción del Movimiento Pedagógico Latinoamericano e incidir en las políticas educativas de la región. Los Encuentros Nacionales fueron: I Encuentro Nacional (2006), Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el marco del Foro Mundial de Educación. II Encuentro Nacional (2007), Ciudad de Casilda, Santa Fe. III Encuentro Nacional (2008), Ciudad de Olavarría, Buenos Aires. IV Encuentro Nacional (2009) y Preparatorio para el VI Encuentro Iberoamericano en Argentina 2011, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. V Encuentro Nacional (2010) y 2° Preparatorio para el VI Encuentro Iberoamericano en Argentina 2011, Ciudad de Córdoba, Córdoba. VI Encuentro Nacional (2013) y Preparatorio para el VII Encuentro Iberoamericano, Perú 2014, Ciudad de Tigre, Buenos Aires. VII Encuentro Nacional (2014), Ciudad Autónoma de Buenos Aires. VIII Encuentro Nacional (2015), Ciudad de San Salvador de Jujuy, Jujuy. IX Encuentro Nacional (convocado para 2016), Ciudad de Posadas, Misiones. Los encuentros Iberoamericanos fueron: I. Encuentro Iberoamericano, Huelva, España, 1992. II. Encuentro Iberoamericano, Oaxtepec, México, 1999 (para algunos este fue el primero). III. Encuentro Iberoamericano, Santa Marta, Colombia, 2002. IV. Encuentro Iberoamericano, Lajeado, Brasil, 2005. V. Encuentro Iberoamericano, Venezuela, 2008. VI. Encuentro Iberoamericano, Córdoba, Argentina, 2011. VII.V Encuentro Iberoamericano, Lima, Perú, 2014. VIII. Encuentro Iberoamericano, convocado en Morelia, México, 2017.

Sus publicaciones colectivas, además de las Convocatorias a los Encuentros Nacionales e Iberoamericanos son:

1. Colectivo de educadoras y educadores argentinos que hacen investigación desde la escuela (2009), *Investigación Educativa y trabajo en Red. Debates y proyecciones*, Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas. Esta obra fue realizada en el marco del acuerdo de colaboración firmado en el año 2008 entre el Colectivo Argentino de Docentes que hacen Investigación desde la Escuela (CA) y el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), organismo que aportó el presupuesto necesario para sustentar su edición la cual fue entregada gratuitamente a todos los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) públicos del país: “La misma contiene un conjunto de planteos, enfoques, puntos de vista y proposiciones acerca

de la investigación educativa y el trabajo en red puestos a consideración por parte de este colectivo de educadores y educadoras” (Colectivo Argentino, 2009, p.13).

Durante el año 2014 fue destacado con el Premio *Pablo Freire* a la innovación educativa” del Programa de Apoyo al Sector Educativo del MERCOSUR (PASEM) en la materia: educación; investigación educativa, del área de Investigación del INFD. Autores: Colectivo Argentino de Docente que hacen Investigación desde la Escuela. Resumen: esta obra contiene un conjunto de enfoques, puntos de vista y proposiciones acerca de la investigación educativa y el trabajo en red, puestas a consideración por parte de un colectivo de educadores y educadoras que hacen investigación desde la escuela.

2. *Investigación Educativa y Trabajo en Red. Educadoras y educadores que hacen Investigación. Relatos de un Encuentro* (2011). Umpierrez, A. et.al., Olavarría: Colectivo Argentino de Educadoras y Educadores.

3. *Investigación Educativa y Trabajo en Red. Reflexiones y memoria del VI Encuentro Iberoamericano de Educadores/as 2014* (2014). Duhalde, M. et.al., Santa Fe: Colectivo Argentino de Educadoras y Educadores que hacen Investigación desde la Escuela.

Aún con estas cuestiones pendientes, desde el Colectivo Argentino se reafirma la intención de participar en los *Encuentros Iberoamericanos* ya que los mismos son vistos como escenarios político-pedagógicos donde se renueva la intencionalidad de potenciar a los maestros y maestras como sujetos políticos que se proponen incidir y actuar en las dinámicas sociales, políticas, culturales y educativas de sus entornos. Seguramente desde los Encuentros Iberoamericanos es posible el fortalecimiento de las redes pedagógicas y la consolidación de una Red Iberoamericana con condiciones para construir una mirada propia sobre y desde las prácticas pedagógicas, coordinar acciones y contribuir en la definición de políticas educativas necesarias para esta región del mundo. En la valoración de los *Encuentros*, que se ha ido manifestando desde las distintas redes y organizaciones participantes, y a la que hoy nos sumamos como Colectivo Argentino, reconocen los avances realizados en pos de la construcción de una cultura compartida que contribuye, sin duda, a la transformación de la educación. Como así también valoramos la importancia de entender a la educación como praxis liberadora y

asumimos el desafío de la concreción de algunos de los compromisos que se han ido instituyendo en cada Encuentro (Duhalde, 2011).

En el marco de ese respeto por la diversidad se puntualizan los fundamentos y acuerdos generales para la producción de saberes, el diálogo, la comunicación, la interacción, la intervención en la realidad y el encuentro entre pares⁶⁹.

⁶⁹ Ampliar: Presentación, fundamentos, estatuto, integrantes, Redes y Organizaciones del Colectivo, Encuentros Nacionales, Encuentros Iberoamericanos, Publicaciones y documentos en: www.colectivoeducadores.com

Capítulo 4.

Relevancia y legitimidad del conocimiento producido por ISFD desde la perspectiva del Instituto Nacional de Formación Docente y desde los Profesores-investigadores que se desempeñan en Educación Superior

1. Perspectiva desde los documentos oficiales: Análisis y discusión de los resultados.
 - 1.1. Convocatorias a los IES/ISFD: Bases de las Convocatorias INFD para la presentación de proyectos de investigación concursables (2007-2015) y Bases de la Convocatoria al Primer Estudio Nacional sobre prácticas de la enseñanza en el contexto del aula (2016).
 - 1.2. Instructivos con los criterios para la evaluación de proyectos de investigación por parte de evaluadores externos Convocatorias INFD (2007-2015) y Reglamento de funcionamiento de la Comisión de Evaluadores Externos de las Convocatorias Nacionales de proyectos de investigación de los Institutos de Formación Docente (2013-2015).
 - 1.3. Instructivos con los criterios para la presentación de informes finales Convocatorias INFD (2007-2014) y de los Instructivos con los criterios para los evaluadores externos de informes finales de investigaciones, Convocatorias INFD (2007-2014).
 - 1.4. Informes finales de investigación por áreas temáticas de las Convocatorias INFD (2007-2013) seleccionados aleatoriamente para tal fin.
2. Perspectiva desde los sujetos vinculados al campo de la Educación Superior: Análisis y discusión de los resultados.
 - 2.1. Entrevistas a ex -funcionarias cargo de la Coordinación del Área de Investigación del INFD durante el período 2007-2016.
 - 2.2. Entrevistas a Profesores-investigadores de ISFD.
 - 2.3. Entrevistas a referentes reconocidos del campo académico.
 - 2.4. Cuestionarios auto-administrados Tipo I y Tipo III a Profesores-investigadores de ISFD y de Universidades.
 - 2.5. Encuestas *online* a Directores de investigaciones de las Convocatorias INFD (2007-2014).
3. Acerca de la producción, relevancia y legitimación del conocimiento producido por los ISFD desde la perspectiva del Instituto Nacional de Formación Docente y desde la perspectiva de los Profesores-investigadores que se desempeñan en Educación Superior: principales hallazgos.
 - 3.1. Dimensión epistemológica-metodológica.
 - 3.2. Dimensión de políticas públicas en materia de conocimiento y en materia educativa.

En este Capítulo el análisis se focaliza en los modos de producción del conocimiento, en la relevancia y legitimación -en términos de legitimidad- del conocimiento en el campo educativo y, de manera particular, en los ISFD.

Las categorías conceptuales nodales consideradas son epistemología ampliada (Díaz, E., 2010; 2013), modulaciones metodológicas (Díaz, E., 2013), prácticas del conocimiento (Guyot, 2011), los usos de la teoría en investigación en educación

(Buenfil Burgos, 2002) y los modos (1, 2 y 3) de producción del conocimiento (Gibbons *et al.*, 1997, 1998; Jiménez Guzmán *et al.*, 2010). Aun cuando, desde nuestra perspectiva, los modos 2 y 3 no hayan desplazado por completo al modo 1, sí pueden considerarse como modos emergentes incipientes a partir de la ruptura paradigmática que se está operando a nivel epocal (Echeverría, 1995; Díaz E. & Rivera, 2000). Estas categorías y aquellas que surgieron como categorías nativas a partir del análisis cualitativo del contenido, son puestas en diálogo con las perspectivas del INFD, inferidas en el análisis documentos y entrevistas a funcionarias); las perspectivas de Directores de investigaciones de las Convocatorias (2007-2014) a través del análisis de las encuestas *online* y de los cuestionarios auto-administrados a coordinadores y asistentes instituciones de la Convocatoria al Primer Estudio Nacional sobre prácticas de la enseñanza en el contexto del aula (2016) y, las perspectivas de los profesores-investigadores entrevistados que se desempeñan en Educación Superior cuya afiliación institucional es los ISFD y/o la Universidad⁷⁰.

⁷⁰ Cfr. Anexo I. Cuadro 8.1. Matriz cualitativa: entrevista a exfuncionarios del INFD. Cuadro 8.2. Matriz cualitativa de entrevistas a exfuncionarias del INFD (área de investigación): rótulos, codificación y entradas. Cuadro 8.3. Matriz cualitativa: entrevista a profesores-investigadores de ISFD. Cuadro 8.4. Matriz cualitativa de entrevistas a profesores-investigadores de ISFD: rótulos, codificación y entradas. Cuadro 8.5. Matriz cualitativa: entrevista a referentes reconocidos del campo académico Cuadro 8.6. Matriz cualitativa de entrevistas a referentes reconocidos del campo académico: rótulos, codificación y entradas. Cuadro 10.1. Matriz cualitativa y síntesis en función de las categorías teóricas: cuestionario auto-administrado Tipo I a Profesor de ISFD y miembro de red/es que forma parte del CA. Cuadro 10.2. Matriz cualitativa y síntesis en función de las categorías teóricas: cuestionario auto-administrado Tipo II a Referente de red/es que forman parte del CA Cuadro 10.3. Matriz cualitativa y síntesis en función de las categorías teóricas. Cuestionario auto-administrado Tipo III Investigación en el campo educativo Cuadro 11. Encuesta *online* a directores de investigaciones Convocatorias INFD 2007-2014 y Período de tiempo en el que se realizaron las respuestas encuestas *online* a Directores de investigaciones de las Convocatorias INFD (2007-2014). Cuadro 12. Protocolo de la encuesta *online* a Directores de investigaciones de las Convocatorias INFD (2007-2014). Cuadro 13. Matrices cualitativas encuestas *online*. Cuadro 13.1. Matriz cualitativa encuestas *online*: datos generales Cuadro 13.2. Matriz cualitativa encuestas *online*: Producción del conocimiento. Cuadro 13.3. Matriz cualitativa encuestas *online*: Validación del conocimiento. Cuadro 13.4. Matriz cualitativa encuestas *online*: Legitimación del conocimiento Cuadro 13.5. Matriz cualitativa encuestas *online*: Relevancia del conocimiento para el sistema formador. Cuadro 13.6. Matriz cualitativa encuestas *online*: ISFD en tanto facilitadores/obstáculos y productor de conocimiento. Cuadro 13.6. Matriz cualitativa encuestas *online*: Formación docente-investigación. Cuadro 13.7. Matriz cualitativa encuestas *online*: Otros aportes. Cuadro 14. Bases de las Convocatorias INFD para la presentación de proyectos de investigación concursables (2007-2015) y Primer Estudio Nacional sobre Prácticas de la enseñanza en el contexto del aula (2016). Cuadro 14.1. Contextualización de las convocatorias. Cuadro 14.2. Matriz cualitativa y síntesis en función de las categorías teóricas: Bases de las Convocatorias INFD para la presentación de proyectos de investigación concursables (2007-2015) y Primer Estudio Nacional sobre Prácticas de la enseñanza en el contexto del aula (2016). Cuadro 17. Instructivos con los criterios para los evaluadores externos de

Este Capítulo se estructura en tres secciones. En la Primera se analizan documentos oficiales del INFD, en la segunda se considera la perspectiva de los sujetos involucrados en la producción de conocimiento en el campo de la Educación Superior y, en la tercera, se presentan algunas consideraciones surgidas a partir de los análisis anteriores en cuanto a la relevancia y legitimación del conocimiento producido por los ISFD.

1. Perspectiva desde los documentos oficiales: Análisis y discusión de los resultados

*1.1. Convocatorias a los IES/ISFD: Bases de las Convocatorias INFD para la presentación de proyectos de investigación concursables (2007-2015) y Bases de la Convocatoria al Primer Estudio Nacional sobre prácticas de la enseñanza en el contexto del aula (2016)*⁷¹

En el análisis⁷² de las ‘Bases de las Convocatorias INFD para la presentación de proyectos de investigación concursables de Institutos Superiores de Formación

proyectos de investigación presentados en las Convocatorias INFD (2007-2015). Cuadro 17.1. Matriz cualitativa y síntesis en función de las categorías teóricas: Instructivo con los criterios para la evaluación de proyectos de investigación por parte de evaluadores externos, Convocatorias INFD (2007-2015). Cuadro 18. Instructivo para la presentación de informes finales Convocatorias INFD (2007-2014). Cuadro 18.1. Matriz cualitativa y síntesis en función de las categorías teóricas: Instructivo con los criterios para la presentación de informes finales Convocatorias INFD (2007-2014). Cuadro 19. Instructivo con los criterios para los evaluadores externos para la evaluación de informes finales investigación Convocatorias INFD (2007-2014). Cuadro 19.1. Matriz cualitativa y síntesis en función de las categorías teóricas: Instructivo con los criterios para los evaluadores externos de informes finales de investigaciones, Convocatorias INFD (2007-2014). Cuadro 19.2. Reglamento de funcionamiento de la Comisión de Evaluadores Externos de las Convocatorias Nacionales de proyectos de investigación de los Institutos de Formación Docente y de informes finales: Matriz cualitativa y síntesis en función de las categorías teóricas. Cuadro 20. Informes finales de investigación por áreas temáticas de las Convocatorias INFD (2007-2013). Cuadro 20.1. Informes finales de investigaciones de las Convocatorias del INFD (2007-2013) seleccionados para su análisis. Cuadro 20.2. Matriz cualitativa y síntesis Informes finales de investigación por áreas temáticas de las Convocatorias INFD (2007-2013) seleccionados para su análisis.

⁷¹ Durante el período de referencia (2006-2016) se produjeron cambios de funcionarios a cargo de la Coordinación del área de investigación del INFD tanto durante la administración político-partidaria del Frente para la Victoria (2007-2015) como durante la gestión de la Alianza Cambiemos. Entre los 2007-2015 está a cargo de la Dirección Nacional de Formación e Investigación la Lic. Andrea Molinari, siendo sucesivamente las Directoras Ejecutivas del INFD Lic. Graciela Lomardi y Lic. Verónica Piovani y Coordinadoras del área de investigación la Dra. Carina Kaplan (2007), Mgr. Ana Pereyra (2008 -2012) y la Lic. Inés Cappellacci (2012-2016). A partir de diciembre de 2015 asume la Dirección Ejecutiva del INFD la Dra. Cecilia Veleza. A partir de julio de 2016 asume la Coordinación del Área de investigación la Dra. Lea Vezub.

⁷² Anexo I. Cuadro 14. Bases de las Convocatorias INFD para la presentación de proyectos de investigación concursables (2007-2015) y Primer Estudio Nacional sobre Prácticas de la enseñanza en el contexto del aula (Convocatoria 2016) y Cuadro 14. 2. Matriz cualitativa y síntesis en función de

Docente (2007-2015)' y de la Convocatoria 2016 al 'Primer Estudio Nacional sobre prácticas de la enseñanza en el contexto del aula (2016-2017)' se realizó articulando dialógicamente los datos construidos con los referentes conceptuales y el estado de situación del campo. Estas convocatorias aquí son consideradas como parte de los dispositivos de saber-poder de las políticas públicas del conocimiento y educativa (Díaz, E., 2013).

Se advierte como una constante, más allá del cambio de gestión político-partidaria, que el INFD sostiene en el período 2007-2016 como uno de sus *propósitos* centrales el fomento, institucionalización y/o fortalecimiento de la función de investigación en el nivel Superior y en los ISFD junto con la producción de conocimiento en áreas de vacancia de conocimiento. Conjuntamente plantea, como parte de su política en investigación para el sistema formador, la articulación de acciones entre la formación inicial, el desarrollo profesional, la formación docente continua y el uso de TIC. Para tal fin, el Área de Investigación del INFD convoca entre los años 2007-2015 a docentes y estudiantes de carreras de Formación Docente de los ISFD de gestión estatal de todo el país a presentar proyectos de investigación inéditos. Las convocatorias entre esos años las realiza con la intención de promover la producción de conocimiento educativo y pedagógico. Sin embargo en la C2016 se convoca a ISFD y Universidades previamente seleccionados⁷³ con la intención de articular dos tipos de intuiciones que conforman la Educación Superior (LEN, art. 34) para producir conocimiento didáctico⁷⁴. Se espera que los resultados de estas investigaciones se transformen en insumos para diseñar estrategias que permitan mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje del Nivel Superior y en el resto de los niveles educativos.

Entre los años 2007 y 2015 las Bases de las convocatorias para la presentación de proyectos de investigación registran algunas modificaciones, siendo

las categorías teóricas: Bases de las Convocatorias INFD para la presentación de proyectos de investigación concursables (2007-2015) y Primer Estudio Nacional sobre Prácticas de la enseñanza en el contexto del aula (2016).

⁷³ La Universidades convocadas fueron propuestas por el equipo coordinador nacional el Estudio 2016-2017, mientras que los ISFD fueron seleccionados con criterios propios por las DES de cada jurisdicción.

⁷⁴ Este Estudio busca generar conocimiento en 4 (cuatro) áreas curriculares específicas (Matemática, Lengua, Ciencias Sociales -Historia o equivalente- y Ciencias Naturales -Biología o equivalente- en los niveles educativos Primaria y Secundaria, y en 2 (dos) años 3° grado Educación Primaria y 3° año en Educación Secundaria o sus equivalentes según la jurisdicción.

reemplazadas a partir del año 2016 por otro tipo de convocatorias. Estas últimas asumen el formato de Estudios nacionales ya no a cargo de equipos de especialistas sino con mayor incidencia de las Direcciones de Educación Superior de las 24 jurisdicciones al momento de seleccionar los IES participantes (Plan Nacional 2016-2012, objetivo 1, punto e). El primero de estos estudios es el ‘Primer Estudio Nacional sobre prácticas de la enseñanza en el contexto del aula -nivel primario y secundario-2016-17’⁷⁵.

Retomando el análisis de las convocatorias masivas, entre los cambios más significativos se encuentran los que a continuación se reseñan.

Si se consideran comparan los *objetivos* de las convocatorias 2007-2014 con los de la última Convocatoria masiva (2015⁷⁶), se sustituye la expresión ‘conocimiento sistemático’ por, ‘conocimiento’; ‘mejoramiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el sistema educativo’ por, ‘mejorar la equidad y la calidad en los procesos de enseñanza y de aprendizaje’; ‘función de investigación’ por, ‘producción de conocimiento’ por, ‘producción de conocimiento en los ISFD’ y, finalmente esta expresión por, ‘producción de conocimiento educativo y científico en ISFD’ por ‘nivel Superior’. En la C2016, se retoma la expresión ‘función de investigación’ especificando que es ‘en el sistema formador’ explicitando que uno de los propósitos generales es el de ‘Construir conocimientos’. Sin embargo, más allá de los cambios en las expresiones y/o denominaciones, en líneas generales puede decirse que lo común entre las C-2007-2016 es que se sitúan, en términos epistemológicos, en la línea de concepción de conocimiento heredada de la modernidad. Sí hay que destacar que se diferencie entre ‘conocimiento educativo’ y ‘conocimiento científico’, porque podría inferirse que el conocimiento educativo no

⁷⁵ La Convocatoria al Primer Estudio Nacional sobre “Prácticas de la enseñanza en el contexto del aula –primaria y secundaria- 2016-2017” aprobada por Resolución 321/16 del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación incluyó sólo algunos ISFD designados por las Direcciones de Educación Superior de las Jurisdicciones y algunas Universidades nacionales acordadas por el INFD para tal fin en el marco de la Resolución CFE N° 286/16 que aprueba el Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021 propuesto por el INFD, Objetivo 1, punto e).

⁷⁶ Fomentar y fortalecer la producción de conocimiento educativo y científico en el nivel Superior. Promover el desarrollo de investigaciones que contribuyan a la identificación de problemas y desafíos del sistema formador y del sistema educativo. Fortalecer la conformación de equipos de docentes y estudiantes de los ISFD para la construcción colectiva de conocimiento. Favorecer la conformación de redes de investigadores –docentes y alumnos- de ISFD con otros centros de investigación - universidades, centros, institutos, etc.; y, desarrollar lazos entre las prácticas de investigación y las prácticas educativas a partir de la difusión y discusión de los resultados de las investigaciones.

formaría parte o no tendría los rasgos específicos del conocimiento científico. Para nosotros, en cambio, el conocimiento educativo sí tiene que ser considerado como científico, en todo caso la diferencia que sostenemos es entre conocimiento educativo y saberes que se construyen y circulan en el campo educativo, entendiendo que este último se sitúa en el ámbito experiencial privado, en ciertos casos socializado y no en el ámbito público validado y comunicado.

Ahora bien, considerando los dos primeros objetivos⁷⁷ de las convocatorias, si bien son los mismos, se advierte una inversión en el orden de estos: ‘generar’ y ‘fortalecer’ cambia por, ‘fortalecer’ y ‘generar’. Esta inversión resulta significativo señalarla porque al cambiar el orden de los objetivos cambia el eje o propósitos de la convocatoria, si se admite que los objetivos están redactados en un orden de prioridad: primero fortalecer la investigación en los ISFD⁷⁸ para luego generar conocimiento. Esto en sí mismo podría interpretarse como contradictorio si se considera que investigar implica generar, producir, construir conocimiento. Contradicción que no sería tal si se acepta que sólo se trataría de una cuestión semántica o gramatical. Sin embargo, el análisis en este punto, sin caer en una postura nominalista, nos lleva a subrayar junto con E. Díaz (2013) que, “La gramática no es inocente. Es por ello que resulta fértil (...) [para] producir una deconstrucción del lenguaje” (Díaz, E., 2013, pp.313-314), por lo cual lo señalamos y documentamos porque los cambios en el lenguaje implican cambios en los posicionamientos⁷⁹.

⁷⁷ Sólo se toman los dos primeros objetivos a título ilustrativo si bien también hay cambios en los otros objetivos. En estos dos objetivos analizados es relevante ver cambios epistemológicos y cambios en la política educativa en relación con la producción de conocimiento en los ISFD/IES.

⁷⁸ En el caso de la C2016 está es una concreción de lo formulado por el Instituto Nacional de Formación Docente (2016) en el *Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021*, en el Objetivo 1. Mejorar la calidad de la formación inicial, punto e) Fortalecer la función de investigación del sistema formador: “Se continuará institucionalizando la función de investigación en el sistema formador apoyando a las Direcciones de Educación Superior y promoviendo la participación de los ISFD en diferentes acciones y escalas”.

⁷⁹Cfr. Anexo I. Cuadro 14.2. Matriz cualitativa y síntesis en función de las categorías teóricas: Bases de las Convocatorias INFDF para la presentación de proyectos de investigación concursables (2007-2015) y Primer Estudio Nacional sobre Prácticas de la enseñanza en el contexto del aula (2016). En la C2007 planteo generar conocimiento sistemático que contribuya a la identificación de problemáticas y a la formulación de estrategias para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el sistema educativo y fortalecer la función de investigación en los institutos superiores de formación docente. En cambio en la C2008, se establece, en primer lugar, fortalecer la producción de conocimiento en los institutos superiores de formación docente y generar conocimiento que contribuya a la identificación de problemáticas y a la formulación de estrategias para mejorar la equidad y la calidad en los procesos de enseñanza y de aprendizaje: Mientras que en las C2009,

En este mismo sentido, el cambio ‘mejoramiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el sistema educativo’ por, ‘mejorar la equidad y la calidad en los procesos de enseñanza y de aprendizaje’ formalizado en el Plan Nacional de formación docente 2016-21, en el que se incluye la expresión ‘justicia social’ y ‘justicia educativa’, permite inferir el atravesamiento político-social del conocimiento, nota propia de una epistemología crítica o alternativa⁸⁰ (Díaz, E., 2013). Esto habilitaría pensar que se busca producir un tipo de corrimiento más cercano al Modo 2 de producción del conocimiento (Gibbons, 1998) que a la concepción de conocimiento heredada de la modernidad.

Considerando las *acciones* formalizadas en los objetivos⁸¹ y la distinción entre ‘conocimiento educativo’ y ‘conocimiento científico’, resulta pertinente recuperar algunos de los señalamientos realizados por Guyot (2011) para analizar las políticas del conocimiento desarrolladas por el INFD. Entre ellas las más relevantes son: la reducción de lo complejo a lo simple y la disyunción entre la cultura científica (‘conocimiento científico’) y cultura de las humanidades (‘conocimiento educativo’) en tanto operaciones epistemológicas que pretendieron garantizar el rigor y la objetividad del conocimiento cuyo resultado ha sido la incapacidad de pensar las totalidades, los conjuntos, aislándose los objetos de sus contextos.

C2010 y C2011 se plantea fortalecer la producción de conocimiento en los Institutos Superiores de Formación Docente. En la C2012 en la que se unifica fomentar y fortalecer la producción de conocimiento en los ISFD y en la C2013 se introduce la diferenciación entre ‘conocimiento educativo y conocimiento científico’ en los ISFD. En las C2014 y C2015 se mantiene fomentar y fortalecer la producción de conocimiento educativo y científico sustituyéndose en los ISFD por en el nivel Superior. Por su parte en la C2016, se diferencian objetivos generales, objetivos específicos y propósitos: el objetivo general ‘conocer las características que adquieren las prácticas de enseñanza de matemáticas, lengua, ciencias naturales y ciencias sociales desarrolladas en las aulas de escuelas de los niveles primario y secundario’, explicitando que se pretende ‘indagar algunos aspectos de las prácticas de enseñanza que desarrollan maestros/as y profesores/as’; los objetivos específicos enunciados son: 1. Promover la reflexión pedagógica en Institutos de formación docente y Universidades a partir de los resultados de la investigación; 2. Fortalecer la función de investigación en el sistema formador y 3. Contribuir al fortalecimiento de la articulación entre Institutos y Universidades; siendo los propósitos de la investigación: 1. Construir conocimientos acerca de las prácticas de enseñanza que permitan orientar la toma de decisiones en políticas educativas, especialmente para la formación docente; 2. Promover la reflexión pedagógica en Institutos de Formación Docente y Universidades a partir de los resultados de la investigación y contribuir al fortalecimiento de la articulación entre ambos tipos de instituciones y 3. Fortalecer la función de investigación en los ISFD.

⁸⁰ Nosotros preferimos denominarla epistemologías emergentes.

⁸¹Cfr. Anexo I. Cuadro 14.2. Matriz cualitativa y síntesis en función de las categorías teóricas: Bases de las Convocatorias INFD para la presentación de proyectos de investigación concursables (2007-2015) y Primer Estudio Nacional sobre Prácticas de la enseñanza en el contexto del aula (2016): propósitos y objetivos de las convocatorias.

Atomizar y parcializar las acciones investigativas y de intervención, como puede visualizarse en los objetivos en estas políticas del conocimiento no hacen más que sustentar una mirada fragmentaria y simplificadora de las dimensiones micro y macro epistemológico-metodológica, socio-antropológicas, socio-educativas y pedagógico-didáctica que el sistema formador tiene, o al menos se intenta instituir. En cambio, el sistema de formación docente por su inmersión territorial y contextual estaría estratégicamente en condiciones de realizar una revisión del pensamiento socio-cultural y socio-educativo en general y del pensamiento científico, en particular, desde la perspectiva de la complejidad. El plantear esta necesidad es, sin lugar a dudas, uno de los propósitos de esta tesis.

Ahora bien, la distinción que realiza el INFD en los objetivos de las Convocatorias entre ‘prácticas de investigación’ y ‘prácticas educativas’ y la distinción entre ‘prácticas de investigación’ y ‘prácticas del conocimiento’ (Guyot, 2011) permite introducir la cuestión de la *práctica*⁸², del *sujeto* y del *conocimiento* y junto con otras opciones epistemológicas y metodológicas que afectan al denominado conocimiento ‘científico’.

La diferenciación entre ‘prácticas’ de conocimiento, prácticas investigativas, prácticas docentes y prácticas profesionales, entre otras, produce efectos cuando se las vincula con la producción de conocimientos y con la configuración de subjetividades profesionales. Por lo tanto, las posibilidades de intervención en la modificación de las propias prácticas de los docentes, como lo pretenden las Convocatorias del INFD, ponen de relieve la importancia que asumen los modos en que los sujetos se relacionan con el conocimiento a la hora de investigar, de enseñar o de ejercer una profesión.

Por lo tanto, coincidimos con Guyot (2011) en cuanto que, las opciones epistemológicas y metodológicas determinan -o al menos condicionan- la producción

⁸² El tercer principio en el que se funda el *Plan Nacional de formación docente 2016-21* es el de la ‘centralidad de la práctica’: “Tanto la formación docente inicial como la continua deben preparar a los docentes para los desafíos concretos de la enseñanza. Son los formadores quienes se encuentran comprometidos con la articulación de los aportes teóricos con los saberes de la práctica y el acompañamiento tanto de los docentes en formación como de los docentes en ejercicio para una mejora sostenida de la enseñanza. Esto implica cuestiones tan diversas como potenciar e interpelar las prácticas profesionales a lo largo de toda la formación inicial, fortalecer la formación didáctica, o abrir el aula a otras miradas, para expandir la reflexión pedagógica sobre cómo construir una enseñanza eficaz, ética y con sentido de justicia social” (INFD, 2016:5). Hay que señalar que la categoría *práctica* resulta, por lo menos, ambigua en su enunciado, si bien se hace referencia explícita a ‘las prácticas profesionales’ que bien podrían ligarse a la categoría guyotiana ‘prácticas del conocimiento’.

e interpretación de las teorías que sustentan las distintas prácticas e impactan en ellas. Asimismo sostenemos que la *praxis* epistemología y metodología abordadas en articulación con la historia y contextos, permite pensar y recrear críticamente las prácticas del conocimiento en un campo disciplinar y en cualquier campo específico del quehacer humano como lo es, en este caso, del campo de la investigación en educación. Así, queda planteada la necesaria formulación de acciones, en términos de objetivos, sustentadas en la complejidad, ya no solo de las distintas prácticas, sino en la complejidad de las instituciones, de los saberes, de las formas de intervención en el sistema social y en los sub-sistemas educativos y escolares. Entonces, acciones e interacciones desarrolladas por el sistema formador que permitirían articular el conocimiento -científico- y la historia, así como la producción de conocimiento desde una metodología diversificada y situada⁸³, promoviendo interacción entre ciencia, tecnología y sociedad otorgándole un papel cada vez más relevante a la ciudadanía en la toma de decisiones, en la evaluación y en la definición de los problemas a investigar para resolver (Díaz, I., 2013), sin por ello restringir ‘la identificación de problemas y desafíos del sistema formador y del sistema educativo’ a los propios agentes que conforman esos sistemas (Convocatorias).

Con respecto al *título* de las Convocatorias, se registran algunos cambios.

En la C2007 se plantea ya en el título el propósito que desde el INFD se busca: ‘conocer’ para ‘incidir’ sobre los aprendizajes escolares. En la C2008 se mantiene dicho propósito ‘conocer para incidir’ sustituyéndose ‘aprendizajes escolares’ por ‘prácticas pedagógicas’. Este cambio se mantiene hasta la C2012. En cambio, en las C2013-2015⁸⁴ se modifica el título focalizándose no en el o los propósitos, sino en la naturaleza de la convocatoria y los destinatarios: presentación de ‘Proyectos de Investigación de Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD)’. En cambio en la C2016 el título se focaliza en el objeto de estudio,

⁸³ Ejemplo de ello podría ser lo enunciado en varios de estos objetivos cuando van abriendo en forma concéntrica los sujetos, contextos e instituciones que podrían interactuar en la producción de conocimiento -más allá de la distinción que inicialmente subrayamos entre conocimiento educativo y científico en los ISFD-: ‘conformación de equipos de docentes y estudiantes de los ISFD’, ‘conformación de redes de investigadores (docentes y alumnos) de ISFD con otros centros de investigación: universidades, centros, institutos, etc.’ (C2007-2015); articulación ISFD/Universidades (C2016).

⁸⁴ En la C2014 uno de los objetivos se cambia la denominación ‘ISFD’ por ‘nivel Superior’ para, en la C2015 sustituirlo por ‘Proyectos de Investigación de Institutos Superiores de Formación Docente’ sin otra explicitación. Es a partir de la C2013 que se abandona las expresiones ‘conocer para incidir’, ‘aprendizajes escolares’ y ‘prácticas pedagógicas’.

‘Prácticas de la enseñanza en el contexto del aula -nivel primario y secundario- 2016-17’) y, en el tipo de investigación, ‘Primer Estudio Nacional’. Sin embargo, si bien en el título del Primer Estudio Nacional no se explicita el posicionamiento epistemológico y metodológico (conocer para incidir), esta convocatoria se sitúa en la misma línea que las convocatorias anteriores⁸⁵.

Estas modificaciones, entendemos que no pueden ser interpretadas como cambios de posicionamiento en relación a la concepción de investigación. En primer lugar porque desde la redacción del título como en la formulación de los objetivos, se sostiene una posición ligada a la definición moderna de ciencia aplicada⁸⁶ (‘conocer para incidir’ e ‘investigación aplicada/investigación-acción’). Sin embargo, en las C2013-C2015, cuando se hace referencia a ‘proyectos de investigación’ sin mayores prescripciones, como sí se planteará a partir de la C2016⁸⁷, queda abierta la posibilidad para la presentación de proyectos basados en distintos posicionamientos epistemológicos y metodológicos, posicionamientos más amplios, que incluso podrían admitir modulaciones metodológicas más alejadas de una visión reduccionista propia de la concepción positivista (Díaz, E., 2012; 2013). En segundo lugar porque el hecho de que las C2007-C2015 no incluyan en el título referencias al objeto de estudio/objeto de intervención (hacen referencias a acciones tales como

⁸⁵ Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021, Objetivo 1. Mejorar la calidad de la formación inicial, punto e) Fortalecer la función de investigación del sistema formador, prescribe que: “(...) 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”.

⁸⁶ Según manual de Frascati (aprobado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo: OCDE en 1964), la investigación y el desarrollo experimental (I+D) comprenden el trabajo creativo llevado a cabo de forma sistemática para incrementar el volumen de conocimientos, incluido el conocimiento del hombre, la cultura y la sociedad, y el uso de esos conocimientos para derivar nuevas aplicaciones. El término I+D engloba tres actividades: investigación básica, investigación aplicada y desarrollo experimental. *Investigación básica*: consiste en trabajos experimentales o teóricos que se emprenden fundamentalmente para obtener nuevos conocimientos acerca de los fundamentos de fenómenos y hechos observables, sin pensar en darles ninguna aplicación o utilización determinada. *Investigación aplicada*: consiste también en trabajos originales realizados para adquirir nuevos conocimientos; sin embargo, está dirigida fundamentalmente hacia un objetivo práctico específico. *Desarrollo experimental*: consiste en trabajos sistemáticos basados en los conocimientos existentes, derivados de la investigación y/o la experiencia práctica, dirigidos a la producción de nuevos materiales, productos o dispositivos; al establecimiento de nuevos procesos, sistemas y servicios, o a la mejora sustancial de los ya existentes. Fuente: Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos [OCDE] - "Medición de las Actividades Científicas y Tecnológicas" ("The Measurement of Scientific and Technological Activities"), documento conocido como Manual de Frascati, Cap. 2; 2.1. Sitio de la Organización: <http://www.oecd.org>. Disponible en: <http://www.edutecne.utn.edu.ar/ocde/frascati-01.htm>. Última consulta 5 de febrero de 2018.

⁸⁷ Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021, Objetivo 1.

aprendizajes escolares o prácticas pedagógicas), como sí lo hace la C2016 (‘prácticas de enseñanza’), permite pensar no solo en términos de ‘práctica de enseñanza’ sino también en términos de ‘práctica docente’, como diferencia Achilli (2001). Por lo tanto, en este punto resulta clave abordar la categoría ‘práctica’.

El concepto de ‘práctica’, según señala Burke (2017), ha pasado a ser central en los estudios del conocimiento. Se comenzó con los estudios de la historia de la lectura y la historia de la experimentación para extenderse a lo que hoy se denominan ‘las prácticas intelectuales’ que incluyen procedimientos más o menos formales para adquirir, clasificar o poner a prueba el conocimiento. Algunos de estos procedimientos son característicos de una disciplina particular, mientras que otros son comunes a varias disciplinas y otros son incluso menos formales y están todavía más difundidos. Cada una de esas prácticas tiene una historia, en el sentido de que cambian a lo largo del tiempo por lo que el hecho de que los métodos científicos se hayan originado muchas veces, si no siempre, en prácticas cotidianas menos formales es una razón más para incorporar la historia de la ciencia a una historia más amplia de los conocimientos (Burke, 2017). Es por esto que ahora consideramos relevante la noción ‘práctica docente’ en el doble sentido definido por Achilli (2001) porque, de una u otra manera, todas las convocatorias del INFD se focalizan en ellas.

A estas ‘prácticas intelectuales’ (Burke, 2017) o ‘prácticas del conocimiento’ (Guyot, 2011) o ‘prácticas profesionales’ (Plan Nacional de formación docente 2016-2021)⁸⁸, las C2007-2016 las abordan como prácticas de enseñanza. Estas prácticas incluyen distintos tipos de procesos formativos (apropiación de conocimientos disciplinares, apropiación del oficio magisterial, desde cómo iniciarse, perfeccionarse y/o actualizarse en la práctica de enseñar); al mismo tiempo que incluyen la escolarización como campo de investigación y de intervención y un conjunto de actividades, interacciones, relaciones que configuran el campo laboral del sujeto

⁸⁸ “El surgimiento y la multiplicación de las diferentes disciplinas se han explicado algunas veces, desde el punto de vista puramente intelectual, como una respuesta a la creciente acumulación del conocimiento, en especial del siglo XIX en adelante. Los sociólogos utilizar el término ‘profesionalización’ [prácticas profesionales o prácticas profesionalizantes como en algunos diseños curriculares para la formación docente y/o técnica en ISFDyT, es decir, Institutos Superiores de Formación Docente y Técnica sin confundirlos con las escuelas o institutos técnicos] para designar un proceso que incluye no sólo la multiplicación de las ocupaciones de tiempo completo, cada una con su propio tipo de conocimiento, sino también el establecimiento de entidades que elaboran las reglas imperantes para el ingreso a determinada ocupación, organizan la capacitación, mantienen los estándares colectivos y demás [así] la idea de la profesionalización está vinculada a la de los conocimientos especializados [y a los términos] ‘experto’ y ‘especialización’” (Burke, 2017: 57; 59).

docente en determinadas condiciones institucionales, sociales, históricas, políticas, culturales.

Otro aspecto significativo a señalar es el uso alternativo de algunas *denominaciones* en cuanto a los destinatarios de las convocatorias: ISFD, nivel Superior, sistema formador, IES de gestión estatal hasta llegar a la C2016 en la que se convoca a ISFD y Universidades quienes, en su conjunto, constituyen el Nivel Superior y no necesariamente el sistema formador. Esto resulta relevante porque por primera vez se ubica a los ISFD como parte de la Educación Superior (LEN, art. 17° y art. 34°). Esta inclusión no significa pérdida de especificidad de los ISFD en relación con la investigación que se espera que realicen. Si bien el propósito general de la política educativa es “fortalecer la *producción de conocimiento* en los institutos superiores de formación docente”, el objetivo a cumplir por parte de los ISFD es: “generar conocimiento que contribuya a la identificación de problemáticas y a la formulación de estrategias (en general presente de una u otra forma en las C2007-C2015) y que permita “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 (C2016). Por lo tanto, esta diferenciación entre ‘producción’ y ‘generación’ nos lleva a plantear un rasgo específico que la investigación tiene que asumir en la Educación Superior, cuando esta es realizada por ISFD. Rasgo vinculado con el pasaje de la producción a la configuración de conocimiento⁸⁹. Por lo tanto, en todas las convocatorias C2007-C2016 se busca la solución de un problema mediante el aporte del conocimiento generado en un contexto particular, al mismo tiempo que ese conocimiento sirva mediante su aprovechamiento creativo a la resolución de problemas en otros contextos. Por lo tanto todas las convocatorias buscan la configuración y la reconfiguración del conocimiento (Gibbons, 1998).

⁸⁹ Entendiendo por configuración la manera particular o disposición que asumen los componentes del conocimiento, componentes que le otorgan forma y propiedades a esos conocimientos. Aquí resulta relevante explicitar que de la revisión bibliográfica realizada por Segarra Ciprés (2014) extraemos cinco componentes o dimensiones propias de toda *configuración básica del conocimiento*, dimensiones que han sido ampliamente estudiadas y aplicadas en las investigaciones sobre gestión del conocimiento, como son: el carácter tácito-explicito, el carácter complejo-simple, el carácter organizacional-individual, el carácter específico-no específico y el carácter dependiente-independiente. Por tanto, concebimos al conocimiento configurado en los ISFD como un conocimiento multidimensional, donde las diferencias entre tipos de conocimientos nos ayudan identificar aquellos tipos de conocimientos que pueden encontrarse en los ISFD.

A nivel de la *estructura* de las convocatorias se registran cambios entre las C2007-C2015 vinculados con: la introducción, los objetivos, las bases y formularios, los requisitos de la presentación de proyectos, las áreas temáticas, la conformación de la comisión evaluadora, la financiación y la conformación de los equipos de investigación. Por su parte la C2016, si bien como las convocatorias anteriores está regulada por una Resolución ministerial específica, tiene una estructura particular en función del cambio en la política de producción de conocimiento por parte el INFD: dejar de realizar convocatorias masivas y pasar al desarrollo de estudios nacionales anuales estrechando vínculos con las Direcciones de Educación Superior de las Jurisdicciones y con universidades seleccionadas por regiones geográficas.

Entre las modificaciones⁹⁰, la relativa a la conformación de los equipos de investigación resulta significativa porque permite analizarla en función de los sujetos y modos de producción del conocimiento. En líneas generales, las C2007-C2016 pueden considerarse como inscriptas en el Modo 1 porque mantienen el atributo de la homogeneidad y poca diversidad organizacional: Profesores-Estudiantes de los ISFD, donde la composición de un equipo no se modifica con el tiempo a medida que avanza la investigación y está fuertemente planificada y coordinada por un órgano central, el INFD, en este caso en colaboración administrativa con las DES de cada jurisdicción. Sin embargo, si bien la producción del conocimiento no es heterogénea en términos de las especializaciones y la experiencia que los sujetos aportan (Modo 2) sí está presente un rasgo específico de la Modo 2 cuando el órgano central convocante (INFD) propone que las investigaciones se realicen en variados contextos. El hecho de habilitar un aumento del número de lugares⁹¹ en los que puede crearse conocimiento caracterizándose por una relativa homogeneidad en

⁹⁰ En la C2007, no hay posibilidad de incluir un especialista externo; en cambio en las C2008 y C2009 el equipo puede recurrir a la consulta de un especialista en la temática a investigar. A partir de 2010, se formaliza como parte del equipo la inclusión de un especialista, si bien esta posibilidad mantiene el carácter de opcional: “(...) d) Especialista: El equipo puede recurrir a la consulta de un especialista en la temática a investigar que puede pertenecer o no a un ISFD. El especialista puede consultado en el transcurso del proyecto dependiendo de las necesidades del mismo” (Bases C2010). Esto último se mantiene en el resto de las convocatorias, contemplándose recursos para tal fin, si bien en la C2015 se pueden incluir como parte del equipo de investigación Graduados. En la C2016 se prescribe que la conformación del Equipo a nivel nacional es inter-institucional y se definen perfiles para los cargos de Coordinador institucional y Asistente de coordinación.

⁹¹ Ya no se trata únicamente de las universidades y su cuerpo docente sino también institutos de educación superior en términos de la LEN y, en la C2016 por medio de la interacción IES-Universidades.

cuanto a la formación y trayectoria de los sujetos que conforman los equipos de investigación que por su heterogeneidad. Asimismo puede considerarse que las C2007-C2016⁹² presentan rasgos de la Modo 2 porque plantean que el conocimiento debe ser producido en el mismo contexto de aplicación si bien el diseño metodológico que se utilice no implicaría necesariamente que el uso del conocimiento producido sea aplicado durante el proceso mismo de producción. Sin embargo sí el conocimiento producido debería poder ser usado, en otro momento, tanto en ese contexto como en otros. Esto nos remite nuevamente a las categorías configuración-reconfiguración del conocimiento en lugar de la categoría producción de conocimiento (Gibbons *et al.*, 1998).

Por lo tanto las convocatorias asumen el carácter transdisciplinario dinámico planteado por el Modo 2 al señalar que las investigaciones tienen que generar conocimiento capaz de resolver problemas. Si bien, queda implícito que una determinada solución vinculada a una investigación localmente situada, sí puede convertirse en un punto cognitivo a partir del cual es posible seguir avanzando en el conocimiento y en la propuesta de soluciones. Sin embargo, el ámbito en que se usará luego este conocimiento y la forma en que avanzará es difícil de predecir, así como lo son las posibles aplicaciones que pueden surgir de la investigación, incluso en aquellas investigaciones con base en las disciplinas. En definitiva, se propone que el conocimiento esté disponible para incorporarse a las prácticas docentes e institucionales.

En relación con las *áreas temáticas* se registran cambios a nivel de su organización y del contenido⁹³: hay temáticas vinculadas a problemáticas socio-

⁹² En las C2007-C-2012 se prescribe ‘conocer para incidir’.

⁹³ Anexo I. Cuadro 14.2. Matriz cualitativa y síntesis en función de las categorías teóricas: Bases de las Convocatorias INFD para la presentación de proyectos de investigación concursables (2007-2015) y Primer Estudio Nacional sobre Prácticas de la enseñanza en el contexto del aula (2016). Las Áreas temáticas prescriben los temas sobre lo que se puede investigar inscriptos en diferentes a Líneas de trabajo. En un segundo momento, estas ‘líneas’ son reemplazadas por ‘tipos de proyecto’ y ‘categoría de equipos’ (institucionales / interinstitucionales), si bien las Áreas temáticas no cambian, si lo hace las formas de presentación de los temas. En la C2007 las temáticas prioritarias son: a) Enseñanza y aprendizaje en alfabetización inicial, lengua, matemáticas y ciencias para los distintos niveles y modalidades del sistema educativo. b) Enseñanza y aprendizaje de otras disciplinas o áreas de conocimiento del currículo escolar, para los distintos niveles y modalidades del sistema educativo. c) Tecnologías de la información y la comunicación y medios masivos de comunicación social. d) Evaluación. e) Prácticas de retención / inclusión. f) Análisis de temáticas que aporten al cumplimiento de la LEN. En las C2008 y C2009 se propone incentivar, en el sistema de formación docente, investigaciones que fomenten estrategias de enseñanza y de aprendizaje que contemplen los distintos

contextos en los cuales los docentes y los alumnos se desenvuelven cotidianamente. Por lo tanto, teniendo en cuenta dicho propósito, los proyectos deberán enmarcarse en las siguientes temáticas: 1. Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Naturales/ Físicas /Químicas 2. Enseñanza y aprendizaje de la Matemática. 3. Enseñanza y aprendizaje de Lengua y/o Literatura. 4. Enseñanza y aprendizaje en Alfabetización Inicial. 5. Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales y Humanas (Geografía, Historia, Sociología, Ciencias Políticas, Filosofía, Psicología, Antropología, Ciencias Económicas, Derecho, entre otras). 6. Enseñanza y aprendizaje de Educación en valores y Formación Ética y Ciudadana. 7. Enseñanza y aprendizaje en Lenguas Nativas y Extranjeras 8. Enseñanza y aprendizaje de disciplinas artísticas. 9. Enseñanza y aprendizaje de Educación Física. 10. Uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TICS) en la enseñanza y el aprendizaje. 11. Educación para sujetos con Necesidades Educativas Especiales. 12. Escuela y diversidad: género, ruralidad, diferencias culturales y diferencias étnicas. Prácticas de retención / inclusión. En la C2010 se propone incentivar en el sistema de formación docente investigaciones vinculadas más a las estrategias de aprendizaje, si bien continúan incluyéndose temáticas relativas a la enseñanza en los diversos contextos en los cuales los docentes y los alumnos se desenvuelven cotidianamente en el sistema educativo formal:

1. Aprendizaje. Investigaciones en torno al aprendizaje y el desarrollo vinculados con procesos educativos de cualquier nivel y modalidad. Matemática. Lengua y literatura. Lenguas extranjeras. Lenguas nativas. Ciencias Sociales y Humanas. Ciencias Naturales/Físicas/Químicas/Biología. Educación Física y Deportiva. Disciplinas artísticas. Tecnología.
2. Enseñanza y conocimientos disciplinares Investigaciones cuyo objeto de estudio tiene como eje el contenido disciplinar de cualquiera de las áreas y para cualquier nivel y modalidad educativa. Estos aspectos pueden referirse al análisis epistemológico de la disciplina⁹³ y su enseñanza; al desarrollo de la acción e innovación educativa y la evaluación. Lenguas nativas. Ciencias Sociales y Humanas. Ciencias Naturales/ Físicas / Químicas / Biología. Educación Física y Deportiva. Disciplinas artísticas. Tecnología.
3. Currículum. Investigaciones en torno a las orientaciones conceptuales, las prácticas y los procesos curriculares en los ámbitos de la educación formal, así como análisis de experiencias de innovación, de cambios curriculares y evaluación de programas educativos.
4. Sujetos de la educación. Investigaciones que tomen como unidad de análisis la constitución e interacción de sujetos individuales o colectivos, que estén enfocados a analizar las condiciones institucionales en que se encuentran inmersas sus condiciones de vida, sus trayectorias educativas, sus perspectivas e identidades como actores de la educación y sus procesos de socialización.
5. Interculturalidad y educación Investigaciones que se relacionen con el estudio del multiculturalismo en la educación, que aborde el valor de la diversidad y del pluralismo cultural en la escuela y sus contextos.
6. Las tecnologías de la información y la comunicación en la Educación Investigaciones que se relacionen con el estudio de la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación a las escuelas y, más específicamente, a las actividades de enseñanza y aprendizaje y las decisiones pedagógicas necesarias para definir el sentido de su uso en los contextos escolares.
7. Inclusión y retención. Investigaciones que centren la mirada en los problemas de la exclusión y la expulsión; en las prácticas, experiencias o dispositivos de acompañamiento a estudiantes y docentes que favorezcan el acceso y la permanencia de los mismos en las instituciones.
8. Política y gestión. Investigaciones que se relacionen con el análisis de políticas públicas desde la perspectiva de la cobertura, equidad y calidad; los procesos de toma de decisiones, las formas de gobierno, el clima organizacional y el liderazgo de las instituciones educativas en relación a sus procesos de planeación, programación y evaluación.

En la C2011 se mantienen las temáticas de la C2010 incluyendo en el ítem 6. Modelo 1 a 1: Las tecnologías de la información y la comunicación en la Educación: Investigaciones que se relacionen con el estudio de la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación a las escuelas y, más específicamente, a las actividades de enseñanza y aprendizaje y las decisiones pedagógicas necesarias para definir el sentido de su uso en los contextos escolares. Por su parte, las C2012, C2013 y C2014 se proponen incentivar investigaciones educativas en los diversos contextos en los cuales los docentes y los alumnos se desenvuelven cotidianamente en el sistema educativo formal. Cada proyecto deberá indicar los niveles y/o modalidades que incluya en su recorte de investigación. Los proyectos podrán escoger una (1) de las áreas mencionadas a continuación.

- a. Las disciplinas y su enseñanza. Investigaciones cuyo objeto de estudio tiene como eje la enseñanza de contenidos disciplinares en los diversos niveles y modalidades educativas. Pueden referirse al análisis epistemológico de la disciplina y su enseñanza; a los procesos de enseñanza; al desarrollo de la acción e innovación educativa, a la evaluación, entre otras dimensiones. Áreas disciplinares: Matemática; Lengua y Literatura; Alfabetización (inicial, académica); Lenguas

educativa (investigaciones educativas), hay un claro predominio de investigaciones de corte didáctico vinculadas con la enseñanza y el aprendizaje en distintas áreas curriculares en contexto.

Poniendo en relación las áreas/líneas de investigación con los *criterios de evaluación* para la selección de proyectos⁹⁴ podemos señalar que, si cada área disciplinaria es una unidad en sí misma, con sus teorías, los estilos o modos de hacer investigación y validar sus resultados, junto con sus maneras de presentar el marco teórico y los objetivos tienen cierta especificidad, por lo que la homogeneidad de criterios para la selección de proyectos, por lo menos, no tienen en cuenta la especificidad de la investigación educativa y/o de la investigación didáctica⁹⁵.

extranjeras; Lenguas nativas; Ciencias Sociales y Humanas; Ciencias Naturales/ de la Tierra/Físicas/Químicas/Biología; Educación Física y Deportiva; Disciplinas artísticas; Tecnología. b. Temas transversales: Interculturalidad y educación; Educación sexual, Educación Rural, Educación Especial, Educación y Memoria. Investigaciones que se relacionen con el estudio del interculturalismo en la educación, que aborden el valor de la diversidad, la memoria y del pluralismo cultural en la escuela y sus contextos; enfatizan el análisis de la educación sexual; la educación en ámbitos rurales; y problemáticas específicas de la educación especial. c. Las tecnologías de la información y la comunicación en la Educación. Investigaciones relacionadas con el estudio de la incorporación y uso de las tecnologías de la información y la comunicación en las instituciones educativas. Más específicamente, a las actividades de enseñanza y aprendizaje y las decisiones pedagógicas para su utilización. d. Trayectorias formativas. Investigaciones que centren la mirada en las trayectorias formativas, tanto de los estudiantes de los profesorados como de los demás niveles y/o modalidades educativas. Puede considerar los problemas de inclusión educativa así como también las prácticas, experiencias o dispositivos de acompañamiento a estudiantes y docentes que favorezcan el acceso y la permanencia de los mismos en las instituciones. e. Desarrollo curricular. Investigaciones que analicen desde diversas perspectivas o encuadres los diferentes procesos de desarrollo curricular - tanto en el sistema formador como en los demás niveles y modalidades del sistema educativo- en sus fases o etapas: diseño, implementación y evaluación. También se incluye la elaboración de documentos curriculares de apoyo, secuencias didácticas, entre otros. En la C2015 se produce una modificación en cuanto a las Áreas temáticas: a. Las disciplinas y su enseñanza. b. Temas transversales y modalidades educativas. c. Trayectorias formativas. d. Currículo y desarrollo curricular. e. Trabajo docente. f. Política educativa. g. La alfabetización inicial. Finalmente, la C2016 se focaliza como en las primeras convocatorias en prácticas de enseñanza centrada en dos niveles educativos y en cuatro áreas curriculares sin otra alternativa. En la C2016 se focaliza las prácticas de enseñanza en 3º grado de la Educación Primaria y en 3º año de la Educación Secundaria, en cuatro áreas curriculares: Matemática, Lengua, Ciencias Sociales (Historia) y Ciencias Naturales (Biología).

⁹⁴ Cfr. Anexo I. Cuadro 17. Instructivo para la presentación de informes finales Convocatorias INFD 2007-2014. 3.6. Instructivo con los criterios para los evaluadores externos para la evaluación de informes finales investigación Convocatorias INFD y Cuadro 17.1. Matriz cualitativa y síntesis en función de las categorías teóricas: Instructivo con los criterios para la evaluación de proyectos de investigación por parte de evaluadores externos, Convocatorias INFD (2007-2015). Cuadro 30. Matriz cualitativa y síntesis en función de las categorías teóricas: Instructivo con los criterios para la presentación de informes finales Convocatorias INFD (2007-2014).

⁹⁵ En la C-2007 se plantean entre los criterios de selección: Coherencia entre objetivos, metodología y plan de trabajo. Pertinencia del proyecto en el ámbito de aplicación. En la C-2008 y C-2009: Coherencia entre los objetivos de la investigación, la metodología y el plan de trabajo. Relevancia del proyecto en función del contexto en el cual se desarrolla. Por su parte en las C-2010 y C-2011: Coherencia entre problema de investigación, objetivos, metodología y cronograma. Que el estado del

Asimismo hay que tener en cuenta que dentro de las áreas disciplinarias existen sub-universos con sus propias reglas dado que, después de todo, teorías y metodologías son productos humanos siendo los ‘miembros practicantes’ de esos sub-universos los que los crean y modifican (Sautú, 2005). Sin embargo, cada investigador, cada grupo tiene su propio margen de acción que es más amplio cuanto más reflexione críticamente sobre teorías y metodologías. En este punto cabe recordar que no existe metodología sin supuestos epistemológicos, que no existe epistemología sin sustento metodológico. Por lo tanto, es necesario reconocer al momento de evaluar un proyecto de investigación que no solo los condicionamientos propios del objeto de estudio, sino también la perspectiva epistemológica que subyace a esa investigación (cosmovisión del investigador) que caracteriza su postura epistemológica y a la vez su posicionamiento político, aspectos que no son tomados en cuenta por el INFD al momento de evaluar los proyectos. Es, entonces, desde esta perspectiva que plantea el vínculo solidario entre epistemología y metodología, que hay que considerar la legitimación y validación del conocimiento. Sin embargo, si bien hay diferencias y matices en las concepciones teóricas y metodológicas, en general se coincide que producir conocimiento válido, generalizable a la clase de situaciones y a los procesos tratados, que realice un aporte al conocimiento en el área y la teoría respectiva tiene que ser a la vez criticable y modificable (Sautú, 2005).

Desde este posicionamiento puede decirse que las convocatorias al evaluar la coherencia y cohesión entre ciertos componentes básicos de un proyecto de investigación, estarían más cerca de las posturas heredadas que tradicionalmente apuntaron la legitimación a lo formal-metodológico, donde buscan su formalización en alguna/s teoría/s científicas y aspiran a validar conocimiento en función de su pertinencia lógica y de la posibilidad de contrastación de sus enunciados. Para ellas, ‘validez’ es un término lógico y epistemológico. En sentido lógico significa

arte sea pertinente y actualizado. Que el marco teórico sea apropiado al tratamiento del problema. Relevancia del proyecto en función del contexto en el cual se desarrolla; mientras que entre las C-2012 y C-2015 se explicitan entre los criterios vinculados con el tópico de análisis: Planteamiento del problema y focalización del objeto (pertinencia, coherencia, adecuación a la duración del proyecto, etc.). Estado de la cuestión o del arte (considera los aportes específicos que el equipo de investigación o sus miembros han realizado a la temática en cuestión). Marco teórico (adecuación al tema a abordar). Formulación de los objetivos de la investigación (pertinencia, coherencia con la problemática, adecuación a la duración del proyecto, etc.). Metodología y diseño de la investigación (adecuación metodológica con relación al problema, las hipótesis y/o las preguntas de investigación, el marco teórico).

‘correcto’ y se aplica a los razonamientos que responden a leyes lógicas. Epistemológicamente se refiere al hecho de que los enunciados de una teoría son aceptados como verdaderos o sólidos. Sin embargo, el hecho de que entre las C2007 y C2012 el título de las mismas se enuncie en términos de ‘conocer para incidir’, podría considerarse como más cerca de las posturas críticas. Esto en función de que buscan la ‘validez’ epistemológica en función de la solidez de las teorías, donde tal solidez, difícilmente emane de la formalización y puesta a prueba, sino de la confrontación entre los objetivos propuestos y los logros alcanzados. Al incluir, como forma de validación del conocimiento producido la eficacia en sus efectos (‘conocer para incidir’), queda planteada la disyunción si esta validación - legitimación- por la eficacia -incidencia- forma parte del mismo proceso de producción del conocimiento o si corresponde a un segundo momento -el uso del conocimiento producido-.

En este tópico la C2016 significa una ruptura con respecto a las convocatorias anteriores porque pone en juego la opción epistemológica y metodológica de la política educativa y de producción de conocimiento explicitada en el Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021: “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” (INFD, 2016, p.10). Considerando la *finalidad* de la producción del conocimiento/de la investigación hay continuidad entre las convocatorias porque en todas se busca que “los resultados de las investigaciones se transformen en insumo para diseñar estrategias que permitan mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje” y que permitan “Analizar las prácticas pedagógicas teniendo en cuenta la población con la cual se trabaja y las particularidades institucionales, provinciales y regionales para diseñar y/o implementar estrategias que incidan en la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje”. A esto, la C2016 incorpora que la investigación es una función primordial para “para la mejora y fortalecimiento de la formación docente”, poniendo como eje de la acción investigativa el propio sistema formador junto con

los otros niveles del sistema educativo⁹⁶. Lo que pone de relieve como, en definitiva, el producto de toda investigación siempre se construye y se interpreta en la relación del saber y del poder que desde el INFD y las DES se pretende construir⁹⁷ (Díaz, E., 2012).

En función de esto, cobra sentido que uno de los requisitos para considerar la aceptación de proyectos esté relacionado con la articulación entre teoría y diseño de las investigaciones. Si bien en las C2007 a C2011 y C2014 esto se tiene en cuenta es en las C2012 y C2015 que este criterio de articulación marco teórico, bibliografía y diseño de la investigación y metodología⁹⁸. Junto con la importancia que se asigna a

⁹⁶ Cfr. Instituto Nacional de Formación Docente (2016). *Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021*. CABA: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. Objetivo 1. Mejorar la calidad de la formación inicial, punto e) Fortalecer la función de investigación del sistema formador.

⁹⁷ Esto está íntimamente ligado a los *agentes convocantes*. En la C2007 evalúan y convocan el INFD y la OEI; entre C2008-C2015 sólo convoca el INFD/ME y en la C2016 el INFD/ME convoca a ciertas Universidades y a través de las Direcciones de Educación Superior jurisdiccionales, a ciertos ISFD. En cuanto a la evaluación algunos cambios registrados son entre las C2008-C2015 evalúa el INFD y evaluadores externos provenientes tanto del campo de la Educación Superior universitaria como de Institutos de Educación Superior. A partir de la C2009 se producen cambios en la forma de puntuación de los ítems a evaluar: en la C2007, el INFD y la OEI son los que evalúan y confeccionan el orden de mérito; en la C2008, 2 evaluadores acuerdan la puntuación, a partir del año 2009 hasta el año 2015, 2 evaluadores aportan 45 puntos cada uno y 10 puntos son asignados por el INFD quien evalúa al Equipo de Investigación. Estas modificaciones en sí mismas, no aportan elementos sustanciales para análisis, porque pueden entenderse como un proceso natural en un organismo de reciente creación (2007) y con tres cambios de responsables del área de investigación en menos de 5 años, en la definición de instrumentos necesarios vinculados con la gestión de la investigación. En la C2016 no se explicita quién/quienes evaluarán el informe final.

⁹⁸ La categoría *marco teórico* es considerada como un recorte teórico de perspectivas y conceptos desde el cual se interpretará la información recolectada durante el proceso de investigación. Supone una presentación estructurada y organizada jerárquicamente, en estrecha relación con el recorte de nuestro problema de investigación y las dimensiones de análisis consideradas en las preguntas que hemos planteado. Debe desarrollar de manera clara y precisa el enfoque asumido, las categorías del problema de investigación y sus relaciones. Se trata de brindar definiciones acerca de qué se entiende en el contexto de la investigación por aquellos términos clave que expresan el foco de nuestra atención. Es importante destacar que esta presentación será una primera versión del marco teórico, que en el devenir de la investigación irá complejizándose. Por *bibliografía* se entiende la inclusión de los textos que se hayan mencionado en el proyecto. Se considerará su pertinencia y actualidad. Se solicita respetar las normas APA de citado y referenciación de autores y textos a lo largo de todo el proyecto. En el *diseño de la investigación y metodología* los equipos tratarán de responder la pregunta cómo será el abordaje metodológico del problema de investigación. Se sugiere especificar: El tipo de investigación que se llevará a cabo (exploratoria -incluye los estudios diagnósticos-; descriptiva, explicativa o interpretativa). El/los tipo/s de tratamiento de la información (cuantitativo, cualitativo, ambos). Las dimensiones de análisis del objeto de investigación en función del marco teórico definido anteriormente. El universo o corpus de estudio, las unidades de análisis. Los instrumentos de recolección de la información. Las estrategias de análisis de la información. El detalle de las actividades a realizar y la factibilidad de las mismas. Tener en cuenta que las decisiones metodológicas a utilizar dependen de los objetivos formulados, las hipótesis y/o preguntas de investigación y el marco teórico previamente enunciados. Asimismo, deben considerar el criterio de factibilidad en el marco del proyecto que se pretende realizar”, Bases para la presentación de proyectos concursables, INFD, C2012 a C2015.

esta articulación, se indica que las decisiones metodológicas a utilizar dependen de los objetivos formulados, de las hipótesis y/o preguntas de investigación y del marco teórico previamente enunciados. Con esto se fortalece nuestra inferencia de que en general los criterios para evaluar y seleccionar proyectos (C2007-C2015) y/o diseñarlos (C2016) son los propios del Modo 1 de producción de conocimiento, basado en una lógica proposicional formal. Sin embargo, estas indicaciones no inhiben que los equipos de investigación de los ISFD, guardando esta coherencia y cohesión en sus proyectos, formulen propuestas que vayan más allá de posiciones reduccionistas que postulan una simplificación máxima del objeto de estudio, que definan abordajes cuantitativos, cualitativos o triangulados, que adopten propuestas metodológicas más allá de un método único (pluralidad de métodos/modulaciones metodológicas), garantizando el empleo de métodos específicos para cada disciplina (Díaz, E., 2010). También permite que los equipos instituciones y/o inter-institucionales puedan desplegar posiciones integradoras en las que se considere la complejidad de los objetos/problemas de estudio y sus relaciones, abogan por abordajes. Del mismo modo que se puedan planificar investigaciones interdisciplinarias, más cercanas al Modo 2 caracterizadas por la heterogeneidad, la transdisciplinariedad y la flexibilidad en las que se incluyan, además de los criterios antes señalados, criterios adicionales tales como intereses intelectuales y/o académicos más alejados del contexto de aplicación (Gibbons, *et al.*, 1998). Asimismo puede ampliarse el horizonte, si se considera que las convocatorias dejan abierta la puerta a la presentación de proyectos cercanos al Modo 3 si proponen y si se ocupan de temas de investigación que estén directamente asociados a resolver necesidades sentidas por la comunidad (Jiménez Guzmán *et al.*, 2010). Ahora bien, como ya se señaló las convocatorias son dispositivos de saber-poder donde el poder político define áreas/líneas, los equipos en contacto con el territorio y en contexto, son los que plantean los objetos de estudio, el encuadre conceptual y el diseño metodológico. Desde esta perspectiva esto bien puede ser considerada como una línea de fuga en relación a la concepción heredada y al Modo 1. Por un lado, porque presenta aspectos del quehacer epistemológico y metodológico que no pretenden síntesis superadoras sino aperturas, que no propongan reducciones sino expansiones (Díaz, E., 2012; 2013). Por otro lado porque puede vislumbrarse la convicción

kuhneana que sostiene que puede haber revoluciones tanto grandes como pequeñas, que algunas revoluciones afectan sólo a los miembros de una subespecialidad profesional y que, para esos grupos, incluso el descubrimiento de un fenómeno nuevo e inesperado puede ser revolucionario (Morong, 2012). Sin embargo hay que señalar que esta línea de fuga sólo se vislumbra en las convocatorias comprendidas entre los años 2007 y 2015, mientras que la C2016 al prescribir un único objeto de estudio -prácticas de enseñanza, en dos niveles educativos determinados, en dos años determinados y en cuatro áreas curriculares, las cuales se adaptarán como el año en educación secundaria según la jurisdicción- y un tipo de investigación (aplicada), clausura.

En este punto, resulta necesario retomar la afirmación de Buenfil Burgos (2002) que plantea que la investigación educativa es producción de conocimientos dentro de ciertos cánones de validez consensuados por una comunidad científica. Uno de estos cánones es un mayor o menor grado de consistencia conceptual, metodológica y analítica que debe caracterizar el conocimiento científico; afirmación está en total consonancia con los criterios de selección de proyectos antes reseñados. Sin embargo hay que tener en cuenta, como también lo señala la autora que “si bien estos cánones cambian con el tiempo, y difícilmente gozan de consenso total, no pueden ser ignorados ya que son parte de las reglas de juego” (Buenfil Burgos, 2002, p.39). Por lo tanto, los criterios para la selección de proyectos y los criterios para la evaluación de los informes finales se inscribirían en cánones consensuados por la comunidad científica y validados por la política educativa (INFD/CFE) en cuanto al mayor o menor grado de consistencia conceptual, metodológica y analítica (Buenfil Burgos, 2002)⁹⁹.

Prosiguiendo con el análisis y, teniendo en cuenta la categoría *contexto* de producción del conocimiento buscada por las convocatorias hay continuidad entre las

⁹⁹ En este sentido, cabe preguntarse ¿quiénes forman esa ‘comunidad científica’ en el caso específico de los IES/ISFD? Un principio de respuesta puede encontrarse en el análisis de la afiliación institucional de los profesionales que conforman el equipo de evaluadores externos. Entre ellos se encuentran profesionales especialistas en distintas temáticas, profesores e investigadores de universidades nacionales y provinciales de gestión estatal y privada, profesores e investigadores de IES/ISFD, miembros de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE) - Ministerio de Educación de la Nación, -miembros de la Dirección Nacional de Gestión Educativa (DNGE), miembros del CONICET, miembros del Ministerio de justicia y derechos humanos- Departamento Investigaciones, miembros de Institutos de Investigaciones y miembros de distintas Direcciones de Ministerios de Educación jurisdiccionales.

C2007-C2016 al considerar que, por contexto hay que entender los ámbitos en los cuales los docentes y los alumnos se desenvuelven cotidianamente en el sistema educativo lo que incluye el aula. Por lo tanto, *contexto* implica, a la vez, el lugar para la producción de conocimiento situado y a los ámbitos en los que se desarrolla la *praxis* científica. Esta segunda dimensión incluye distintas perspectivas epistemológicas y metodológicas, muchas veces en disputa. Esto es, desde los contextos clásicos de descubrimiento y de justificación del conocimiento planteado por Reichenbach (1938) o distinciones similares que se han elaborado siguiendo las inspiraciones lógico-positivistas, como los cuatro contextos para la actividad científica desarrollados por Echeverría (1995) contexto de educación, de innovación, de evaluación y contexto de aplicación, hasta la propuesta de Díaz & Rivera (2010) de pensar incluso, más allá de estos cuatro contextos. La ampliación de los contextos propuestos por Echeverría (1995), según E. Díaz & Rivera (2010) no describe totalmente los juegos de poder específicos de las distintas prácticas sociales (o formas de vida) que interactúan con los diferentes juegos de lenguaje propios de la actividad científico-tecnológica. Sin embargo, valoran que, al considerar a la *praxis* científica como transformadora del mundo, Echeverría (1995) amplíe los límites tradicionales de la reflexión epistemológica, la materialidad de las prácticas y se incluyan los valores éticos que rigen los diferentes contextos en los que se desarrolla la actividad tecno-científica/profesional junto con la reflexión ética y político-social.

El hecho que las convocatorias promuevan investigaciones situadas en lugares (geo-referenciales) y en ámbitos específicos del sistema socio-cultural y socio-político como lo es el sistema educativo nos habilita a considerarlos como microespacios (Foucault, 1980) donde el saber se produce y se utiliza, es decir, microespacios en los que el conocimiento es ‘producto de un lugar’ (de Certeau, 1975). En otras palabras, el conocimiento producido es el “resultado de un conjunto de condiciones sociales, políticas y culturales que hacen que ciertos tipos de investigaciones sean posibles y otros, imposibles” (de Certeau, 1975, en Burke, 2017, p.38). En este punto ‘lugar’ (conocimiento situado) se articula con ‘ámbito’ (desarrollo de la *praxis* científica), por lo tanto las convocatorias potencian la imbricación de procesos metodológicos formales con distintos regímenes epistemológicos u órdenes del conocimiento, órdenes de conocimiento que

incluyen, conocimientos prácticos, tácitos o implícitos, el ‘saber hacer’ algo en cuanto opuesto a saber cómo es algo, que es la forma de conocimiento dominante en el mundo académico; conocimiento encarnado, en tanto conjunto de habilidades y supuestos tan internalizados que los individuos ya no son conscientes de poseerlos; prácticas encarnadas de conocimientos tácitos; conocimientos más o menos tácitos; conocimiento híbrido o traducido, entre otras conceptualizaciones según la tendencia o perspectiva.

Consideramos que es en esta relación sinérgica ‘lugar-ámbito’ donde la categoría *contexto* manifiesta la relación saber-poder y la negociación cultural en tanto “proceso semiconsciente de respuestas a las ideas de otra persona o grupo, una apropiación parcial de esas ideas” (Burke, 2017, p.42) en la producción y legitimación del conocimiento. Por lo tanto, las prácticas del conocimiento habilitadas por las convocatorias están a la vez sostenidas y determinadas por la cultura material, en especial por lo que se ha denominado ‘herramientas del conocimiento’ (Burke, 2017) disponibles en los ISFD. Del mismo modo porque “los órdenes del conocimiento no se planifican sino que se configuran a partir de valores de la cultura así como de las interacciones que se producen entre las organizaciones creadas para fines específicos” (Burke, 2017, p.53). Esto adquiere mucha más fuerza en nuestro caso cuando se analizan los IES/ISFD en tanto organizaciones atravesadas por un ‘estilo de pensamiento’ formando parte de los ‘colectivos de pensamiento’ donde “cada colectivo es una comunidad de personas que intercambian ideas [en el que] el propio estilo de pensamiento (como propio punto de vista) parece natural y necesario, en tanto que otros estilos parecen extraños y arbitrarios” (Burke, 2017, p.46). Estas consideraciones nos permiten inferir que en todas las convocatorias la categoría *contexto* si bien está más cerca de la primera de las dimensiones (lugar) donde lo que se pone en juego es indagaciones sobre conocimiento encarnado -prácticas encarnadas de conocimientos tácitos, conocimientos más o menos tácitos en contrastes con estilos de pensamiento diferenciables entre los sujetos-prácticas constituidos en ‘objetos de estudio’ y los sujetos investigadores y sus prácticas investigativas- no por eso deja de asumir la

dimensión de ámbito, ligada estrictamente a lo epistemológico¹⁰⁰. Considerando los cuatro contextos (ámbitos) propuestos por Echeverría (1995), sabiendo que el análisis epistemológico de la actividad científica está aún ligado a la concepción positivista de conocimiento y que este estudio se sitúa en el campo socio-educativo general y cientista de la educación en particular, sin hacer una extrapolación de los conceptos, sí es legítimo utilizar estos cuatro contextos para analizar ciertos rasgos de las convocatorias a la luz de los mismos. En primer lugar no se pueden tomar los cuatro contextos en el orden de sucesión propuesto por Echeverría. Las convocatorias explicitan que se conoce para incidir (C2007-2015), que las investigaciones que se promueven son investigación aplicada e investigación-acción (Plan Nacional de formación docente 2016-21/C2016), por lo tanto se parte de un contexto de aplicación (cuarto contexto propuesto por Echeverría) porque es donde se pretende dar el gran salto del laboratorio -o lugar donde se desarrolla la investigación para ir más allá del encuadre positivista que restringe el concepto de ciencia a las experimentales-, a la vida cotidiana, donde se verifica la realidad del trabajo en sí. En este contexto también juega un papel muy importante la sociedad así como su viabilidad económica. Se realiza un juicio global, fuera de la actividad científica (Echeverría, 1995). La sociedad reclama mejora en la enseñanza y en los aprendizajes. Por lo tanto, las convocatorias del INFD se vinculan, a nuestro juicio, en un segundo momento al contexto de innovación porque en este segundo ámbito, es importante el lugar donde se desarrolla la investigación y prevalece la producción del conocimiento para el diseño, construcción de artefactos dirá Echeverría (1995),

¹⁰⁰ Considerando la bipartición en contexto de descubrimiento/contexto de justificación tal y como los define y caracteriza la concepción heredada, ninguna de las convocatorias puede encuadrarse en ninguno en tanto que ambos aluden estrictamente al descubrimiento de una teoría, el primero y a la validación de una teoría o de una hipótesis, el segundo. Esto no es lo que persiguen estas convocatorias (Cfr. objetivos, finalidad, propósitos de las convocatorias). Teniendo en cuenta lo anterior en cuanto a que las convocatorias remiten a la producción de conocimiento situado, los dos contextos clásicos remiten a un conocimiento consolidado que ignora o niega las prácticas económicas, políticas, sociales y tecnológicas con las que interactuar el conocimiento. En este punto hay que tener presente que las convocatorias no sólo disputan espacios de saber-poder, también son un espacio de disputa económica ya que son Bases para concurso de proyectos de investigación financiables por el INFD/ME. Sin embargo si se retoma la indicación “Tener en cuenta que las decisiones metodológicas a utilizar dependen de los objetivos formulados, las hipótesis y/o preguntas de investigación y el marco teórico previamente enunciados” antes analizada, se podría ver un atisbo de contexto de justificación en un sentido laxo en cuanto a que los proyectos deben garantizar una estructura lógica de las teorías y su posterior puesta a prueba, si bien las convocatorias no ponen el énfasis en la producción de teoría¹⁰⁰ -ciencia básica- sino en comprensión y resolución de problemáticas -ciencia aplicada-.

de dispositivos didácticos de enseñanza y de aprendizaje dirán las convocatorias, donde lo que se investiga está pre-construido socialmente (enseñar-aprender). En cuanto al tercer contexto de la actividad científica, contexto de valoración, si bien está fuertemente enlazado a la sociedad y no solo a la comunidad científica, las convocatorias valoran los proyectos en coincidencia con lo sugerido por Echeverría (1995) en función de su viabilidad, su aplicabilidad, su competitividad y también en función de su utilidad. Quizá el contexto menos relevante desde el enunciado por las convocatorias, no por su poca relevancia en sí mismo, es el contexto de enseñanza, considerando que el mismo involucra la difusión y la divulgación (en revistas, videos, programas, otros) del conocimiento producido, aunque no solo abriéndose a un número mayor de destinatarios más que solo a los que están involucrados profesionalmente con el tema, cosa que las convocatorias no consideran. Tampoco se explicita que las investigaciones están atravesadas por lo axiológico en términos de responsabilidad ética (Díaz & Rivera, 2010), no solo con la comunidad científico-académica, sino también con la sociedad general, salvo la C2016.

En síntesis, en general en las convocatorias no se explicita concepción de conocimiento, modo de producción, concepción de docente como investigador o las formas o circuitos de validación/legitimación del conocimiento, metodología o tipo de investigación, más allá de ejemplificar tipos de diseños de investigación salvo en la C2007 en la que se indica que “La investigación se constituye en una herramienta para el análisis de las prácticas pedagógicas y para la producción de alternativas que operen como facilitadores en los procesos de aprendizaje de los alumnos en el sistema escolar”. Y, en el Plan Nacional para la formación docente 2016-2021 que prescribe, como ya se indicó, que el tipo de investigación es aplicada y del tipo investigación-acción, cobrando mayor fuerza que las resoluciones y convocatorias son dispositivos de saber-poder. Como bien señala Burke (2017), los conocimientos pueden ser plurales pero no iguales; es decir, no puede considerárselos equivalentes: algunos individuos, grupos e instituciones (como la iglesia, el Estado o la universidad) son ‘autoridades’, en el sentido de que “tienen el poder de autorizar o rechazar conocimientos, calificar ideas de ortodoxas o heterodoxas, útiles o inútiles, fiables o no fiables (en fin, de determinar qué se considera conocimiento o ciencia en

un lugar y un momento dados)” (Burke, 2017, p.33). Esto es consistente si se considera el objetivo 3 del Reglamento para evaluadores¹⁰¹ que pone por escrito la intencionalidad y los criterios con la que se evaluaron los proyectos e informes: las convocatorias son una estrategia o dispositivo utilizado por el poder político para instalar y fortalecer la investigación en la formación docente, como parte de la Educación Superior.

En cuanto a los *aspectos formales* hay continuidad entre las convocatorias, lo que se inscribe también la lógica formal del encuadre general de las mismas¹⁰².

Cabe destacar que entre las C2007-C2015 hay un proceso de construcción de una política en relación al conocimiento y del vínculo de este con el sistema formador, proceso que entendemos no concluye con el cambio de gestión política partidaria, sino que implica una etapa más en dicho proceso de construcción de identidad y especificidad en la explicitación de la relevancia y legitimación del conocimiento producido en los ISFD. En este sentido, el hecho de que a partir del año 2016 no se realizan convocatorias masivas a los ISFD realizándose una convocatoria selectiva a ISFD y Universidades para la realización de estudios nacionales con un objeto de estudio pre-determinado con un diseño de investigación pre-establecido, puede ser interpretado como una restricción en términos de producción de conocimiento y contradictorio en relación con el fortalecimiento e institucionalización de la función de investigación, función fuertemente cuestionada por algunos referentes del campo político y académico entrevistados. Sin embargo, si se lo considera desde una perspectiva macro-política, el hecho de ser una República federal conlleva a que sean las respectivas jurisdicciones las que asuman la gestión, en este caso, de la política de conocimiento por lo tanto, más que una restricción puede ser leído como una oportunidad para justamente el fortalecimiento e

¹⁰¹ “Que las evaluaciones respeten el pluralismo de corrientes de pensamiento, teorías, líneas de investigación y las particularidades de las disciplinas y áreas de conocimiento”.

¹⁰² Si bien en algunas Convocatorias se registran inclusiones tales como: incorporación de avales tanto del establecimiento sede, como de las instituciones con las cuales se vinculan para la investigación (escuelas, universidades, centros de investigación, entre otros) y de la Dirección de Educación Superior jurisdiccional junto con el envío el proyecto a la Dirección de Educación Superior y al INFD con carácter de declaración jurada. Esto último podría remitirnos a esa dimensión axiológica a la que hacen referencia E. Díaz y Riviera (2010), si bien entendemos que se trata sólo de una prescripción burocrático-legal más que epistemológica.

institucionalización de la producción de conocimiento -para evitar el término ‘función’- relevante y legítimo por parte del sistema formador:

La producción de conocimiento sobre la enseñanza, la formación y el trabajo docente a través de la investigación resulta una función primordial para la mejora y fortalecimiento de la formación docente. Se continuará institucionalizando la función de investigación en el sistema formador apoyando a las Direcciones de Educación Superior y promoviendo la participación de los ISFD en diferentes acciones y escalas. En algunos casos se alentará la participación de ISFD que cuenten con la disposición, la trayectoria y las condiciones necesarias y que puedan articular su trabajo junto con las universidades para la realización de investigaciones; en otros, se los invitará a formar parte de equipos en proyectos de investigación nacionales con foco en la mejora de la formación docente y la enseñanza, Objetivo 1, apartado e) Fortalecer la función de investigación del sistema formador (Plan Nacional para la formación docente 2016-21, 2016, p.10).

Continuidades y rupturas propias del interjuego saber-poder en el proceso socio-político e histórico-cultural de disputa en el campo de la investigación en educación.

1.2. *Instructivos con los criterios para la evaluación de proyectos de investigación por parte de evaluadores externos Convocatorias INFD (2007-2015) y Reglamento de funcionamiento de la Comisión de Evaluadores Externos de las Convocatorias Nacionales de proyectos de investigación de los Institutos de Formación Docente (2013-2015)*

En este apartado si bien se analizan los *criterios para la evaluación de proyectos* hay que recordar que el tópico ‘criterios’ y ‘evaluación’ ya fueron considerados en el punto anterior, por lo tanto este análisis es una ampliación tomando dos documentos oficiales del INFD: los ‘Instructivos con los criterios para la evaluación de proyectos de investigación por parte de evaluadores externos Convocatorias INFD (2007-2015)’ y el ‘Reglamento de funcionamiento de la Comisión de Evaluadores Externos de las Convocatorias Nacionales de proyectos de investigación de los Institutos de Formación Docente (2013-2015)’.

Los *Instructivos para la evaluación de los proyectos* presentados en las Convocatorias entre los años 2007-2015¹⁰³ presentan variaciones vinculadas al

¹⁰³ Cfr. Anexo I. Cuadro 17. Instructivos con los criterios para los evaluadores externos de proyectos de investigación presentados en las Convocatorias INFD (2007-2015). Cuadro 17.1. Matriz cualitativa y síntesis en función de las categorías teóricas: Instructivo con los criterios para la evaluación de proyectos de investigación por parte de evaluadores externos, Convocatorias INFD (2007-2015).

procedimiento de la evaluación y a la asignación de puntaje. Los criterios hacen foco en la concordancia lógica y metodológica de los proyectos y en la trayectoria en investigación académica del profesor del IES/ISFD que se postula como director del proyecto.

En cuanto a la conformación de la comisión evaluadora, en la C2007 hay un solo evaluador externo que tiene que considerar la calidad, pertinencia y factibilidad del proyecto¹⁰⁴. En las C208 y C2009, esto se mantiene la misma conformación de la comisión evaluadora, suprimiendo la indicación vinculada con que los proyectos posean un ámbito de análisis e incidencia que abarque a un conjunto de instituciones, una localidad o una región, no tomando instituciones aisladas. Entre la C2007 y C2008 y entre ésta y la C2009 hay variaciones en cuanto a la asignación de puntajes¹⁰⁵. A partir de la C2010 se incluye una pareja de evaluadores externos manteniéndose dos momentos para la evaluación: una primera instancia en la que cada evaluador hará su propio dictamen para, luego ponerse en contacto con su par evaluador y unificar los mismos en un escrito conjunto que será el definitivo y oficial. Se mantienen los criterios de evaluación incluyendo que el estado del arte sea pertinente y actualizado, que el marco teórico sea apropiado al tratamiento del problema y la relevancia del proyecto en función del contexto en el cual se desarrolla. Esto se mantiene en el C2011. A partir de la C2012 se formaliza aún más los criterios y procedimientos para la evaluación¹⁰⁶. En el caso de la C2016 no se

Cuadro 19.2. Reglamento de funcionamiento de la Comisión de Evaluadores Externos de las Convocatorias Nacionales de proyectos de investigación de los Institutos de Formación Docente y de informes finales: Matriz cualitativa y síntesis en función de las categorías teóricas.

¹⁰⁴ Estas 3 categorías se desagregan en: Conformidad con los objetivos de la convocatoria. Coherencia entre objetivos, metodología y plan de trabajo. Pertinencia del proyecto en el ámbito de aplicación. Factibilidad de la propuesta. Antecedentes en investigación y en el área temática del proyecto de los miembros del equipo. Resulta deseable que los proyectos posean un ámbito de análisis e incidencia que abarque a un conjunto de instituciones, una localidad o una región (no instituciones aisladas).

¹⁰⁵ Anexo I. Cuadro 19.1. Matriz cualitativa y síntesis en función de las categorías teóricas: Instructivo con los criterios para los evaluadores externos de informes finales de investigaciones, Convocatorias INFD (2007-2014): En la C2009 hay un solo evaluador externo con dos momentos para la evaluación: En el primero, el equipo de la Coordinación de Investigación del INFD establece si el proyecto es elegible, es decir, si cumple con los requisitos formales establecidos en las bases de la presente convocatoria. El segundo momento está a cargo de una comisión de evaluadores externos integrada por miembros de la comunidad académica de reconocida trayectoria, nombrados por el INFD.

¹⁰⁶ los evaluadores externos con las siguientes indicaciones: tener en cuenta los criterios definidos por el INFD para la presentación de los diferentes apartados de los proyectos; tener presente que debe tratarse de proyectos de investigación y no proyectos de intervención y la indicación que en la solapa “sugerencias a la Coordinación de Investigación Educativa” el evaluador podrá incluir comentarios, opiniones y sugerencias que contribuyan a la mejora de la convocatoria “Conocer para incidir sobre

explícita en ninguno documento público cuáles fueron los criterios para la selección de los equipos instituciones/jurisdiccionales del Primer Estudio Nacional sobre prácticas de enseñanza en contexto del aula, si bien queda formalizada su aprobación y constitución por la Resolución M.E. N° 321/16.

En líneas generales podemos considerar que los criterios y dinámica de la evaluación de los proyectos están más cercanos a las posturas heredadas de la modernidad que tradicionalmente centraron la aprobación- legitimación de proyectos e investigaciones en criterios lógicos en lo epistemológico y formales en lo metodológico. Criterios que, si bien ponen el acento en la teoría, no por eso dejan de abrir cierta fisura epocal al introducir como criterio al *contexto* en términos de lugar (tempo-espacial) como de ámbito, como ya se señaló en el apartado anterior. Asimismo, al plantear que se debe tener en cuenta al momento de evaluar los proyectos, la coherencia entre objetivos, metodología y plan de trabajo, entendemos que se abre otra línea de fuga con respecto a la concepción heredada en cuanto al monismo metodológico que la caracteriza. Si los proyectos deben guardar coherencia entre sus objetivos y la metodología adoptado, esta coherencia está dada por del objeto/problema de estudio, lo que implica la posibilidad de superar el dogma del método único en la práctica científica y habilita (reclama) adoptar posiciones epistemológicas y metodológicas integradoras. En este sentido lo central es considerar la complejidad de los objetos y sus relaciones, objetos que abogan por abordajes múltiples y apelan a la pluralidad de métodos así como a diseños de investigación interdisciplinarios. Sin embargo, esta línea de fuga del Modo 1 hacia el Modo 2 (Gibbons *et al.*, 1998) no logra formalizarse al momento de evaluar los proyectos. Resulta interesante que se considere que los proyectos busquen

las prácticas pedagógicas”. Se mantiene la división de la evaluación en dos instancias: 1. Evaluación técnica del proyecto a cargo de 2 evaluadores externos y 2. Evaluación del equipo de investigación a cargo de la Coordinación de Investigación Educativa del INFD. Se modifica la escala de puntajes: El puntaje de cada proyecto se compone de la siguiente manera: Puntaje Evaluación Técnica - Evaluador Externo 45 Evaluación Técnica - Evaluador Externo 45 Trayectoria de Equipo - Coordinación de Investigación 10 Total 100. En la C2012 entre los criterios no se hace mención a la calidad de los proyectos como criterio de evaluación explicitándose sólo los criterios de evaluación los aspectos referidos al Proyecto con la puntuación específica para cada ítem. Se incluye una evaluación formal a cargo de la Dirección de Educación Superior de la Jurisdicción, mientras que la Evaluación técnica mantiene los dos momentos antes reseñados: a. Pares de evaluadores: evaluación técnica del proyecto. b. Coordinación de Investigación Educativa del INFD: al equipo de investigación. A partir del año 2013 y hasta la convocatoria del año 2015 se utiliza el mismo instructivo, reglamento, criterios y dinámica para la evaluación de los proyectos de investigación que para la C2012.

comprender al objeto/problema de estudio en su integridad calculable e interpretable y no de reducirlo a su mínima expresión formal o empírica, ni arrojarlo a una cualificación indefinida, sino de operar con la mayor cantidad de variables y modos de abordajes posibles sin perder de vista que también esas modalidades dependerán de acuerdos establecidos entre quienes producen conocimiento y, de ninguna manera responden a verdades irrefutables. Por lo tanto, al momento de evaluar, entendemos que el criterio que subyace es que todas las posturas merecen ser tenidas en cuenta y que no traten de anularse unas a las otras (Díaz, E., 2012). Sin embargo, esto queda prácticamente clausurado a partir del Plan Nacional para la formación docente 2016-21 que prescribe un tipo de investigación, la investigación aplicada y prioriza una metodología, la investigación-acción.

En este punto es relevante considerar el papel que se asigna a la teoría en estas convocatorias. Para ello es apropiado retomar algunas premisas propuestas por Buenfil Burgos (2002).

La primera de las premisas a tener en cuenta es que la responsabilidad epistémica, política y ética de los usos de la teoría recae en los investigadores y no en las teorías mismas. Una segunda premisa es que, la dimensión teórica o conceptual es constitutiva de la producción de conocimientos científicos ya que permite al investigador tener un referente distinto al sentido común para controlar sus percepciones y registros de los procesos que examina. Una tercera premisa es que, si el conocimiento que se produce sobre educación tiene como parte de su referente empírico sentido común, saber público, opinión admitida, creencias, y además, requiere de manera ineludible de un cuerpo conceptual que le permita una distancia mínima de su referente empírico para poder analizarla e interpretarla. Por lo tanto, hay que considerar cuál es el uso que se pretende que se haga de la teoría en los proyectos presentados en las convocatorias, teniendo en cuenta que este componente es central al momento de la evaluación. Esto teniendo en cuenta que, hay ciertos usos ‘sesgados’ o ‘parciales’ de la teoría, en contraposición con diversas formas de introducir productivamente lo conceptual en la producción de conocimiento y saber (Buenfil Burgos, 2002).

En principio podemos señalar que en las distintas convocatorias¹⁰⁷ se pretende un cierto uso ritual o normativo de la teoría (toda investigación lleva una introducción, marco teórico, contexto, etc.). Entendemos que se deja de lado el uso descalificador político (la teoría es ideología) porque desde la política educativa (INFD), justamente se valora la inclusión de teoría como aparato crítico fundamental y de la bibliografía como compendio de la misma. Al mismo tiempo que no se pretende que los proyectos realicen un uso fatuo u ostentoso de la misma (la teoría aparece como un cuerpo de conceptos altamente sofisticados); ni tecnicista (la teoría establece conceptos a los que la realidad debe ajustarse); ni descalificador de lo práctico (la teoría desvía la atención de los problemas educativos urgentes), ni descalificador metodológico (la investigación debe retratar la realidad libre de preconceptos). Inferimos que la propuesta desde el INFD es que en las investigaciones la teoría se utilice para problematizar lo que aparece como inmediato, normal o natural, es decir, el uso de categorías conceptuales que se vinculen con las particularidades del tema/problema estudiado brindando así una apoyatura conceptual que junto con el recuento de las características del proceso investigado, posibiliten algunas interpretaciones plausibles en función las preguntas de investigación y de las características particulares del referente empírico (Buenfil Burgos, 2002). Esta inferencia cobra sustento al considerar que el ‘Reglamento de funcionamiento de la Comisión de Evaluadores Externos de las Convocatorias Nacionales de proyectos de investigación de los Institutos de Formación Docente’¹⁰⁸,

¹⁰⁷ Cfr. Anexo I. Cuadro 19.1. Matriz cualitativa y síntesis en función de las categorías teóricas: Instructivo con los criterios para los evaluadores externos de informes finales de investigaciones, Convocatorias INFD (2007-2014).

¹⁰⁸ En el año 2013 el Ministerio de Educación de la Nación mediante el Área de Investigación del INFD sanciona el ‘Reglamento se dicta en el marco de las Bases y Condiciones de las Convocatorias nacionales de Proyectos de Investigación de Institutos Superiores de Formación Docente. En el mismo se establece que “el procedimiento de evaluación responderá a los siguientes objetivos: Identificar la calidad académica en las propuestas de proyectos de investigación y de informes finales a evaluar elaborados por los ISFD seleccionados en las convocatorias nacionales. Asegurar que todos los procedimientos cumplan con las reglas previamente establecidas, sean públicos y se ajusten a normas éticas aceptadas, a fin de evitar conflictos de intereses. Que las evaluaciones respeten el pluralismo de corrientes de pensamiento, teorías, líneas de investigación y las particularidades de las disciplinas y áreas de conocimiento’. Además de prescribir estos objetivos establece la dinámica del proceso de evaluación. Aquí avanzaremos en el análisis de los tres objetivos planteados y no con el proceso técnico-administrativo de la evaluación. En una primera lectura se pueden resaltar tres núcleos temáticos: el primero vinculado con lo que denominan ‘calidad académica’; el segundo más ligado a lo legal-ético, ‘evitar conflictos de intereses’ y el tercero más ligado a lo epistemológico y metodológico, ‘pluralismo de corrientes de pensamiento, teorías, líneas de investigación y las particularidades de las disciplinas y áreas de conocimiento’. Considerando que el segundo es de

establece, entre otros considerandos, que las evaluaciones identifiquen la calidad académica en las propuestas de proyectos de investigación y de informes finales a evaluar elaborados por los ISFD seleccionados en las convocatorias nacionales y respeten el pluralismo de corrientes de pensamiento, teorías, líneas de investigación y las particularidades de las disciplinas y áreas de conocimiento.

En esta misma línea de análisis, el uso del adjetivo calidad ‘académica’ en las propuestas, permite situar a los ISFD en consonancia con la LEN como parte de la trama de la Educación Superior y del campo académico, posición compartida desde la perspectiva de esta tesis. Una primera apreciación en torno a esta categorización nos remite a lo que hoy denominamos ‘política científica’ del INFD. Esta exigencia vinculada con la ‘calidad académica’ de las producciones de los ISFD -tanto proyectos de investigación como informes finales- llama a romper la ‘estrechez mental’ (Buerke, 2017) entre ‘los académicos’ (universidad) y los ‘no-académicos’ (IES/ISFD) que circula en Educación Superior. En palabras de Buerke, estrechez mental entre “Nosotros, los integrantes de nuestra comunidad [académica], y Ellos, los demás” (Buerke, 2017, p.19). Así como hoy hablamos de un ‘giro epistemológico’ también podemos pensar en un ‘giro colectivo’ los cuales estarían configurando otras ‘culturas del conocimiento’. Estas otras culturas del conocimiento incluyen prácticas, métodos, supuestos, modos de organizar y enseñar. Por lo tanto es una expresión útil para caracterizar esta política investigativa del INFD, siempre que recordemos que diferentes conocimientos pueden coexistir, competir y entrar en conflicto, siempre y cuando los evaluadores externos no apliquen isomórficamente cánones de la cultura universitaria a los IES/ISFD. Esta

forma, centraremos nuestra atención en el primero y en el tercero: ‘calidad académica’ y ‘pluralismo de corrientes de pensamiento, teorías, líneas de investigación y las particularidades de las disciplinas y áreas de conocimiento’ que bien podemos considerar como parte de la misma dimensión epistemológico-metodológica. Si bien este Reglamento rige tanto para las comisiones *ad hoc* que realizan la evaluación para Proyectos de investigación como para aquellas que realizan la evaluación de los Informes Finales establecida por el Área de Investigación del INFD se analiza en este apartado vinculado con la evaluación de proyectos en concordancia con las Bases de las Convocatorias atento a que no se puede acceder a las evaluaciones de los informes finales por regir el principio de privacidad y confidencialidad, habiéndose publicado en el CeDoc los informes finales y no sus evaluaciones. Cfr. Anexo 3.12. Reglamento de funcionamiento de la Comisión de Evaluadores Externos de las Convocatorias Nacionales de proyectos de investigación de los Institutos de Formación Docente y de informes finales y Cuadro 32. Matriz cualitativa y síntesis en función de las categorías teóricas: Reglamento de funcionamiento de la Comisión de Evaluadores Externos de las Convocatorias Nacionales de proyectos de investigación de los Institutos de Formación Docente y de informes finales.

vigilancia epistemológica y metodológica es necesaria porque los IES/ISFD tienen otras y variadas normativas, tradiciones y condiciones materiales y simbólicas que hay que considerar al momento de analizar la producción de conocimiento, no sólo en relación con la universitaria sino entre sí dependiendo de las jurisdicciones (Buerke, 2017). Esto nos remite a considerar la existencia o no de consensos en la comunidad académica (científica) sobre los criterios que validan la producción de conocimiento, en general, y a toda investigación educativa en tanto producción de conocimientos dentro de ciertos cánones de validez consensuados por una comunidad científica (Buenfil Burgos, 2002).

Por lo tanto, uno de estos cánones es un mayor o menor grado de consistencia conceptual, metodológica y analítica, canon que parece ser el que privilegia el INFD. Si bien, coincidimos con Buenfil Burgos (2002), en que son necesarios ciertos cánones de validez, cánones que cambian con el tiempo, no necesariamente y exclusivamente éstos tienen que ser establecidos y consensuados ‘por una comunidad científica’ sino que hay otros actores profesionales, socio-educativos, políticos que pueden participar en la construcción de consensos. Al mismo tiempo entendemos que algunos cánones válidos para un tipo de producciones difícilmente gozan de un consenso total, aunque no pueden ser ignorados, ni pueden ser generalizables. Por lo tanto, la propuesta de una epistemología histórica como la que inicia Kuhn (1962), se ha vivido por muchos como un ‘ataque a la razón’ (Díaz & Rivera, 2000). Estos ataques se fundamentan en que si no existiera un criterio universal para juzgar con el mismo parámetro cualquier teoría, no existiría la verdad porque no habría con qué confrontarla. Y, en segundo lugar porque al rechazar lo universal se pretende que este criterio valga universalmente partiendo del supuesto de una auto-postulada razón universal regida por criterios a-históricos. Es justamente este un momento de deconstrucción-construcción de otros cánones.

Las posturas heredadas, tradicionalmente apuntaron la legitimación a lo formal-metodológico, donde buscan la formalización de una teoría científica y aspiran a validarla en función de su pertinencia lógica y de la posibilidad de contrastación de sus enunciados. Para ellas, ‘validez’ es un término lógico y epistemológico. En sentido lógico significa ‘correcto’ y se aplica a los razonamientos que responden a leyes lógicas. Epistemológicamente se refiere al

hecho de que los enunciados de una teoría son aceptados como verdaderos o sólidos. En cambio, las posturas críticas buscan la validez epistemológica en función de la solidez de las teorías, donde tal solidez, difícilmente emane de la formalización y puesta a prueba, sino de la confrontación entre los objetivos propuestos y los logros alcanzados. Las investigaciones financiadas por estas convocatorias no buscan la formalización y validación de una teoría científica, sino producir conocimiento que durante el proceso de producción o a *posteriori* posibiliten la modificación de un estado de situación de una problemática vinculada fundamentalmente con la enseñanza y con el aprendizaje. Sin embargo esto no significa que los procesos y resultados carezcan de consistencia lógica, epistemológica y metodológica. En este sentido consideramos relevante que se promueva y formalice en un documento oficial el pluralismo de corrientes de pensamiento, el pluralismo de teorías, el pluralismo de líneas de investigación y se ponga el acento en las particularidades de las disciplinas y áreas de conocimiento, si bien enmarcado en los límites prescriptos por las Bases de las convocatorias. Si bien resulta llamativo que este reglamento se formalice en el año 2015 en coincidencia con el año de la última convocatoria masiva (C2015), expresa el proceso de construcción epistemológica y metodológica que el propio INFD ha realizado y está realizando, con continuidades y rupturas, a partir de la aprobación del Plan Nacional para la formación docente 2016-21.

El pluralismo de corrientes de pensamiento, el pluralismo de teorías, el pluralismo de líneas de investigación y que se ponga el acento en las particularidades de las disciplinas y áreas de conocimiento evidentemente se encamina hacia una epistemología articulada con la historia, ampliada y hacia una metodología diversificada (año 2015). Sin embargo, el hecho de que a partir del año 2016 se prescribía, como ya se señaló, que 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, puede interpretarse como, en cierto sentido, una ‘vuelta’ a enfoques epistemológicos y metodológicos más clásicos o tradicionales. Esto no nos atreveríamos a denominarlo como un ‘retrocesos’ sino como parte de la dimensión política de producción de conocimiento. Por lo tanto, ni avance ni retroceso, sino como ya señalamos algunas

líneas de fuga, algunos quiebres e incipientes debates epistemo-político en el campo de la Educación Superior. Campo donde ciertas reglas explícitas son generalmente comunes a un grupo científico y/o académico muy amplio, pero no puede decirse lo mismo de los paradigmas. Lo que abre la posibilidad de entender que los paradigmas son anteriores a la declaración de reglas definidas de amplia aceptación científica y que ellos pueden afectar a una subespecialidad que permite entender la naturaleza convencional ‘de consenso’ de un paradigma determinado y la existencia en un mismo tiempo, bajo un mismo tipo de reglas científicas de amplia difusión de dos o más paradigmas que complejiza la relación recíproca entre teorías, reglas y paradigmas (Morong, 2012, p.99).

Finalmente, nadie defendería que una investigación en educación se realice en términos exclusivamente teóricos, pero tampoco es aceptable que la investigación se reduzca a extensas y minuciosas descripciones del trabajo de campo basado en preconceptos de creencias, sentido común y opinión pública frecuentes en trabajos honestos que carecen de un ejercicio conceptual, de una vigilancia epistemológica, pierden el sentido por completo¹⁰⁹.

1.3. *Instructivos con los criterios para la presentación de informes finales Convocatorias INFD (2007-2014) y de los Instructivos con los criterios para los evaluadores externos de informes finales de investigaciones, Convocatorias INFD (2007-2014)*¹¹⁰

¹⁰⁹ Este aspecto se profundizará al realizar el análisis del Anexo I. Cuadro 20. Informes finales de investigación por áreas temáticas de las Convocatorias INFD (2007-2013). Cuadro 20.1. Informes finales de investigaciones de las Convocatorias del INFD (2007-2013) seleccionados para su análisis. Cuadro 20.2. Matriz cualitativa y síntesis Informes finales de investigación por áreas temáticas de las Convocatorias INFD (2007-2013) seleccionados para su análisis.

¹¹⁰ Cfr. Anexo I. Cuadro 18. Instructivo para la presentación de informes finales Convocatorias INFD (2007-2014). Cuadro 18.1. Matriz cualitativa y síntesis en función de las categorías teóricas: Instructivo con los criterios para la presentación de informes finales Convocatorias INFD (2007-2014). Cuadro 19.1. Matriz cualitativa y síntesis en función de las categorías teóricas: Instructivo con los criterios para los evaluadores externos de informes finales de investigaciones, Convocatorias INFD (2007-2014). Analizando el *Instructivo con los criterios para los evaluadores externos de informes finales* en el año 2007 se evalúan los siguientes aspectos con una escala cualitativa conceptual no explicitada: Pertinencia disciplinar. Originalidad. Consistencia lógica y argumental. Coherencia y cohesión. Metodología y resultados. Relevancia de la investigación. Conclusiones e interrogantes que se abren a partir del trabajo realizado. Redacción, lenguaje y terminología adecuada. En el año 2008 se evalúan 3 aspectos con una escala cuantitativa explícita: Evaluación del contenido: a) El informe ¿cumple con los objetivos que los autores declaran en el resumen? b) Congruencia teórica y metodológica. Coherencia entre problema planteado, metodología utilizada y resultados. c) Evaluación del marco teórico respecto a: 1. Su actualidad. 2. Su exhaustividad. d) Rigurosidad en el manejo de la información. Referencia al material empírico y validez de las fuentes de información. e) Rigurosidad de hallazgos y conclusiones. Interpretación de los datos en sintonía con las referencias

teóricas. f) Pertinencia de las referencias bibliográficas. g) ¿El informe final constituye un aporte sustantivo al campo de la investigación educativa? Escala cualitativa: especifica escalas según el aspecto a evaluar. 1. a. Satisfactoriamente. Parcialmente. De manera insuficiente. 1. b. Insuficiente. Regular. Bueno. Muy bueno. 1. c. Insuficiente. Regular. Bueno. Muy bueno. 1. d. Insuficiente. Regular. Bueno. Muy bueno. 1. e. Insuficiente. Regular. Bueno. Muy bueno. 1. f. Insuficiente. Regular. Bueno. Muy bueno. 1. g. Si-No. 2. Evaluación de los aspectos formales: Coherencia del título con el contenido del informe. Claridad en la redacción. Claridad en las tablas y en los gráficos. Extensión: máximo 30 páginas, mínimo 15 páginas (no incluye carátula, índice, bibliografía y anexos). Referencias bibliográficas completas. Para cada ítem: Insuficiente. Adecuado/a. satisfactorio/a. Muy bueno/a. 3. Valoración general del trabajo: a) Se estima que el trabajo es: b) Se recomienda: c) Para su eventual publicación, se le recomienda al/los autor/es (sólo en caso de informes publicables): d) Para su revisión se recomienda al/los autor/es tener en cuenta: e) Consideraciones generales acerca del trabajo. Comente su originalidad, actualidad, fundamentación, aportes y relevancia para la comunidad científica en educación y/o para el profesorado, directivos, orientadores u otros miembros de la comunidad educativa. Para cada ítem: 3. a. Muy Bueno. Bueno. Regular. 3. b. Su publicación (sin modificaciones o con modificaciones menores)/. Su revisión. 3. c. Sugerencias. 3. d. Sugerencias. 3. e. Sugerencias. En el año 2009 se modifica a: 1. Aspectos generales: El informe ¿cumple con los objetivos que los autores declaran en el resumen? Congruencia teórica y metodológica. Evaluación del marco teórico respecto a [Su actualidad]. Evaluación del marco teórico respecto a [Su exhaustividad]. Rigurosidad en el manejo de la información. Rigurosidad de hallazgos y conclusiones. Pertinencia de las referencias bibliográficas. ¿El informe final constituye un aporte original al campo de la investigación educativa? Coherencia del título con el contenido del informe. Claridad en la redacción. Claridad en las tablas y en los gráficos. Extensión: máximo 30 páginas, mínimo 15 páginas (no incluye carátula, índice, bibliografía y anexos). Referencias bibliográficas completas. Escala cualitativa, categorías: Muy Bueno/a- Bueno/a- Regular- Suficiente- Parcialmente- Insuficiente. 2. Consideraciones generales: a. Se estima que el trabajo es: b. Se recomienda: c. Para su eventual publicación, se le recomienda al/los autor/es: d. Consideraciones generales acerca del trabajo.

A partir del año 2010 los criterios utilizados y la escala valorativa son los siguientes: 1. Criterios que se deben tomar en cuenta para la evaluación final de los informes que han recibido. Es importante que consideren que lo que le interesa fundamentalmente al INFD es saber cuáles de los trabajos que se les han enviado podría ser publicado. Para esto les pedimos considerar: Pertinencia disciplinar. Originalidad. Consistencia lógica y argumental. Coherencia y cohesión. Metodología y resultados. Relevancia de la investigación. Conclusiones e interrogantes que se abren a partir del trabajo realizado. Redacción, lenguaje y terminología adecuada. Extensión (hasta 25 carillas como máximo). 2. Observaciones. En este punto les pedimos que se expresen lo más posible pensando que vuestras recomendaciones y aportes serán muy valiosas para los equipos de investigación de los IFD. Nuestra intención es que más allá que los trabajos sean publicables o no, los participantes de la convocatoria puedan ver algunos puntos en base a las propuestas sugeridas por ustedes. Consideren que los docentes evaluados pueden pedir estas evaluaciones. Importante: junto con los fundamentos de la evaluación se debe enviar un listado en *word* con el orden de mérito. Los informes se pueden evaluar como: Muy bueno (Publicable) Bueno (Publicable). Bueno (No publicable). Regular (No publicable). Desde el año 2013 el Área de Investigación del INFD elabora un “Reglamento de funcionamiento de la Comisión de Evaluadores Externos de las Convocatoria Nacional de proyectos de investigación de los Institutos de Formación Docente”¹¹⁰. Este Reglamento se dicta en el marco de las Bases y Condiciones de las Convocatorias nacionales de Proyectos de Investigación de Institutos Superiores de Formación Docente y, por lo tanto, le son propias todas las disposiciones de carácter general que regulan dichas Convocatorias. Mediante el cumplimiento de las disposiciones de este Reglamento, se propenderá a crear las condiciones académicas y administrativas que aseguren el correcto desenvolvimiento de las actividades del evaluador en el marco de las convocatorias nacionales de Proyectos de Investigación de Institutos Superiores de Formación Docente, Reglamento que alcanza su versión final en el año 2015 y fue objeto de análisis en el punto anterior. En síntesis, los criterios para evaluadores informes finales fueron variando del siguiente modo: C2007 se evalúan los siguientes aspectos con una escala cualitativa conceptual no explicitada: Pertinencia disciplinar. Originalidad. Consistencia lógica y argumental. Coherencia y cohesión. Metodología y resultados. Relevancia de la investigación. Conclusiones e interrogantes que se abren a partir del trabajo realizado. Redacción, lenguaje y terminología adecuada. C2008 se evalúan 3 aspectos con una escala cuantitativa explícita: Evaluación del contenido, Evaluación de los aspectos formales y Valoración

El análisis se realiza considerando los aspectos generales, los aspectos gráficos, la estructura y recomendaciones. En cuanto a los aspectos generales y aspectos gráficos no hay modificaciones significativas entre las convocatorias más allá del soporte (analógico-digital, correo tradicional-*internet*). Sin embargo en cuanto a la estructura y recomendaciones sí se incluyen modificaciones¹¹¹.

general del trabajo. C2009 se modifica a: 1. Aspectos generales y 2. Consideraciones generales. A partir de la C2010 lo que le interesa fundamentalmente al INFD es saber cuáles de los trabajos que se les han enviado podría ser publicado. 1. Criterios: Pertinencia disciplinar. Originalidad. Consistencia lógica y argumental. Coherencia y cohesión. Metodología y resultados. Relevancia de la investigación. Conclusiones e interrogantes que se abren a partir del trabajo realizado. Redacción, lenguaje y terminología adecuada. Extensión (hasta 25 carillas como máximo). 2. Observaciones. Los informes se pueden evaluar como: Muy bueno (Publicable) Bueno (Publicable). Bueno (No publicable). Regular (No publicable). Como se aprecia el criterio ‘publicable’ se constituyó en el criterio central. En relación a esto último, poner el eje en la ‘*publicabilidad*’, si se nos permite la expresión, puede aludir a la necesidad de visibilizar tanto el accionar del INFD en el área de investigación como en relación con la relevancia del conocimiento producido por los IES/ISFD en vínculo con la legitimación de dichas producciones. Hacer visible la investigación es en sí mismo uno de los objetivos que tiene el INFD, al mismo tiempo que la difusión del conocimiento es inherente al conocimiento mismo. Sin embargo, que el criterio central para evaluar informes finales de investigación sea un dictamen sobre si el mismo es ‘publicable’ nos remite a poner en cuestión no solo el criterio sino las producciones en sí mismas. Cabe recordar que en el año 2016, además de la convocatoria a ISFD y Universidades para realizar el Primer Estudio nacional sobre prácticas de la enseñanza, el INFD realiza la convocatoria “Apoyo a la difusión y utilización del conocimiento producido en las convocatorias de investigación 2012-2013”.

¹¹¹ Con respecto a la estructura, entre los años 2007 y 2010 la estructura del informe final la que consta de: A. Portada o carátula. B. Índice. C. Título del escrito: debe expresar con claridad el problema abordado en la investigación. Se trata de evitar el uso de metáforas o expresiones literarias. D. Resumen (hasta 200 palabras): Consta de unas pocas líneas donde se presentan los aspectos fundamentales de la investigación. Generalmente, incluye una breve descripción de la problemática, el recorte espacio-temporal, las hipótesis, los objetivos, la metodología y las principales conclusiones de la investigación. E. Palabras clave: Son conceptos centrales que explicitan la temática de la investigación. F. Introducción (máximo 5 páginas). Se expone: a. El tema que se estudió y una breve justificación de su elección. b. El problema. c. La/s hipótesis. d. Los objetivos. e. El objeto de estudio. f. La unidad de análisis. g. Breve descripción del estado del arte. h. Metodología e instrumentos utilizados. G. Desarrollo: Esta sección que puede ser dividida en distintos apartados presenta los resultados más relevantes obtenidos en la investigación. La lógica de la exposición tiene por objeto no sólo facilitar al lector la comprensión de dichos resultados, sino también mantener su interés al enfatizar los aspectos originales de la investigación. H. Conclusiones: Se rastrean las tensiones entre los objetivos y las hipótesis de la investigación; y los resultados de la misma. De esta manera, se posibilita el planteo de nuevas problemáticas, preguntas o hipótesis. I. Bibliografía: Deben incluirse sólo los textos que se hayan consultado para la redacción del documento final. A partir del año 2011 se señala que en esta estructura incluir recomendaciones y sugerencias: este apartado es de carácter optativo. Se formulan recomendaciones o sugerencias basadas en el análisis e interpretación de los resultados de la investigación con el propósito de ofrecer orientaciones para llevar adelante acciones concretas. Intenta sistematizar el resultado de las discusiones y reflexiones conjuntas del equipo de investigación que acompañaron el proceso de investigación y la redacción del informe final. A partir del año 2014 se solicita el ‘Relato del proceso de investigación’, el cual se considera que se trata de una instancia de reflexión sobre el proceso de trabajo grupal que dé cuenta de la experiencia transitada. Para esto, les pedimos que seleccionen de todo el proceso de investigación dos instancias que hayan significado un desafío, un problema o un obstáculo para el equipo. Asimismo, que señalen un momento en el cual hayan sorteado una dificultad o problema que valoren como un salto cualitativo para el equipo o que haya devenido en una fortaleza para el proceso investigativo. También

La etapa final del proceso de investigación es una narración bajo la forma de informe final en la que se presenta el análisis¹¹² realizado con la finalidad de producir una síntesis orientada a contribuir al conocimiento en términos de comprensión del tema/problema abordado. Por lo tanto, el producto de toda investigación siempre adquiere forma de texto, texto en el que construye y se interpreta algún aspecto de la realidad (Burke, 2017). Por lo cual hay que tener presente que las palabras son siempre una violencia que se les hace a las cosas al encerrar los estados de cosas en la red -a veces férrea- de los significantes, apresándolos, y luego pretendiendo que las palabras -y no los estados codificados por ellas- son la realidad. En este sentido, Díaz, E. (2010; 2013) también advierte que entre los códigos impuestos, uno de ellos es el escrito académico. Este tipo de escrito, si bien tiene que ser analizado más allá de su condición de cuasi obstáculo administrativo, es indispensable para desplegar la investigación a nivel institucional, independientemente de la disciplina trabajada, tiene un aspecto práctico en cuanto al armado de documentos que acrediten las indagaciones. Los investigadores para validarse como expertos deben seguir normativas vigentes en la presentación de

se solicita que se cierre el apartado “Conclusiones” con reflexiones vinculadas con: ¿Qué consideran que aporta la investigación realizada a la formación docente? ¿Qué esperan que aporte esta investigación a los ISFD en los que se desempeñan? ¿Qué aportó esta investigación en términos del desarrollo profesional del equipo? En cuanto a las ‘Recomendaciones’ entre los años 2008 y 2011 se recomienda mantener una adecuada relación entre problema, metodología y resultados; que haya consistencia entre las posiciones teóricas, la metodología, el análisis de resultados y las conclusiones; la explicitación de la procedencia de los datos, las unidades de análisis y los análisis propiamente dichos; presentar una adecuada fundamentación de las afirmaciones planteadas, así como de las recomendaciones; pertinencia de las referencias bibliográficas; es necesario interpretar los datos empíricos o referencias bibliográficas de manera que se justifiquen sus inclusiones y que sea adecuada la referencia del material empírico incluido en el informe (entrevistas, observaciones, otros). En el año 2011 a estas recomendaciones se agrega: “Tener en cuenta que este informe final constituye una comunicación clara y sintética de los resultados para ser presentado ante el INFD. No es equivalente al informe de investigación”; indicación que se mantiene para las ulteriores convocatorias. En síntesis, la última estructura planteada para la confección de informes finales, es decir la correspondiente a la C2014 en la que se excluye el apartado ‘Recomendaciones y sugerencias’ incluido a partir de la C2011, apartado de carácter ‘optativo’ en el que se formulan ‘recomendaciones o sugerencias basadas en el análisis e interpretación de los resultados de la investigación con el propósito de ofrecer orientaciones para llevar adelante acciones concretas. Intenta sistematizar el resultado de las discusiones y reflexiones conjuntas del equipo de investigación que acompañaron el proceso de investigación y la redacción del informe final. Extensión: aprox. 1-2 páginas’; con las recomendaciones que, a partir de la C2011 en la que se incluye la ‘aclaración’ antes referenciada, recomendación que se mantiene hasta la C2014. En primer lugar resulta llamativa esta ‘recomendación’ en la que se diferencia entre ‘informe final para el INFD’ e ‘informe de investigación’, ¿acaso lo que se realizó no es una investigación? ¿En qué se diferencia un informe final para el organismo que financia la investigación de un informe final?

¹¹² Siguiendo a Burke (2017) usaremos el término ‘análisis’ para designar “el proceso de transformar información en conocimiento mediante prácticas tales como la descripción, la cuantificación, la clasificación y la verificación” (Burke, 2017, p.85).

escritos académicos que requiere destreza para lograr ese objetivo, que suele ser impartida desde la metodología y/o la semiología tradicionales. El riesgo está en que esas disciplinas pretendan imponer un método *a priori* o único, no ya para escribir *papers*, sino para validar el proceso investigativo¹¹³.

Dicho esto no hay que perder de vista que los métodos necesitan del lenguaje para configurarse e interpretar los resultados de la investigación porque el conocimiento se expresa mediante el lenguaje, lenguaje muestra sus dos grandes sesgos: el subjetivo y el social. El lenguaje no tiene posibilidad de replicar la realidad, simplemente alude a ella a partir de convenciones. Y, como toda expresión lingüística es susceptible de ser reducida a sus elementos constitutivos, el investigador puede analizar la pertinencia de sus expresiones. Por lo tanto, es necesario recordar que, no existe un lenguaje natural, pero ninguno está tan sujeto a convenciones como el de la ciencia (Díaz, E. 2010). En este sentido es fundamental encontrar grietas en el discurso lleva al quiebre de la ilusión de un lenguaje único y objetivo. Lo cual no quiere decir que el mundo no se pueda explicar de un modo adecuado. Por supuesto que se puede coincidir en la explicación de la realidad y si esa coincidencia obtiene consenso social, es decir poder, pasa a formar parte del saber. Y también se pueden contrastar las proposiciones con la experiencia y pueden coincidir, pero no porque concuerden realmente, sino porque cumplen con las reglas establecidas para que una contrastación sea considerada exitosa donde se coincide entre los sujetos involucrados para acordar las condiciones que algo debe cumplir si aspira a ser considerado verdadero (Díaz, E., 2010),

Que un informe final, en cuanto texto, tenga que ajustarse a las pautas básicas de toda escritura académica, en lo estructural como en lo lingüístico, es lo mínimo que se puede requerir de este tipo de producción. En todo caso no consideramos que la confiabilidad o validez de los resultados de una investigación esté dada solamente por el tipo de escritura. Poner el énfasis, como lo hace el INFD, en la ‘consistencia lógica y argumental’ y en la ‘coherencia y cohesión’ entre los componentes básicos de toda investigación (problema, metodología y resultados y consistencia entre las posiciones teóricas, la metodología, el análisis de resultados y las conclusiones)

¹¹³ Hecha esta advertencia, metodológicamente como se indicó, se analizarán informes finales de investigaciones desde el supuesto de que responder a los requisitos formales administrativos en la confección de los mismos no garantiza *per se* la cientificidad de las producciones realizadas.

desde el punto de vista lingüístico materializados en la estructura de un texto, no garantiza la validez de los resultados. Asimismo, el texto-informe, incluso en su versión 'N' considerada como su 'mejor versión' o 'versión más acabada y revisada, no puede constituirse en criterio epistemológico para que una narración, una descripción, un relato de experiencia, solo por citar algunas acciones, pueda considerarse como conocimiento válido y legítimo. En este sentido sostenemos que un conocimiento para ser considerado epistemológicamente como tal, tiene que ser público, generalizable, transferible, replicable, reconfigurable dirá Gibbons (1998), es decir, tiene que ser objeto de aprovechamiento creativo por otros y en otros contextos dando respuestas a problemas específicos. En términos generales, estas características no necesariamente se constituyen como criterios de evaluación para el INFD.

En cambio, si ponemos en diálogo, sin descalificar ni minimizar el valor del texto en el que se traduce un proceso investigativo, los elementos que forman la *estructura* de los informes finales, las *recomendaciones* y los *criterios* que tienen que aplicar los evaluadores externos podemos realizar algunas inferencias relevantes para otorgar carácter epistemológico a las investigaciones desarrolladas por los IES/ISFD, yendo de la lógica lingüística a la lógica metodológica. Entre otras dimensiones, lo que permite pasar de un relato a una producción epistemológico-académica, para evitar la categoría 'científica', estaría dado por los elementos requeridos en los informes: revisión crítica de los antecedentes sobre el tema, presentación del problema y los objetivos principales; reseña del proceso de investigación para intentar dar respuesta a las preguntas de investigación junto con la presentación de las fuentes utilizadas, la población-muestra sobre la que se llevó a cabo el estudio y los instrumentos que se aplicaron y la estrategia utilizada para el procesamiento y análisis de los datos; la puesta en discusión y en relación de los resultados con lo que la comunidad disciplinar ya investigó anteriormente - antecedentes- para vincularlos con los propios resultados y con los conceptos del marco conceptual para dar sentido y extraer conclusiones sobre los datos obtenidos. Finalmente, puede incluirse alguna reflexión vinculada con la transferencia del conocimiento al espacio institucional. Siempre teniendo presente como horizonte la

publicación de los informes, con la finalidad de socializar y difundir los aportes que las investigaciones realizan al sistema educativo¹¹⁴.

1.4. *Informes finales de investigación por áreas temáticas de las Convocatorias INFD (2007-2013) seleccionados aleatoriamente para tal fin*¹¹⁵

El lenguaje al que se traducen los procesos de investigación y su deconstrucción se presenta como una herramienta indispensable del investigador en el proceso de construcción de conocimiento. En este proceso el lenguaje forma parte de una propedéutica a los métodos y puede colaborar a la explicitación de los supuestos y con la flexibilización de los abordajes. Estas dos instancias son exigidas para que las producciones garanticen rigor cognoscitivo. Sin embargo, si bien esto es alentado por el espíritu crítico, suelen ser descuidadas en la práctica investigativa cuando esta se rige fuertemente por cierta obediencia acrítica a los mandatos establecidos (Díaz, E., 2010), es este caso al Instructivo emanado del INFD para la presentación de los informes finales. Hechas estas consideraciones, el siguiente proceso de deconstrucción, es decir de análisis de los informes finales seleccionados para tal fin¹¹⁶, se realiza teniendo en cuenta las siguientes dimensiones: 1. Contexto,

¹¹⁴ En la C2014 se indica que las secciones del informe final presentado por los equipos al INFD pueden llevar la denominación que se propone en esta guía o bien contener distintos títulos, según el estilo adoptado para la escritura del mismo, siempre que se mantenga el contenido solicitado en cada apartado, finalmente podemos inferir que el criterio ‘publicable’ puede ser entendido en términos epistemo-metodológico y lingüístico, porque se evalúan sinérgicamente aspectos del contenido y aspectos formales.

¹¹⁵ El análisis de los informes finales también podría haberse puesto en el punto 2. Perspectiva desde los sujetos vinculados al campo de la Educación Superior: Análisis y discusión de los resultados como 2.6. *Informes finales de investigación por áreas temáticas de las Convocatorias INFD (2007-2013) seleccionados aleatoriamente para tal fin* porque expresa las voces de los Equipos de investigación. Sin embargo, optamos por dejarlo en este punto porque esas voces se encuadran en un instructivo, estructura y elementos pre-diseñados por el INFD.

¹¹⁶ Cfr. Anexo I. Cuadro 20. Informes finales de investigación por áreas temáticas de las Convocatorias INFD (2007-2013). Cuadro 20.1. Informes finales de investigaciones de las Convocatorias del INFD (2007-2013) seleccionados para su análisis y Referencias para identificar los informes analizados: N° de orden para este estudio, N° de Proyecto según el año de la convocatoria, título de la investigación, Área Temática, Jurisdicción, Instituto, Director, Localidad y Línea: Institucional o inter-institucional. Los informes finales están organizados en 20 áreas temáticas según el Centro de Documentación del INFD (CEDOC). El total de informes publicados al 14 de agosto de 2016: 524. El criterio de selección: 20 informes finales, 1 por cada área temática: el 1° informe disponible en cada convocatoria: (7 informes); el informe disponible, a haber más informes el 1° de la convocatoria; el informe disponible, a haber más informes el 1° de la convocatoria, en el caso que no hay informe en la convocatoria se busca el 1° disponible de la Convocatoria cercana. Cuadro 20.2. Matriz cualitativa y síntesis Informes finales de investigación por áreas temáticas de las Convocatorias INFD (2007-2013) seleccionados para su análisis.

2. Sujetos, 3. Modo de producción del conocimiento, 4. Conocimiento producido (hallazgo/resultados) y 5. Criterios de validación¹¹⁷.

Considerando la categoría *contexto* en su doble dimensión como se explicitó *up supra*, es decir, como lugar de producción de conocimiento situado y como ámbito en el que se desarrolla la *praxis* epistemológica¹¹⁸.

Teniendo en cuenta la primera de las dimensiones, los micro-espacios donde el saber es producido y se pretende que se utilice son el resultado de un conjunto de condiciones sociales, políticas y culturales que hacen que estas investigaciones fueron posibles. Los mismos se reducen a instituciones escolares de los distintos niveles y modalidades del sistema educativo¹¹⁹. Si consideramos los objetos de estudio -o simplemente de ‘preocupación’- abordados en estos micro-espacios¹²⁰, vemos que el conocimiento situado que se pretende generar o construir no está sólo vinculado al espacio (lugar) sino que, “el conocimiento está ‘atado’ a la vida cotidiana, se sitúa en un tiempo, un lugar y una comunidad particulares” (Burke, 2017, p.38), es decir, a la cotidianidad de los propios investigadores.

¹¹⁷ Se incluye esta categoría para analizar desde lo epistemológico si lo que se considera conocimiento producido puede ser considerado como tal.

¹¹⁸ Optamos por esta expresión en lugar de *praxis* científica para no limitar el análisis a categorías o conceptualizaciones modernas, porque entendemos que si se aplican las características del conocimiento científico (Cfr. Pardo, 2000), muchos de estos informes no podrían ser considerados ‘científicos’. Esta tesis, justamente, pretende habilitar otros criterios y características epistemológicas y metodológicas para el análisis de las producciones de los ISFD.

¹¹⁹ Escuelas Primarias y Secundarias de gestión estatal y privada; Escuela de Educación Técnica; Escuelas Rurales con plurigrados; Escuelas de Educación Especiales; Escuelas Primarias que integran de alumnos con Necesidades Educativas Especiales; Escuelas de EIB -educación intercultural bilingüe-; Escuelas Secundarias asociadas al IES y en los ISFD en distintos Profesorados (Profesorados para la Educación Inicial, Profesorados para la Primaria, Profesorado en Educación Física, Profesorado en Geografía, Profesorado de Inglés, egresados del Profesorado en Química, egresados del Profesorados para la Primaria).

¹²⁰ Egresados del ISFD; experiencia de campo con docentes y estudiantes del Profesorado en Geografía; experiencias consideradas de buena enseñanza en jardín maternal; prácticas de enseñanza de Educación Física en el nivel inicial, nivel primario y nivel secundario; la evaluación en 1° año Profesorado de Inglés; Planes de Estudios de la Formación Docente; las prácticas culturales de niños, jóvenes y adultos junto con estudiantes de 2° año PEP/PEI del ISFD; vínculo escuela rural-familias; Alumnas de origen boliviano de los Profesorados de Educación Inicial y Primaria; clases del docente novel de química en el ciclo básico de las escuelas secundarias asociadas egresado del IES; clases de profesores de Educación Tecnológica en el Área de Conocimiento del Mundo; aprendizajes en el Área de matemática en alumnos de 1° año del nivel secundario; prácticas integradoras en escuelas primarias de alumnos con Necesidades Educativas Especiales; vínculo entre miembros de la Asociación de Excombatientes y una escuela de educación media; criterios de inclusión para como docente desempeñarse en el ciclo básico de Escuelas Secundarias, criterios de exclusión para docentes con ejercicios de la profesión mayor a cinco años, docentes noveles que trabajan en escuelas no asociadas y criterios de eliminación de docentes que no aceptaron ser observados en sus prácticas áulicas, entrevistados y/ o encuestados, docentes que cambiaron de escuela saliendo del rango de las escuelas asociadas).

Analizando los informes en relación con la segunda dimensión (ámbito), se puede inferir que la *praxis* epistemológica es pensada como transformadora del mundo en tanto que las investigaciones no sólo buscan describir un estado de situación, sino que pretenden ‘resolver’ problemas específicos (vínculos, prácticas de enseñanza, prácticas de evaluación, entre otras). Sin embargo, habría que profundizar si esos temas-problemas, además de ser coyunturales y endogámicos, responden a ‘vacancias’ en la propia formación profesional o a ‘vacancias’ en el conocimiento en un área específica. O, si más bien, se trata de desarrollar prácticas investigativas (Guyot, 2011) en contextos en los que el hecho epistemológico se valora en función de su viabilidad, aplicabilidad, competitividad y utilidad con respecto al ámbito social en el que se inscriben (Echeverría, 1995). Es decir, si se trata de empezar a pensar la investigación educativa centrada en las prácticas del conocimiento que implique por un lado admitir la situacionalidad concreta de la investigación educativa y por otro, la construcción de un modelo intermedio entre la epistemología y la pedagogía/didáctica, entre la teoría y la práctica para analizar las condiciones de posibilidad de conocimiento riguroso de las propias prácticas del conocimiento, en su complejidad y en sus consecuencias para la investigación educativa (Guyot, 2011).

Por lo tanto, si bien hay poca tradición en los IES/ISFD en relación con la producción de conocimientos y saberes y hay poca formación en investigación, el hecho de desarrollar estas investigaciones sobre objetos/problemas concretos y sensibles para las instituciones intervinientes desafía delinear una racionalidad que luche por liberarse del *logos* científico-tecnológico y poder repensar el conocimiento en su doble filo de la teoría y la práctica (Guyot, 2011; Díaz, E., 2010, 2012, 2013).

Ahora bien, teniendo en cuenta que un rasgo en este cambio epocal es el desplazamiento de la función crítica-reflexiva del paradigma moderno en favor de otra función y racionalidad mucho más pragmática, que busca tener un efecto práctico directo en la conducta y el funcionamiento de las instituciones de educación superior en términos de suministro de recursos humanos calificados y recursos para la producción de conocimiento (v. gr. Plan Nacional de formación docente, 2016), consideramos que estas producciones de diverso rango epistemológico, sí posibilita la institución de una nueva cultura del conocimiento, cultura en la que la responsabilidad en la búsqueda de mejores condiciones para el desarrollo de los

procesos de enseñanza, de aprendizaje y de formación se constituyen como estructurantes de esa *praxis* epistemológica.

Por lo tanto, insistimos que la relevancia de estas investigaciones materializadas en los informes finales, está dada más allá del plano epistemológico y se sitúa en cómo lograr que el conocimiento producido en otra parte llegue precisamente allí donde se lo pueda usar con eficacia en un contexto particular en el que se busca la solución de un problema (Gibbons, 1998). En este sentido, los ISFD se presentan al mismo tiempo como contextos -lugares y ámbitos- en los que se puede considerar al conocimiento en educación¹²¹ no como 'producido' sino como configurado con la finalidad de ser reconfigurarlos, es decir, aprovecharlos creativamente, esto en términos de Gibbons (1998). Por lo tanto, podemos afirmar que en los ISFD se pasa del Modo 1 (los problemas se plantean y solucionan en el contexto regido por los intereses, principalmente académicos de una comunidad específica) al Modo 2 (el conocimiento se produce en un contexto de aplicación siendo su eje el aprovechamiento creativo en otros contextos)¹²², si bien este pasaje de la producción a la configuración del conocimiento es una ardua tarea que debería asumir toda la educación superior (Gibbons, 1998). En este sentido consideramos a los *sujetos* que realizan esta *praxis* epistemológica, es decir prácticas del conocimiento ligadas a la configuración/re-configuración del conocimiento.

Tomando la categoría *sujetos*, los informes analizados dan cuenta de que en la conformación de los equipos de investigación predominan profesores del ISFD, profesores con estudiantes del ISFD y, en menor medida, equipos formados por profesores y especialista/s externo/s y profesores, estudiantes del ISFD con especialista/s externo/s, equipos inter-institucionales donde se articulan universidades nacionales con ISFD y finalmente, equipos en los que se integran a miembros de la comunidad escolar, de la comunidad local o referentes barriales. La

¹²¹ Conocimiento en singular aquí lo consideramos como una categoría epistemológica macro la que, en el caso de los ISFD, incluye conocimientos (en plural) diferenciables de saberes (también en plural), siendo que ambos, conocimientoS y sabereS se perfilan como nodales en la producción-configuración de conocimiento en educación. Este es sin dudas uno de los aportes más relevantes de esta tesis.

¹²² En este último, en la actualidad se registran diversas partes actoras en la causa del conocimiento, en términos del autor, tendiendo a ser heterogéneas, si bien con el predominio de una afiliación institucional. Esto exige la formación de cuadros profesionales en el ámbito del conocimiento con personas especializadas en la configuración de un conocimiento que sea pertinente para una multiplicidad de contextos. Este nuevo cuerpo de profesionales comprende identificadores de problemas, solucionadores de problemas e intermediarios de problemas.

conformación de los equipos de investigación, si bien se realiza dentro de las pautas, márgenes y límites establecidos en las Bases de las convocatorias, en cuanto a su organización esta responde a una jerarquía más plana con estructuras organizacionales transitorias. Esto implica un sistema mucho más amplio de control de la calidad de las producciones porque, además de existir mecanismos de evaluación externos (INFD), todos los miembros están involucrados con un protagonismo más amplio y temporario dado por la heterogeneidad los miembros de los equipos para el estudio de un problema definido en un contexto específico y localizado. Estos rasgos permiten ubicar a los responsables de los informes como equipos mucho más cercanos al Modo 2 de producción del conocimiento que al Modo 1. Esto es así, sobre todo si se considera que la tendencia a nivel institucional en los ISFD es la conformar equipos de carácter transdisciplinario por la diversidad de carreras de profesorados que los constituyen. Esta gama diversa de especialistas se reúnen para trabajar como equipo en torno a problemas los que, si bien se inscriben en las líneas de las convocatorias prescriptas por el INFD, responden más bien a temas-problemas en entornos complejos orientados a las aplicar lo producido. Por lo tanto, la producción de conocimiento está guiada por la realización de consensos en cuanto a la práctica cognitiva y social apropiada para los sujetos que integran el equipo. Entonces, puede decirse que la producción del conocimiento en los ISFD es heterogénea en términos de las especializaciones y de experiencias que los sujetos aportan, donde la composición de un equipo institucional se modifica con el tiempo a medida que cambian los temas-problemas sin estar, necesariamente, planificada ni coordinada por un órgano central. No obstante, si bien uno de los imperativos de la Modalidad 2 es que el aprovechamiento del conocimiento requiere que se participe en su generación (configuración del conocimiento), el hecho de que otros sujetos y/o instituciones no hayan participado en la configuración de un conocimiento, no inhibe que éste pueda ser reconfigurado creativamente en su reconfiguración para un uso o aprovechamiento ulterior. Esto, entendemos que es una de las características de los conocimientos y saberes configurados en los ISFD porque el conocimiento generado por un equipo, en definitiva, es un conocimiento que apunta a ser distribuido socialmente (Cfr. Títulos C-INF: ‘conocer para incidir’). Producción/configuración distribuida de conocimiento que consideramos es una de

las condiciones que va a definir la pertinencia de las instituciones de educación superior en el siglo XXI (Gibbons, 1998).

En síntesis, si el conocimiento ya no puede considerarse discreto y coherente, ni su producción definida mediante reglas claras y regida por rutinas establecidas; si las fronteras entre el contexto de producción y el contexto de aplicación son borrosas y porosas, la investigación que se realiza en los ISFD puede decirse que está caracterizada desde el principio por un diálogo constante entre las partes interesadas, incluidos los productores y usuarios del conocimiento. Por lo tanto, la aparición del rasgo ‘sistema de producción de conocimiento distribuido socialmente’, propia del Modo 2, fortalece los vínculos que los ISFD tienen con la comunidad más amplia y promueven la creatividad grupal asentada en una integración más estrecha de la educación superior a la sociedad y sus necesidades, donde la colaboración entre un número mayor de actores sociales figura ahora entre los imperativos para la producción de conocimiento y marca la pertinencia de ese conocimiento. De hecho, uno de los atributos de la producción de conocimiento según la Modalidad 2 es la mayor sensibilidad al contexto en el que se lleva a cabo la investigación, es decir, una ‘mayor responsabilización social’ (Gibbons, 1998).

Por lo tanto, a pertinencia de las investigaciones en los ISFD no se vincula tanto con la generación de nuevo conocimiento -hacer descubrimientos-, sino que depende más bien de la capacidad de las instituciones de educación superior para vincularse con otros en la producción de conocimiento y en procesos de innovación¹²³.

Considerando el *modo de producción del conocimiento* en los informes finales se registran frecuentes mezclas de tiempos verbales entre futuro/pasado cuando deben dar cuenta de lo realizado. Metodológicamente, abundan enunciados teóricos tales como: “(...) se encuadró en la lógica de la investigación cualitativa y en el paradigma crítico”, “(...) enfoque cualitativo sustentado en la tradición

¹²³ Entendemos por innovación la capacidad de deconstruir la matriz institucional y las prácticas pedagógicas propias de la escuela moderna. Rivas, A. (2017) define la innovación educativa como una fuerza vital, presente en escuelas, educadores, proyectos y políticas, que es capaz de reconocer las limitaciones de la matriz educativa tradicional y alterarla para el beneficio de los derechos de aprendizaje del siglo XXI de los alumnos, por lo tanto, innovar es alterar los elementos de un orden escolar. La matriz escolar tradicional estaba organizada sobre la base de cuatro grandes dimensiones: 1) el para qué del sistema, sus fines, el currículum en sentido amplio, el qué se busca que aprendan los alumnos; 2) la organización del sistema; 3) las pedagogías o prácticas de enseñanza dominantes; 4) los motores o fuerzas del aprendizaje de los alumnos.

hermenéutica (doble hermenéutica) buscando enfatizar el contexto de descubrimiento, ‘(...) *Análisis interpretativo, espiralado e iterativo que sigue las pautas del Método Comparativo Constante, para la generación de teoría de base...*’ (Cfr. Anexo I, Cuadro 20.2.).

En otros casos se plantea que lo realizado son investigaciones cualitativas, cuando el desarrollo da cuenta de datos cuantitativos, hecho que queda de manifiesto cuando se describen las herramientas y procedimientos empleados en el trabajo de campo. En otros casos los informes plantean el uso de instrumentos y procedimientos incompatibles entre sí, como por ejemplo ‘investigación-acción’ y ‘triangulación de datos cuantitativos y cualitativos’. En general se advierte el uso de herramientas/instrumentos convencionales (observación, entrevistas, cuestionarios, análisis de documentos, registros de observaciones participantes y notas de campo, *focus group*, entre otros) junto con otros más vinculados con estrategias de enseñanza (estrategias de lectura y escritura) y otras estrategias que según el uso pueden ser investigación o para enseñanza/capacitación (talleres de reflexión, redacción a autobiografías. Predominan diseños enunciados como de corte descriptivo-interpretativo, diseños cualitativos de tipo descriptivo, investigación pedagógica, investigación-acción social cualitativa con enfoque exploratorio-etnográfico, estudio de caso con un abordaje exploratorio e interpretativo, investigación descriptiva de tipo cualitativo según el modelo naturalista.

Hay informes que formulan nuevos interrogantes los que en gran parte no son estrictamente preguntas de investigación sino preguntas retóricas o teóricas ya respondidas por la comunidad académica de referencia y otras más cercanas a dudas a nivel local o excesivamente generales, incluso ambiguas como ser la búsqueda de ‘*patrones generales que permitieran responder a los interrogantes*’. En muchos informes resulta difícil comprender a qué se refieren, cuando se plantea por ejemplo: “(...) *se establecieron categorías sobre la construcción metodológica*”; ‘(...) *concepción tridimensional del proceso de investigación: dimensión epistemológica, dimensión de la estrategia general de investigación y dimensión de las técnicas de obtención y análisis de la información empírica*’; ‘(...) *La construcción de una trama teórico-empírica que articula las categorías emergentes en este proceso de investigación del campo de la literatura, con algunas categorías construidas por el*

equipo al abordar...’, ‘(...) Paradigma interpretativo de estudio exploratorio descriptivo orientado al conocimiento, descripción, comprensión y profundización de las concepciones de las prácticas de evaluación...’; ‘(...) Investigación diagnóstica–evaluativa ya que tiene un alcance local, de carácter exploratorio y descriptivo, enmarcada en un enfoque cualitativo.’; ‘(...)Diseño cualitativo, método etnográfico, diseño de estudios de Casos con el fin de confeccionar un diagnóstico de la situación de la educación intercultural observándola en su contexto natural tal y como acontece para interpretar, posteriormente, los significados que los participantes definan...” (Cfr. Anexo I, Cuadro 20.2).

La ambigüedad, falta de precisión y rigor teórico epistemológico y metodológico es frecuente: “*(...) Enfoque metodológico cualitativo interpretativo...’; ‘(...) Metodología cuali/cuantitativa de tipo exploratoria/descriptiva, no experimental y transversal.’; ‘(...) Investigación de carácter exploratoria, realizamos un diseño mixto con características cualitativas y cuantitativas...’; ‘(...) Estudio cualitativo/cuantitativo.’; ‘(...) Investigación de tipo descriptivo, diseño es no experimental y la metodología implementada fue cualitativa...’; ‘(...)Enfoque antropológico en investigación social, tomando herramientas de la etnografía tanto para el trabajo teórico como para lo metodológico...” (Cfr. Anexo I, Cuadro 20.2).*

Considerando que se han analizado informes tomados aleatoriamente de todas las áreas que a lo largo de las C2007-C2015 puede advertirse que hay cierta homogeneidad, al menos desde la enunciación en los informes, en cuanto al abordaje de objetos de estudio pertenecientes a áreas temáticas disímiles. Más allá del formato y componentes prescritos en los Instructivos para la confección de los informes, es apropiado inferir que hay poca formación en investigación en los profesionales que se desempeñan en los ISFD: poca formación teórica como experiencial, esta última si se asume que, entre otras formas combinadas¹²⁴, se aprende a investigar investigando. En todo caso hay cierta representación cuasi-mágica que sostiene que por el hecho de utilizar cierto lenguaje académico, todo aquello que se hace y se presenta es ‘científico’. En este sentido, coincidimos con Gibbons (1998) cuando

¹²⁴ Consideramos que básicamente se aprende a investigar formándose en epistemología y metodología, investigando, analizando investigaciones y socializando investigaciones (ponencias, artículos, otras).

señala que hay creencias muy arraigadas sobre la forma en que debería generarse un conocimiento teórico y práctico confiable, y que en cierta forma estos informes dan cuenta de estas creencias. Muestra de ello es que, en la mayoría de los informes se pone en el centro del mismo lo metodológico (con las confusiones y ambigüedades antes señaladas), con el presupuesto de que el uso de ciertos términos permiten ‘atrapar’ los objetos de estudio y dar cuenta de ellos. Sin embargo no hay consideraciones en relación al lugar que ocupan en el proceso de investigación los sujetos productores del conocimiento. Esto pone de manifiesto el predominio de paradigmas y modos hegemónicos vinculados con la producción de conocimiento científico frente a la propuesta de Álvarez¹²⁵ (2014a y 2014b) quien considera la posibilidad de pensar sin paradigmas pre-establecidos, abriéndose así la posibilidad de realizar estudios complejos en el campo educativo cuya realidad es indeterminada.

En síntesis, el hecho que los informes finales pongan en el centro de la comunicación la modalidad de construcción de conocimiento en lugar de la centralidad del sujeto investigador (equipo de investigación) enmarcado en una matriz epistémica en dialogo con la realidad, lo que terminan por hacer es simplificar y absorber la realidad en lugar de desnaturalizarla bajo el fetiche de lo metodológico como garante de legitimidad y confiabilidad de lo producido. Por lo tanto, los informes manifiestan desde la perspectiva de Álvarez (2014b), las dificultades del investigador por formular una lógica configuracional en la construcción de conocimiento, en términos de que no es posible establecer reglas *a priori* que puedan orientar el proceso investigativo, porque este trasciende las necesidades intelectuales internas y externas del investigador subsumiéndole en la realidad compleja. Desde esta perspectiva avanzamos en el análisis de los hallazgos/resultados presentados en los Informes finales.

En general en los informes finales se explicitan los hallazgos/resultados como conclusiones, confirmación de hipótesis, coincidencias con las investigaciones incluidas en el estado del arte y afirmaciones taxativas o axiomáticas que suelen presentarse como verdades cuasi-universales: “(...) *Se confirmó la necesidad de*

¹²⁵ Este autor, como ya se anticipó, pone en cuestión no solo la noción de paradigma, sino también la categoría investigación educativa la que reemplaza por *investigación en educación y para la educación*.

revalorizar la biblioteca como espacio material y simbólico dentro del Instituto (...) Se comprobó la existencia de alumnos que (...) La investigación no pretendió producir explicaciones causales entre las variables, sino poner a prueba nuestras hipótesis...probar si existen o no relaciones (...) Resultados: Afirman la existencia de (...) las prácticas evaluativas de los profesores tienen un carácter complejo, multidimensional y contradictorio entre el discurso y práctica evaluativa in situ, consecuencia de las concepciones epistemológicas y de la finalidad que le otorgan a la evaluación en la formación del practicante. (...) La investigación en educación es una estrategia de cambio (...) No se favorece el pasaje del...” (Cfr. Anexo I, Cuadro 20.2).

Se tiende a recuperar ‘las voces de los docentes’, ‘las voces de los alumnos’, ‘las voces de la institución’, categorías empíricas que asumen la condición de nuevas categorías teóricas *per se* a partir de los datos cuantitativos y cualitativos o a partir de relatos y/o descripciones del campo: “(...) Los resultados mostraron que se plantean actividades de búsqueda de información, trabajo con material concreto y experimentación, pero se evidencian dificultades para abordar la enseñanza desde la perspectiva de la ciencia escolar...” (Cfr. Anexo I, Cuadro 20.2).

En algunos informes, las conclusiones se sitúan en un plano socio-afectivo, en otros se sitúan en un plano valorativo o en una reseña de necesidades a cubrir y de acciones a realizar o síntesis de las explicaciones en lugar de hallazgos/resultados de orden cognitivo: “(...) pueden considerarse alentadores los resultados alcanzados, especialmente, el reconocimiento por parte de los alumnos (...) necesidad de otorgar... Es necesario el fortalecimiento de... necesidad de que los profesores acompañen los procesos (...) Algunos docentes no comprendieron el sentido y alcance de la propuesta (...) La Visualización Espacial debería formar parte de las habilidades que (...) La enseñanza de competencias...incide en la capacidad de... La incapacidad para...incide en la convivencia escolar y en el proceso de enseñanza aprendizaje...” (Cfr. Anexo I, Cuadro 20.2).

Para analizar desde una perspectiva epistemológica los hallazgos/resultados presentados en ese apartado en los informes finales, optamos por considerar los cinco componentes o dimensiones propias de toda configuración básica del conocimiento reseñados por Segarra Ciprés (2014), porque la categoría configuración-

reconfiguración del conocimiento (Gibbons, 1998) se presenta con fuerza desde el posicionamiento del INFD como de los sujetos productores de conocimiento de los ISFD.

En cuanto al carácter tácito-explicito del conocimiento¹²⁶, podemos afirmar que si bien los informes son un intento de formalizar, sistematizar, comunicar y compartir lo producido (explicitar), la mayor parte del conocimiento enunciado es tácito, es decir, personal (institucional, local) resultando difícil de formalizar, de ahí que predominen prescripciones del orden del deber ser, reseña de necesidades a cumplir, afirmaciones cuasi-teóricas y universales. El carácter tácito del conocimiento implica mayores dificultades de utilización del conocimiento que se derivan de su propia naturaleza, entre las cuales se registra la dificultad de explicar en palabras el conocimiento que los sujetos poseen y la capacidad de utilización de ese conocimiento sin tener que documentarlo.

Considerando el carácter complejo-simple, vemos que si bien los objetos de estudio de las investigaciones presentadas son complejos, por el número de elementos que componen cada uno de ellos en tanto sistema y, por el grado de interacción entre esos elementos, los informes tienden a simplificar esa complejidad: saber cómo funciona cada elemento revela muy poco de cómo trabaja el sistema en su conjunto, lo que se traduce en un abordaje mutilante en la organización del conocimiento, incapaz de reconocer la complejidad de lo real (Morin, en Guyot, 2011).

Al analizar el carácter organizacional-individual sabemos que el conocimiento está presente en multitud de depósitos individuales y colectivos en las organizaciones, instituciones y contextos. Por una parte, el conocimiento individual es el conocimiento personal depositado en los individuos. Sin embargo, distintos autores defienden que una parte fundamental del conocimiento de las organizaciones, instituciones y contextos está localizada en redes formales e informales de relaciones (Nelson y Winter, 1982; Badaracco, 1991; Coff, 1997, citados por Segarra Ciprés, 2014, p.11). Así, el conocimiento socialmente complejo reside principalmente en

¹²⁶ El conocimiento tácito es personal, difícil de formalizar y, por tanto, difícil de comunicar (Nelson y Winter, 1982; Nonaka, 1991; Hill y Ende, 1994 citados por Segarra Ciprés, 2014:11). En cambio, el conocimiento explícito es formal y sistemático, por lo que es más fácil de comunicar y compartir (Nonaka, 1991, en Segarra Ciprés, 2014:11).

relaciones especializadas entre individuos y grupos, y en normas particulares, actitudes y flujos de información, y formas de tomar decisiones que dibujan sus relaciones. Esta diversidad de depósitos del conocimiento hace necesario diferenciar entre conocimiento individual y conocimiento organizacional (Badaracco, 1991 en Segarra Ciprés, 2014, p.11). En el caso de los informes analizados la principal fuente de conocimiento a la que se recurre es el conocimiento personal, produciéndose la simplificación de objetos complejos, quedando las afirmaciones en el campo subjetivo-anecdótico traducido en verificaciones o no de hipótesis formuladas en los proyectos de investigación y/o a contrastaciones con la teoría, donde los hallazgos o resultados son ejemplificaciones de estas.

Finalmente, al considerar el carácter específico-no específico y el carácter dependiente-independiente del conocimiento hay que tener presente que están mutuamente implicados. La dimensión sistémica o dependiente es aquella que hace referencia a las relaciones de dependencia que mantiene un conocimiento con otros sistemas de conocimiento. En cambio, el conocimiento autónomo o independiente se relaciona con la posibilidad que tiene un conocimiento de ser operativo por sí mismo. El carácter específico de un conocimiento alude al grado en el que un conocimiento puede ser reemplazado por otro, de esta forma, cuanto mayor sea el carácter específico de un conocimiento, menor será su valor en aplicaciones alternativas o, en términos de Gibbons (1998), ‘menor’ será el aprovechamiento creativo (reconfiguración) del conocimiento. Por tanto, los objetos de estudio y los hallazgos/resultados que los informes presentan pueden considerarse como aportes independientes no-específicos porque potencialmente pueden ser utilizables en otros contextos.

Queda pendiente delimitar una combinación óptima de estas características que haga al conocimiento producido/configurado en los ISFD un conocimiento estratégico en términos de política socio-educativa, trascendiendo la tendencia verificacionista relevada en los informes finales analizados. En las investigaciones analizadas encontramos distintos tipos de conocimiento y no todos ellos reúnen las características que lo convierten en conocimiento y en conocimiento estratégico transferible que permite solucionar problemas (Convocatorias 2007-2015 y Plan Nacional de formación docente 2016-2021).

En relación con los *criterios de validación* de los hallazgos/resultados presentados, en la mayoría de los informes se pone como garantía de confiabilidad y validación la confrontación de la información/datos con el estado del arte-antecedentes, con el marco teórico y en función de las preguntas de investigación. En algunos informes se considera como criterio único la aplicación rigurosa del método según los enfoques adoptados. En pocos informes el hecho de intervenir durante la investigación para modificar la situación inicial se constituyó como criterio de validez del proceso de investigación. La gran mayoría explicita que el relato del proceso de investigación, los encuentros de discusión durante la investigación de todos los sujetos involucrados en ella y las reflexiones del equipo asumen un papel central al momento de validar lo realizado. Asimismo, se postula que la publicación de la investigación y participar de encuentros, jornadas, congresos, coloquios relacionados con la investigación educativa y con la ecuación en general son modos de validación y legitimación de lo producido, más allá de ser consideradas como actividades de difusión y de intercambio con otros docentes. Sin embargo, hay informes que no hacen referencia a criterios y hay otros en los que no se los puede inferir. Por último, un número significativo de informes explicitan que los aportes recibidos en los talleres de metodología de la investigación y de escritura de informes finales brindados por el del INFD han sido de gran ayuda y son valorados como espacios de acompañamiento que habilitaron reuniones, discusiones, lecturas y producción de trabajos específicos que fortalecieron la formación de todos los integrantes del grupo, particularmente en lo referente a metodología de la investigación. Estos talleres y seminarios fueron socializados por el director de la investigación con el resto del equipo lo que generó instancias de aprendizaje y trabajo colaborativo.

En líneas generales, los procedimientos tomados como criterios de validación de los hallazgos/resultados del conocimiento producido o configurado, se asientan en normas cognitivas, es decir, en procedimientos afines a la Modalidad 1 (Gibbons, 1998). Sin embargo, los informes ‘navegan’ entre distintas posturas, usos y finalidades tanto de la investigación como del conocimiento. Es de destacar que entre los criterios o cánones de confiabilidad del conocimiento producido en los ISFD, se evidencia la necesidad de mayor grado de consistencia conceptual, metodológica y

analítica, si bien la dimensión teórica es vista como constitutiva de la producción de conocimiento. De ahí que podemos afirmar que, aún con falencias y ambigüedades, en los ISFD no se ha producido la ‘retirada de la teoría’, en términos de Buenfil Burgos (2002). No obstante, si bien en los ISFD nadie defendería que una investigación en educación se realice en términos exclusivamente teóricos, muchos informes se reducen a extensas y minuciosas descripciones del trabajo de campo basado en preconceptos, creencias, sentido común y opinión. Si bien puede afirmarse que las investigaciones presentadas son trabajos honestos que adolecen de ejercicio conceptual, vigilancia epistemológica y contrastación empírica.

2. Perspectiva desde los sujetos vinculados al campo de la Educación Superior: Análisis y discusión de los resultados

2.1. Entrevistas a ex -funcionarias cargo de la Coordinación del Área de Investigación del INFD durante el período 2007-2016

Durante el período 2007-2016 el INFD tuvo cuatro Coordinadoras del Área de investigación: 1° Coordinadora en el año 2007¹²⁷, 2° Coordinadora entre los años 2008-2013 (en adelante EF1), 3° Coordinadora entre los años 2013-2016 (en adelante EF2) y 4° Coordinadora entre los años 2016-2017 (en adelante EF3)¹²⁸.

El análisis se realiza en dos momentos.

El primero aborda la relación dialógica descripción-interpretación de las entrevista en función de dos ejes: 1. *En relación con la producción, validación, legitimación y relevancia del conocimiento* y, 2. *En relación con la producción, validación, legitimación y relevancia del conocimiento en los ISFD*. A partir de la presentación de la síntesis descriptiva resultado de la sistematización en una matriz cualitativa de las entrevistas, se realiza la puesta en diálogo de las perspectivas de las ex funcionarias con los referentes conceptuales que fundamentan la tesis¹²⁹. El segundo análisis cualitativo se realiza formulando categorías *ad-hoc* a partir de las

¹²⁷ Si bien se hicieron las tratativas para la entrevista o auto-administración de un cuestionario, la ex funcionaria adujo razones personales y laborales que imposibilitaron su concreción.

¹²⁸ Al momento de la entrevista a la 4° Coordinadora, la coordinación del Área de investigación se encontraba vacante, por lo tanto fue entrevistada ya como ex coordinadora del Área.

¹²⁹ Cfr. Anexo I. Cuadro 8. Matrices cualitativas para la sistematización de los datos y síntesis en función de las categorías teóricas. Cuadro 8.1. Matriz cualitativa: entrevista a exfuncionarios del INFD.

categorías empíricas identificadas en las entrevistas para luego, siguiendo los aportes y lógica de la teoría fundamentada y del método comparativo constante se presentan las convergencias y divergencias entre los entrevistados en función de los referentes conceptuales y los objetivos del estudio¹³⁰.

I.

En relación con la *producción, validación, legitimación y relevancia del conocimiento* en el campo educativo teniendo en cuenta los *condicionantes*, en términos de obstáculos/facilitadores, resulta significativo el hecho de que sólo se reconoce la existencia de tensiones entre las acciones de gestión de la investigación y de la investigación académica (EF3).

Analizando las categoría *contextos y sujetos* involucrados en dicha producción, se enmarca a los institutos como parte los organismos públicos tanto nacionales como provinciales; se indica que es necesario analizar la tensión entre los actores involucrados (organismos de la política pública, profesores, docentes en formación, comunicad socio-educativa en general), análisis que es sustantivo para definir quién produce, cómo se legitima o no lo que se produce, quién valida, quién define lo que es legítimo; se recupera la categoría ‘comunidad científica’ como diferenciada de comunidad educativa y comunidad profesional (en el caso de los docentes), señalando que toda producción científica tiene que estar enmarcada necesariamente en un contexto de producción donde el marco teórico es mediador de las experiencias analizadas: “[la] (...) *comunidad científica que siempre está y es a la que tenés que dar cuenta...*”(EF2). Finalmente, se afirma que la producción de conocimiento, requiere: conexión y diálogo con el afuera, con otros equipos, con otros centros de investigación: *La producción del conocimiento tiene que ver con dialogar...*” (EF3).

En relación a los *modos y criterios* vinculados con la producción, validación, legitimación del conocimiento se sostiene que formación e investigación no están escindidas lo que plantea la necesidad de una nueva institucionalidad en la que la transmisión de saberes terminados no está desligada del proceso de producción de

¹³⁰ Cfr. Anexo I. Cuadro 8.2. Matriz cualitativa de entrevistas a exfuncionarias del INFD (área de investigación): rótulos, codificación y entradas.

esos saberes. También que es necesaria una acción semántica del concepto ‘investigación’ de manera de habilitar un grupo de investigaciones que con los formatos institucionales clásicos y de evaluación clásica de la investigación probablemente serían difíciles de promover; al mismo tiempo que hay una incipiente producción de conocimiento en las instituciones que no tienen esa tradición, lo que implica la construcción de una serie de circuitos que resultan como de mayor protección pero que, en definitiva, es análogo al que ocurre en las instituciones universitarias. Por otro lado, se sostiene que los investigadores vinculados con la formación docente tanto en las universidades como en los institutos, debieran poder ser analistas de las prácticas de aquellos a quienes están formando (EF1).

Por su parte, en la EF2 se subraya que docencia e investigación son tareas distintas y en buena medida es bueno que estén vinculadas, si bien esto no está problematizado: la investigación tiene un objeto propio que es producir conocimiento; al mismo tiempo que plantea que las expresiones ‘investigación educativa’ e ‘investigación en educación’ requiere de una discusión aún no dada. En la EF3 se puntualiza la diferencia entre gestión de la investigación e investigación académica, junto con la diferenciación entre investigación académica e investigación en el sistema formador. Al mismo tiempo que se afirma que el campo de la investigación en educación es un campo muy fragmentado, muy poco jerarquizado donde las reglas de entrada y de salida de producciones está muy poco claras, lo que pone de manifiesto la necesidad de investigar en el campo educativo por lo menos con un proyecto, un diseño y preguntas potentes para contrarrestar el predominio del ensayo pedagógico sin base empírica señalando que este tipo de producciones, abundantes en el ámbito académico, no puede asimilarse a investigación.

En las tres entrevistas, con las diferencias de posicionamiento, se siguen manteniendo miradas y perspectivas ligadas a categorías epistemológicas y metodológicas modernas.

“(...) para nosotros investigación requiere de un proyecto, de unas preguntas, de un marco teórico -anterior o posterior- y, una metodología o una instancia de alguna manera sistemática y responder algunas preguntas a veces las narrativas no quieren responder unas preguntas sino objetivar una situación y es excelente para reflexionar sobre, el tema es para qué lo estás haciendo...”
(EF2).

Se encuadra fuertemente la cuestión de la producción y validación de conocimiento en el campo de las políticas educativas señalando la existencia de tensiones entre las acciones de gestión de la investigación y las actividades de investigación académica; al mismo tiempo que se señalan tensiones entre los actores involucrados (organismos de la política pública, profesores, docentes en formación, comunicad socio-educativa en general), análisis que es sustantivo para definir quién produce, cómo se legitima o no lo que se produce, quién valida, quién define lo que es legítimo recuperándose la categoría ‘comunidad científica’ como omnisciente y omnipresente, diferenciada de comunidad educativa y comunidad profesional y, en apariencia, como la encargada de regentar los debates epistemológico-metodológicos. Desde la dimensión de las políticas educativas las entrevistadas se presentan mucho más cercanas a una visión en la que las políticas públicas educativas tienen como fundamento epistemológico la razón moderna presentando como agentes definidores de los criterios de verdad básicamente al Estado sin considerar demasiado a estos otros ‘sujetos emergentes’ como parte de las luchas de poder en la definición de políticas públicas.

Sin embargo, sí resulta interesante e incluso puede ser considerado como un punto de ruptura o quiebre en relación con la racionalidad moderna, que las entrevistadas coincidan que ‘formación e investigación’ no están escindidas, lo que plantea la necesidad de una nueva institucionalidad en relación con los cánones modernos de producción y validación de conocimiento, históricamente restringidos a las disciplinas y sus objetos de estudio: un nuevo objeto de estudio se presenta, la formación, formación que incluye tanto prácticas ligadas a las transformaciones subjetivas como a prácticas de enseñanza ligadas a contenidos curriculares. Este objeto de estudio, requiere por su propia naturaleza diseños de investigación alternativos a los ya establecidos en el ámbito de las ciencias sociales y en el ámbito de las ciencias de la educación¹³¹. Visto este objeto de estudio desde la dimensión de la política educativa, para caracterizarlo y abordarlo es necesario tener en cuenta la episteme de época y los debates teóricos entre los investigadores en política educativa. Epocalmente se van definiendo ‘nuevos’ objetos de estudio o

¹³¹ Cfr. Apéndice I. Investigación en Ciencias Sociales, investigación en educación e investigación en Ciencias de la Educación.

transformando el existente a modo de lo que Kuhn (1962) denominó como paradigma y del contexto como una episteme de época, en términos de Foucault, en el que se define un objeto de estudio. En este sentido se postula que los investigadores vinculados con la formación docente tanto en las universidades como en los institutos, debieran poder ser analistas de las prácticas de aquellos a quienes están formando.

Finalmente, considerando que la investigación en educación es un campo muy fragmentado, muy poco jerarquizado donde las reglas de entrada y de salida de producciones está muy poco claras con predominio del ensayo pedagógico sin base empírica desde las políticas públicas educativas se mantiene una mirada y perspectiva ligadas a categorías epistemológicas y metodológicas modernas, es decir que, epocalmente mucho más ligado al fundamento epistemológico clásico de las políticas públicas y a la promoción del Modo 1 en cuanto a producción de conocimiento. Esto de alguna forma queda cristalizado en un discurso contradictorio cercano a una falacia discursiva que no hace más que encriptar y encapsular esta modalidad y canonizar la investigación básica universitaria: se plantea la necesidad de revisar la categoría investigación clásica porque se vislumbran formas incipiente producción de conocimiento en instituciones que no tienen la tradición universitaria lo que requiere la construcción de otra mirada pero lo que se les ofrece desde las políticas públicas educativas son formatos y circuitos similares a los académico-universitarios.

En relación con la *producción, validación, legitimación y relevancia del conocimiento en los ISFD* considerando los *condicionantes* en su dimensión de *obstáculos* EF1 señala que entre los principales se encuentran que la formación docente se desarrolla por fuera del dominio productivo de los saberes lo que hace que la relación del docente con los saberes sea una relación un tanto instrumental, lábil, como de ajenidad, al mismo tiempo que plantea que hay un problema a nivel de los formadores de formadores y su desarrollo profesional en términos de la titulación de los profesores de los IES y del dominio de investigación sobre la práctica y el análisis práctico de la enseñanza en relación a lo que los docentes hacen. La escisión entre lo universitario y lo no universitario es visto también como un obstáculo si bien el INFD planteó el desarrollo de la función de investigación en los

IES/ISFD con una cierta analogía entre la investigación en las universidades con la investigación en los institutos, más allá que las universidades tuvieran una tradición en investigación que no tienen los institutos, lo que hace que se vinculen con el saber de un modo diferente:

“(...) desde el INFD... se promovía [que los IES] llevaran adelante proyectos de investigación a la manera universitaria como una función más de los institutos de formación docente aunque [esta] fuera una función, por la propia tradición de los institutos, un poco ajena...” (EF1).

Para EF1 la cuestión seguía siendo cómo generar condiciones para que en los IES/ISFD la investigación se hiciera parte de ellas, es decir, cómo hacer desde la gestión para que se apropiasen de ellas construyendo su propia identidad y vínculo con el conocimiento. Por su parte EF2 coincide en señalar el rasgo de labilidad en relación con la institucionalidad de la investigación, si bien lo hace extensivo al nivel superior en Argentina y no sólo a los IES. Coincide EF3 en la debilidad de la formación para la investigación y en la poca tradición que tienen los IES/ISFD en relación con las prácticas investigativas, si bien desde su rol de funcionaria señala que el principal obstáculo es la falta de una política pública clara en relación con la cuestión, al mismo tiempo que señala que, desde el INFD en tanto organismo que representa esa política, falta coordinación del INFD con las Direcciones de Educación Superior de las jurisdicciones, el establecimiento a nivel nacional y jurisdiccional de condiciones materiales y laborales en los IES para el desarrollo de y la definición de una política de investigación en relación con el sistema formador investigaciones, la formación en los equipos, la construcción de una tradición en los ISFD en relación con la investigación:

“(...) No hay una política clara de investigación para el sistema de formación, no hay una política de investigación, hay que pensar cuál es la política de investigación para el sistema de formación docente. Me parece que hay que darse ese debate...” (EF3).

Teniendo en cuenta los *condicionantes* desde la dimensión de *facilitadores*, EF3 señala que los ISFD valoran participar de convocatorias/estudios nacionales como parte de su desarrollo profesional, lo que en sí mismo no justifica el financiamiento de investigaciones con el formato que fuere, lo que en sí mismo fortalece la percepción de la ajenidad de la función de investigación como parte

constitutiva de los IES/ISFD si el sentido y finalidad de ésta se reduce al desarrollo profesional docente.

La perspectiva de EF1 en relación al *contexto* y a los *sujetos* vinculados con la producción, validación y legitimación del conocimiento en los ISFD es que una institución formadora tiene que producir conocimiento al mismo tiempo que forma para su transmisión, por lo tanto, no puede sostener una escisión entre ambas actividades, por el contrario, tiene que promover en la formación el vínculo con el saber en la doble dimensión de producción y de enseñanza:

“(...) no podría haber una institución formadora que no produjera ahí un núcleo de conocimiento [porque] no podría promover un vínculo con el saber partiendo de la escisión con la producción de esos saberes y la transmisión...”
(EF1).

Señala EF1 que un formador es un investigador y debiera serlo, si eso no ocurre el proceso formativo corre como riesgos de malograrse; un formador de docentes además de dominar un área disciplinar y de conocer cómo se hace investigación tiene que dominar herramientas de investigación inherentes a la formación que son las que llamamos ‘herramientas del análisis de prácticas de situaciones de trabajo’. Con esta afirmación se plantea como un área específica en el campo de la investigación educativa, la que toma por objeto de estudio, de indagación a la formación y a las prácticas profesionales en términos de prácticas de enseñanza y de prácticas docente.

En este mismo sentido EF2 sostiene que, *“(...) hay que ir ganándose el campo en términos de Bourdieu...”*, lo que implica que se está en un proceso de constitución de nuevos actores en el campo de la investigación con la emergencia de formas de producción de conocimiento que no siempre ‘entran’ en los formatos clásicos de las convocatorias y de los informes finales, los que pueden ser ‘forzados’. Al incluirte el ISFD como actor hay algo que modificar en relación con algunas de las reglas que rigen ese campo, si bien hay otras reglas que se tienen que construir para estos sujetos, para este tipo institución y para el tipo de conocimiento que se produce. Se está en un proceso de construcción de legitimidad, de nuevas formas de investigar, este proceso hay que ponerlo en perspectiva histórica: la universidad hace 130 años que viene investigando si bien en educación bastante menos; los algunos institutos (la situación de la investigación en los institutos es absolutamente

heterogénea) desde hace 30 años y desde hace 7 años, desde la LEN, al sistema formador se le asigna como una nueva tarea la de la investigación por lo que el INFD con los IES tiene que construir legitimidad trabajando, produciendo porque ‘investigación’ es dar a publicidad los resultados lo que lleva a conformar una comunidad del nivel superior y a formar parte de ella, recuperando, de esta forma, la categoría de ‘comunidad científica’ en términos de trabajo colectivo porque es en esa comunidad en la que se discute y se construye colectivamente el conocimiento. En el caso de los IES esa comunidad está formada por equipos de trabajo con docentes y estudiantes que tratan de armar redes institucionales e interinstitucionales.

“(...) la Ley Federal de Educación... impuso a las instituciones la función de investigar... la Resolución 30 del Consejo Federal de Educación instala la función de investigar al sistema formador... hay que escribir la “30 bis”... hay que ir ganándose el campo...” (EF2).

En este sentido, EF3 coincide con que la función de investigación tiene que ser una función pensada a escala del sistema formador y no a escala institucional.

Con respecto al *modo* y a los *criterios* para considerar la producción, validación y legitimación del conocimiento en los ISFD, EF2 hoy fuera de la gestión del Área de investigación del INFD considera que es necesario pasar de la lógica de *“(...) las convocatorias a una lógica de investigación de proyectos a una lógica de investigación de programas de trabajo en red entre varias instituciones, de identificación de núcleos problemáticos...”* (EF2) inscriptos en un modelo teórico-metodológico con los formadores en términos de análisis de las prácticas instalando una tradición desde este modelo. En relación con las Convocatorias del INFD, EF2 considera que el modelo de las convocatorias sirvió como una estrategia de instalación de la investigación en el nivel superior de formación docente específicamente con dos grandes objetivos uno para el desarrollo de proyectos de investigación y otro con una finalidad formativa. En cambio EF3 plantea que el modo INFD por convocatorias no fue eficaz porque

“(...) no produjeron los resultados esperados...fueron una política, una línea de acción muy importante en términos de empezar a instalar la función de investigación en el sistema...con un mínimo de condiciones...” (EF3).

Por otro lado el ‘modo-convocatorias’ con el criterio federal de financiamiento de proyectos generó una cierta ‘ficción investigativa’:

“(...) en un punto se creó una ficción a los institutos para que crean que estaban investigando cuando en realidad no estaban investigando y se validó una manera de hacer cosas y una producción de conocimiento que...en muchos casos no es conocimiento...” (EF3).

Específicamente en cuanto al INFD, EF2 plantea que y todavía ‘no se anima’ a revisar qué es hacer investigación en el nivel superior y especialmente en el sistema formador: ¿qué es investigar?, ¿para qué investigar?, ¿de qué forma validar?, ¿de qué forma difundir lo producido? en términos de políticas públicas educativas desde la perspectiva de que no son exactamente lo mismo saberes pedagógicos y conocimiento producidos por la investigación académica. Sin embargo, EF3 entiende que se perfila una especificidad en el tipo y finalidad de la investigación a desarrollar por los ISFD animada por el INFE: es una ‘investigación útil’ en el sentido de configuración y re-configuración del conocimiento en términos de Gibbons (1998).

“(...) la investigación en los institutos tiene que ser mucho más ligada a poder retroalimentar la formación docente inicial y la formación docente continua...” (EF3).

La investigación en el sistema formador, por lo tanto desde la mirada de EF3, puede ser definida como ciencia aplicada, no ciencia básica propia y privativa de la universidad, cuya finalidad es retroalimentar al sistema formador, por lo tanto una función del sistema formador no de cada instituto, cuyo rasgo identitario es ser un tipo de investigación vinculada con la transferencia en intersección entre conocimiento e intervención. Como puede apreciarse todo en términos de categorías modernas.

Abordando la problemática de los *temas* de investigación EF1 coloca en el eje en el proceso formativo; por su parte EF2 considera que la centralidad en mejorar la enseñanza, la investigación didáctica en sentido estricto y temáticas relacionados con lo educativo, en sentido estricto. Finalmente EF3 destaca que hay que analizar la relación entre investigación, formación y práctica en tanto actividades que tienen zonas de convergencia donde el objeto educativo es mirado desde la investigación y desde la intervención lo que implica la intersección entre conocimiento e intervención diferencia lo que implica hacer investigación educativa de educación como objeto de estudio y como objeto de práctica.

Un primer aspecto para destacar es el hecho de señalar que la relación del docente con los saberes, en tanto conocimiento ya construido, sea una relación instrumental, lábil, de ajenidad; al mismo tiempo que se considera esta misma ajenidad en relación con la función de investigación reduciéndose su sentido y finalidad al desarrollo profesional docente. Si bien ya Achilli (2001) marcó que tanto la investigación como la formación docente -en su carácter de práctica pedagógica- tienen en común el trabajo con el conocimiento, el conocimiento se configura en el campo de intersección entre los procesos de investigación -ámbito en el que se generan/construyen- y los procesos derivados de la práctica docente -ámbito de re-trabajo al interior de los procesos de enseñanza y de aprendizaje-, por lo que se espera que en ninguno de los dos casos, los profesores de los ISFD tengan esta 'ajenidad' en relación con el conocimiento, si bien en cada uno de los estadios -producción y enseñanza/formación- los objetivos y lógica que orientan uno u otro son diferentes.

Ahora bien, un cierto grado de 'ajenidad' es esperable en relación con el quehacer investigativo de los docentes habida cuenta de la reconocida -y señalada- debilidad de su formación para la investigación y en consideración a la poca tradición que tienen los IES/ISFD en relación con las prácticas investigativas en comparación con las universidades que tienen, en general, mayor tradición en el desarrollo de un tipo de investigación, la académica que no tienen los institutos. En todo caso esta 'ajenidad' no tendría que confundirse con indiferencia e incapacidad sino mucho más ligada a la extrañeza y necesidad en la configuración de un modo de vinculación propio con la producción de conocimiento. Este modo nuevo de vinculación, sin dejar totalmente de lado los objetivos y la lógica ínsitos en el proceso de construcción de una problemática de investigación tendría que estructurarse en función de los objetivos y lógica que orientan el proceso de construcción de una problemática pedagógica, lo que pone de manifiesto la complejidad, ya no sólo de cada una de estas dos actividades -investigación y docencia- sino que también marca, en un punto, la especificidad que asume la investigación educativa en los ISFD. Sin embargo no podemos desestimar que esa 'ajenidad' también puede situarse en la tercera de las tendencias a las que hace referencia Achilli (2001) cuando describe que hay un modo relacional enajenado que

ciertos docentes tienen con el conocimiento que implica no sólo una disociación del trabajo de apropiación/internalización dialéctica del conocimiento, sino también una profunda disociación, entre los conocimientos generados en el campo de la investigación y aquellos conocimientos que circulan en el aula, teniendo en cuenta que lo esperable es, por lo menos sino los dos, un modo relacional recursivo, complejo o dialéctico con el conocimiento en el que los docentes participan tanto de la producción/generación a través de procesos de investigación, como de la transposición didáctica en tanto, circulación de esos conocimientos mediante los procesos de enseñanza y aprendizaje y/o un modo relacional es el de apropiación/internalización dialéctica del conocimiento que es el que caracteriza a una práctica docente desarrollada en torno al trabajo sobre el conocimiento involucrándose activamente en la internalización de un objeto o campo de conocimiento (Achilli, 2001).

Por lo tanto, considerando que la función de investigación es una función a desarrollar por el sistema de formación docente y no por sujetos o instituciones aisladas y, que no todo profesor y docente en formación así como que no todos los ISFD tienen que desarrollarla, aquellos que sí la asuman como opción profesional, entendemos que deberían hacerlo desde modelos investigativos que articulen al modo de las hélices de la cadena de ADN tanto la lógica y objetivos de la investigación como la lógica y objetivos de la formación. Para lo cual aún faltan políticas públicas educativas que se planifiquen con fundamentos epistemológicos distintos a los de la Razón Moderna y definan una política de investigación específica para el sistema formador que incluya nuevos agentes definidores de esas políticas públicas (Boneti, 2015).

Sí, como consideran las entrevistadas, las temáticas de investigación en los ISFD tienen que estar centradas en el proceso formativo y el análisis de la relación entre investigación, formación y práctica se constituyen ya no en objeto de reflexión sino de indagación, las zonas de convergencia de las lógicas de la investigación y la intervención formativa se perfila como la urdiembre, el entramado epistémico epocal para la construcción epistemo-política en el campo de la investigación educativa de un área específica donde el sistema formador instituya a la formación y a las

prácticas docente y de enseñanza (Achilli, 2001) como su objeto de estudio configurándolo mediante prácticas del conocimiento (Guyot, 2011).

Finalmente otro rasgo específico que parece asomar para estructurar el campo de producción de conocimiento y saber en los ISFD es, como ya se anticipó, pensar en clave de ‘colectivo’ y no individual-institucional, una comunidad del nivel superior lo que no significa transpolar la categoría ‘comunidad científica’ -categoría moderna-, sino, en esta convicción de ir ganando, construyendo un campo propio para el quehacer investigativo-formativo, a la manera como lo describen el Modo 2 y el Modo 3 donde los problemas son planteados en un contexto de aplicaciones, transdisciplinario, con una organización heterárquica, con un control de calidad de lo configurado se lleva a cabo por los diversos actores involucrados; colectivo que en realidad hace referencia a la cultura epistémica de la profesión con su propio conjunto de normas cognitivas y sociales aunque algunas de ellas se contraponen marcadamente con creencias muy arraigadas sobre la forma en que debería generarse un conocimiento teórico y práctico confiable; donde lo que distingue a la investigación en los ISFD es la utilidad y relevancia de lo producido para los educadores (Jiménez & Escalante, 2010; Gibbons, 1998; Sañudo, 2010). Ahora bien, el proceso formativo como objeto de investigación y de intervención no puede ser abordado solamente desde las perspectivas pedagógica y didáctica sino que requiere la construcción de, por lo menos un modelo propio, complejo y de instrumentos teóricos agenciados tanto del campo de la epistemología, de las ciencias sociales y de las ciencias de la educación, porque de lo que se trata, como señala Guyot (2011), de la relación social intersubjetiva planteada por la educación, en la que el conocimiento adquiere un estatuto epistemológico peculiar.

II.

El campo de la investigación en educación es descrito como un campo en tensión y a la vez en proceso de estructuración como campo de producción de conocimiento. Tensión entre distintos sujetos e instituciones que lo van configurando desde posiciones distintas dentro del ámbito de la Educación Superior, al mismo tiempo que al interior del campo de la política educativa, política que aún no logra delinear la especificidad de la investigación en los Institutos Educación Superior.

Tensión que es a la vez epistemológica y política. Epistemológica porque requiere la construcción de reglas y cánones específicos en función de la índole del conocimiento a producir, validar y legitimar. Política porque no es suficiente para la legitimación del conocimiento con que el propio sistema formador, como parte del sistema educativo, asigne la función de investigar a los ISFD, sino que hay otros sujetos e instituciones que disputan el campo educativo, quienes también deben validar y convalidar esas producciones.

[Los ISFD] “(...) *al incluirte como actor hay algo que podrás modificar algunas reglas y otras que tendrás que construirlas para estos sujetos y para esta institución... hay que ir ganándose el campo, para ciertos cánones académicos esto todavía no aplica...hay que construir el campo, la tenés que pelear, hay que seguir trabajando, produciendo, y hay que seguir formándose...no porque el INFD dice va a ser legítimo, no hay que trabajar, pelearla, ganarlo, laburar para eso, de nuevo: la universidad hace 130 años que investiga, el sistema formador a los ponchazos 30 años...hay que seguir trabajando...*” (EF2).

En este sentido, construir en campo de la investigación implica, de suyo, tensión que a la vez es estructural y estructurante de un entramado socio-institucional y socio-político en el cual las políticas públicas educativas son la acción que nace en el contexto social (Boneti, 2015). A la vez que, como plantea Tiramonti (2003), los marcos conceptuales y las metodologías con las que opera aún hoy el sistema educativo como escenario para la configuración de políticas públicas, se muestran insuficientes o no aptos para dar cuenta de la complejidad de fenómenos y situaciones que coexisten en el sistema formador argentino.

Si bien esto es así, resulta llamativo que el INFD en prácticamente 10 años desde su creación aún no haya podido delinear y sostener en el tiempo una política pública en cuanto a la producción de conocimiento para los IES, en general y para los ISFD en particular. Política pública que queda sujeta a la perspectiva y posicionamiento del funcionario de turno, como queda plasmado en las concepciones que sustentan las estrategias e iniciativas para instalar y/o fortalecer la función de investigación en el sistema formador, como han sido las convocatorias entre los años 2007-2015 o los estudios nacionales a partir del año 2016.

“(...) *no hay una sola forma de hacerlo, hay tradiciones jurisdiccionales, hay recursos jurisdiccionales, hay políticas jurisdiccionales que atender, hay historia en los institutos, nos centramos fuertemente a trabajar con las Direcciones de Superior porque son ellos las que las gestionan en los institutos*

nosotros estimulamos, nosotros no gestionamos... en el INFD empezamos a repensar el posicionamiento...” (EF2).

Sin embargo, sí hay coincidencia entre las funcionarias en cuanto a que parte del rol de las políticas públicas (Tello, 2015) en cuanto a la producción de conocimiento y educativa vinculada a la Educación Superior gira en torno a la función de investigación en el sistema formador como políticas públicas. En algunas jurisdicciones, estas políticas públicas tienen como principal objetivo el de instalar la función y en otras la de fortalecerla. En cualquiera de los casos, en la década analizada se registran continuidades y rupturas en términos de cambios uno de los cuales es, como ya se anticipó, el cambio de estrategia (estudios nacionales en lugar de convocatorias), mucho más vinculado al cambio de gestión político-partidaria (2016) que a supuestos epistemológicos y metodológicos.

“(...) lo que se planteó es la necesidad de pasar de una cantidad de estudios dispersos que en definitiva que era muy difícil la conexión, de establecer cuánto de eso impactaba, cuánto de eso permitía algún tipo de mejora, de transformación en los institutos, en las prácticas, en los niveles del sistema, etc., pasar a tratar de concentrar el financiamiento y la gestión de la investigación, el apoyo a los institutos en la función de investigación, en estudios de carácter más centralizado [que] permita tener un diagnóstico más de conjunto y una mirada más de conjunto del sistema y sobre las prácticas de enseñanza que nos permitan tener un conocimiento más consolidado y no proyectos tan atomizados...” (EF3).

Entre las continuidades registradas más allá del cambio de gestión partidaria, se encuentra que parte de la validación y legitimación del conocimiento producido es función del poder político jurisdiccional y no nacional, si bien se reconoce que la validación y legitimación no se agota en el poder político. Validar y legitimar también es función de la comunidad académica que considera como válidos una serie de saberes que se están produciendo siendo necesaria una legitimación social y por parte de la comunidad de pares.

“(...) hay que hacer un debate sincero y profundo en relación a cuál es el sentido de la investigación en los institutos de formación docente, me parece que gran parte del planteo de que los institutos tienen que hacer investigación, tiene que ver con esta necesidad de jerarquizar a los institutos y equiparar al sistema superior a la universidad. En la universidad el abc es la producción de conocimiento, es la investigación y la vinculación entre docencia e investigación...la investigación en los institutos tiene que ser mucho más ligado a poder retroalimentar la formación docente inicial y la formación docente continua...” (EF3).

Entre las acciones que forman parte de esa validación y legitimación se encuentran la evaluación y difusión de lo realizado, donde la sola presentación del informe final no es suficiente. A la evaluación y difusión, se agregan como criterios tanto de validación como de legitimación la utilidad, el reconocimiento por parte de otros actores sociales y educativos como la transferencia de lo producido y a procesos de retroalimentación tanto para el sistema formador como para el resto de los niveles del sistema educativo. Esto nos remite nuevamente a los conceptos configuración y reconfiguración del conocimiento y a una de las diferencias entre investigar en las universidades en y en otro tipo de instituciones que configuran la educación superior (Gibbons, 1998).

“(...) nosotros queremos incidir en nuestras prácticas, en los aprendizajes, en los procesos de enseñanza, eso va de suyo, sino no lo hacemos...discutir sobre el uso de la investigación en un sentido no utilitario, o también a veces utilitario...” (EF2).

Al mismo tiempo se coincide en señalar que uno de los objetivos centrales de las políticas públicas es relacionar la investigación con la formación docente para lo cual, no solo hay que diferenciar enseñanza, formación e investigación, sino que hay que formar a los actores del sistema formador para investigar, acción formativa que si bien puede realizarse mediante acciones conjuntas INFD/DES jurisdiccionales, sigue siendo responsabilidad de las jurisdicciones. Esto último conlleva tensiones en el campo de las políticas públicas, entre otras causales, por la heterogeneidad de las mismas a nivel jurisdiccional, más allá de las tensiones que se registran en el ámbito de la Educación Superior entre lo universitario y los IES en lo relativo a la investigación vista desde las tradiciones, distintas e incluso ausentes y a las condiciones materiales, laborales y simbólicas en las universidades (campo también heterogéneo) y el sistema formador docente.

Con respecto a la división entre lo universitario y lo no universitario, se plantea la necesidad de ir más allá de la división y de la búsqueda de analogías y construir una nueva institucionalidad. Esta nueva institucionalidad estaría conformada, entre otras características, por la construcción de un status que ponga el acento en la categoría ‘colegas pares’ y en tipos de producciones diferenciables cercanos al Modo 2 de producción de conocimiento (Gibbons, 1998) donde no se excluye la colaboración en la diferencia como parte de la Educación Superior.

“(...) división entre lo universitario y lo no universitario en definitiva me parece que ha llegado un momento en que se hace absolutamente necesario una revisión de esa escisión y de las consecuencias de esa escisión...” (EF1).

Otra ruptura a nivel de la gestión por parte del INFD se registra en relación con la concepción de investigación ha variado: se la consideró como el análisis de las prácticas desarrolladas por los sujetos en formación; como la producción conocimiento de forma sistemática y rigurosa, donde la elección metodológica depende del tipo de objeto que se aborde hasta diferenciándola de la investigación académica, del ensayo pedagógico y de proyectos de intervención al definir la investigación en términos de gestión, donde la producción de conocimiento está estrechamente ligada a la transferencia (uso) del conocimiento construido y de los saberes experienciales construidos. Sin embargo, sí hay coincidencia entre las funcionarias que el análisis del estado del campo investigativo en educación, como objeto de estudio y no de intervención, pone de manifiesto la presencia de modos de producción distintos a los clásicos desarrollados en las universidades y por otras instituciones. Del mismo modo que hay coincidencia en cuanto a que los sujetos (en términos de equipos) carecen de formación para el diseño y desarrollo de investigaciones, más allá de las metodologías que se enuncian: hay un bagaje de saberes vinculados con la formación que no necesariamente se traduce en capacidades y habilidades para la investigación.

“(...) no tenemos claro las diferencias de lo que implica la investigación académica, la educación como objeto de estudio, el objeto educativo como práctica y cuáles son esas zonas de convergencia que es lo que este documento planteaba, dónde están esas zonas de convergencia: el objeto educativo mirado desde la investigación y el objeto educativo mirado desde la intervención....” (EF3).

En todos los casos epistemológicamente se diferencia al conocimiento de los saberes pedagógicos, entendiendo a estos últimos como el saber práctico que el docente y, eventualmente el sistema formador, producen. En esta diferenciación asume un papel central el modo o los modos de producción que hace a esta diferenciación planteándose que la investigación como conjunto de procedimientos sistemáticos e intencionales juega un rol central en el pasaje del saber pedagógico (experiencial y privado) a conocimiento (metódico y público).

“(...) hay mucho saber pedagógico que no está sistematizado que no necesariamente es investigación, la investigación puede colaborar con la

construcción de saberes pedagógicos digamos ahí no es unívoco ni está separado, ahí hay una sinergia que se puede generar...hay un montón de trabajos y experiencias que los profesores y estudiantes realizan pero son de carácter individual, no son públicos...” (EF2).

Es, en este pasaje, que analizan el vínculo de los ISFD con la producción de conocimiento, la relación formación-investigación, la relación docente-saberes-conocimiento producidos, la relación docencia-investigación y desarrollo profesional docente-investigación.

En cuanto a la relación ISFD-producción de conocimiento se visualiza una nueva institucionalidad en los ISFD: pasan de ser objeto de estudio a ser productores de conocimiento promoviéndose el vínculo con el saber en el proceso formativo de docentes como productores de saberes y conocimiento.

“(...) Nuestra mirada institucional, por lo menos en ese momento del INFD estaba más puesta en el desempeño de los formadores y sobre su formación, también sobre su formación en investigación. Bueno y ahí no solamente avanzamos, yo diría que logramos avanzar en dos direcciones: una que tuvo que ver con el desplazamiento del núcleo de interés de los formadores desde una mirada evaluativa y apriorística de las características de los estudiantes que ingresan a la formación, hacia una mirada más centrada en dos cosas en lo que ocurría en las aulas de la formación por una parte en los dispositivos formativos y retentivos de los estudiantes y también en investigaciones más ligadas a los problemas que efectivamente tenían que ver con el desajuste de la formación inicial de los docentes y el desempeño y la práctica...” (EF1).

Producir conocimiento específico sobre la formación docente y sobre la formación en investigación de los formadores se presenta como uno de los núcleos temáticos propios de los ISFD, para lo cual, si bien desde la política educativa no se termina de delinear las estrategias y dispositivos que garanticen el desarrollo de la función de investigación, sí se reconoce que la relación ISFD-Investigación se presenta como una relación constitutiva del sistema formador y no necesariamente de cada uno de los IES. Al mismo tiempo se reconoce que hay cierto tipo de producciones en determinados contextos de producción que son propias de los IES los que se encuentran en proceso de construcción de legitimidad. Dicho proceso incluye no sólo los modos de producción, sino también los criterios de validación/ legitimidad que se consolidan como diferentes a los mecanismos y circuitos universitarios.

“(...) en la temática de producción, validación, legitimación y relevancia bueno un poco la perspectiva es que no podría haber una institución formadora que no produjera ahí un núcleo de conocimiento si partimos de la hipótesis de que

es la institución la que forma a un docente esa institución no podría promover un vínculo con el saber, partiendo de la escisión.” (EF1).

Focalizando el análisis en la relación formación-investigación, se advierte desde el INFD que en general la mayor parte de los formadores de formadores tienen una percepción escindida de estas dos funciones, si bien el sistema formador como sistema las visualiza como distintas pero interdependientes.

“(…) docencia y la investigación son tareas distintas y en buena medida es bueno que estén vinculadas, hacer investigación no te hace un mejor docente, si quizá contar la experiencia pero no pasar por esa experiencia...” (EF2).

“(…) formación e investigación no están escindidas, o sea que esto implica que todo proceso formativo consiste básicamente en un proceso de apropiación práctica de un conjunto de saberes... modelo dominante en la formación docente fue más bien una cuestión más centrada en la transmisión de saberes terminados un poco desligado del proceso de producción de esos saberes. Esa escisión muy característica de un poco de la escuela moderna...mi perspectiva sobre la formación hace que para mí sea inescindible de la investigación...” (EF1).

Sin embargo se coincide en que no todo docente es investigador ni todo formador debe ser investigador, si bien todo docente y, por lo tanto todo formador de formadores, sí tiene que desarrollar una actitud investigativa, actitud investigativa que requiere ser formada. Esto hace que se plantee, al menos para el sistema de formación docente, una nueva institucionalidad que diferencie entre enseñar, formar e investigar, la formación en formación, en investigación y en la actitud investigativa más allá de las preferencias o no de los formadores por la investigación como oficio. Nueva institucionalidad que supere la escisión formación-investigación así como la relación de exterioridad y ajenidad con el conocimiento enseñado (Achilli, 2001), donde la producción de saberes y de conocimientos en sus especificidades, formen parte del desarrollo profesional docente.

“(…) la actitud investigativa es la resultante del proceso formativo que por supuesto que es una actitud investigativa que se va a ir fortaleciendo a lo largo de toda la carrera, de todo el desarrollo, de toda la trayectoria de un docente...” (EF1).

“(…) desarrollo profesional, donde todos los actores se forman, si investigar forma parte del desarrollo profesional. En algunos casos si es desarrollo profesional porque se les da vuelta el mundo pero no todo desarrollo profesional es investigación, no es lo mismo desarrollo profesional que investigación...” (EF2).

En síntesis, como campo de las políticas públicas de conocimiento y de formación para la docencia la producción de conocimiento y de saberes, su legitimidad y relevancia, así como los criterios y mecanismos para establecer su validación aún está en un estadio incipiente, en el cual se van delineando diferenciaciones entre actividades, roles, responsabilidades, encuadres y perspectivas.

[Hay que] “(...) darse un debate en cuanto a qué es investigar en los institutos de formación docente y qué tipo de relación queremos plantear entre investigación, formación y práctica, porque si no se debaten algunos principios en cuanto a esa relación entre investigación educativa, formación docente y práctica... Me parece que no ha habido un pensar en serio una política de investigación ni en la gestión anterior ni en esta, esa es mi conclusión. No hay una política clara de investigación para el sistema de formación, no hay una política de investigación, hay que pensar cuál es la política de investigación para el sistema de formación docente. Me parece que hay que darse ese debate...” (EF3).

Por lo tanto, desde las políticas públicas (Tello, 2015) aún no se ha podido delinear una política sobre producción de conocimiento en el sistema formador, modalidades, sentidos, finalidades y, mucho menos, sostener en el tiempo en administraciones que correspondan al mismo partido político gobernante.

Finalmente, debería considerar que la “nueva institucionalidad”, a la que aluden las funcionarias, es “nueva” como sinónimo de ‘diferente’ si se la referencia en relación con la sistema universitario, es decir, ni mejor ni peor, solo específica para esta área del campo de la Educación Superior y, “nueva” en tanto “novedosa” para el propio sistema de formación de docentes. Por lo que, las políticas públicas de conocimiento y de formación, tendrían que animarse a delinear políticas específicas para los IES no especulares en relación con las universidades ni otro tipo de instituciones vinculadas con la producción de conocimiento.

En síntesis, las políticas públicas, al momento de establecer las líneas de acción en relación con la formación de los docentes, de la producción y construcción de conocimientos y saberes y en lo relativo del desarrollo profesional docente, por lo menos tienen que considerar: la diferencia y especificidad de las tareas de enseñar, formar e investigar, atravesadas todas por una actitud investigativa; que para el sistema formador la producción de conocimiento y el cambio de estatus epistemológico de los saberes construidos por los docentes tiene como especificidad

epistemológica, metodológica y política la utilidad y transferencia, es decir, la configuración y reconfiguración del conocimiento (Gibbons, 1998) a partir del desarrollo de prácticas del conocimiento (Guyot, 2011) que permitan modificar la escisión y dicotomía exterioridad-interioridad (apropiación subjetiva) del conocimiento vinculado con la enseñanza/formación, transformación de prácticas y de la realidad socio-educativa y escolar a partir de la producción/construcción de conocimientos y saberes relevantes y legítimos por parte de los propios actores del sistema formador.

2.2. Entrevistas a Profesores-investigadores de ISFD

Como en el punto anterior, el análisis que a continuación se presenta, plasma en primer lugar la relación dialógica descripción-interpretación de las entrevistas a los Profesores-investigadores en ISFD. El mismo se estructura en función de dos ejes: 1. *En relación con la producción, validación, legitimación y relevancia del conocimiento* y, 2. *En relación con la producción, validación, legitimación y relevancia del conocimiento en los ISFD*. A partir de la presentación de la síntesis descriptiva, resultado de la sistematización en una matriz cualitativa de las entrevistas, se realiza la puesta en diálogo de las perspectivas de los Profesores con los referentes conceptuales que fundamentan la tesis¹³². En un segundo momento se presenta el análisis de las entrevistas recuperando las categorías empíricas o nativas identificadas buscando establecer convergencias y divergencias entre ellas¹³³.

I.

En relación con la *producción, validación, legitimación y relevancia del conocimiento* las dimensiones que se tuvieron en cuenta para confeccionar la matriz cualitativa que se constituyó *per se* en un primer análisis está formada por *Condicionantes (obstáculos/facilitadores), contextos/ sujetos, modos/criterios y temáticas* al interior de las cuales se aborda transversalmente la perspectiva del entrevistado en relación con *investigación/producción/reconocimiento/legitimación*

¹³² Cfr. Anexo I. Cuadro 8.3. Matriz cualitativa: entrevista a profesores-investigadores de ISFD.

¹³³ Cfr. Anexo I. Cuadro 8.4. Matriz cualitativa de entrevistas a profesores-investigadores de ISFD: rótulos, codificación y entradas.

del conocimiento. En todos los casos, si bien no se busca realizar una comparación entre las instituciones de Educación Superior (IES/Universidades), de hecho la referencia a ambos tipos de instituciones está presente. Asimismo en algunos casos a esta referencia se suma la referencia a otros sujetos/modos/contextos.

En líneas generales hay coincidencia entre los entrevistados en cuanto a que investigar está ligado con descubrimiento, desarrollo de un nuevo conocimiento, con construcción de un nuevo objeto de estudio. Asimismo, en cuanto a quiénes están habilitados académica y socialmente para desarrollar esta actividad, reconocen que las instituciones universitarias tienen mayor tradición, tanto en las formas y criterios como en el tiempo a nivel diacrónico y sincrónico en el que vienen realizando esta actividad. Sin embargo son críticos en cuanto que no siempre las investigaciones realizadas en las instituciones universitarias son de calidad e idoneidad en la producción de conocimiento, “(...) *lo que tiene la universidad es que como tiene mayor tradición, hay de todo...*” (EPI3), si bien se admite que investigar es “(...) *constitutivo de la universidad...*” (EPI1¹³⁴).

Sin embargo, justamente a partir de la concepción compartida según la cual investigar es descubrir, construir resulta interesante el señalamiento que indica que, en el campo educativo y socio-educativo se está registrando mayor interés por comprender los fenómenos que acontecen, lo que hace que se estén ampliando los contextos investigativos tanto en términos de lugares como de ámbitos; ampliación y diversificación que conlleva la inclusión de otros sujetos en la generación de conocimiento. Así, señala uno de los entrevistados que la investigación de tipo académica es un tipo de investigación y que hay otras formas de producir conocimiento, que supone la conformación de equipos con el acompañamiento de los actores experimentados en este tipo de actividad (EPI2). Porque, como indica una de las entrevistadas, hay reglas epistemo-metodológicas pre-establecidas (EPI1) pero, al mismo tiempo, hay ciertas formas no convencionales, pero políticas, más artesanales, con aportes más locales que también cumplen con determinadas reglas, donde las formas de plantear la investigación clásica se agota o no termina de explicar algunas cosas (EPI2). Si hay resistencias a estos otros modos es porque, de alguna manera,

¹³⁴ Cfr. Anexo I. Cuadro 8.4. Matriz cualitativa de entrevistas a profesores-investigadores de ISFD: rúbricas, codificación y entradas: EPI1: EPI1 y PICA1; EPI2: EPI2 y PICA2 y EPI3: EPI3 y PU.

se está registrando una cierta tensión en el campo investigativo, socio-político y socio-educativo, tensión que puede considerarse como disputa entre las formas (modos, criterios, sujetos) hegemónicas vinculados con la producción/legitimación de conocimiento con estas otras formas (modos, criterios, sujetos) que se están posicionando como actores epistémicos y socio-políticos. Por lo tanto, señala uno de los entrevistados, los criterios a veces tienen que ver con el poder. Por otro lado, en esta misma línea postula una multi-perspectiva en relación con el conocimiento-saber específicamente docente que se focaliza en el relato una experiencia y en la narrativa como una nueva forma y fuente para la producción y transmisión de conocimiento práctico, reconociendo otros tipos de conocimiento y de modos de legitimación para las mismas (EPI2). Ahora bien, una de las entrevistadas que se desempeña tanto en ISFD como en Universidad, advierte que estas tensiones no son sólo entre el adentro-afuera del ámbito académico, sino que también al interior de las instituciones universitarias hay disputas entre perspectivas y paradigmas (EPI3).

En cuanto a las *temáticas, problemas u objetos de estudio*, hay coincidencia en que la enseñanza de las disciplinas es un tema-problema nodal que los ISFD deben abordar, si bien se plantean como campo de investigación temáticas vinculadas a lo socio-educativo teniendo en cuenta que, desde el punto de vista didáctico, las prácticas de enseñanza y las de aprendizaje están situadas, contextualizadas. Asimismo es de destacar que al considerar el alcance del conocimiento producido no se pretende general grandes teorías, sino en términos de Gibbons (1998) configurar un tipo de conocimiento que pueda ser re-configurado, es decir, un conocimiento que se lo pueda usar con eficacia en un contexto particular pero que a la vez, pueda ser aprovechado creativamente en otros contextos:

“(...) mucha gente [está] investigando cosas interesantes que quizá no tengan que ver con hacer grandes descubrimientos, pero me parece que se pueden hacer aportes interesantes...” (EPI3).

En líneas generales la perspectiva de estos profesores quienes además de desempeñarse en ISFD desarrollan actividades investigativas en instituciones universitarias y en redes que integran el CA, que es en el contexto de aplicación (Echeverría, 1995) donde se desarrollan las prácticas del conocimiento (Guyot, 2011), es decir, donde se verifica la realidad del trabajo investigativo en sí con la

conversión del conocimiento científico en productos concretos lo que implica, sin lugar a dudas, una transformación del mundo:

“(...) mucha gente [está] investigando cosas interesantes que quizá no tengan que ver con hacer grandes descubrimientos pero, me parece que se pueden hacer aportes interesantes...” (EPI3).

En definitiva lo que los entrevistados están planteando es un cierto quiebre institucional en relación con el monopolio institucional vinculado con la producción del conocimiento que se lleva a cabo en instituciones relativamente aisladas y vislumbran el surgimiento de un sistema distribuido de producción de conocimiento (Gibbons, 1998) en otras instituciones y contextos vinculado más con el Modo 2 porque esta modalidad considera que la producción y la divulgación del conocimiento implican una interacción con otros diversos productores de conocimiento. Por lo tanto, sigue siendo válido en este momento preguntarse como lo hace Gibbons (1998) si las instituciones de educación superior son capaces de efectuar los ajustes institucionales necesarios para llegar a ser competentes en la formación de cuadros profesionales en el ámbito del conocimiento con personas especializadas en la configuración de un conocimiento que sea pertinente para una multiplicidad de contextos. Relacionado las perspectivas sobre temáticas y los criterios de validación/legitimación, cabe recordar que las estructuras de investigación que se han ido aplicando en las universidades están respaldadas por un conjunto de prácticas que aseguran que los resultados son sólidos desde el punto de vista científico: estas prácticas de investigación de corte disciplinar (Modo 1) establecen qué se considerará un aporte al conocimiento, quién podrá participar en su producción y cómo se organizará la acreditación. Juntas, estas prácticas han generado lo que conocemos como la estructura de las disciplinas del conocimiento. En la Modalidad 2, el conocimiento tiene por finalidad ser útil a las instituciones escolares y, por carácter transitivo, a la sociedad en general por lo tanto el conocimiento se produce siempre bajo un aspecto de negociación continua, es decir, no se producirá a menos y hasta que se incluyan los intereses de las diversas partes actoras: el consenso está condicionado por el contexto de aplicación y cambia con él, es temporario porque se mantiene en la medida en que se conforme a los requisitos impuestos por el contexto de aplicación específico yendo incluso más allá de cualquiera de las disciplinas. Resulta relevante que ninguno de los entrevistados ha

focalizado su análisis acerca de la producción, validación, legitimación epistemológicas en los condicionantes (obstáculos/facilitadores) y relevancia del conocimiento en tanto categorías

En relación con la *producción, validación, legitimación y relevancia del conocimiento en los ISFD* analizando los *Condicionantes* desde la perspectiva de los profesores de los ISFD en relación con los propios ISFD, en relación con los obstáculos señalan falta de formación y de condiciones institucionales y laborales para el desarrollo de investigaciones (EPI1); que en los ISFD no hay tradición en investigación, al mismo tiempo que el sistema formador no ofrece condiciones y la formación para los profesores que exige el desarrollo investigaciones (EPI2) siendo que en los casos que los profesores compartan ambos tipos de instituciones de educación superior (IES/Universidad) la formación y trayectoria de éstos en investigación en la universidad es la que permite cumplir con los requisitos que el sistema formador exige para presentar proyectos (EPI3) y que los ISFD no están pensados para hacer investigación señalando y que la heterogeneidad formativa es un obstáculo (EPI3). Como facilitadores se ponderan el interés, la motivación y las inquietudes personales (EPI1) y que los ISFD tienen la posibilidad de comunicarse con el resto del sistema educativo (EPI2), si bien EPI3 no señala ningún facilitador.

Considerando el contexto y los sujetos involucrados con la producción del conocimiento en los ISFD, se señala que falta institucionalización de la función de investigación así como la falta de iniciativa y propuestas gubernamentales y/o individuales por parte de docentes y estudiantes (EPI1). Sin embargo, otro de los entrevistados (EPI2) señala que la investigación suele estar a cargo de sujetos individuales y/o grupales en vínculo con la vida institucional quienes, de algún modo, realizan una revisión del campo educativo, del campo intelectual de la educación y del campo docente, campos pensados hasta ahora por un gran número de actores educativos, sólo como espacios de re-contextualización de los discursos producidos en el campo intelectual-académico de la educación cuando, al mismo tiempo se constata la emergencia de organizaciones colectivas que están orientadas a la producción de conocimiento, donde hay muchas experiencias y donde se empieza a pensar a las organizaciones con nuevos actores, activamente productivos en materia de producción de conocimiento y que reclaman un lugar en el campo de la

investigación educativa, uno de esas organizaciones son los ISFD, si bien no son los únicos (EPI2). Finalmente en la EPI3, si bien se reconoce una gran variedad de formación entre los profesores plantea la necesidad de conformar equipos con distintos actores socio-educativos no necesariamente con profesores, estudiantes, graduados de los ISFD en virtud de que el conocimiento está socialmente distribuido:

“(...) que los equipos estén formados por quienes quieran. Por qué tengo que poner tanta cantidad de gente del instituto [hace alusión a las bases de las convocatorias del INFD] si por ahí el que sabe está en otro lado...” (EPI3).

Teniendo en cuenta los modos y criterios en relación con la producción, validación, legitimación y relevancia del conocimiento en los ISFD se reconoce que hay reglas epistemo-metodológicas pre-establecidas quizá desde un paradigma hegemónico y homogeneizante (EPI1); que muchas veces en los ISFD es imposible seguir la línea clásica de investigación por cuestiones de tiempo, espacio, interés, al mismo tiempo que las líneas no tan tradicionales chocan un poco con los requisitos burocráticos de las convocatorias -aludiendo específicamente a las del INFD- y con la vida institucional. En este sentido, el entrevistado EPI2, sostiene que lo peor que puede pasar en los ISFD no es que se confunda a la investigación con otro tipo de actividades (proyectos de intervención, diagnósticos) o se enuncien proyectos de investigación para cumplir con requisitos administrativos, sino que no trasciendan las producciones, que queden en circuitos que son cerrados y que no comunican con el resto del sistema educativo. En cuanto a esto, la EPI3 afirma que hay un trasvasamiento de intereses y formación de la universidad al desarrollo de investigaciones en los ISFD al mismo tiempo que señala que una cuestión a resolver en los ISFD es también, como en la universidad, la aplicabilidad de lo investigado.

En cuanto a las temáticas o a la agenda de la investigación en los ISFD, más allá de las áreas o líneas planteadas por las convocatorias del INFD, se señala que la investigación disciplinar y didáctica tiene que estar en el centro con la finalidad de transformar la enseñanza junto con el abordaje de temáticas locales, regionales de interés y necesidad provincial (EPI1 y EPI3).

Teniendo en cuenta esta descripción analítica tomando la perspectiva de algunos actores que desarrollan su actividad investigativa en ISFD y que la comparten en otros espacios académicos y socio-educativos, podemos recortar algunas categorías para su interpretación. Entre estas sobresalen en primer lugar

inter-conocimiento, justicia cognitiva y ecología de los saberes propuestas por Souza Santos (2003). Al plantearse que la conformación de los equipos de investigación en los ISFD no necesariamente tienen que estar conformados por profesores y estudiantes, tal y como está prescrito en las bases de las convocatorias y, como hemos analizado en algunos informes finales que más allá de estas bases han incluido otros actores socio-educativo; al mismo tiempo que se pone como un obstáculo la ‘falta de formación’ de los profesores y estudiantes en investigación, se vislumbra una crítica o denuncia a los cánones y principios de la ciencia moderna. De Souza Santos (2009) justamente se pronuncia a favor del pasaje de una epistemología de la ceguera a una epistemología de la visión que subvierte los regímenes de representación y relevancia y logra hacer visibles conocimientos y agentes que de otro modo permanecerían ausentes al considerar que la ciencia moderna era incapaz de transformarse en un nuevo sentido común, no solamente por la naturaleza del conocimiento sino también por la naturaleza de su propia producción:

“(...) Por qué tengo que poner tanta cantidad de gente del instituto [hace alusión a las bases de las convocatorias del INFD] si por ahí el que sabe está en otro lado...” (EPI3).

Al mismo tiempo cuando de Sousa Santos (2009) introduce la categoría ‘idea de prudencia’ habilita lo que en varios informes finales y en estas entrevistas se pone de manifiesto: el desarrollo de la facultad (‘idea de prudencia’) para el inter-conocimiento, es decir, aprender otros conocimientos sin olvidar el de uno mismo en la que se está a favor del reconocimiento de la diversidad epistemológica del mundo como un primer paso hacia la justicia cognitiva: hasta ahora ha predominado la forma occidental de entender el mundo, de comprenderlo y dominarlo erigiendo a la racionalidad científica como el criterio de demarcación entre lo que es válido como conocimiento y lo que no lo es y que, en tal sentido, es desperdiciado como experiencia y práctica social (de Sousa Santos, 2009):

[Hay que ir pensando] “(...) espacios de conversación donde distintos sujetos con distintas experiencias y distintas expresiones de saber y de saberes puedan dialogar formando un tejido de inteligibilidad en donde no suceda que un discurso coloniza a un discurso con sus reglas...” (EPI1).

En este sentido, la herramienta heurística propuesta por de Sousa Santos (2009) se presenta como una vía válida para la recuperación de la experiencia y

práctica social, experiencia y práctica muchas veces declarada como no-existente por la ‘razón moderna’. La categoría ecología de los saberes acuñada por Sousa Santos (2009) se presenta entonces como una categoría potente al considerar los conocimientos y saberes que se configuran en los ISFD: “(...) *nosotros mismos somos profesores o maestros del sistema, o nuestras chicas van a la práctica desde distintos sectores sociales y educativos, me parece que ahí se podrían tejer cosas más interesantes...*” (EPI2), complementado con la visión de que “(...) *Esto a la universidad no le interesa, porque es otra visión...*” (EPI3).

Por lo tanto, resulta interesante se pueda ver en los ISFD otras configuraciones cognitivas que partiendo del principio que Sousa Santos (2009) denomina ‘principio ecológico’ se pueda, desde el valor por utilidad del conocimiento, confrontar la monocultura de la ciencia moderna con la ecología de los saberes. Desde esta perspectiva, la ignorancia es resinificada porque no es necesariamente el estado original o el punto de partida, sino que podría ser un punto de llegada en el proceso de aprendizaje recíproco (de Sousa Santos, 2009). Para terminar hay que recordar que el criterio hasta ahora dominante establece un punto de partida (la ignorancia) y un punto de llegada (lo que se conoce), trayectoria que se efectúa con preeminencia a través de la ciencia, del método científico (recuérdese que la noción de método refiere etimológicamente a camino). Hoy se comienza a reconocer que el conocimiento genera también ignorancia (así sea en la forma de olvido, de arrumbamiento, de invisibilización) de prácticas y formas de saber no propias de la cultura occidental hegemónica, pero que permiten formas de intervención en las lógicas sociales igual de legítimas, y en ocasiones más propicias para la situación de crisis en que se encuentran envueltas nuestras sociedades (Gandarilla Salgado, 2012).

Otras categorías recurrentes que se desprenden de la descripción analítica desarrollada son como el conocimiento está socialmente distribuido, equipos transdisciplinarios y conocimiento útil (Gibbons, 1998), categorías que se alguna forma ahora quedan condensadas en inter-conocimiento, ecología de los saberes, diversidad epistemológica del mundo y justicia cognitiva (de Sousa Santos, 2003; 2009).

II.

Las categorías comunes que pueden identificarse son: investigar; conocimiento/saberes; validación/legitimación del conocimiento producido; investigación en los ISFD, en la universidad, fuera de los ISFD/de la universidad; vínculo universidad-institutos; relación investigación/formación docente y políticas públicas.

La conceptualización de investigación está vinculada tanto con la producción de un nuevo conocimiento, con la creación de nuevos objetos de conocimiento, como con la puesta en cuestión de teorías, marcos referenciales en uso. Esto último resulta interesante si se consideran los usos que de la teoría suelen hacerse en los procesos de investigación: uso ingenuo, ritual o normativo, tecnicista, fatuo u ostentoso, descalificador de lo práctico y/o descalificador de lo metodológico y/o de lo político (Buenfil Burgos, 2002). Sin embargo se plantea que al mismo tiempo que la teoría es sustento de las investigaciones, éstas tienen, cualquiera sea su objeto, que poner en cuestión esos supuestos teóricos, por lo que la inclusión de la dimensión conceptual-teórica asume un papel productivo en la construcción de conocimiento, donde lo conceptual no es repetido o aplicado, sino recreado y creado en cada investigación particular (Buenfil Burgos, 2002).

“(...) es poner en crisis lo que dijeron...siempre tiene que haber una cuestión que seduzca, que atrape, pero para eso necesitás conocer muy bien el marco teórico, ponerlo en crisis...cuestionarlo porque es así...La investigación crea un nuevo objeto...una ciencia aplicada que se puede nutrir perfectamente de la ciencia teórica crea su propio objeto, es nuevo...” (EPI 3 y PU).

Esta concepción de investigación (construcción-puesta en tensión de lo conocido), asume como finalidad de la misma algún tipo de modificación de la realidad, del estado de la cuestión, del fenómeno estudiado: el conocimiento generado está íntimamente ligado a un uso práctico.

“(...) lo peor que puede pasar... es que no trascienda, que quede en circuitos que son cerrados y que no comunican y que no se comunican con el sistema [lo fundamental es que]...se conozca y que sirva para algo, para alguien...” (EPI2 y PICA2).

Por lo tanto, se plantea que no hay que homogenizar una forma de investigar, la democratización del conocimiento requiere diversidad de modalidades de investigación así como diversidad de sujetos involucrados en el quehacer

investigativo. Al mismo tiempo que hay que reconocer una pluralidad de conocimientos y de saberes. Esto se vincula con las distintas prácticas del conocimiento (Guyot, 2011).

“(...) la investigación de tipo académica es un tipo de investigación y que hay otras formas de producir conocimiento que son interesantes...Lo importante es ser abierto, estar a disposición de formas de trabajar que aporten y que den sentido a lo que uno hace...todos los que tengan interés, me parece que no tiene que haber exclusividades.....Hay que ampliar, el conocimiento debe ser democrático y accesible para todos y de ahí cada uno aporta lo que puede, lo que sabe, lo que sí hay que ser respetuoso de los lugares, de que todos pueden aportar...” (EPI2 y PICA2).

Relacionado con esto se considera la diferencia entre conocimiento y saberes, al mismo tiempo que se pondera la necesidad, y especificidad, de los criterios, sujetos, circuitos que validan y legitiman las producciones.

El conocimiento es conceptualizado como el resultado de un proceso sistemático y reflexivo, distinto del saber práctico y experiencial que los sujetos también van construyendo. Si bien se los diferencia, no se asigna un lugar de superioridad-inferioridad a uno por sobre el otro. Esta diferenciación y falta de jerarquización entre conocimiento-saberes permitirá brindar mayor especificidad a las instituciones de educación superior al relacionarlas con el quehacer investigativo: la universidad-conocimiento (las universidades, si se reconoce que al interior de ellas hay diferencias históricas y organizacionales entre las instituciones universitarias), institutos-conocimientos y saberes. En todo caso, además de sistematicidad como una la condición de producción de conocimiento, se resalta la comunicación y socialización del mismo, mientras que el saber/los saberes tienen un carácter personal e individual. Por lo tanto, la concepción de conocimiento se presenta como alejada de la idea moderna de conocimiento como ‘representación duplicada de la realidad’ (Díaz, E., 2007).

“(...) conocimiento en el sentido estricto del término y otra cosa es el saber experiencial que el docente va produciendo a través de su experiencia pero que ese saber si no es objeto de análisis no entraría en la categoría de conocimiento, quedaría en la experiencia individual del sujeto.” (EPI1 y PICA1).

En cuanto a la validación/legitimación tanto del conocimiento como de los saberes se considera que, por lo menos, hay dos tipos de validación: una es epistemológica y metodológica y la otra está dada por los otros. En el primer caso la

investigación y sus resultados son sometidos a una evaluación procedimental según parámetros inherentes al diseño y desarrollo de la investigación. El segundo alude, según los casos, a la comunidad académica, a organismos, colectivos, otras formas de asociación quienes cuando la producción es socializada (eventos-publicaciones) con su aprobación-aceptación validan y legitiman. Por lo tanto, el lenguaje juega un papel central en estos procesos de validación-legitimación, tanto en lo relativo a lo epistemológico-metodológico como en la presentación-difusión. En este punto, recordamos lo ya señalado por Díaz, E. (2013) cuando advierte que entre los códigos impuestos uno de ellos es el escrito académico que tiene un aspecto práctico en cuanto al armado de documentos que acreditan las indagaciones. Al mismo tiempo, Díaz, E. (2013) plantea que el riesgo está en que la metodología y la semiología tradicionales, pretendan imponer un método *a priori* o único, no ya para escribir *papers*, sino para validar el proceso investigativo, independientemente de la disciplina trabajada.

“(...) criterios no tan de agencia y más del entramado de la vida de las instituciones...Por eso creo que esos criterios de validación, de legitimación, etc., a veces tienen que ver con el poder y de a qué instancias llegaste, y con quién llegas...[en muchos casos los criterios son mucho más]...artesanal, pero político también no tanto, no solamente a nivel formal si cumple con determinadas reglas, con determinado canon, a veces determinada cuestión o forma de trabajo...” (EPI2 y PICA2).

Por lo tanto, lo epistemológico y metodológico asumen rasgos de poder en cuanto a quienes deciden sobre la validez y legitimidad de lo hecho y producido, si bien se plantean criterios alternativos a los criterios clásicos, tales como lectura entre pares, donde se sustituye la ‘evaluación’ por la ‘lectura’ si bien se reconoce que hay ciertos ‘sujetos’ cualificados para ellos, como ser los expertos, referentes e incluso los directores de los proyectos.

“(...) se trata de referentes, pero fijate lo importante que es el rol del director...” (EPI 3 y PU).

Resulta relevante analizar, en este punto, la categoría ‘educación superior’, viendo que los Profesores-investigadores en los IES la consideran tanto en el sentido que la LEN le asigna, como en aquel dado por Gibbons (1997; 1998): la educación superior incluye tanto a la universidad (con las especificidades históricas que esta asume), como a los institutos, sean éstos de formación docente, de formación técnica

o mixtos. En cada una de estas instituciones la investigación asume características y finalidades diferenciadas.

En cuanto a la *investigación en los ISFD* si bien se considera que el tipo de investigación no tendría que diferir demasiado a la desarrollada en la universidad, sí se reconoce que, incluso más allá de las tradiciones y de la historia propia de cada una de las organizaciones que constituyen la educación superior, la investigación no es inherente a la naturaleza-finalidad de los IES, por el contrario parece ser una ‘función añadida’ al considerarlos como parte de la educación superior. Es decir que, de modo isomórfico o especular toda institución de educación superior para ser tal, debería asumir la triple función universitaria: investigación, docencia y extensión.

“(…) Bueno el hecho de investigar no debería ser diferente [a la desarrollada en la universidad] debería ser igual y supongo que más allá, por ahí habría diferencias que tienen que ver con una trayectoria con la cantidad de años que la universidad viene haciendo algo que es la investigación y que es constitutivo de la universidad y que no es constitutivo de los institutos de formación docente: son 200 años de investigación en las universidades contra ¿Cuántos?...

- Esta semana de festejaron los 30 años de investigación educativa...” (EPI1 y PICA1).

En cuanto al estado de situación de la investigación en los ISFD en particular, los entrevistados coinciden en señalar algunos problemas-tensiones tales como falta de condiciones laborales del docente, falta de espacio físico y ambientes a nivel de sectores específicos en las instalaciones, falta de lugar académico y simbólico de la investigación en la vida y organigrama institucional, falta de formación en investigación de los Profesores de los ISFD, desinterés por parte de los propios actores instituciones y de la Política pública por institucionalizar la función de investigación, entre otras limitaciones.

“(…) no hay mucha tradición y que cuando se incorporó una línea más de la caja académica tradicional, pareciera que las investigaciones tenían que seguir ese mismo canon, muchas veces imposible de seguir por cuestiones de tiempo, espacio, interés y tal vez estas líneas no tan tradicionales chocaban un poco más burocráticas de las convocatorias, y también de la vida institucional...” (EPI2 y PICA2).

[Los ISFD] *“(…) no están pensados para investigar los institutos...”* (EPI 3 y PU).

En cuanto a los tipos y modos de investigar, coinciden en señalar que, en general, las investigaciones (cuando no se confunden con otro tipo de proyectos tales como de diagnóstico institucional, de intervención e incluso, como los propios proyectos de cátedra que en algunas jurisdicciones anexan acciones de investigación y de extensión), éstas son de tipo artesanal, poco científico, intuitivas, basadas en ensayo-error.

“(...) no era algo científico, muy artesanal y también un poco intuitivamente, incluso no sé si era investigación-acción o más una cuestión de ensayo-error más que nada por ahí... [Se investiga en los IES/ISFD?]....en general sí, como se puede...”“(...) las condiciones principalmente porque de alguna manera si el ser profesor universitario con una carga horaria completa implica que ese profesor tiene que hacer investigación y está dentro de las horas que tiene el profesor. En los ISFD se dice que el profesor “debe” pero no hay una carga horaria que permita eso, la carga horaria es frente a curso, la totalidad de la carga horaria es para eso...” (EPI1 y PICA1).

Sin embargo, se resalta el lugar estratégico que tienen los ISFD en cuanto a la producción de conocimiento focalizado en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, investigaciones que tienen que aportar al sistema educativo conocimiento útil para la enseñanza y para la formación de formadores. En este sentido, el principal criterio para la validación/legitimación del conocimiento producido (en este punto se deja fuera la categoría ‘saberes prácticos/experienciales’) es la utilidad, en el sentido de configuración-reconfiguración del conocimiento (Gibbons, 1998).

“(...) la producción de conocimiento tiene que ser dentro del área de conocimiento específico pero también de la aplicación de ese conocimiento que es lo didáctico porque esa es la función de un ISFD...la aplicación hay que investigar para incidir, y me parece que no es el único rol u objetivo de la investigación, podés producir conocimiento desde otro ámbito también...” (EPI1 y PICA1).

“(...) En el instituto la aplicación, si o si la aplicación...la aplicabilidad de lo que se investiga...” (EPI 3 y PU).

En cuanto a la segunda finalidad, es decir, la generación de conocimiento útil para la formación de formadores, el análisis de la *relación investigación/formación docente*: coinciden en plantear las diferencias entre ambas acciones, si bien la investigación o por lo menos una actitud investigativa es inherente a los procesos formativos, donde enseñar a investigar es parte de la formación de formadores.

“(...) la producción implica elaborar algo que antes no estaba que puede ser, a lo mejor una pequeña contribución pero que es algo nuevo. El docente a veces simplemente se transforma en un reproductor de conocimiento, o sea repite lo que leyó, lo que estudió, lo que sabe no se puede ser que algunos solo a través de su cátedra o de dar clase pueda producir pero eso necesita de un análisis y de un trabajo sistemático que si no se realiza no es tan válida esa producción...” (EPI1 y PICA1).

“(...) una mirada más investigativa, se les está aportando conocimiento y quizá podés estar despertando una vocación para la investigación, una actitud de investigación...” (EPI2 y PICA2).

Asimismo, se señala que no solo hay diferencias en cuanto a investigar en las universidades y en los ISFD, sino que estas diferencias subsisten si se considera la formación docente desarrollada por ambas instituciones.

“(...) los graduados del Profesorado del instituto y los graduados del Profesorado del instituto son distintos...Porqué...aparte de todo lo demás [alude a las condiciones institucionales, a]... la cantidad de años, de la cantidad de horas para las áreas...” (EPI 3 y PU).

En este mismo sentido, además de señalar como una diferencia sustancial entre la investigación en los IES y en la universidad la finalidad y el objeto de estudio junto con las tradiciones distintas, si bien alguno de los entrevistados incluso indican que los IES no tienen tradición en investigación más allá de que sí hay historia en investigación educativa, ponen el acento en que las diferencias se encuadran, por lo menos en tres categorías: la situación institucional, es decir la institucionalidad que tiene la investigación en la universidad que no la tiene en los IES; el modo de investigar y los tipos de investigaciones que se desarrollan.

“(...) en la universidad tenemos las cuestiones de la red, nosotros por ejemplo hacemos análisis del discurso, pero también lo hace gente de otro lado, entonces tenés otro tipo de vínculos...En la universidad hay de todo, lo que tiene la universidad es que como tiene mayor tradición, hay de todo. Sí, como somos más...Acá nosotros hacemos investigación teórica, vinculada a la disciplina...” (EPI 3 y PU).

Si bien se explicitan diferencias y especificidades al interior de la Educación Superior según se trate de instituciones universitarias o de institutos, se advierte que el vínculo entre ambos tipos de organizaciones es deseable bajo ciertas condiciones, aunque no necesario para garantizar legitimidad a los institutos.

“(...) Tendríamos que sentarnos y escucharnos, que no sean relaciones así muy de Colonización...creo que hay que perder el miedo de ambos lados también...” (EPI2 y PICA2).

Al mismo tiempo que se reconoce la importancia de la investigación por fuera de los ISFD y de la universidad sobre todo en el formato de redes, se pondera a estas redes como espacios formativos y como ámbitos de validación del proceso de producción de conocimiento.

“(…) había discusiones sobre el diseño, sobre la metodología, se leía, se analizaba sobre lo que se estaba haciendo...de todas maneras no se planteaban como eso (actividades formativas) sino para compartir el trabajo, pero también como todos nos estábamos iniciando, creo que fue formativo porque había gente que tenía más formación y por ahí re- direccionaba lo que uno estaba haciendo, o de alguna manera marcaba algún aspecto que uno no había tenido en cuenta en el diseño o en el análisis.” (EPI1 y PICA1).

Por lo tanto, cobra vigor lo señalado por Gibbons (1998) en cuanto a que si bien es cierto que las universidades retienen todavía su función de ‘conciencia de la sociedad’, la función crítica ha sido desplazada en favor de otra más pragmática, en términos de suministro de recursos humanos calificados y la producción de conocimiento. A su vez, cuando plante que estos cambios no son teóricos sino que buscan tener un efecto práctico directo en la conducta y el funcionamiento de las instituciones de educación superior, si bien la producción de conocimiento en la universidad sigue respondiendo a la concepción heredada de la modernidad tanto en el modo, es decir, al tipo y a la forma en la que se produce el conocimiento (Amador-Lesmes, 2018) como a la finalidad, más allá de que estas estructuras se estén modificando (Gibbons, 1998). Esto nos lleva finalmente, a considerar el rol de las políticas públicas en relación con la investigación en Educación Superior. Si bien, como parte de la tradición de la universidad, estas políticas están consolidadas como por ejemplo por el CONICET, no ocurre lo mismo en relación con los IES.

Se coincide en señalar que el rol de institucionalización investigación en IES/ISFD y de validación/legitimación de lo producido recae en primer lugar en las jurisdicciones.

“(…) justamente si hay producción de conocimiento en los ISFD estamos hablando de cómo esas producciones pueden cambiar o no lo que pasa en los ISFD y en todo el sistema educativo de principio a fin. Me parece que deberían ser los primeros interesados en desarrollar esta área y darle un lugar importante.” (EPI1 y PICA1).

“(…) crear las condiciones...” (EPI2 y PICA2).

Asimismo, se plantea que esas políticas públicas tanto a nivel nacional como

jurisdiccional en relación con los IES/ISFD tendrían que concretarse en propuestas diversificadas según niveles formativos en investigación, historia, intereses, entre otros.

“(...) Yo creo que se tiene que graduar... ¿En qué sentido? Claro, hacer un estudio cualitativos de los directores de los proyectos de investigación, no todos los directores son iguales, no todos los equipos son iguales, entonces no somos todos iguales, que nos exijan más a los que tenemos más formación... Nunca hay nada específico, todo es general, todo es general...no somos todos iguales, los equipos no son todos iguales, los proyectos tampoco, el tiempo, en la medida en que se cualifique a los equipos algunos tendrán que formarse, si bien están en otro nivel también tienen que seguir formándose...” (EPI 3 y PU).

En todo caso, el sentido que se le asigna a las políticas públicas tanto en materia educativa como de conocimiento se inscribe en la concepción moderna con fundamento epistemológico clásico por la cual es el estado exclusivamente quien tiene que decidir e intervenir en la realidad. Por lo tanto, no se conceptualiza a las políticas públicas como el resultado de la dinámica del juego de fuerzas que se establecen en el ámbito de las relaciones de poder constituidas por los grupos económicos, políticos, sociales y demás organizaciones de la sociedad civil. Dinámica que determinaría un conjunto de decisiones que direccionarían o re-direccionarían las acciones de intervención administrativas del Estado en la realidad social (Boneti, 2015 en: Tello, 2015).

En síntesis, podemos considerar que tanto a nivel de investigación como de políticas públicas, la perspectiva de los Profesores-investigadores en IES/ISFD, algunos ligados con redes externas a los IES/ISFD y otros al ámbito universitario está atravesada, aún, por la racionalidad moderna.

2.3. Entrevistas a referentes reconocidos del campo académico

El análisis sigue el mismo esquema de acción que en los puntos anteriores: se realiza un doble análisis de las entrevistas. El primero en función de categorías pre-establecidas según el tema de la investigación¹³⁵ y el segundo, a partir de la

¹³⁵ Cfr. Anexo I. Cuadro 8.5. Matriz cualitativa: entrevista a referentes reconocidos del campo académico. Según sea el campo o los campos de referencia del entrevistado en este cuadro se incluirán sus aportes en relación con el conocimiento en general o específicamente en relación con la universidad, alguna red o con el Colectivo Argentino reservándose el cuadro siguiente para su

inferencia de categorías¹³⁶ que surgen de los entrevistados, establece convergencias y divergencias entre los mismos.

I.

En relación con la *producción, validación, legitimación y relevancia del conocimiento* teniendo en cuenta los *condicionantes (obstáculos/facilitadores)* se marca que el principal obstáculo proviene de la comunidad científica la que, como critica Feyerabend (1975; 1987), se considera como la única comunidad autorizada ('auto-autorizada', decimos nosotros) para la producción de un conocimiento útil, válido y legítimo, desconociendo otras comunidades, otros sujetos y otros modos habilitados para la construcción de un conocimiento público relevante:

"(...) Lo que cuesta todavía aceptar en el campo académico y científico es que otros actores no universitarios hagan investigación" (ERA1).

Por su parte ERA3 señala como obstáculo la dificultad en conciliar distanciamiento y compromiso, resultando llamativo que ninguno de los tres entrevistados haya mencionado facilitadores.

En relación con los *contextos y sujetos* vinculados a la producción, validación y legitimación del conocimiento, ERA1 señala que hoy tomaron mayor visibilidad otros sujetos-colectivos (por ejemplo, docentes pertenecientes a distintos niveles del sistema educativo, movimientos sociales, miembros de programas socio-educativos, sindicatos, entre otros) en contextos no universitarios que empiezan a reclamar legitimidad en el campo epistemológico y metodológico, sujetos tradicionalmente excluidos de los cánones científico-académicos de investigación que definen y visibilizan en la última década -al menos en la República Argentina- sus propios procesos de producción de conocimiento. Tampoco está en la agenda académica y profesional docente la discusión en torno a la legitimidad del proceso de producción de conocimientos o de saberes por parte de estos 'nuevos' sujetos-colectivos, lo que supondría realizar un debate, al menos desde dos dimensiones imbricadas, la

perspectiva en relación con los ISFD, atento a que éstos son las instituciones en las que se focalizó este estudio.

¹³⁶ Cfr. Anexo I, Cuadro 8.6. Matriz cualitativa de entrevistas a referentes reconocidos del campo académico: rótulos, codificación y entradas.

epistemológica y la política, es decir, falta un debate epistemo-político. Lo que sí está apareciendo como novedoso es el reclamo en el campo educativo, por parte de un sector de docentes y de educadores como productores de saber, lo que supone generar mecanismos de diálogo e interlocución de éstos con otros actores tales como los académicos y científicos en general, reconociendo que en el CA está latente esta discusión acerca de distintas formas de investigación:

“(...) hoy tomaron mayor [otros sujetos y contextos] visibilidad, se discute más la legitimidad del proceso de producción de conocimientos o de saberes por parte de actores o sujetos que tradicionalmente estuvieron excluidos de los cánones científico-académicos de investigación... Por ejemplo los docentes...” (ERA1).

Por su parte ERA2 y ERA3 no responden a la cuestión vinculada a otros *sujetos y contextos* vinculados a la producción de conocimiento más allá de la comunidad académica, si bien ERA3 reconoce que, en general en el campo académico no hay solvencia epistemológica ni metodológica, si bien se plantea que el saber práctico por sí mismo no genera conocimiento y que sí hay otros modos para producir conocimiento:

“(...) la capacidad de la práctica [no es] suficiente para producir conocimiento... [Hay que] pensar estos otros modos de producción del conocimiento que intentan interrogar un poquito las reglas clásicas de la producción, que son válidas para ciertas cosas...” (ERA3).

Esto nos lleva a analizar las dimensiones vinculadas a los *modos y criterios* para la producción, validación y legitimación del conocimiento. En cuanto a esto, ERA1 señala que si bien hoy no se está dando una discusión en cuanto a los sujetos legitimados para producir conocimiento, sí se está discutiendo cuáles son los *criterios* a tener en cuenta al momento de analizar producciones que distintos sujetos realizan, encuadrando esta discusión como epistemo-política porque no solo se discute validez sino también legitimidad en torno a esas producciones:

“(...) el problema, la gran discusión es qué tipo de investigación tienen que hacer [los docentes], desde qué posición...” (ERA1).

En la academia, sostiene ERA1, el pluralismo metodológico y el reconocimiento de distintas formas de producir saber no es frecuente, si bien hoy hay otras formas de producción de saberes que no necesariamente siguen las reglas de juego de la investigación científica, por lo tanto la gran discusión es qué tipo de investigación ‘hay que hacer’ porque existen otras formas de conocimiento que no

son científicas pero que también son legítimas. Por lo tanto, sugiere que hay que operar con una nueva lógica, ya no formal-clásica, sino con la idea más acorde a una ‘ecología del saber’:

[Hay un] “(...) *reconocimiento del saber experto, donde el saber científico no agota el conocimiento posible..., que hay formas de producción de saberes específicas que se regulan a través de reglas propias y que tienen por ende, criterios de validación propios y esto es una diferencia también, porque estamos reconociendo la existencia de otras formas de saber, pero también le estamos exigiendo que tengan criterios de validez que permitan evaluar la calidad del saber, no exactamente los mismos del campo científico [moderno]...*” (ERA1).

Hay por lo tanto, un reconocimiento del saber experto, experiencial y práctico por lo que el saber científico no agota el tipo de conocimiento posible. Hay formas de producción de saberes específicas que se regulan a través de reglas propias y que tienen por ende, criterios de validación propios. Se reconoce la existencia de otras formas de saber, pero también se exige que tengan criterios de validez, lo que implica la construcción de nuevos criterios (Anderson, G. & Herr, K., 2007) que permitan evaluar la calidad del saber si bien, no exactamente los mismos criterios de la ciencia moderna.

Asimismo plantea ERA1 que, lo que necesita la ciencia es una segunda ruptura epistemológica que es la reconciliación con el sentido común, no quiere decir que debe abandonar su posición de construir proposicionalmente saberes más allá de la experiencia y del sentido común, pero sí que requiere reconciliarse con él para llevar adelante una conversación en la que, en lugar de hablar de universal se hable de pluriversidad y no de una monocultura científica-etnocéntrica. Realiza una crítica a la Ciencia de la Educación moderna, al señalar que le interesa lo que dicen los docentes para reescribirlos en los propios textos, no para establecer con ellos una conversación de igual a igual en un sentido radical. Del mismo modo que indica que hay un tipo particular de investigación que no solamente, sólo lo pueden hacer los docentes, sino que sin los docentes no se puede hacer, investigación que no necesariamente es una investigación científica en el sentido planteado por la ciencia moderna, que no se valida en el campo académico tradicional sino en el campo pedagógico-profesional. A este saber producido por los docentes lo llama ‘conocimiento público’ y no ‘conocimiento científico’, como muestra de ello

propone a la narrativa docente como un tipo de investigación pedagógica informada en criterios metodológicos con un sustrato epistemológico-político.

En este punto ERA3 coincide con ERA1 al señalar que hay una dimensión política en la producción de conocimiento sobre la enseñanza, al mismo tiempo que señala que hay una hiper-especialización en el conocimiento global lo que es visto, por ambos, como un problema vinculado a los modos de producción del conocimiento, en cuanto a que no se puede producir conocimiento a la velocidad que las especializaciones exigen lo que conlleva a una pérdida de referentes en el campo general del conocimiento:

“(...) estamos [en la universidad] frente a la primera generación de docentes ignorantes... tan especializado en un único tema (su tesis)... que no sabe del contexto de producción de conocimiento más global (...) es un problema de los modos de producción que se sostienen, de la reglas CONICET...” (ERA3).

En este sentido la misma entrevistada plantea que, pensar otros modos de producción del conocimiento implica interrogarse, al menos en alguna medida, sobre la validez de las reglas clásicas de producción de conocimiento, sobre todo si se piensa a la producción de conocimiento como producción de conocimiento situado, mucho más casuístico, mucho más ligados a la práctica, con un marco epistémico distinto al conocimiento definido como tal por el paradigma moderno. Este conocimiento tiene que responder, según ERA3 a ciertas características, tales como, ser público, generalizable, transferible, replicable en otro contexto. Por lo tanto, considera que hay que discutir con qué reglas y con qué criterios de validación se analizará ese conocimiento situado, donde en el caso de los docentes, la propia práctica se propone como objeto de conocimiento relacionada con la toma de consciencia de lo que se hace. Ante esto, se pregunta si esto basta para producir conocimiento, si todo saber práctico es conocimiento. En todo caso, responde que lo que hay es islas de producción, donde la legitimación del saber transpuesto en conocimiento proviene de la capacidad del conocimiento para dar respuesta al tipo de problemas respecto del cual el proyecto de investigación se diseñó porque no se legitima para adentro, se legitima en otros ámbitos institucionales y públicos. Por su parte ERA2 no responde a esta cuestión.

“(...) Cada uno tiene una posición en el campo, explorando respuestas a este problema y no hay una discusión entrando en el problema en cómo el otro produce para dar un debate más general acerca de la producción. Lo que hay

es islas de producción, no endogámico, cada uno responde a una agenda que le es propia...” (ERA3).

A partir de esta síntesis descriptiva surgen como categorías relevantes aquellas relacionadas con la emergencia de comunidades productoras de conocimientos/saberes diferenciales de las clásicas comunidades científicas; comunidades formadas por sujetos colectivos que en contextos escolares y socio-educativos construyen un tipo de conocimiento público y situado mucho más ligado al territorio y menos a la especulación teórica. Este conocimiento enraizado conformaría una cierta ‘ecología de saberes’, donde además del conocimiento transferible y replicable en otros contextos similares, se conecta con saberes experienciales, prácticos, experto. Esto nos remite al concepto ‘saberes de la acción’, desarrollado en el Anexo II de la Resolución N° 30/07 del CFE, cuando en el punto N°18 formula que un principio fundamental presente en la idea de Desarrollo Profesional Docente (DPD) es el trabajo horizontal y colaborativo lo que lleva a revalorizar los saberes de la acción y los principios construidos a través de la experiencia, enfoque que recibió también el nombre de ‘conocimiento de la práctica’ (Cochran-Smith & Lytle, 2003) porque propone la indagación como actitud permanente y no divide el universo del saber en, la teoría por un lado, y la práctica por el otro; así a través de su desarrollo profesional el docente identifica, plantea y busca soluciones a problemas de su práctica. Las categorías ‘saberes de la acción’ y ‘conocimiento de la práctica’ bien pueden relacionarse con ‘prácticas del conocimiento’ (Guyot, 2011) y ‘configuraciones del conocimiento’ (Gibbons, 1998).

Consideramos que se vinculan con ‘prácticas del conocimiento’ (Guyot, 2011) porque, como ya se explicitó, entre las prácticas del conocimiento Guyot (2011) sitúa las prácticas docentes, investigativas y profesionales como prácticas que producen formas de subjetividad en el concreto hacer del acaecer de las praxis, en la que el conocimiento por una operación recursiva, puede volver sobre sí mismo para vigilarse, corregirse e incluir la intervención práctica en diversos campos específicos como un momento de la teoría en vistas a la acción juzgada epistemológicamente y valorizada éticamente en el mismo devenir de su realización. Asimismo con ‘configuraciones del conocimiento’ (Gibbons, 1998) porque la especificidad que, como rasgo identitario de la investigación en los ISFD que parece

vislumbrase, es la utilidad que el conocimiento construido tiene para la resolución de un problema, al mismo tiempo que como criterio de validez y legitimidad, éste saber pueda ser transferible, re-configurado en otros contextos. En este sentido, el reconocimiento que los entrevistados realizan de ‘otras formas de saber’ para las que también se exige tenga criterios de validez. En este proceso de construcción de nuevos criterios la re-configuración -transferencia- de los conocimientos y saberes parece ser uno de esos nuevos criterios para legitimar las configuraciones de un conocimiento público relevante realizado por estas otras comunidades, estos otros sujetos y estos otros modos que se están habilitando. Al mismo tiempo que otros criterios van cobrando fuerza al momento de caracterizar estas configuraciones del conocimiento además de ser transferible y replicable en otro contexto, a saber: conocimiento situado y público que aspira, al menos desde nuestro análisis, a tener repercusión sobre el universo cognoscitivo de los sujetos que comparten el mismo campo profesional, conformándose así un saber social (Gellner, 1984; Herrera, 2010). Si bien acordamos con que, el saber práctico por sí mismo no genera conocimiento coincidimos con Gellner (1984) en que un profesional-docente bien preparado posee informaciones y conocimientos nuevos y de primera mano siendo este un caso en que estos conocimientos son efectivamente científicos, en todo caso más cercana a la pluriversidad y de una ecología del saber, en términos de ERA2, y no de una monocultura científica-etnocéntrica (ERA2). Para que esto avance en esta dirección, consideramos que es central el reconocimiento del profesional-docente de su pertenencia a la realidad social, socio-educativa y escolar que estudia, exige que las prácticas de investigación/prácticas del conocimiento tomen en cuenta esta co-pertenencia al campo y a su objeto de estudio para incluirla como parte de sus abordajes metodológicos, convirtiendo como plantea Herrera (2010) esa pertenencia en un elemento de reflexión teórica y metodológica no para anularla, sino para construir el conocimiento a partir de las posibilidades reflexivas de lo social. Esta reflexividad refleja, en tanto disposición constitutiva de su *habitus* profesional de las prácticas de investigación/prácticas del conocimiento.

Así, este tiempo en el que desde la propia comunidad académica plantea que en el campo académico no hay solvencia epistemológica ni metodológica a la par que hay sobre abundancia de ensayos pedagógicos sin base empírica e híper-

especialización e ignorancia se presenta como óptimo para de-construir y construir, des-instituir e instituir en y desde los IES e ISFD una concepción de conocimiento propia de este campo y formular sus propias reglas: “(...) *estamos [en la universidad] frente a la primera generación de docentes ignorantes... tan especializado en un único tema (su tesis)...que no sabe del contexto de producción de conocimiento más global...*” (ERA3).

Ahora bien, se presenta como recurrente si bien con matices diferenciables, que la cuestión de la producción, validación y legitimación del conocimiento está atravesada por la *dimensión política*, tanto porque se espera una política vinculada al conociendo; o porque se resalta la necesidad de una discusión tanto epistemológica como política que aborde al mismo tiempo los criterios de validez y los mecanismos, ámbitos, instituciones y sujetos que otorguen legitimidad en torno a las producciones-configuraciones del conocimiento; sea porque se considera que la investigación pedagógica está informada en criterios metodológicos con un sustrato epistemológico-político o, porque en algún caso se asumen posiciones más vinculadas a la producción de conocimiento sobre la enseñanza como un problema político y no tanto epistemológico por carecer de formación específica en ese campo. Sin embargo, no hay que olvidar 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 (Martínez Miguélez, 2008). Si bien, somos conscientes de que las cuestiones epistemológicas del campo educativo, como describe Portela (2014) 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 ubicándose los antecedentes de este problema en la llamada ‘guerra de paradigmas’ y que sus consecuencias son el pluralismo y el pragmatismo epistemológicos. A partir de estas consideraciones, podemos inferir que los debates que algunos referentes del campo académico esperan dar, se inscriben tanto en el ámbito de política educativa como en el las políticas educativas. Recordemos que el primero denomina el campo teórico o epistemologías de la política educativa, en cambio las políticas educativas son aquellas que hacen referencia específica a la gestión, toma de decisiones y acción política (Tello, 2015).

Consideramos que los debates y definiciones que los referentes del campo académico entrevistados esperan, corresponden a ambos ámbitos porque lo que se pretende con la producción de conocimiento-saber en el campo educativo busca, al mismo tiempo conocer, comprender así como producir modificaciones, transformaciones tanto en el micro-espacio institucional como en el macro-espacio del sistema educativo. Es, entonces en el campo teórico de la política educativa como un ‘espacio reticular’, en tanto se define un campo de conocimiento desde la epistemología contemporánea, como la posibilidad de nuevas construcciones conceptuales que permiten la interacción múltiple y recíproca entre distintos campos de conocimiento (Tello, 2015) y, distintos tipo de conocimiento agregamos nosotros. Por lo tanto, encuadrar el análisis del/de los tipo/s de conocimiento/s y saber/es propios del campo educativo desde la perspectiva de la política educativa, consideramos que resulta beneficioso porque ésta, mediante la apropiación del concepto de *episteme* de época de Foucault, el conocimiento y el saber no es analizado desde su forma racional o de su objetividad, sino desde el punto de vista de la homogeneidad discontinua que rige la formación de diferentes discursos pertenecientes a una misma época (Castro, 2006) y a un mismo campo.

En relación con la *producción, validación, legitimación y relevancia del conocimiento en los ISFD* al considerar los *condicionantes (obstáculos/facilitadores)* vinculados con la producción, validación, legitimación y relevancia del conocimiento en los ISFD, ERA1 visualiza como un problema que la política de investigación para los ISFD la define solamente en el INFD sin discutir, sin conversar con los ISFD, sin visibilizar las formas de producción de saber que hay ya vigentes y, sin y preguntar por ejemplo cuál es la especificidad de los tipos de investigación que hay en los institutos. Al mismo tiempo que considera como facilitadores que los ISFD se perfilen como lugares claves para la investigación porque tienen un contacto con el aparato escolar muy diferente al que puede llegar a tener la universidad, entre otras cosas porque el campo académico está muy estructurado y porque se pueden llevar adelante proyectos que en otras instituciones no se pueden llevar adelante.

“(…) *los ISFD son lugares claves para la investigación...porque tienen un contacto muy diferente [al de la academia] con el aparato escolar...entre otras cosas porque está muy estructurado el campo académico...*” (ERA1).

Por su parte, ERA2 entiende que entre los obstáculos sobresale aquel por el cual institucionalmente nunca se pensó que la formación docente, que transcurría fuera de las universidades, tenga vínculo o no con la investigación; hay que pensar en la tensión compleja que tiene que ver con la historia de la formación docente y la investigación y en el riesgo de la endogamia que para los ISFD esto supone. En relación con los facilitadores, en Argentina se señala la existencia de una red muy amplia e interesante de institutos formadores que desarrollan prácticas investigativas, si bien se considera que se tiene que trabajar la tensión formación docente-investigación como una especificidad de los ISFD al mismo tiempo que la cercanía única que los ISFD tienen con los sistemas educativos locales. Esto lleva a que hoy los ISFD tienen una posibilidad de producir conocimientos situados que no tienen otras instituciones a condición de que no queden encriptados. En este punto, ERA2 enfatiza que hay una potencia impresionante en los ISFD que hay que pensar de un modo al universitario:

“(...) con el tiempo en Argentina tenemos una red muy amplia e interesante de institutos formadores, a lo mejor invirtiendo en lo que debe ser la investigación, viendo concretamente lo que demanda nuestro mapa institucional...” [Se podría trabajar en esta tensión formación docente-investigación]” (ERA2).

Por su parte, ERA3 critica las políticas de investigación del INFD y las malas condiciones que instituye para que se desarrollen investigaciones en los institutos lo que hace que el tipo de producción de conocimiento sea muy básico, no en el sentido de ciencia básica, sino en el sentido de endeble, precario: falta de tiempo rentado superior a 1 año; falta de un buen estado del arte; falta una política más activa en términos formativos y en términos de mapa de campo; falta hacer de la investigación un aspecto permanente del trabajo del docente; falta pasar del relato de experiencia, de una descripción del caso a categorías más generales. Considera que el INFD está tan poco atento a la realidad de las escuelas, de los docentes y del sistema de formación por las dimensiones que este tiene junto con los problemas de planeamiento de recursos humanos para el sistema formador. Al mismo tiempo que indica que no hay una distribución estratégica de las funciones y no hay acciones de formación para facilitar la producción de conocimiento en los ISFD. Finalmente plantea que tiene que haber investigación en los institutos porque la formación

docente trabaja con un tipo de práctica de formación y con una proximidad con los problemas de las escuelas que la investigación academia no tiene:

“(...) tiene que haber investigación en los institutos, no porque son de educación superior se tienen que parecer a las universidades, sino porque la formación docente trabaja con un tipo de práctica de formación y trabaja con una proximidad con los problemas de las escuelas que la investigación academia no tiene...” (ERA3).

En relación con los *contextos y sujetos*, ERA1 no alude a la cuestión; en cambio ERA2 señala que la discusión no es si los institutos de formación docente tienen que hacer investigación o no, por supuesto que es una discusión, lo que hay que pensar es qué tipo de investigación tiene que desarrollar el sistema formador. En esta línea indica que hay dos razones por las que los ISFD tienen que hacer investigación: una ligada a la relación entre investigación y formación y la otra ligada a un mapa complejo institucional y la cercanía de los institutos al territorio. Al mismo tiempo que marca que hay producciones docente vinculadas con presentaciones y reflexiones sobre sus propias experiencias que no entran en la investigación canónica y que es interesantísimo para analizar: es una cosa nueva que no estaba presente antes en el campo de producción de conocimiento por lo que hay que involucrar al MINCYT y a las universidades, al trabajo inter-institutos junto con el INFD. Es fundamental promover el diálogo entre los distintos actores vinculados con el conocimiento, lo que implica estar abiertos a otras normas, a otras lógicas y aceptar alguno de sus criterios, saliendo de la matriz moderna porque se están configurando ámbitos heterogéneos de pares, pero no solo de pares. Señala que las políticas públicas tienen que empezar a generarse esas articulaciones, esos lazos. Finalmente señala que no cree en las tres funciones asignadas al sistema formador: formación, capacitación e investigación. En este sentido ERA3 sostiene que el INFD tiene que contribuir con la construcción de un mapa de vacancia del conocimiento; al mismo tiempo que sostiene que debería haber una dinámica en educación superior por la cual quien enseña en educación superior esté contribuyendo a la producción de conocimiento del campo respecto al cual enseña. Por lo cual sostiene que la investigación tiene que estar a cargo del sistema formador y no como responsabilidad de cada instituto, focalizando la investigación en la producción de conocimiento sobre la enseñanza y sobre la formación. Al mismo tiempo que considera que para el desarrollo de esta función, tiene que haber más sostenimiento de los equipos, más

recursos fijos para hacer investigación, lograr que los institutos tengan un tipo de trabajo con las escuelas con las que tienen relación tal que los problemas de la práctica de los maestros y profesores se conviertan en problemas que afectan a agenda de investigación del instituto (¿del sistema formador?). Para lo cual, entiende que los institutos necesitan tener pocos equipos de investigación mucho más robustos e multidisciplinares en su capacidad de generar investigación. Señala también ERA3, que otra función estratégica del sistema formador, además de la investigación, está ligada a la planificación del desarrollo de los recursos humanos que el sistema educativo requiere, función, que a su juicio, no se está cumpliendo. Finalmente hace referencia al CA considerando que busca tener una relevancia sociopolítica los actores que lo constituyen y no tanto un posicionamiento estratégico en relación con la producción de conocimiento que sobre las prácticas.

“(...) Habría que discutir [para los IES] con qué reglas... los institutos no la están dando tampoco, y... el INFD ahí tiene una función, que no está dando la discusión... tiende que tomar acriticamente las reglas de la academia como “las reglas” de producción de conocimiento en el campo de la formación docente... [El INFD no está dando esta discusión sobre las reglas de producción de conocimiento en el sistema formador] Porque está discutiendo legitimidad [¿institucional?] y no se anima a discutir legitimidad de otro modo...” (ERA3).

Analizando las perspectivas vinculadas con los *modos y criterios* relacionados con la producción, validación, legitimación y relevancia del conocimiento en los ISFD, ERA1 plantea que hay muchos docentes que hacen investigación desde la escuela, pero también hay muchos que hacen un tipo de investigación más cercana a la académica promovida tanto por el INFD como por algunos ISFD, para la que no están formados y que no necesariamente tiene que ver con este tipo de investigación docente. En relación con el INFD también señala que si bien es el organismo que marca cuál es la investigación que pueden hacer los institutos, esto lo podría en conversación, en colaboración, en coparticipación con los institutos, lo que no significa, necesariamente, que tiene que llegar a un consenso de cuál es la forma para investigar, sino al menos reconocer la diversidad de formas que hay de investigar la experiencias educativa y la educación desde los institutos. Asimismo remarca que hay un tipo de investigación específica de los IES/ISFD que si éstos no desarrollan ninguna otra institución realizará, del mismo modo que insiste en que la investigación docente es un tipo de investigación que

supone que todos los docentes pueden hacerla porque están en el campo, en el territorio y porque son los que hacen la experiencia pedagógica, son los que hacen, viven, transitan la escuela a partir de su propias experiencias y porque las formas de comprensión del mundo pedagógico no se realizan simplemente construyendo una representación, sino que la comprensión es una dimensión central de la lucha político-pedagógica de la escuela y son un componente duro. Al mismo tiempo que sostiene que la comprensión y la producción de saber docente se enmarca en una lucha epistemo-política, porque se pone en juego la elucidación de los criterios de verdad y porque se discute quién define los criterios de verdad y cuáles son los mecanismos para la construcción de los criterios de validez.

Por su parte ERA2 indica que, traspasar un estilo de investigación de la universidad a los institutos tiene un riesgo altísimo, porque son instituciones con finalidades, tradiciones y reglas distintas, por lo que se tendría que pensar en formatos y esquemas mucho más flexibles en términos de las redes y los vínculos entre institutos y escuelas, entre institutos y universidades. En este diseño, entiendo que los ISFD pueden realizar aportes si bien algunas producciones de los institutos no logran tener el estatuto de conocimiento, sí producen un saber experiencial diferenciable del conocimiento. En este sentido, explica que hay saberes del docente que no tienen entidad de conocimiento porque lo que da entidad de conocimiento a un saber docente es lograr un cierto nivel de formalidad que lo hace transmisible a otros. En este punto, también diferencia la actitud investigativa, de la producción de conocimiento y de saberes, actitud investigativa necesaria en todo docente que no necesariamente lleva a la producción de conocimiento. Ahora bien, centrándose en la cuestión de la producción de proyectos de investigación en algunos ISFD, ERA2 sostiene que éstos tienen rasgos endogámicos lo que, de suyo, no desvaloriza lo que el instituto hace pero sí pone en tensión algunas cuestiones vinculadas con los tipos de proyectos y producciones marcando que, algunos proyectos son muy interesantes planteando temáticas y problemáticas que en las universidades todavía no se imaginan lo que los hace notables. Por lo tanto considera que hay mucho para construir, que se está atravesando un momento de tránsito en el que no se puede buscar tipos puros en investigación educativa donde hay un movimiento interesante tanto a nivel de los modos como de los sujetos y criterios donde la investigación en

los ISFD tiene mucho más que ver con la formación y su concepción que con otras temáticas. En relación con la validación del conocimiento, sostiene que tiene que realizarse en ámbitos heterogéneos porque en la validación como en la legitimación del conocimiento tienen que intervenir autoridades educativas, miembros de universidades y grupos de pares, porque en esa tríada hay miradas diferentes y complementarias:

[Traspasar un estilo de investigación de la universidad a los institutos] “(...) *es un riesgo altísimo me parece muy complicado y eso tiene un resultado que podemos anticipar... no sólo por lo isomórfico [sino porque además] (...) le vas a pedir a los institutos que investiguen como la universidad, desde ya que te van a decir que no: la universidad tiene décadas de investigación, con tradiciones, con equipamiento, de pasarse de un equipo al otro...*” (ERA2).

Por su parte, ERA3 sostiene que hay políticas educativas orientadas para que los institutos generen conocimiento desde mucho antes la creación del INFD, si bien aún no queda claro qué es investigar en los IES y si para analizar la producción de conocimiento en ellos hay que usar las reglas de la academia por lo tanto, considera que habrá que discutir con qué reglas se evalúan esas producciones. En cuanto al INFD, sostiene que tiende que tomar acríticamente las reglas de la academia como ‘las reglas’ de producción de conocimiento en el campo de la formación docente y que no está dando esa discusión sobre las reglas de producción de conocimiento en el sistema formador porque está discutiendo su propia legitimidad institucional y no se ‘anima’ a discutir legitimidad de otro modo que no sea el de determinar unívocamente el modo de investigar en los IES. Por otro lado, afirma, que no se sabe bien en general cuáles son las reglas epistémicas que convierten un conocimiento que parte de una situación concreta en un conocimiento público, generalizable, transferible, replicable en otro contexto y sobre cuál sería la metodología específica para estudiar una práctica tan compleja como lo es la práctica docente, práctica que a su juicio es un objeto de estudio central en la investigación que debería realizar el sistema formador. La legitimación del conocimiento producido por los IES la tiene que hacer el propio sistema formador en diálogo con la universidad, si bien estos circuitos no están armados. En esta línea sostiene que hay que es difícil definir qué tipo de investigación es la más apropiada para el sistema formador sin tener aún un modelo de conceptualización sobre la práctica docente que permita construir un modelo adecuado de investigación para esas prácticas, esto lleva plantear que es

necesario realizar un debate acerca de las reglas de producción de conocimiento en el campo de la formación.

En cuanto a las *temáticas* vinculadas a la investigación en los ISFD, ERA1 sostiene que hay algunas discusiones un poco a duras dentro del INFD respecto qué es lo que tienen que investigar los institutos: hacer investigación docente, investigación sobre el propio trabajo de formación, investigar sobre la formación a partir de la experiencia de formación, investigar, sobre todo en los profesorados de educación secundaria, las didácticas específicas, sobre la enseñanza, en definitiva sean cuales fueren las temáticas sostiene que no hay mejor institución para investigarlas que los ISFD: éstos son más idóneos que la universidad porque la universidad está más atravesada por la lógica de la disciplina y no por la didáctica de la disciplina. En cambio, ERA2 afirma que la producción de conocimiento por los IES/ISFD tiene que estar ligada a la formación docente y no necesariamente la didáctica de las disciplinas, sugiriendo que recortar qué temas son interesantes investigar se tiene que realizar en alianza con otros institutos de investigación o con las universidades en ámbitos plurales es donde habría que discutir es cuál sería la agenda de investigación propia de los institutos y cuál la agenda compartida con las universidades. Coincide ERA3 con ERA 2 en que el campo de la formación, sobre la enseñanza y sobre el trabajo docente es sobre lo que hay que investigar, si bien no deja de señalar que los problemas de la práctica de los maestros y de los profesores tienden a convertirse en problemas que afectan a agenda de investigación del instituto, lo que los lleva a salirse de su endogamia. Finalmente, hay coincidencia en cuanto a que modelo de las Convocatorias del INFD que sigue la lógica disciplinar, no tiene en cuenta las áreas de vacancia de conocimiento sobre la relación con las prácticas de enseñanza y de formación docente y sobre el trabajo docente.

“(...) Para mí tienen que hacer investigación docente, investigación sobre el propio trabajo de formación...” (ERA 1).

“(...) producción de conocimiento ligada a la formación [docente]” (ERA 2).

“(...) El campo de la formación es un campo al que le falta mucha investigación...problemas... reales [vinculados a la enseñanza]” (ERA 3).

A partir de esta descripción analítica podemos considerar dos dimensiones relevantes: una es la vinculada con las políticas educativas, concretamente la gestión que de la investigación en los IES/ISFD realiza el INFD desde la perspectiva de los referentes del campo académico entrevistados los que, desde algún lugar han estado vinculados al INFD¹³⁷ y, una segunda dimensión epistemológico-metodológica y de política educativa.

En primer lugar, hay que resaltar como se señaló en el punto anterior, que la reflexividad refleja, en tanto disposición constitutiva del *habitus* profesional de las prácticas de investigación/prácticas del conocimiento también se presenta, desde nuestra perspectiva, como un rasgo identitario de la investigación en los ISFD porque la investigación ya no sólo orientaría a aportar solución a problemas, sino, también a generar comprensiones de la realidad estudiada, proveyendo elementos para discutir paradigmas vigentes y redefinir los problemas a investigar. Por lo tanto, el reconocimiento de la subjetividad y de la intersubjetividad constituye categorías entre otras más, que amplían y potencian dentro del paradigma de la complejidad, la comprensión profunda que el objeto pedagógico demanda (Castro Moreno, 2011¹³⁸). Esto, sostenemos, resulta relevante tenerlo en cuenta cuando se aborda la investigación en el ámbito educativo en general y de los ISFD en particular.

Desde la dimensión epistemológico-metodológica y de la política educativa hay coincidencia en que el tipo de investigación que los ISFD deberían realizar, es una investigación que implique proveer de conocimiento útil y relevante para la educación, entendiendo que la investigación en tanto actividad profesional, requiere ser comprendida en su conjunto como una acción propia de una cultura epistémica de la cada profesión en particular. Esto significa que la investigación en educación o investigación educativa, es más que un conglomerado de técnicas tomadas de las ciencias sociales, porque lo que la distingue es su utilidad y relevancia para los educadores porque por un lado, determina las condiciones del uso del conocimiento producido y por otro, porque establece la relación entre éstos y los otros contextos de aplicación (Sañudo, 2010).

¹³⁷ ERA1 formó parte de la comisión que realizó una propuesta de instituto nacional previa a la sanción de la LEN, ERA3 junto con otro referente del campo académico redactó el Anexo I de la Resolución N° 30/07 del CFE.

¹³⁸ Cfr. Apéndice I: Investigación en Ciencias Sociales, investigación en educación e investigación en Ciencias de la Educación.

Ahora bien, focalizando el análisis en el modo de producción de conocimiento en el campo educativo por parte de los ISFD consideramos que el Modo 1 y el Modo 2 de producción de conocimiento están coexistiendo desde las perspectivas de los entrevistados. Ahora bien, lo que resulta interesante es ver cómo estos modos de producción se están articulando en los ISFD y pueden ser mutuamente útiles y en ese proceso de articulación sinérgica, esperamos, se vaya consolidando un modo particular e identitario para los ISFD. sin embargo, es importante tener en cuenta que igual que en otras áreas, en educación es importante propiciar el tránsito hacia la racionalidad identificada en el Modo 2 de producción de conocimiento sin forzarlo porque, como ya señalamos lo esperable como lo señalan los entrevistados que se visibilicen formas de producción de conocimiento y de saber que manifiesten la especificidad de los tipos de investigación que se vislumbra en los institutos, al mismo tiempo que considere en esa construcción de identidad investigativa de los ISFD como un rasgo facilitador que los ISFD se perfilan como lugares claves para la investigación educativa porque tienen un contacto con el aparato escolar muy diferente al que puede llegar a tener la universidad y estratégico para la configuración de conocimiento situado sobre las prácticas de formación docente en proximidad con los problemas de las escuelas. Este sería un tipo de investigación que supone que todos los docentes pueden hacerla porque están en el campo, en el territorio y porque son los que hacen la experiencia pedagógica en inmersión en el campo. Ahora bien, para que esta experiencia personal y particular se constituye en conocimiento pedagógico es fundamental como ya lo señalamos en coincidencia con Sañudo, (2010) que los docentes-investigadores educativos asuman su responsabilidad del uso y repercusión de su trabajo. Esto significa que por un lado, sean responsables 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; pero 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 finalmente, con los mismos actores diversos que participan en el proceso de investigación.

Considerando la dimensión de las políticas educativas, los entrevistados se muestran muy críticos en relación con la política investigativa desarrollada por el INFD y sobre todo en relación a las malas condiciones que instituye para que se desarrollen investigaciones en los institutos. Teniendo en cuenta el proceso de elaboración e implementación de las políticas públicas educativas en una dimensión temporal e histórica, desde la perspectiva de Boneti (2015), las políticas del INFD sobre la investigación en los ISFD se enmarcan en las políticas públicas educativas que tienen como fundamento epistemológico la razón moderna, donde la técnica es una referencia de la verdad y del saber, presentando como agentes definidores de los criterios de verdad básicamente al Estado quien en la persona del INFD pone la verdad técnica como parámetro sin considerar otros agentes definidores de políticas públicas, incluso dejando de lado a algunos de sus propios agentes en esas definiciones, como por ejemplo a los profesores -agentes del estado-. Por lo tanto, desde esta perspectiva y desde las voces de los entrevistados, entendemos que el INFD sigue operando con las bases epistemológicas de la ciencia moderna y del Estado moderno, constituyéndose en una característica presente la noción de verdad y científicidad y de la universalidad de los parámetros de científicidad y de verdad en la elaboración y operatividad de las políticas públicas en la modernidad: las políticas públicas educativas del IFND dirigidas a los IES/ISFD en relación con la función de investigación conservan el formato clásico con componentes típicos de la razón moderna, a saber sus políticas se presentan imbuidas de una racionalidad única asociada a una verdad comprobada científicamente donde el carácter de científicidad presupone universalidad, es decir, que el pensamiento científico -modo de producción de conocimiento- y sus resultados no se transforman de acuerdo al contexto histórico y la realidad local ni los problemas socio-educativos y formativos que interpelan al sistema educativo en general y al sub-sistema de formación docente en particular. En este punto visualizamos cómo se entretajan y entrelazan en el INFD el encuadre epistemológico epocal de la política educativa y las políticas educativas en términos de gestión o gerenciamiento de la política científica por parte del Estado algo alejadas del contexto social y escolar y de la dinámica del juego de fuerzas que se establecen en el ámbito de las relaciones de poder constituidas por los grupos económicos, políticos, sociales y demás organizaciones de la sociedad civil y, sobre

todo, de los denominados ‘sujetos emergentes’, tanto en su dimensión individual como colectiva, no sólo vinculados a las políticas públicas en general y educativa en particular, sino también como sujetos vinculados a la producción de conocimiento.

II.

Considerando la categoría *investigación* la misma es vinculada con la presencia de nuevos u otros sujetos que se incluyen en la producción de conocimiento/saberes, sujetos distintos a los pertenecientes al ámbito académico-universitario. Entre los motivos que se identifican se visualizan al menos dos: un proceso de descentramiento en relación con ciertos centros clásicos de conocimiento y, por otro lado al déficit o por la desconsideración en el reconocimiento de otros tipos de producciones, distintas al conocimiento científico por parte de la comunidad académica clásica. Este fenómeno reconocido desde el ámbito universitario abona, en cierta medida, los planteos de Gibbons (1998) en cuanto a que se está generando otro modo de producción de conocimiento, el Modo 2 que con otros sujetos, con otros intereses mucho más próximos al territorio y con otras formas de producción, buscan legitimación en los propios contextos así como por otros que, si bien no realizan dicha aprobación o legitimación, no dejan de reconocer su presencia y sus producciones, abriendo la discusión a cómo denominarlas. Por lo tanto, junto con estos nuevos sujetos, surgen otros ámbitos tanto al interior de las Políticas Públicas (docentes que investigan en distintos niveles del sistema educativo) como otros actores más vinculados al campo socio-educativo y a los movimientos y organizaciones sociales.

“(...) empiezan aparecer algunas otras figuras que empiezan a reclamar legitimidad con respecto al conocimiento que producen, hoy mismo estamos en esta discusión, por ejemplo las consultoras ellas producen información y un determinado tipo de conocimiento... actores o sujetos que tradicionalmente estuvieron excluidos de los cánones científico-académicos de investigación... Por ejemplo los docentes... grupos particulares que se involucran activamente en procesos de producción de conocimiento que no, necesariamente, siguen las reglas de juego planteadas por el campo académico... actores más del campo social, más del campo popular que empiezan a reclamar su espacio y la legitimidad, hay un nuevo horizonte con la emergencia de nuevos sujetos de conocimiento... Ámbitos del estado que tienen oficinas de investigación que están vinculadas con las políticas públicas que también producen saber...” (ERA1 y RACA3).

Ahora bien, la progresiva inclusión en el escenario investigativo de estos nuevos sujetos abre una discusión epistemo-política, es decir, no sólo epistemológica y metodológica sino también política en relación a que es quiénes son los sujetos legitimados y legitimadores para la producción de un conocimiento y saber legítimo y sobre los criterios de verdad y/o de validación del conocimiento-saber producido y en cuanto a quiénes están habilitados para enunciarlos.

“(...) hoy estamos discutiendo cuáles son los criterios que utilizan para validar. Así otros actores...empiezan también a preocuparse por ganar legitimidad como productores de saber...hoy hay una gran discusión... esto es una lucha, por eso es epistemo-político, porque acá no sólo se pone en juego la elucidación de los criterios de verdad... [Sino también sobre]...quiénes son los sujetos legítimos... para la producción de un saber legítimo...no hay un lugar para la epistemología liberada de ese poder...” (ERA1 y RACA3).

Por lo tanto, no hay una epistemología liberada del poder, toda epistemología y toda metodología está impregnada y sustentada no solo por una concepción filosófica, metafísica, antropológica, axiológica, sino también por un posicionamiento político, tal y como lo plantea Kuhn (1962) en su definición de paradigma y como lo ejemplifica Hobsbawm (1994) en su análisis del estado de la ciencia en la segunda mitad del siglo XX. Básicamente esta lucha de poder, no en términos partidarios, sino en cuanto a capacidad para hacer (producir) y ser reconocido en ese hacer, en este caso, ‘ciencia’. Esta lucha de poder se visualiza en las relaciones de poder universidad-otros actores y en representaciones sociales en tanto modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de comportamientos y comunicación entre individuos (Moscovici, 1979) que, en este caso, sostienen diferentes posiciones entre estos actores (universitarios/otros) que implican jerarquía. En este sentido la producción científica moderna se liga ideológicamente con el poder al determinar ‘quién sabe’ y quien es ‘sabio aficionado o amateur’, consumidor de ideas científicas ya formuladas que convierte en sentido común (Moscovici, 1986). Sin embargo la relación epistemología-poder que planteamos no se refiere a una desigual valoración de conocimientos (científico/sentido común) que sería solo epistemológica y que será abordada en este apartado más adelante, sino al análisis de la relación sujeto y objeto de conocimiento y a las minorías activas en la producción, validación y legitimación de conocimientos-saberes (universidad-otros actores académicos/sociales) y la

influencia que puedan tener. Por lo tanto, mientras que la ciencia busca controlar la naturaleza o decir ciertas verdades sobre ella; la ideología se esfuerza por proporcionar un sistema general de objetivos o por justificar los actos de un grupo humano. Así la ciencia se liga ideológicamente con el poder de ‘quien sabe’ descalificando otras formas de conocer y de saber porque significan la vulgarización y la caída de ese ‘saber’ (Moscovici, 1986; Mora, 2002).

“(...) Lo que cuesta todavía aceptar en el campo académico y científico es que otros actores no universitarios hagan investigación...relaciones con el saber suponen necesariamente relaciones de poder y porque, en cierta forma, manifiestan en sus intervenciones en estos discursos y en estos campos posiciones diferentes para los actores...hay todo un aparato institucional que ratifica todo esto...la ideología se materializa en instrumentos específicos...con los que ni siquiera discute, ni siquiera reconoce como interlocutor es a los que están del otro lado de la línea abismal...Son los otros considerados como discontinuos, salvajes, gente movida por el sentido común que para el discurso científico es doxa...” (ERA1 y RACA3).

En estas disputas de poder, las modalidades de investigación emergentes también se encuentran el campo académico y científico llegando, en algunos países a contar con reconocimiento público estatal. En cambio en Argentina aún no son reconocidas como tales. Sin embargo, estas modalidades emergentes (narrativas docentes, autobiografías docente, por ejemplo) avanzan en la investigación sobre sus propios dispositivos para la producción de conocimiento con la finalidad de darles estatus metodológico.

“(...) no es el dispositivo foucaultiano, no es el dispositivo de Berstein, lo uso en un sentido mucho más light como sucesión de tiempos, espacios y usos y relaciones sociales dentro de ese espacio, ver un dispositivo como una organización social y técnica de la producción, publicación y circulación del saber...” (ERA1 y RACA3).

Finalmente, se está en una discusión política en relación con el conocimiento porque además de ser una lucha de poder y de reconocimiento, es función de la política pública generar las condiciones tanto para la producción como para la circulación de los conocimientos y saberes configurados, condiciones materiales, simbólicas, laborales, editoriales. Básicamente lo que se reclama es una política pública de conocimiento que instituya a la investigación educativa, pedagógica y/o docente como parte de esa política.

“(...) generar instancias que permitan circular el saber producido, una serie de recursos para la publicación, no necesariamente la publicación convencional

sino la publicación entendida como la disposición pública de ese saber construido...” (ERA1 y RACA3).

Retomando las categorías conocimiento/saberes, ya no desde la perspectiva Político-ideológica, sino desde la dimensión epistemológico-metodológica. En primer lugar, si bien se asume que en lo cotidiano, coloquial e incluso académico en algunos casos conocimiento y saber pueden ser asumidos como sinónimos, en el campo de la investigación en general y en educación en particular no necesariamente: se diferencia entre conocimiento y saber, explicitando ciertos rasgos o condiciones que hacen a uno y a otro. A saber: explícito-tácito, privado-público, cierto grado de generalidad-casuístico y, en el caso particular del conocimiento con un nivel de conceptualización, con cierto nivel de formalidad que lo hace transmisible a otros a partir del uso de mecanismos institucionalizados de legitimación.

“(...) tácito-explicito es un vector, mucho conocimiento es tácito, ahí hay algo de la explicitación que se hace necesaria; privado-público es otro vector de análisis, hay un conocimiento que es del orden de lo privado de lo que la persona sabe hacer pero que no lo podría hacer público porque tiene argumentos que no son muy defendibles y hay cosas que no lo son definitivamente; me parece que podría haber otra categoría que es casuístico-general el gran problema para mí es que el conocimiento práctico no puede construirse en otro lugar que no sea en la práctica por lo tanto es casuístico y lo que no sabemos bien es cuáles son las reglas epistémicas que convierten un conocimiento que arranca de una situación concreta en un conocimiento más general, de un carácter más general no quiere decir que se despoja enteramente de sus orígenes, pero sí que es susceptible para ayudar a comprender otros contextos que no son en el que fue producido...” (ERA2 y VPE1).

En segundo lugar, en el caso del saber, la tendencia es a reconocer una ecología de saberes: saberes experienciales vinculados a la experiencia y memoria pedagógica, diferentes del saber pedagógico, distinto de conocimiento científico por el modo de validación porque su validación se realiza en el mismo campo pedagógico-profesional; saber docente distinto de conocimiento docente. Éstos son considerados como otras formas de conocimiento no científicas, pero legítimas. Sin embargo, en el caso del saber pedagógico, distinto del saber docente, del conocimiento docente y del saber experiencial puede vincularse mucho más con las con las prácticas del conocimiento (Guyot, 2011) que con esas formas no científicas de conocimiento.

“(...) A mí me preocupa mucho cuando se toma como producción de saber por ej. un relato de experiencia: una cosa es ampliar lo que se considera saber... hay saberes del docente que no tiene entidad de conocimiento...” (ERA3 y VPE2).

Finalmente, puede diferenciarse entre conocimiento práctico e investigación, en términos de Moscovici (1986) entre la producción científica moderna y el sentido común.

“(...) Todo conocimiento sobre la práctica es el tipo de conocimiento que produce la investigación? No, estoy segura hay conocimiento sobre la práctica que son reglas cargadas de buen sentido...” (ERA2 y VPE1).

Al mismo tiempo que, en el caso del docente, epistemológicamente bien puede diferenciarse el conocimiento/saber propio del sentido común de la práctica docente. Este conocimiento práctico del docente, en tanto práctica docente, dispone al mismo tiempo de un fondo de conocimiento teórico adquirido por procesos formativos, junto con un fondo de saberes que se construyen en el hacer, cuyo repertorio de actuación se aplica en un caso, que es esa práctica particular que se actualiza no mediante el aprendizaje teórico sino de acuerdo al éxito que tenga.

“(...) Ahí produciríamos un tipo de conocimiento que yo no sé si valdría la pena llamar investigación...” (ERA2 y VPE1).

Ahora bien, articulando la dimensión política de producción de conocimiento con la dimensión epistemológica y metodológica en cuanto a la investigación en el sistema de formación docente, como parte de la Educación Superior, podemos inferir que hay un objeto de investigación propio y específico: la enseñanza. Asimismo se explicita que el problema de la enseñanza que no se reduce al contexto áulico sino que incluye también al campo de la formación docente inicial. Desde esta perspectiva las prácticas de la enseñanza y el campo de la práctica docente (no como materia del profesorado sino como ejercicio de la profesión) se configuran también como parte de ese objeto de investigación, señalándose que se investiga la práctica de otro y se reflexiona sobre propia práctica atento a que la propia práctica es un objeto invisibilizado y naturalizado. La enseñanza y las prácticas de enseñanza como objeto de investigación, es visto como un problema epistemológico y metodológico y conceptualizado como un objeto político multidimensional porque incluye las interacciones en el aula, interacciones institucionales y contextuales marcadas por posicionamientos pedagógico-didácticos, socio-culturales, filosóficos y políticos.

“(...) la concepción de enseñanza, la idea de enseñanza ahí es como una práctica que se desarrolla en el marco de un sistema institucional que tiene que entrar en el diseño de la enseñanza... el problema de la enseñanza, no lo quiero reducir a lo que ocurre en las aulas...el problema de la enseñanza...incluye la práctica de la propia formación...la práctica en los distintos niveles, en las escuelas, en los ámbitos de formación de los maestros y profesores cuando ya están trabajando porque ahí también hay enseñanza...[es un]...problema político de producción de conocimiento sobre la enseñanza...” (ERA2 y VPE1).

Lo que se espera de las investigaciones en Educación Superior vinculada a la formación y desarrollo profesional docentes es un conocimiento situado, si bien se reconoce que este tipo de conocimiento, además de plantear debates epistemológico-metodológicos, aún no es asumido como relevante por parte de la política pública educativa y de conocimiento. Focalizando el análisis en la política pública relativa a la formación y desarrollo profesional docente, representada a nivel nacional por el INFD.

En cuanto a la política pública del INFD en relación con los IES y la investigación, se coincide en señalar que la misma es equivocada.

“(...) el INFD equivoca su política de investigación... Resolución 30¹³⁹, participe mucho, y en ese sentido te digo que me parece bueno que la lectura sea que la investigación tiene que estar en el sistema y no en cada instituto, está bien, a la larga con estas condiciones de fomento de la investigación yo no sé si vamos a llegar muy lejos.....el INFoD ahí tiene una función, que no está dando la discusión, que tiene que tomar acriticamente las reglas de la academia como “las reglas” de producción de conocimiento en el campo de la formación docente...” (ERA2 y VPE1).

Asimismo, se coincide en señalar que se requiere el desarrollo de políticas más activas en cuanto a generar condiciones para la investigación en los IES; construir un estado de situación sobre vacancias temáticas, formatos, agenda y formación en investigación en los formadores de formadores -si bien se señala que hay poca formación epistemológica en los investigadores universitarios-; en la necesidad de un debate entre el INFD y los IES-ISFD sobre el tipo de investigaciones que el sistema formador debería desarrollar, sobre la responsabilidad de las jurisdicciones y del estado nacional en cuanto a la política pública de conocimiento

¹³⁹ Hace referencia a la Resolución N° 30/07 del Consejo Federal de Educación y sus anexos Anexo I Hacia una Institucionalidad del Sistema de Formación Docente en Argentina y Anexo II Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional.

en los IES, debates que, por lo tanto, tienen un carácter de epistemología política porque se inscribe en relaciones de poder.

“(...) llamo conocimiento de política oficial que define posiciones asimétricas en el campo y delimita los espacios donde la relación es posible, que es el discurso tecnocrático. Una epistemología política diferente sería donde los dispositivos, las formas de organización de la producción de saber habilita condiciones, no digo simétricas pero sí horizontales...esto implica una relación de poder diferente de los docentes y del saber especializado...Un problema es que [esas relaciones, esas políticas de conocimiento las]...definen solamente en el INFD sin discutir, sin conversar, sin visibilizar las formas de producción de saber que hay ya vigentes...” (ERA1 y RACA3).

Por lo tanto, se visualiza que falta de planeamiento se constituye en la base de las críticas al INFD y de las carencias que manifiesta.

Ahora bien, al considerarse la producción de conocimiento como parte de la política pública, se señala que estos debates y discusiones históricamente han asumido un cierto carácter ‘endogámico’, es decir, se han desarrollado al interior de organismos dependientes del Ministerio de Educación Nacional y jurisdiccional. Sin embargo, se plantea como necesario para diseñar una política pública, que esos debates y discusiones incluyan otros actores políticos estableciendo relaciones intersectoriales e inter-jurisdiccional, tales como CONICET, agencias de investigación, Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, entre otros, quienes se suman a esa disputas de poder y a esas construcciones colectivas de las políticas públicas.

“(...) con la creación del INFD la investigación en los institutos convencia, sin embargo...hace falta crear un lazo institucional con el MINCYT lo cual implica bancarse otras normas...porque parte de la endogamia es que todo se resuelve en el Ministerio de Educación parece que la investigación en Argentina está en el Ministerio de Educación, separada y tenemos que dialogar con eso...hay disputas de poder...las políticas públicas que tienen que empezar a generarse esas articulaciones, esos lazos, sino quién los genera? - Por supuesto que es desde las políticas públicas... las políticas se plantean preguntas que la investigación todavía no contestó...” (ERA3 y VPE2).

Al mismo tiempo se reclama el reconocimiento, en esos debates enmarcados en una epistemología política, no solo que el sistema formador tiene que producir conocimiento situado, sino que la política pública de producción de conocimiento reconozca al saber didáctico como conocimiento con rasgos propios y específicos junto con el reconocimiento de las instituciones que los producen.

[Se deberían incluir, reconocer] *“(...) en la producción de nuevos saberes este que debería haber políticas públicas para la producción didáctica...cómo*

llegar a los institutos y cómo hacer para que en muchas jurisdicciones que eran muy invisibilizados (los institutos) pasen a ser instituciones...” (ERA3 y VPE2).

Como se anticipó, la cuestión de la investigación en Educación Superior remite a cuestiones no sólo de carácter epistemológico-metodológicas, sino también a cuestiones políticas (disputas de poder) y a responsabilidades y definiciones de políticas públicas. Considerando la dimensión epistemológica, lo que se espera de la Educación Superior vinculada con la formación y desarrollo profesional docente es la producción de conocimiento didáctico situado, identificando y abordando problemas de la enseñanza mediante investigaciones que incluyan a los docentes en ejercicio en el aula y en instituciones escolares, más allá de promover en esos docentes algunos procesos de reflexividad sobre su práctica.

“(...) puede haber un producto que esté más ligado a la producción de conocimiento situado...es demasiado azaroso esperar que la producción de conocimiento venga de que el tipo que está en la práctica...si la práctica fuera suficiente para producir conocimiento, tendrías que estar inundados de conocimiento práctico y no estamos.” (ERA2 y VPE1).

Esto nos sitúa de lleno en la cuestión de la lógica, las reglas, los modos/tipos de producción y las dificultades metodológicas cuando se considera que la práctica no es suficiente para producir conocimiento. Al mismo tiempo nos remite a discusiones y planteos vinculados con otras racionalidades, otros saberes, otros sujetos, otros criterios de validación/legitimación del conocimiento que varían según el tipo investigación, el tipo de institución del objeto de investigación y las modalidades de abordaje metodológico junto con el posicionamiento epistemológico y político que se tenga frente a formas emergentes de investigación en campos específicos del quehacer educativo que reclaman condiciones propias para la producción de saberes y conocimientos situados.

“(...) discusión sobre los planteos epistemo-metodológico que plantean la necesidad de ir pensando ecologías de saberes, es decir espacios de conversación donde distintos sujetos con distintas experiencias y distintas expresiones de saber y de saberes puedan dialogar formando un tejido de inteligibilidad en donde no suceda que un discurso coloniza a un discurso con sus reglas...haciendo ganar más polifonía...una nueva lógica que entiende la traducción, no como la producción de un lenguaje a otro sino como la construcción de un campo de inteligibilidad que permita dos cosas: construir, capturar un nuevo discurso que ninguno de los hablantes por separado podría producir y descifrarlo...” (ERA1 y RACA3).

Discusiones que empiezan a darse en Educación Superior que incluyen junto con aspectos epistemológicos y metodológicos, acciones y sujetos legitimadores en la construcción de una triada con reciprocidad entre universidades, autoridades jurisdiccionales del sistema educativo, pares de los IES, reciprocidad que no implica discusión entre iguales.

“(...) recortar que temas son potentes, interesantes, factibles para investigar en las instituciones formadoras, qué temas son interesantes investigar en alianza con otros institutos de investigación o con universidades me parece que también pude ayudar a legitimar ciertos saberes que tienen otro origen, que seguramente hay que conceptualizarlos de otro modo...cómo llegar a darle estatuto de saber a aquello que se produce...también hace falta el exterior que la evaluación, la producción de proyectos tendrían que tener como condiciones sabiendo el rasgo endogámico propio de nuestros institutos eso no desvaloriza lo que el instituto tiene, eso dice desde acá habría que tensionar...” (ERA3 y VPE2).

Profundizando sobre la categoría Educación Superior (Universidades/IES públicos-privados: Cfr. LEN, artículo 34), a partir de la descripción del estado de situación en lo relativo a la investigación y de los distintos posicionamientos emergentes en relación a la investigación en didáctica profesional, como por ejemplo la desarrollada por la Universidad Pedagógica (UNIPE), se establecen líneas diferenciables.

“(...) debería haber una dinámica en educación superior por la cual quien enseña en educación superior está contribuyendo a la producción de conocimiento del campo respecto al cual enseña, debería ser de interés genuino de lo que significa hacer educación superior...” (ERA2 y VPE1).

En relación a las universidades, se considera que no se puede homogenizar ni la situación ni el tipo de investigación que se desarrolla, dependiendo no sólo de la especificidad de cada una de las universidades/facultades, sino también del momento histórico-político de su creación.

En cuanto a los ISFD, se considera, como ya se señaló, que en principio la función de investigación no es una función de cada uno de los institutos, sino del sistema formador. Este sistema además tiene que articular las políticas públicas sobre investigación y sobre formación docente diferenciando entre enseñanza y formación. Al mismo tiempo que se considera que otras funciones del sistema formador está relacionada con el desarrollo profesional docente. Este desarrollo, entre otras actividades incluye la formación en investigación y la planificación y desarrollo de

la carrera de investigador para aquellos docentes que lo deseen, diferenciando la misma en el ámbito de las universidades y en el de los IES.

“(...) la gente necesita hacer de la investigación un aspecto permanente de su trabajo para que hay ahí algo acumulado...hay algo de la función estratégica del sistema formador que no se está cumpliendo en ningún lugar: que es planificar el desarrollo que tienen los recursos del sistema...una agenda que está pendiente en todo, no sólo a la investigación sino a la planificación del sistema formador...” (ERA2 y VPE1).

Profundizando la cuestión de la investigación en los ISFD, además de las conciencias en cuanto a la situación de esta actividad desde la perspectiva de las carencias o déficit (falta de formación de los profesores, producción de conocimiento muy básico, falta de condiciones materiales, financieras, laborales, entre otras), se resalta como fortaleza la especificidad en cuanto a los temas/objetos de investigación junto con el lugar estratégico que los ISFD tienen si se los compara con las universidades en cuanto a la investigación educativa. Esta posición estratégica básicamente es tal porque ubica a los ISFD con una proximidad con los problemas de las escuelas que la investigación academia no tiene, al mismo tiempo que se señala que la formación docente trabaja con un tipo de práctica de formación que le es propia. Por lo tanto, los ISFD están en posición para producir conocimiento situado porque la cotidianidad del instituto fundamentalmente consiste en estar al lado de los sujetos y de las prácticas situadas. Dicha producción de saberes que realizan en un terreno que les es propio, si bien no excluyente. Este terreno es visualizado con grandes potencialidades en cuanto a la generación de conocimiento específico, sobre todo porque en general no es de interés de la academia universitaria.

“(...) hay algo específico para investigar en los institutos de formación docente que no se investiga...sobre la enseñanza, sobre cuestiones que no hay mejor lugar para investigarlo que esos, más que en la universidad porque la universidad está más atravesada por la lógica de la disciplina, no de la didáctica de la disciplina.” (ERA1 y RACA3).

Asimismo se coincide en señalar que junto con la especificidad en cuanto a los objetos a investigar y al lugar estratégico, los ISFD tienen sus propias reglas y van perfilando tipos específicos de investigar en función de su especificidad y condiciones. Al mismo tiempo que señalan ciertos riesgos y necesidades. Entre los riesgos, se marcan los ya indicados: endogamia, isomorfismo con investigación universidad, poca circulación de lo producido al interior y exterior de los ISFD; en

cuanto a las necesidades, además de la formación y la garantía de condiciones, se indica la necesidad de producir alianzas y debatir agendas entre las universidades y los IES, en función de sus condiciones e intereses propios y específicos, sin subestimar la complejidad de los mismos.

“(...) hay que cuidar desde la universidad y ver que lo que hacen los institutos no entra en un molde, digamos que es otra cosa...medir el riesgo de ciertas intervenciones a veces no sé si de si se dimensiona la complejidad que significa un cambio pensado a mediano plazo donde las instituciones formadoras sean partícipes de la producción de saberes...” (ERA3 y VPE2).

En el caso específico del sistema de formador, la investigación es concebida como parte fundamental de la formación docente. La relación investigación-formación docente abordada desde su dimensión histórica, ha estado marcada por tensiones y por ciertos riesgos, sobre todo en cuanto a la formación docente. Tensiones y riesgos que oscilan entre la escolarización de la formación docente cuando esta es asumida por los ISFD o academizar la formación docente si esta es asumida por las universidades.

“(...) investigación y formación se requieren mutuamente a gran escala, no quiere decir que en todos lados ambos procesos deben darse: pueden ser consecutivamente, en un lado y en otro, lo que no puede no haber es puentes, no puede no haber diálogo me parece que ese es el desafío, en un pensamiento más clásico moderno no es una relación que la ves en los objetivos de una institución me parece que hay que poder pensar con esquemas más flexibles...” (ERA3 y VPE2).

En este sentido, considerar al docente asumiendo la dimensión de investigación genera en el campo educativo, académico y profesional distintos posicionamientos y debates en lo relativo a su idoneidad para desarrollar investigaciones, si lo es, desde que encuadre epistemológico y metodológico; en cuanto al sentido de hacer investigación para el docente; en cuanto a su rol en la investigación, es decir, pasar de ser en cierto sentido ‘objeto de indagación’ a ser productor de conocimiento; pasar de ser aplicador de conocimiento producido por otros a constituirse en configurador de saberes y conocimientos abordando objetos de indagación mucho más cercanos a las prácticas de enseñanza, a las prácticas docente, a las experiencias educativas, a las trayectorias educativas, a las condiciones del trabajo docente, temas cercanos al territorio, a una ecología de saberes y al conocimiento situado, es decir a las prácticas del conocimiento que a temas/objetos mucho más teóricos, abstractos, ligados a ensayos pedagógicos.

“(…) lo que está apareciendo ahora como novedoso es el reclamo en el campo educativo de los docentes y también de los educadores que se mueven en los movimientos sociales como productores de saber...aparece un reclamo de un tipo de investigación específica, integral que tiene que ver con la pregunta por el sentido, en la búsqueda de explicaciones de los fenómenos... algunos más empiezan a plantear que necesariamente ese tipo de investigación que se pregunta por el sentido de la investigación para aquellos que la viven.” (ERA1 y RACA3).

En síntesis, prácticas del conocimiento (Guyot, 2011) y configuración y reconfiguración del conocimiento (Gibbons, 1998) se presentan como dos de las categorías que definen la especificidad del quehacer investigativo en los IES/ISFD, es decir, del sistema de formación docente hacia el cual las políticas públicas educativas y del conocimiento, parecería que aún tienen una gran deuda, deuda sobre todo de tipo epistemológico y pragmático. Deuda epistemológica en cuanto al reconocimiento del conocimiento específico que el sistema formador tiene y es capaz de producir y, deuda pragmática en cuanto al uso que el sistema educativo podría hacer de ese conocimiento y de esos saberes.

2.4. Cuestionarios auto-administrados Tipo I y Tipo III a Profesores-investigadores de ISFD y de Universidades

En este apartado se presenta en un primer momento, partiendo de las matrices cualitativas¹⁴⁰ confeccionadas en base a las respuestas de Profesores investigadores de ISFD y miembros de red que conforma el CA, una síntesis descriptiva de su percepción en relación con *investigación*, *investigación en los IES/ISFD* e *investigación promovida por el INFD* para, luego presentar el análisis conceptual de las mismas. En un segundo momento, se seguirá el mismo procedimiento en relación con las percepciones de Profesores de ISFD y de Universidades miembros del equipo

¹⁴⁰ En este caso se toman del Cuestionario auto-administrado Tipo I las respuestas a los núcleos temáticos 1. Investigación: Posicionamiento epistemológico y metodológico (R: 1 y 2) y Perspectiva producción, validación, legitimación, relevancia conocimiento en IE (R: 3); 2. Investigación en IES/ISFD: Relación investigación IES/ISFD (R: 1, 2, 3, 4, 6 y 9) y Criterios producción, validación, legitimación, relevancia conocimiento en IE (R: 5, 7 y 8) y 4. Punto 4. Investigación/INFD Síntesis (R: 1 y 2). En el Capítulo N° 5 se trabaja del Cuestionario auto-administrado Tipo I con los núcleos 3. Investigación/-Red Relación Red/IES- ISFD (R: 1y 2) y Criterios producción, validación, legitimación, relevancia conocimiento (R: 3) y 5. Investigación/CA Aspectos generales (R: 1, 7 y 8) y Criterios producción, validación, legitimación, relevancia conocimiento (R: 2, 3, 4 y 5), Cf. Protocolo en Anexo I, Cuadro 3. Identificación de los actores que respondieron a los cuestionarios auto-administrados, 3.1. Tipo I a Profesor de ISFD y miembro de red/es que forma parte del CA y Cuadro 6.2. Cuestionario auto-administrado Tipo I a Profesor de ISFD y miembro de red/es que forma parte del CA.

de investigación del Primer Estudio nacional 2016-2017 sobre *investigación e investigación en los IES/ISFD*¹⁴¹.

En cuanto a las perspectivas sobre *investigación* teniendo en cuenta el posicionamiento epistemológico y metodológico, TI-PI-ISFD/CA1 sostiene que investigar implica observar, describir, comprender, analizar e interpretar; por su parte TI-PI-ISFD/CA2 no responde a la cuestión; mientras que TI-PI-ISFD/CA3 plantea que investigar es un proceso de construcción dialéctica de conocimiento, siendo una forma de provocar rupturas. En cuanto a la perspectiva producción, validación, legitimación, relevancia conocimiento en investigación educativa (IE), TI-PI-ISFD/CA1, considera que lo más adecuado es la utilización de paradigmas etnográficos descriptivos, comprensivos y cualitativos. Por su parte, TI-PI-ISFD/CA3 entiende que la línea etnográfica con enfoque socio-antropológico es la más adecuada, si bien reconoce que, de todas maneras, no es la única ni la mejor porque hay que tener una mirada abierta, que la elección metodológica depende de la realidad que se va a estudiar, y según eso es el diseño que se va a utilizar. TI-PI-ISFD/CA2 no responde a la cuestión.

Considerando la *investigación en los IES/ISFD* en cuanto a la relación entre investigación y los IES/ISFD, TI-PI-ISFD/CA1 sostiene que la relación entre producción de conocimiento por parte de los ISFD es para recuperar el saber pedagógico específico presente en las prácticas de los docente problematizando dichas prácticas, revisando las trayectorias formativas, para lo cual es necesario la conformación de los equipos en función de la posibilidad de participar, por intereses comunes y por propia voluntad. Ahora bien, en general no están dadas las condiciones para ello porque no hay horas destinadas a la investigación y los espacios de investigación deberían formar parte de las estructuras curriculares:

“(...) los institutos pueden hacer una gran contribución en relación con la producción de conocimiento desde las prácticas en las escuelas para recuperar el saber pedagógico específico que está allí circulando, en las prácticas de los

¹⁴¹ Del cuestionario auto-administrado Tipo III, del núcleo temático II. Investigación, se analizan las R: 1, 2 y 3 y del núcleo temático III. La investigación en Instituto de Educación Superior (IES) / Instituto Superior de Formación Docente (ISFD), las R: de la 4 a la 10, Cfr. Protocolo en Anexo I, Cuadro 3. Identificación de los actores que respondieron a los cuestionarios auto-administrados, 3.3. Tipo III a miembros del equipo de investigación del Primer Estudio nacional INFD, 2016-2017 y Cuadro 6.4. Cuestionario auto-administrado Tipo III a miembros del equipo de investigación del Primer Estudio nacional INFD, 2016-2017.

docentes, en los residentes, en experiencias, recursos actividades y diferentes materiales...” (TI-PI-ISFD/CA1).

Por su parte TI-PI-ISFD/CA2 sostiene que el saber docente como producción del conocimiento es a medias porque el docente reconstruye a partir de las distintas perspectivas y en relación con sus alumnos, señalando que investigar y enseñar en los ISFD son sinónimos:

“(...) Se investiga buscando estrategias virtuales y no virtuales que permitan transformar los métodos de enseñanza... y a su vez reinventarse y renovarse como docente...” (TI-PI-ISFD/CA2).

Finalmente, TI-PI-ISFD/CA3 plantea que en un instituto de formación docente la investigación que se debe desarrollar es la investigación educativa, si bien señala en coincidencia con TI-PI-ISFD/CA1 que la investigación en los ISFD no está institucionalizada:

“(...) Si se investiga es por intereses personales como terminar licenciaturas o doctorados... se hace en soledad, no en equipo...” (TI-PI-ISFD/CA3).

Analizando los criterios de producción, validación, legitimación, relevancia del conocimiento en IE, TI-PI-ISFD/CA1 pone el foco en las políticas educativas y en su responsabilidad en la generación de políticas públicas educativas que incluyan la investigación como eje de la formación, advirtiendo sobre que las mayores tensiones se encuentran en las posibilidades horarias de los miembros de los ISFD para desarrollar investigaciones, en los paradigmas reinantes que prescriben ciertos cánones investigativos, al mismo tiempo que sugiere algunas acciones tales como construir espacios de documentación compartida para la circulación de conocimientos en lo que, los evaluadores de los materiales que se pongan a disposición deberían ser investigadores que realicen investigaciones educativas o socio-culturales:

“(...) Generar políticas educativas que incluyan la investigación no solo como materia curricular sino como eje componente de la formación.” (TI-PI-ISFD/CA1).

Afirma TI-PI-ISFD/CA2 que son muy pocos los docentes de los ISFD que están interesados en investigar al mismo tiempo que indica que la burocracia institucional colabora a esta falta de interés. En este mismo sentido TI-PI-ISFD/CA2 pone el foco en el interés del docente en términos de voluntarismo o voluntariado señalando que los procesos investigativos deberían ser desarrollados por

especialistas en el tema y/o investigadores con experiencia junto con docentes interesados.

En términos de posicionamiento epistemológico y metodológico, la perspectiva que sostienen está mucho más cerca del paradigma moderno situando el tipo de investigación en los ISFD en diseños con enfoques socio-antológico y socio-educativos cercanos a investigación-acción. Sin embargo hay una marcada coincidencia en que, más allá de estos enfoques clásicos, hay un núcleo temático-problemático específico de los ISFD en relación con la investigación: las prácticas de enseñanza y un saber pedagógico específico presente en las prácticas de los docentes.

En definitiva, lo que se está en cuestión es la práctica y el sujeto en la consideración del conocimiento científico: otras opciones epistemológicas y metodológicas afectan al conocimiento científico, es decir a las prácticas del conocimiento produciendo efectos en la producción de conocimientos y en la configuración de subjetividades, por lo que las posibilidades de intervención en la modificación de las propias prácticas ponen de relieve la importancia de los modos en que los sujetos se relacionan con el conocimiento a la hora de investigar, enseñar o ejercer una profesión (Guyot, 2011).

Sobre la *investigación promovida por el INFD*, TI-PI-ISFD/CA2 no responde. Por su parte TI-PI-ISFD/CA1 considera que mejorar de la formación docente de todo el país, como proceso de dinamización, desarrollo y jerarquización de la formación docente es parte de lo que el INFD tiene que hacer mediante la institucionalización de la investigación en los ISFD definiendo espacios institucionales específicos para la investigación donde la investigación sea una de las funciones de los IES, no lo plantea como función del sistema formador sino de cada institución. Esta institucionalización supone la definición de un puesto laboral que integre la docencia y la investigación, la asignación de recursos para la investigación, la difusión e intercambio de producciones y experiencias, la formación de investigadores, la promoción y apoyo a redes de investigación que articulen el trabajo de distintas instituciones y el sostenimiento y profundización de enfoques de investigación-acción que promuevan el mejoramiento de las prácticas de enseñanza. TI-PI-ISFD/CA3 evalúa que es necesaria la existencia de un

organismo que a nivel nacional articule las políticas educativas relativas a la formación docente y a la investigación, si bien es crítica de la gestión del ISFD:

“(...) Empezó bien hace unos años... estos últimos años se presentaban más de 1000 proyectos y se seleccionaban muy pocos. Tal vez por cuestiones de presupuesto, no sé.” (TI-PI-ISFD/CA3).

Ahora bien, institucionalizar la investigación en los ISFD focaliza en este objeto de estudio, es vista coincidentemente como un punto central de las políticas públicas educativas (gestión) si bien no es problematizada en términos de política educativa (epistemología y metodología).

Resulta relevante que se señale una doble dimensión para la gestión de la investigación por parte de las políticas educativas: por un lado que la investigación se institucionalice en los ISFD y que la investigación sea un componente de la formación docente inicial, articulando en un mismo proceso formativo los oficios de investigar y de enseñar (Achilli, 2001). Esto, de alguna manera, podría resultar significativo para promover un punto de inflexión o de ruptura a esa reducción propia de la modernidad de lo complejo a lo simple y en la disyunción entre la cultura científica y la cultura profesional en tanto operaciones epistemológicas que pretendían garantizar el rigor y la objetividad del conocimiento dando por resultado la incapacidad de pensar las totalidades, los conjuntos, aislándose los objetos de sus contextos (Guyot, 2011). Esto desde una perspectiva que según plantea Tello (2013) se refiere a la ‘producción de conocimiento para la resolución de problemas’ caracterizada por surgir, principalmente, a partir de una dificultad real específica local, regional o de mayor magnitud geográfica y social. Es un tipo de conocimiento producido centrado en brindar recomendaciones para la acción y/o la toma de decisiones para la resolución de problemas.

En cuanto a las perspectivas sobre *investigación en el campo educativo* los profesores que se desempeñan en ISFD consideran que investigar en el campo educativo (R. 2) es un proceso para producir conocimiento, es buscar, construir, indagar, conocer, develar a partir de la voz de los otros sujetos sociales y aportar al conocimiento a partir de un interés personal. Así mismo es el arte de preguntar-responder en la construcción de conocimiento lo que implica comprender, discutir y posicionarse en escenarios socio-educativos y en relación con las prácticas educativas. Investigar es, por lo tanto, una aproximación transitoria de modo formal

y metódico que supone la utilización y socialización de lo conocido para mejorar las situaciones y las prácticas vinculadas a los procesos de enseñanza y de aprendizaje en todos los niveles del sistema educativo y para la toma de decisiones. En algunos casos, los Profesores-investigadores de ISFD diferencian el modo de producción de conocimiento en el campo educativo cuando este proceso es desarrollado por la universidad, de los modos de producción de conocimiento educativo en y por los ISFD.

Una primera aproximación analítica nos permite situar esta concepción de investigación en el campo educativo como cercana al Modo 2, en cuanto que el conocimiento se produce en un contexto de aplicación, es decir que se lo pueda usar con eficacia en un contexto particular en el que se busca la solución de problemas (Gibbons, 1998). Al introducir la diferenciación en el accionar de la universidad y de los ISFD en la producción de conocimiento educativo, es lícito inferir que subyace la cuestión de que, como señala Gibbons (1998) en general las universidades se han inclinado incluso en este campo, mucho más hacia la producción que hacia el aprovechamiento creativo (reconfiguración) del conocimiento, lo que implica mayor responsabilidad social.

“(...) aproximaciones siempre transitorias... búsquedas, ello permitiría procesos de mejora que pueden ser comunicados, socializados...” (I.7).

Una segunda dimensión de análisis, nos lleva tener en cuenta que, como ya se señaló, con la producción de conocimiento en el ámbito educativo no sólo se busca la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, sino que se pretende aportar conocimiento para la ulterior toma de decisiones, lo que permite ampliar la perspectiva: la producción sigue teniendo sentido si es útil, para los actores de la micro-política educativa (docentes) sino también para los sujetos de la macro-política educativa, es decir, para la gestión en términos de políticas educativas (Tello, 2015).

“(...) Producir conocimiento, aclarar cuestiones que permitan tomar decisiones posteriormente.” (I.9).

Por su parte los profesores que desarrollan actividades en Universidades, sostienen que la investigación en el campo educativo es conocer, preguntar/se, reflexionar, descubrir; abordar un problema de la realidad en base a una necesidad,

indagar con un diseño, buscar respuestas contando con recursos y tiempo para tal fin sobre ese tema de interés personal, la vez que producir conocimiento sobre ese sector de la realidad.

Desde esta perspectiva, la investigación en el campo educativo, parecería responder más a intereses académicos que a necesidades socio-educativas, del sistema escolar y/o de las políticas públicas educativas, lo que habilita a pensar que las producciones, según el *ethos* universitario, responderían a objetivos epistémicos, los que se formularían únicamente desde las comunidades científicas y no en el marco de las diferentes comunidades históricas. Si se consideran ambas perspectivas -la de los Profesores-investigadores pertenecientes a los ISFD y aquellos de la Universidad-, sobre este aspecto analizado, no debería perderse de vista que la ciencia se desarrolla más rápidamente que la policía social, lo cual provoca graves desajustes entre la oferta -producción- científico-tecnológica y las necesidades y valores vigentes en el imaginario social, la legislación positiva y las condiciones concretas de vida de las personas y las instituciones (Díaz, E., 2007). Por lo cual, prosigue la autora lo que entendemos es pertinente en este análisis, en lugar de pensar que la ciencia está regida por objetivos y finalidades cognitivas incuestionables que hay que tratar de satisfacer, (investigar es: “(...) *es querer conocer... preguntar y preguntarse es reflexionar, es sobre todo mirar para descubrir lo que no es visible con el objeto de producir conocimiento.*”, U.4), en realidad afirmamos que los objetivos de la ciencia surgen a partir de valores previos y que estos, a su vez, se gestan en las prácticas sociales o formas de vida de las que surgen o con las que interactúan los saberes que, como la ciencia, son considerados verdaderos: “(...) *Investigar es un proceso, es descubrir, es hacer hablar al campo.*” (I.11).

En cuanto a la producción, legitimación, relevancia/variación (R. 3), la perspectiva de los *profesores-investigadores de ISFD* sostiene que la realidad es cognoscible, si bien la producción de conocimiento valioso en el campo educativo es proceso inacabado, una acción profesional a la vez que política desarrollada en el sistema educativo por sus agentes. Esta actividad es validada y legitimada por el propio campo institucional, pero no siempre lo es por el ámbito científico-académico, el que muchas veces es ajeno al campo educativo-escolar. El

conocimiento educativo es percibido como sinónimo de poder en términos de producción, transmisión, persuasión y legitimación. Al mismo tiempo que consideran que no solo investigan universidades y especialistas, sino que los ISFD también lo hacen, a la vez que otros sujetos, quienes cotidianamente desarrollan prácticas en el ámbito educativo-escolar, si bien tienen dificultades para sostener procesos de construcción de conocimiento. En el caso de los ISFD, estas dificultades suelen ser por falta de políticas educativas que no logran instalar la función de investigación en los ISFD, a diferencias de las políticas científicas promovidas en las Universidades y otras instituciones (v. gr. CONICET, Agencias, Centros de investigaciones, Institutos de investigación dependientes de Facultades, entre otros).

“(...) una acción profesional a la vez que política [desarrollada] en los propios ámbitos escolares y por parte de los propios actores.” (I.10).

Sin embargo algunos de los Profesores de ISFD sostienen que el conocimiento producido por los ISFD en algunas áreas sí produce cambios en el sistema educativo, por ejemplo cambios curriculares y en la formación docente; en cambio la mayoría considera que aún es poco valorado y reconocido como conocimiento:

“(...) entendiendo que la producción del saber está también en las bases, es decir, en los hacedores de las prácticas cotidianas. El desafío es que esas voces sean recuperadas para compartir las experiencias.” (I.6).

[Si bien se constata] *“(...) el aumento de la producción de conocimiento en el campo educativo, fundamento de posteriores decisiones políticas, gremiales e institucionales, y constituyéndose redes colaborativas entre docentes e investigadores... no parecen haber constituido un lugar de relevancia y legitimación que se espera.” (I.7).*

En cuanto a la variación de sus perspectivas, los cambios hacen foco en que no son solamente los actores institucionales -profesores y estudiantes- los que pueden producir conocimiento, sino que incluyen otros actores socio-educativos en dicha producción y legitimación. En cuanto a la relevancia y legitimidad del conocimiento en el campo educativo, no hay variación en sus perspectivas en cuanto a que ese conocimiento no logra modificar, mejorar, transformar el sistema educativo de modo sistémico, sistemático y sostenido.

“(...) se ha modificado y enriquecido la perspectiva del conocimiento, relevancia y legitimación sobre el ámbito educativo, pero no...para satisfacer demandas de mejoras en el sistema educativo formal, de aplicación en la educación pública.” (I.7).

Estas definiciones nos permiten retomar algunos de los planteos de Martín (2007) en relación con el objeto de estudio de las Ciencias de la Educación, objeto que con el advenimiento en el campo educativo de enfoques tales como el interaccionismo simbólico, la etnología del aula, los estudios naturalistas y en profundidad, la genealogía del aula, las investigaciones de orientación crítico-social, la concepción sistémica de la ingeniería didáctica, entre otros, ha permitido percibir aspectos de las prácticas educativas que no habían sido consideradas desde la teoría, ni investigados con anterioridad. Esto ha llevado a la delimitación del campo disciplinar de la Ciencia de la Educación con tres criterios básicos –criterio de la científicidad o de la prioridad de lo explicativo, el criterio de diversidad discursiva y de densidad discursiva- para delimitar los rasgos que, en cierta forma dejan a la investigación en educación, tal y como lo señalan los Profesores, aún en el plano descriptivo-discursivo sin llegar aún a las transformaciones que las prácticas educativas y de enseñanza requieren.

Por su parte, los *profesores-investigadores de Universidades* señalan que la investigación en el campo educativo está en crecimiento y se ha profesionalizado, si bien el conocimiento que se produce no es valorado, ni es legitimado. Esta investigación, desde su mirada, debería poner en relación la investigación, la formación del docente como investigador y la transformación curricular. En este punto, entendemos que las perspectivas coinciden en cuanto a que es un campo en construcción y en la concepción que toda producción de conocimiento tiene que converger en modificar las prácticas, objeto de estudio, en términos de Martín (2007), que esas producciones, de alguna manera están dando cuenta de la constitución de ‘saberes pedagogizados’ que, no conforman una copia, una simple reproducción o adecuación mecánica de los conocimientos científicos y saberes culturales, sino que constituyen una reformulación específica de saberes producidos al interior del campo profesional y político-educativo para ser destruidos en las mismas prácticas educativas; que estos saberes conforman un objeto teórico, donde las prácticas educativas no son directamente asequibles y los procesos en los que se constituyen son procesos más o menos ‘opacos’; que estos saberes son el resultado de un entretejido de fuerzas sociales que ejercen cierta regulación sobre los sujetos (alumnos, docentes población, etc.); y que las prácticas de distribución de

conocimientos y los procesos curriculares, siguen lógicas particulares (Martín, 2007).

Considerando la *investigación en IES/ISFD* en su aspecto de *producción de conocimiento* (R: 5), en la *perspectiva desde profesores-investigadores de ISFD* la tendencia es al reconocimiento de la producción de conocimiento por parte de los ISFD, lo que implica apertura de mirada y escucha de las voces de los sujetos implicados en la acción educativa. En algunos casos se diferencia entre conocimiento y saberes sosteniendo que los ISFD producen ambos, si bien con escasa visibilización tanto del conocimiento como del saber producidos. En cambio, en otros casos la categoría conocimiento es tomada como sinónima de saber, si bien puede inferirse que la sistematicidad como característica es mucho más propia del conocimiento que del saber el cual está más asociado con lo práctico y experiencial.

“(...) diferencio entre conocimiento y saber cuándo se trata del campo socio-educativo...en los IES/ISFD se producen permanente saberes de distinto tipo: experienciales...prácticos...” (I.1).

Al mismo tiempo que la gran mayoría de los Profesores diferencian conocimiento teórico y conocimiento empírico considerando que ambos son producidos en los ISFD por las cátedras vinculadas con la Práctica docente y con las didácticas específicas. Finalmente se indica que la producción de conocimiento se realiza en función del propio interés de los Profesores y no del interés y necesidades del Nivel Superior o de los otros Niveles educativos con los que los ISFD están vinculados a través del espacio/campo de la Práctica docente señalando fuertemente que, desde su perspectiva, la función de investigación está institucionalizada desde la normativa pero no necesariamente instituida en las instituciones.

“(...) se produce conocimiento, pero de manera individual con bajo grado de institucionalización... que le resultan útiles a [la] propia carrera [del docente] y no tanto al nivel...” (I.2).

Resulta relevante el hecho que la mayoría de los Profesores de ISFD planteen que la producción de conocimiento-saber en los ISFD está íntimamente vinculada con el espacio-campo de la Práctica docente, ámbito que no es conceptualizado solamente como un espacio curricular, sino -y, sobre todo- como el lugar-tiempo para el desarrollo profesional en el cual la posibilidades de intervención en la modificación de las prácticas de enseñanza ponen de relieve la importancia de los

modos en que los sujetos se relacionan con el conocimiento a la hora de investigar, enseñar o ejercer una profesión. Es en ese ámbito, el de la Práctica profesional-docente en el que las opciones epistemológicas condicionan la producción e interpretación de las teorías e impactan las prácticas investigativas y profesional-docente, al mismo tiempo que permiten abordarlas, pensarlas y recrearlas críticamente (Guyot, 2011).

Considerando la *investigación en IES/ISFD* en su aspecto de *producción de conocimiento* (R: 5), en la *perspectiva desde profesores-investigadores de ISFD* la tendencia es al reconocimiento de la producción de conocimiento por parte de los ISFD, lo que implica apertura de mirada y escucha de las voces de los sujetos implicados en la acción educativa. En algunos casos se diferencia entre conocimiento y saberes sosteniendo que los ISFD producen ambos, si bien con escasa visibilización tanto del conocimiento como del saber producidos. En cambio, en otros casos la categoría conocimiento es tomada como sinónima de saber, si bien puede inferirse que la sistematicidad como característica es mucho más propia del conocimiento que del saber el cual está más asociado con lo práctico y experiencial.

“(...) diferencia entre conocimiento y saber cuándo se trata del campo socio-educativo...en los IES/ISFD se producen permanente saberes de distinto tipo: experienciales...prácticos...” (I.1).

Al mismo tiempo que la gran mayoría de los Profesores diferencian conocimiento teórico y conocimiento empírico considerando que ambos son producidos en los ISFD por las cátedras vinculadas con la Práctica docente y con las didácticas específicas. Finalmente se indica que la producción de conocimiento se realiza en función del propio interés de los Profesores y no del interés y necesidades del Nivel Superior o de los otros Niveles educativos con los que los ISFD están vinculados a través del espacio/campo de la Práctica docente señalando fuertemente que, desde su perspectiva, la función de investigación está institucionalizada desde la normativa pero no necesariamente instituida en las instituciones.

“(...) se produce conocimiento, pero de manera individual con bajo grado de institucionalización... que le resultan útiles a [la] propia carrera [del docente] y no tanto al nivel...” (I.2).

Del análisis de la *perspectiva desde profesores-investigadores de Universidades* en relación con la producción de conocimiento por los ISFD, la

tendencia es a considerar que sí producen conocimiento, si bien se pone en cuestión la utilidad del mismo.

“(…) *Si se produce conocimiento, lo que hay que evaluar es la utilidad del mismo en muchos casos...*” (U.1).

Si el eje para validar estas producciones es su utilidad, podemos afirmar que la categoría configuración/reconfiguración del conocimiento en términos de Gibbons (1998), nuevamente es una de las categorías teóricas que permiten avanzar en la construcción de criterios de legitimación y relevancia de dicho conocimiento. Al mismo tiempo, el hecho de considerar que los agentes educativos que conforman el sistema formador son, además de enseñantes, productores de un conocimiento útil, nos remite -nuevamente- a otra de las categorías que se vislumbra como estructurarte al momento de analizar la investigación en los IES: prácticas del conocimiento (Guyot, 2011). Esta categoría aquí cobra significación porque en el análisis de la investigación en el sistema formador se postularía que, una de las problemáticas epistemológicas que aborda al conocimiento en su doble filo de la teoría y de la práctica, en los ISFD se focalizaría no en esta relación (teoría-aplicación) sino que se desplazaría al análisis de las teorías a las prácticas del conocimiento. Este desplazamiento supone que se debería considerar algo más que el conocimiento aportado por las teorías tratándose más de analizar un saber hacer en un campo específico del conocimiento según la formación recibida en las instituciones habilitadas a tal fin. Al mismo tiempo que se pone de relieve que esas prácticas solo pueden realizarlas aquellos que, autorizados por las instancias gubernamentales de un país poseen títulos o reconocidas condiciones que los habilitan para su ejercicio; toda vez que esas prácticas regladas se articulan en regímenes institucionales y gubernamentales organizados como dispositivos que permitirían ver, enunciar, implicarse en relaciones de poder y vincularse de una determinada manera con el conocimiento (Guyot, 2011).

Abordando la cuestión de los *problemas-tensiones* (R: 6) vinculados con la producción de conocimiento en los IES/ISFD, la *perspectiva* de los *profesores-investigadores de ISFD*, en líneas generales, enfatiza en el desarrollo de una política pública educativa inadecuada en relación con la investigación en los ISFD, sobre todo al registrarse poca trayectoria y formación en investigación de los profesores de

los IES/ISFD y cuando a todos los profesores les interesa investigar. Asimismo, señalan que la política pública educativa se sostiene en relación a la falta, al déficit: falta de institucionalización de la función de investigación en el sistema formador; falta de condiciones materiales, institucionales, simbólicas y laborales; falta de ámbitos de divulgación, socialización y visibilización, junto con poca sistematización e institucionalización del conocimiento producido; falta de acuerdos en la política educativa sobre paradigmas de investigación en los ISFD y falta de dispositivos institucionales y formativos.

“(...) [al interior de la política educativa] *se hace ‘como si se investigara’...*” (I.1).

“(...) *las tensiones están vinculadas con la ausencia de esta función de investigación como tal...*” (I.2).

“(...) *escasa práctica en tareas de investigación...*” (I.6).

Por otro lado, la categoría *tiempo* es vista como una variable fundamental para el desarrollo de procesos productivos y de comunicación del conocimiento, diferenciando el contar con horas para investigar con el hecho de disponer de tiempo institucional para investigar.

“(...) *escaso tiempo para que éste circule entre pares, se sistematice en pos de un fin común hace que el mismo no logre relevarse y legitimarse...*” (I.7).

Asimismo, se pone el acento en la circulación de representaciones sociales auto-descalificantes y descalificadoras con respecto a los ISFD, tanto al interior de los IES como de las Universidades y de la sociedad en general; representaciones sociales que asignan mayor jerarquía al ámbito universitario en relación con la validez del conocimiento producido al mismo tiempo que le asigna a la comunidad académica universitaria un rol significativo al momento de validar las producciones los ISFD.

“(...) *Al no tomar estado público es un valioso conocimiento que se pierde...*” (I.7).

Finalmente se señalan tensiones en la relación *teoría-práctica*, relación que en muchos casos es representada como de subordinación donde la primacía la tiene la teoría como organizadora de la realidad, incluso como obturadora de otras alternativas tanto para su comprensión como para la intervención. Al mismo tiempo

se cuestiona cierta actitud negligente por parte de los docentes tanto en relación con la transposición como de la producción de conocimiento sobre todo por la poca socialización que hacen de sus saberes y por las pocas acciones relativas a la legitimación de la actividad investigativa en el sistema formador.

“(...) la teoría organiza la mirada y a veces estructura la mirada hacia el campo educativo, sin embargo la práctica en el campo educativo siempre está llena de incertidumbre...” (I.11).

Cuando abordamos la cuestión del papel de la teoría en la producción de conocimiento y de saber en los ISFD señalamos que, en general, la realidad de los ISFD registra tensiones al no contar con las condiciones materiales, simbólicas, legal-laboral, formativa tanto para el desarrollo de investigaciones desde el paradigma moderno como desde otras posturas epistemo-metodológicas emergentes, ‘navegando’ entre distintas posturas, usos y finalidades tanto de la investigación como del conocimiento llegando incluso a confundir la investigación con otro tipo de actividades institucionales, tales como proyectos de intervención, proyectos de extensión, proyectos de mejora, diagnósticos, entre otros. Sin embargo, estas actividades están atravesadas por un componente común: la teoría y la práctica.

Entre los usos académicos que se le asigna a la teoría en la investigación en educación reseñamos aquellos sintetizados por Buenfil Burgos (2002). De entre ellos, en líneas generales podemos inferir que, desde la perspectiva de los *profesores-investigadores de ISFD* es que en las distintas actividades docente, pedagógicas, de enseñanza e investigativas se articulan usos de la teoría más cercanos al ingenuo (con una buena teoría se pueden solucionar problemas), al teoricista (la teoría establece conceptos a los que la realidad debe ajustarse) y descalificador de lo práctico (la teoría desvía la atención a los problemas educativos urgentes). Estas visiones en relación al papel de la teoría en los ISFD, tiene un punto de intersección con la visión de los *profesores-investigadores de ISFD* con el papel que, desde su perspectiva, está asumiendo -inadecuadamente- las políticas públicas educativas (gestión) centradas en la falta y en el déficit de los ISFD, sin ofrecer modos ni medios para modificarlas; al mismo tiempo que se muestran ineficaces tanto para el diseño como para la implementación de una política de producción y socialización de conocimientos y saberes específicos por parte del sistema formador.

En este punto, considerando el análisis histórico que realiza Boneti (2015) en el que señala que desde una mirada contemporánea del proceso de elaboración e implementación de las políticas públicas, al destituirse el absolutismo de la verdad técnica como parámetro, situando del lado del Estado y del medio productivo a nuevos agentes definidores de las mismas, resulta significativo tener en cuenta justamente la perspectiva de los *profesores-investigadores de ISFD* con agentes del Estado en terreno, es decir, una perspectiva situada, lo que permitiría entender a las políticas públicas educativas como la acción que se origina en el contexto (Boneti, 2015). Vinculado este presupuesto con el papel de la teoría en la producción de conocimiento y saber (Buenfil Burgos, 2002) con el ámbito de las políticas públicas educativas, Tiramonti (2003) señala que a partir de la última década del siglo XX se registra como fenómeno el agotamiento de los marcos conceptuales en tanto instrumental teórico y metodológico, para analizar el campo de las políticas en educación. Los marcos actuales se muestran insuficientes o no aptos para dar cuenta de la complejidad de los fenómenos y situaciones que se dan en la realidad, lo que implicaría la necesidad de redefinir el tipo epistemológico de los conocimientos y saberes, al menos, para avanzar en la comprensión y actuación en el campo escolar.

Por su parte, la perspectiva de los *profesores-investigadores de Universidades* en cuanto a los *problemas-tensiones* (R: 6) en primer lugar señala el hecho de que en los IES/ISFD no está instituida la carrera de investigador, como sí lo hay en la universidad. Esta falta de formalización de la función de investigación, trae entre otras consecuencias, cierta ‘distorsión’ de la actividad investigativa en sí misma:

“(…) *el principal problema es que hacen introspección y, en segundo lugar, que están atravesados por el deber ser, que es el que predomina porque son principalmente docentes....*” (U.3).

Por otro lado, la perspectiva de los *profesores-investigadores de Universidades* coincide con la perspectiva de los *profesores-investigadores de ISFD* cuando señalan la falta de políticas públicas educativas en relación con la investigación en los ISFD, políticas públicas que garanticen continuidad en el tiempo de las acciones relativas a la investigación. Al mismo tiempo, coinciden que una de las funciones de esas políticas públicas es el acompañamiento, la formación y generación de condiciones institucionales y laborales para el desarrollo de la función de investigación, nuevamente se infiere la percepción de que la normativa por sí sola

no instituye dicha función ni en el sistema formador docente ni en las instituciones formadoras. Finalmente, coinciden las percepciones del profesorado tanto de IES como de Universidad en que la escasa visibilización del conocimiento producido y la falta de estrategias para socializar estos conocimientos atenta contra la institucionalización de la investigación y de legitimidad, validez y relevancia del conocimiento producido

“(...) falta de estrategias de diseminación del conocimiento que se produce en los institutos...” (U.4).

Nuevamente se pone en el centro de la escena a las políticas públicas educativas, incluso podría decirse por sobre la cuestión de paradigmas epistemometodológicos. Sin embargo, tal y como lo plantea Tello (2013), el posicionamiento epistemológico se desprende desde la propia perspectiva epistemológica, o debería desprenderse en una investigación coherente y consistente. Por lo tanto, el posicionamiento epistemológico, esto es la teoría sustantiva (Glaser & Strauss, 1967) vinculada particularmente a campo de estudio guardan una relación directa con el contenido empírico y teórico de los datos de toda investigación, constituyéndose en el eje de la categoría epistemológica de la política educativa, en tanto ciencia lo que convierte a la cuestión de la investigación en los ISFD en una cuestión epistemopolítica. En definitiva, lo que hay que tener en claro cuál es la finalidad del conocimiento que se quiere producir en el campo de la política educativa, como señala Tello (2013), por lo tanto, el fortalecimiento epistemológico del campo teórico de la producción de conocimiento, producción que no debería confundirse con la producción académica de conocimiento que posee otras características, producción que no necesariamente busca resolver los problemas de la cotidianidad en las escuelas o para ayudar a la toma de decisiones en la gestión de la educación. Sin embargo, esto no debe minimizar la dimensión teórica o conceptual de toda investigación, dimensión constitutiva de la producción de conocimientos científicos ya que permite al investigador tener un referente distinto al sentido común para contrastar sus percepciones y registros de los procesos que examina, recordando que la responsabilidad epistémica, política y ética de los usos de la teoría recae en los investigadores y no en las teorías mismas (Buenfil Burgos, 2002).

Considerando los *modos de producción, validación y legitimación* del conocimiento (R: 7), la perspectiva de los *profesores-investigadores de ISFD*, sugiere que la categoría ‘modo’ puede tener al menos dos acepciones: una como metodología la que depende del objeto de estudio, es decir, al tipo de fenómenos estudiados como por ejemplo los procesos de enseñanza y otra, es relativa a las condiciones específicas del tipo de institución en la que se produce el conocimiento (legislación, dinámica institucional, tiempos, lugares, entre otras). Por lo tanto, no habría un modo único de producción de conocimiento, cada equipo tiene que encontrar el suyo propio según su objeto de estudio, la especificidad del campo educativo y los sujetos involucrados.

“(...) si por ‘modo’ se entiende condiciones, sí debería pensarse en un modo específico para los IES/ISFD...” (I.1).

“(...) no debería haber un modo de producción de conocimiento específico en los ISFD...” (I.11).

Si bien hay discrepancias en la perspectivas de los *profesores-investigadores de ISFD* en cuanto al modo de producción, el que según entienden algunos no debería depender del tipo de institución, es relevante reflexionar sobre la postura de aquellos que sostienen que sí, que los ISFD deberían producir conocimiento de un modo particular, quizá mucho más alejado que al modo de producción académico-universitario, siendo su particularidad las condiciones materiales, laborales, simbólicas, formativa en y con las cuales se realiza, al mismo tiempo que por considerar los fenómenos estudiados y la finalidad de dicha producción

“(...) No sé si debería centralizarse en una forma de producir el conocimiento...si capitalizar las oportunidades que tienen los IFDC en relación con otras instituciones, como por ejemplo el contacto continuo con las escuelas...” (I.8).

Si bien como ya se reseñó, la Educación Superior argentina está conformada tanto por Universidades y los Institutos que de ellas dependen junto con los Institutos de Educación Superior, estas instituciones se diferencian no solo por su estructura y tradiciones, sino también por los fines y objetivos que, como instituciones las distinguen. En relación con la producción de conocimiento, Gibbons (1998) considera que casi todas las universidades ha implementado un modelo de producción de conocimiento que se basa en las disciplinas y a la modalidad de

producción que predominó en la concepción heredada, si bien señala que estas estructuras se están modificando. En cambio, en líneas generales, las investigaciones que se desarrollan en los IES están relacionadas con temáticas socio-educativas, con la didáctica de las disciplinas curriculares, el uso de las tecnologías en la educación, entre otras (por ejemplo las Bases de las Convocatorias del INFD).

Al considerar que el cambio más importante en este momento histórico en relación con la producción de conocimiento, es sin lugar a dudas el surgimiento de un sistema distribuido de producción de conocimiento en el que, el conocimiento está caracterizado, entre otros atributos, por la interacción de diversos productores, al mismo tiempo que se pretende lograr que el conocimiento producido en un contexto particular para la solución de un problema, pueda ser aprovechado creativamente (reconfiguración) en otro, teniendo en cuenta que las universidades se han inclinado mucho más hacia la producción que hacia el aprovechamiento creativo (Gibbons, 1998). Es, por lo tanto, en este sentido (configuración/re-reconfiguración del conocimiento) donde podría encontrarse la ‘especificidad’ de la producción de conocimiento de los ISFD: en este pasaje de la producción a la configuración del conocimiento a cargo de un cuerpo de profesionales capaces de identificar problemas, solucionadores de problemas e intermediarios de problemas, en términos de Gibbons, en un ámbito específico como lo es el de la enseñanza y el de la formación, no necesariamente relacionado con las reglas y estructuras propias de las instituciones que desarrollan las investigaciones.

Otro aspecto de la especificidad es el ligado, ya no con el uso del conocimiento producido sino con ciertos procesos puestos en juego al momento de abordar el fenómeno u objeto de estudio, más allá de lo metodológico. En este sentido Herrera (2010) considera que la investigación en ciencias sociales no sólo debe orientarse a aportar solución a 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. Reconocemos 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 comprendiendo, al mismo tiempo, la complejidad que suscita el estudio de la realidad social (Abello Llanos, 2009).

Ahora bien, cuando dentro del campo de las ciencias sociales, el conocimiento que se pretende producir es sobre la realidad educativa, hay que considerar, como señala Pérez Gómez (2009), este tipo de conocimiento 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: el conocimiento sobre la realidad educativa debe producirse en procesos de reflexión sobre la acción, de colaboración y contraste y diseminarse mediante procesos de intercambio y participación. En este mismo sentido, cuando de la realidad educativa se estudia el problema de la práctica educativa, Guyot (2011) señala que esto no puede ser resuelto solamente desde la perspectiva pedagógica, sino que su abordaje requiere la construcción de un modelo complejo y de instrumentos teóricos agenciados en el campo de la epistemología, de las ciencias sociales en general, de la pedagogía y de la didáctica, 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 particular. Por lo tanto, habría que considerar las concepciones de conocimiento, ciencia, método, verdad, objetividad, modos de legitimación, cambios de teorías, a la luz de las epistemologías que se presentan como alternativas a las posiciones clásicas del neopositivismo al momento de analizar las producciones de conocimiento por los ISFD así como delinear políticas públicas vinculadas con dicha producción. Finalmente, dada la índole de los fenómenos y procesos de estudio (básicamente prácticas de enseñanza y prácticas de formación), 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 de un modelo de investigación, de instrumentos teóricos y procedimientos proporcionados desde diversos campos disciplinarios (Guyot, 2011).

La *perspectiva* de los *profesores-investigadores de Universidades* en relación a los *modos de producción, validación y legitimación* del conocimiento relacionados con los ISFD (R: 7) en general plantea que debería haber un modo específico ligado con la utilidad que el conocimiento producido tiene que tener, a la vez que plantea

que ese modo está en relación con el trabajo interinstitucional entre los ISFD y la Universidad.

“(...) trabajo conjunto entre las universidades y los institutos para articular modos de producción de conocimiento...” (U.4).

Esta visión se complementa con el señalamiento de ciertas áreas de competencia en las que la investigación de los ISFD tendría primacía en comparación con las áreas de investigación de las universidades, poniendo como prioritaria y relevante el área de la formación docente.

“(...) si, debería haber un modo más vinculado con la realidad y no solamente con las exigencias de la ‘Academia’...” (U.1).

Formación docente y conocimiento útil, dos categorías que vienen repitiéndose en este análisis, recurrencia y convergencia que permiten perfilar dos rasgos que la investigación en el sistema de formación docente se presentan con distintivos y específicos.

Considerando la variable *sujetos* vinculados con la investigación en los IES/ISFD (R: 8), la perspectiva de los *profesores-investigadores de ISFD* presenta como tendencia la de incluir como sujetos productores de conocimiento a distintos actores institucionales junto con otros los que, si bien no forman parte del ISFD, sí están vinculados con éste desde otros espacios formativos. Entre los sujetos mencionados, predomina el profesor en tanto formador de formadores por lo que se considera que todo profesor del ISFD debe investigar argumentando que este tipo de actividad -la investigación- tiene que reflejarse en su acción formativa, estableciendo una estrecha relación entre investigación y formación docente. En segundo término, se incluye a estudiantes avanzados en el profesorado, a los profesores de las didácticas específicas y a equipos de investigación conformados con docentes de distintas áreas, egresados y estudiantes. En todos los casos, se plantea que los distintos sujetos (institucionales, interinstitucionales y comunitarios) con sus investigaciones deberían contar con condiciones institucionales para desarrollar las investigaciones y así realizar aportes con conocimiento que permita modificar las prácticas formativas.

“(...) Todos los docentes de institutos para que espeje en sus prácticas de formación docente...” (I.3).

Finalmente se indica la importancia de la conformación de equipos institucionales con docentes y estudiantes institucionales e inter-institucionales incluyendo en estos últimos a las universidades.

“(…) *Diversas miradas sobre un mismo objeto de estudio...*” (I.4).

Esta perspectiva, sin lugar a dudas hace foco en considerar como condición para producción de conocimiento que los sujetos involucrados (habilitados) en y para la actividad investigativa sean poseedores de algo más que el conocimiento aportado por las teorías, se trata de que estos sujetos tengan un saber hacer en un campo específico del conocimiento según la formación recibida en las instituciones habilitadas para tal fin, las universidades, los institutos superiores de enseñanza, los institutos de profesorado, las academias como plantea Guyot (2011). Por otra parte, esas prácticas solo pueden ser realizadas por aquellos que, autorizados por las instancias gubernamentales poseen títulos o reconocidas condiciones que los habilitan para su ejercicio, es decir, son sujetos cuyas prácticas regladas se articulan en regímenes institucionales y gubernamentales organizados como dispositivos que permitan ver, enunciar, implicarse en relaciones de poder, y vincularse de una determinada manera con el conocimiento. Así los posicionamientos subjetivos y la relación entre los sujetos, también aparecen estructuralmente condicionados por todos los aspectos antes mencionados, si bien las creencias y los valores, verdaderos soportes emocionales y culturales de la configuración subjetiva se entraman con la capacidad creadora, imaginativa y deseos de los sujetos intervinientes (Guyot, 2011). Resulta, entonces, significativo que los sujetos que desde la perspectiva de los profesores-investigadores de ISFD se mencionen no sean aquellos que tengan una formación específica en investigación ni trayectoria reconocida, sino que el acento esté puesto en su vínculo institucional con las prácticas formativas. Por lo que, estos sujetos al desarrollar estas prácticas formativas -en tanto prácticas docentes y prácticas profesionales- forman parte de las prácticas de conocimiento, prácticas que producen formas de subjetividad en el concreto hacer, del acaecer de las *praxis*. Es así donde el conocimiento por una operación recursiva puede volver sobre sí mismo para vigilarse, corregirse e incluir la intervención práctica en diversos campos específicos como un momento de la teoría en vistas a la acción en el mismo devenir de su realización (Guyot, 2011). Por lo tanto, son los sujetos de las prácticas del

conocimiento los vistos como los idóneos para la producción de conocimiento en los ISFD, en las universidades y en aquellas instituciones vinculadas con el quehacer enseñante y formativo.

Sin embargo, la perspectiva de los *profesores-investigadores de Universidades* difiere de la de los *profesores-investigadores de ISFD*, porque consideran que si bien todo profesor del ISFD pueden investigar, asignan un lugar destacado para esa actividad a docentes del ISFD con formación en investigación y aquellos que acrediten formación y experiencia en el campo, al mismo tiempo que a investigadores de carrera visión fuertemente marcada por el *ethos* universitario.

“(…) *Docentes que estén dispuestos a hacer carrera como investigadores...*”
(U.4).

Esta concepción, en términos de Gibbons (1998), plantea que la producción de conocimiento al estilo (modo y sujetos) universitario sigue siendo la que predominó en la modernidad donde, entre otros rasgos, dicha producción aún está ligada a un sistema no distribuido de producción de conocimiento, donde la investigación y la enseñanza siguen siendo actividades autónomas que se llevan a cabo por sujetos y en instituciones relativamente aislados, donde los sujetos productores de conocimiento no tienen o tiene poca interacción con otros diversos productores de conocimiento. En este punto, en contraposición con la perspectiva de los *profesores-investigadores de ISFD*, la visión de los *profesores-investigadores de universidad* no permitiría diferenciar -y articular en equipos- a investigadores académicos con profesionales especializados en la configuración de un conocimiento que sea pertinente para una multiplicidad de contextos, profesionales que en términos de Guyot (2011) desarrollan prácticas de conocimiento.

Considerando la concepción de investigación, legitimación del conocimiento y comentarios generales *investigación* (R: 4.1.), la perspectiva de los *profesores-investigadores de ISFD* está ligada a la idea de que investigar en un IES/ISFD es indagar, estudiar, profundizar, relacionar teoría-experiencia tanto en la formación docente inicial como en la formación docente permanente sobre todo vincula con las prácticas docente.

“(…) *es indagar en las prácticas docentes... para...revisar [las] propias prácticas y posibilitar la formación no sólo inicial sino permanente... [es] seguir estudiando, buscando y profundizando en la teoría y en las experiencias de campo educativo para producir conocimiento...*” (I.3).

Al mismo tiempo que señalan que la generación y difusión de conocimiento forma parte del proceso de investigación entendiendo al campo educativo como el escenario para la indagación mediante el desarrollo de un trabajo colaborativo y socializado.

[Investigar es una] “(...) *actividad diferenciada de otras prácticas...*” (I.7).

Se reconoce a la investigación como una práctica que se desarrolla en los ISFD por pocos docentes, diferenciándola de la enseñanza, si bien se señala que no hay autonomía en los ISFD en relación con la investigación al mismo tiempo que sostienen la misma concepción de investigación tanto para ISFD como para otras instituciones o ámbitos.

“(...) *Se investiga para otro. No se investiga sobre problemas contruidos desde la propia realidad...*” (I.2).

Finalmente se diferencia entre conocimiento/s-saber/es

“(...) *es diferenciar conocimiento y saber, en realidad distintos tipos de conocimientos y saberes y producir sistemática y rigurosamente ambos...*” (I.1).

En este punto, resulta significativo, que si bien no se alude a que la investigación en los ISFD sea una actividad distinta a la desarrollada por otro tipo de instituciones y en otros ámbitos, si se reconoce que la misma es diferenciable de otras prácticas que realizan los profesores de los ISFD. Esta distinción, puesta en relación con la diferenciación entre conocimiento y saberes propios del docente, junto con la consideración del tipo de prácticas sobre las que se produce conocimiento -“(...) *las prácticas docentes, las propias prácticas y las experiencias de campo educativo para producir conocimiento...*” (I.3)-, nos remite nuevamente a las categorías prácticas del conocimiento (Guyot, 2011) y configuración del conocimiento (Gibbons, 1998), si bien es significativo el hecho de que se insista que “(...) *No se investiga sobre problemas contruidos desde la propia realidad...*” (I.2), lo que pone en escena a las políticas públicas educativas como disociadas de la realidad escolar al no construir una agenda investigativa en función de esa realidad y consensuada con los actores involucrados tanto en su carácter de sujetos enseñantes como de sujetos investigadores. Esto último, remite a un cierto desconocimiento por

parte de las políticas públicas de que, tal y como lo plantea Gibbons (1998) existen pruebas suficientes que revelan que está comenzando a surgir un conjunto nuevo y distinto de prácticas cognitivas y sociales, que son diferentes a las que rigen la Modalidad 1, a la que como se desarrolló, denomina Modalidad 2, entre cuyos rasgos se encuentra que el conocimiento -y saberes- se produce en un contexto de aplicación.

Ahora bien, analizando la perspectiva de los *profesores-investigadores de Universidades* ésta está mucho más ligada y focalizada en que investigar en IES/ISFD es generar, indagar, producir conociendo útil sobre la enseñanza y el aprendizaje en un campo restringido.

“(...) es generar un conocimiento que pueda tener cierta utilidad para el sujeto/objeto investigado...” (U.1).

“(...) los IES/ISFD han sido constructores de conocimiento sobre enseñanza y aprendizaje...” (U.4).

Aquí es sumamente importante estos dos aspectos presentes en las percepciones de los profesores universitarios sobre la investigación en los ISFD: la utilidad del conocimiento producido y la especificidad del conocimiento producido. Estos dos aspectos remiten nuevamente a las categorías configuración/reconfiguración del conocimiento (Gibbons, 1998) y prácticas del conocimiento (Guyot, 2011).

En relación con la concepción de investigación, los *cambios en dicha concepción* (R: 4.2.), en la perspectiva de los *profesores-investigadores de ISFD* se identifican por lo menos dos etapas: La primera vinculada con el período de formación inicial en la universidad, investigación de tipo bibliográfico y la segunda, ya en el ejercicio profesional en el ISFD mucho más ligada a la investigación empírica, a la construcción de estado del arte y al marco teórico. También se plantea que la modificación en su concepción de investigación se produce en interacción con otros docentes del ISFD en el Taller interdisciplinario (TAIN) que forma parte del diseño curricular de algunos profesorados en su jurisdicción, un espacio institucionalizado no vinculado con la investigación sino con la reflexión sobre la realidad educativa e institucional cuya finalidad es la construcción del rol docente donde los docentes en formación interactúan con sus pares, con los docentes

formadores, los docentes co-formadores y otros agentes y profesionales vinculados con áreas específicas. En todos los casos los cambios de concepción están vinculados con la experiencia investigativa, y no necesariamente con cuestiones epistemológicas. Finalmente, se plantea que la investigación en los ISFD se ha constituido en un objeto metacognitivo, es decir en un objeto de estudio en sí mismo.

“(...) cuando me empezaron a convocar para las primeras experiencias en investigación empírica se abrió un nuevo mundo con conceptos y procesos que realmente desconocía...” (I.4).

Resulta significativo que el cambio en la concepción sobre investigación no esté ligado a cambios en los paradigmas, sino que se la relacione con la propia experiencia, experiencia que, en el desarrollo profesional va adquiriendo consistencia e impronta específica en el campo educativo. En el cambio de concepción, una ligada a cuestiones y requerimientos durante el proceso de la formación profesional inicial y otra al desarrollo o ejercicio profesional implicaría el paso de una investigación sobre la educación a una investigación con un propósito educativo en la que, la mayor parte de las contribuciones que se espera de esa investigación implica proveer de información útil y relevante para la educación, por lo tanto, requiere ser comprendida en su conjunto como una acción que da cuenta del porqué se hace lo que se hace y de qué manera se hace (Sañudo, 2010). Al mismo tiempo, este tránsito de una investigación prescripta en los diseños curriculares de las carreras de formación de base a una investigación situada que busca producir conocimiento y valorar saberes en el ejercicio profesional, nos remite nuevamente a la categoría prácticas del conocimiento (Guyot, 2011) y configuración/reconfiguración del conocimiento (Gibbons, 1998), porque sitúa ese tránsito de concepción en relación con la construcción, por parte de docentes, de nuevos constructos teóricos y prácticos a partir de un tipo particular de investigación que, no solo pueden hacer los docentes, sino que sin los docentes no se puede hacer. Este tipo particular de investigación, no necesariamente respondería a los cánones de la investigación científica moderna, pero que sí remite a un conocimiento científico que se valida en el campo pedagógico-profesional docente. Este conocimiento sería un conocimiento público si adquiere cierto grado de generalidad que resulte útil a otros sujetos en su mismo campo profesional y no solo al sujeto de la experiencia, sujetos que no necesariamente hayan construido esa experiencia.

“(...) Mi concepción sobre realizar tareas de investigación en los ISFD, se ha ido modificando, primero en base a mi propia experiencia [y al] reconocer el potencial de un trabajo solidario y colaborativo entre docentes formadores...” (I.7).

Por su parte, la perspectiva de los *profesores-investigadores de Universidades*, presenta por un lado cambia según se trate de producción de conocimiento en universidad o en ISFD, marcando que en la universidad el criterio de producción está vinculado a ciertos cánones académicos los que no siempre se ajustan a los objetos de estudio, siendo que en los ISFD la actividad investigativa se presenta como mucho más flexible, si bien en la mayoría de los casos se señala continuidad en su perspectiva.

“(...) en el ámbito universitario, creo que el sistema obliga a producir con ciertos estándares científicos que pueden estar articulados o no con la realidad del objeto/sujeto de investigación...” (U.1).

Esta escisión entre lo metodológico y los objetos de estudio puesta de manifiesto nos remite, tal como ya se señaló en el Capítulo 1, a la disyunción entre la cultura científica y la cultura de las humanidades, a la reducción de lo complejo a lo simple, a la necesidad de revisar ciertas operaciones epistemológicas que pretendiendo garantizar el rigor y la objetividad del conocimiento han dado por resultado la incapacidad de pensar las totalidades, los conjuntos, aislándose los objetos de sus contextos (Guyot, 2011). Al mismo tiempo que sugiere la necesidad de replantear las políticas del conocimiento sustentadas en una mirada fragmentaria y simplificadora frente al giro epistemológico que ha introducido la cuestión de la práctica y del sujeto en la consideración del conocimiento científico, frente a la razón científica despersonalizada y descontextualizada de la modernidad. Por lo tanto, esta visión científicista de la investigación sustentada en la lógica formal de la razón científica se contrapone a la necesidad de considerar otras opciones epistemológicas y metodológicas que afectan al conocimiento científico, a las prácticas del conocimiento, a las prácticas investigativas, a las prácticas docentes y a las prácticas profesionales. En este sentido, el paradigma de la complejidad permitiría reformular el campo epistemológico, al menos de las Ciencias de la Educación, para investigar, intervenir y transformar las prácticas investigativas, las prácticas docentes y las prácticas profesionales en la Educación Superior, tanto universitaria como en los Institutos de Educación Superior, atendiendo a las complejidades específicas que

cada una de ellas plantea en relación a los sujetos y al conocimiento, a las instituciones, a los regímenes de prácticas y al sistema social y educativo en el que se concretan, habilitando así el replanteo de la actividad científica.

Considerando los *criterios para la legitimación* del conocimiento producido por los ISFD (R: 9), la perspectiva de los *profesores-investigadores de ISFD*, plantea que estos están vinculados con la perspectiva epistemológica y metodológica desde la que se asume la investigación, si bien se establece como un criterio central el pragmático, incluso cuando las investigaciones se realicen desde distintas perspectivas, es decir que el conocimiento producido sea útil. El uso del conocimiento producido se presenta como condición indispensable, incluso por sobre el metodológico, al momento de evaluar el resultado de una investigación, sobre todo si el objeto indagado son las prácticas de enseñanza en los distintos niveles del sistema educativo. Este criterio se presenta como propio de los ISFD al considerar que son los ISFD, en la figura de los Profesores, las instituciones más idóneas por su proximidad al campo para generar conocimiento válido y útil para el sistema educativo. Al mismo tiempo se señala que un criterio central para la legitimación del conocimiento producido por los ISFD es que el mismo sea resultado del seguimiento de procesos metodológicos acordes y desde un encuadre epistemológico preciso.

“(...) el proceso de construcción de ese conocimiento (epistemológico y metodológico) y la utilidad del mismo...” (I.1).

Otros criterios planteados se relacionan con aspectos ligados con la autonomía en la toma de decisiones por parte de los equipos institucionales y/o inter-institucionales, si bien se sigue señalando que las condiciones materiales, laborales y simbólicas necesarias en los IES/ISFD para la producción y socialización (publicación, divulgación) del conocimiento y de los saberes construidos no están, en general, garantizadas desde las políticas públicas educativas en gran parte de las jurisdicciones, si bien se considera que el trabajo colaborativo entre los ISFD y las universidades que investiguen las prácticas de enseñanza, es también un criterio de legitimación. Al mismo tiempo que se pone en un lugar central a la escritura académica y científico como condición para la validación y legitimación junto con el carácter provisorio e histórico del conocimiento producido

“(...) un conocimiento... que surgió en un tiempo y contexto que le dieron existencia porque se constituyó como objeto de estudio...” (I.6).

En síntesis, se pone como criterio general que los resultados de las investigaciones estén fundamentados en la teoría, que respondan a procesos metodológicos rigurosos con base empírica, poniendo en diálogo lo empírico con la teoría y, finalmente que tanto el proceso como los resultados de las investigaciones estén sometidos a evaluación, si bien sólo se hace referencia a la evaluación académica en sentido clásico -universitaria- como condición de legitimación sin considerar otros sujetos y/o instituciones que puedan validar y legitimar esos procesos y resultados como por ejemplo al grupo de pares, actores de otros niveles educativos otros miembros de la comunidad educativa, de las políticas públicas educativas e, incluso, de la sociedad civil. Finalmente, se considera que los criterios mencionados no son específicos para los IES/ISFD, sino que son criterios que se tienen que tener en cuenta para legitimar cualquier trabajo de investigación, independientemente de la institución que lo realice y del objeto de indagación.

“(...) Someterlos a los mismos criterios que para la producción de conocimientos en las universidades. Requerimientos teóricos, metodológicos. De presentación y convalidación en espacios públicos, como docentes investigadores, que en general realizan investigaciones sobre prácticas de enseñanza en los niveles del sistema educativo...” (I.7).

Consistencia epistemológica, metodológica, con base empírica, utilidad del conocimiento, el papel de la escritura a la vez como medio de socialización, se presentan entonces como criterios relevantes tanto para la validación como para la legitimación de conocimientos y saberes, criterios que se plantean como no exclusivos, pero sí excluyentes a la hora de analizar las producciones científico-académicas de los ISFD. Sin embargo, llama la atención que aún en las percepciones de los Profesores-investigadores de los ISFD esté tan presente que la comunidad que valida y legitima sea la académica-universitaria sin considerarse a ellos como una comunidad profesional apta para validar y legitimar. Esto denota que, si bien como plantea Ismael Díaz (2013) a partir de la crítica kuhniana, se vislumbra una ciencia mucho más alejada del modelo tradicional, donde la concepción académica de la misma va orientándose hacia un nuevo tratamiento, tanto en lo referente a la actividad científica como en lo relativo a la estructura del conocimiento, esto aún no

forma parte de la representación que los actores institucionales de los ISFD tienen sobre su propia actividad científico-académica e, incluso sobre sus propias prácticas del conocimiento. Las consecuencias más significativas del surgimiento de una nueva interpretación de la ciencia es la caída de los mitos que habían sustentado la relación entre la institución científico-tecnológica y la sociedad, así como la elaboración de políticas públicas, poco a poco el imperativo científico-tecnológico moderno van dejando paso a una consideración más democrática de cuáles deberían ser las interacciones entre ciencia, tecnología y sociedad otorgándose un papel más relevante a la ciudadanía en la toma de decisiones, en la evaluación y en la definición de los problemas a estudiar, lo que parecería que aún no está presente en la cosmovisión de los ISFD.

Por su parte, el análisis de la perspectiva de los *profesores-investigadores de Universidades* en relación con los criterios de legitimación sugiere que los mismos estén en articulación con el estudio y resolución de problemas de la realidad y con la propia práctica docente señalando que el conocimiento producido será legítimo si es útil para el trabajo áulico.

“(...) legitimación de conocimiento se realiza en las aulas cuando en las investigaciones se produce conocimiento que son utilizados como instrumentos reales en la práctica...” (U.4).

Al mismo tiempo, en coincidencia con el posicionamiento de los Profesores-investigadores de ISFD, es necesario que se haya garantizado en el proceso de producción de dicho conocimiento el seguimiento de las reglas clásicas de una investigación y evaluación propias del ámbito académico-universitario junto con la socialización y difusión del conocimiento producido mediante publicaciones de los resultados como acción central post-investigación.

“(...) se requiere principalmente que hayan desarrollado un auténtico trabajo de indagación, estudio y profundización en marcos teóricos, análisis de datos, evaluaciones, conclusiones...” (U.2).

La configuración y reconfiguración del conocimiento (Gibbons, 1998) en términos de utilidad, es decir, que un conocimiento producido en un contexto particular en el que se busca la solución de un problema pueda ser aprovechado creativamente por otros sujetos en otros contextos, junto con cierta vigilancia epistemológica y metodológica se presentan como puntos de convergencia de las

perspectivas de los Profesores-investigadores tanto de ISFD como de Universidades, si bien en relación con esto último se sitúan mucho más cerca, aún, de la concepción heredada que de una epistemología ampliada y modulaciones metodológicas en el sentido en que las concibe Díaz, E. (2013).

Cerramos este apartado recogiendo algunos de los *comentarios generales* (R: 10) realizados por algunos *profesores-investigadores de ISFD* y los *profesores-investigadores de Universidades* los que, en general, giran en torno a la importancia y relevancia del tema de la tesis

“(…) *para dar a conocer cómo se produce conocimiento en los IES/ISFD a la vez que historizar esos procesos.*” (I.5) [y para] (...) *ampliar miradas políticas y la confianza en el sistema para generar, producir y legitimar todo conocimiento...*” (I.7).

Asimismo mucho de los comentarios hacen referencia a la necesidad de un trabajo articulado ISFD-Universidades y acerca de la utilidad áulica que tiene que tener el conocimiento producido en el campo educativo y por el sistema formador.

2.5. Encuestas online a Directores de investigaciones de las Convocatorias INFD (2007-2014)

Entre agosto del año 2015 y agosto del año 2016 se administró una encuesta *online* a los Directores de los proyectos de investigación de las Convocatorias del INFD entre los años 2007 y 2014 que entregaron los informes finales de sus investigaciones, recibándose 81 (ochenta y una) respuestas¹⁴². En dicha encuesta se abordaron los siguientes núcleos temáticos: *producción del conocimiento, validación del conocimiento, legitimación del conocimiento, relevancia del conocimiento*, en los ISFD *facilitadores/obstáculos* para la producción de conocimiento, los ISFD en tanto

¹⁴² Cfr. Anexo I. Cuadro 4. Totales de encuesta *online* a Directoras de proyectos de investigación Convocatorias INFD 2007-2014. Cuadro 6. Protocolos de las fuentes primarias: entrevistas, cuestionarios auto-administrados y encuesta *online*. Cuadro 6.5. Encuesta *online*. Cuadro 11. Encuesta *online* a directores de investigaciones Convocatorias INFD 2007-2014 y Período de tiempo en el que se realizaron las respuestas encuestas *online* a Directores de investigaciones de las Convocatorias INFD (2007-2014). Cuadro 12. Protocolo de la encuesta *online* a Directores de investigaciones de las Convocatorias INFD (2007-2014). Cuadro 13. Matrices cualitativas encuestas *online*. Cuadro 13.1. Matriz cualitativa encuestas *online*: datos generales. Cuadro 13.2. Matriz cualitativa encuestas *online*: Producción del conocimiento. Cuadro 13.3. Matriz cualitativa encuestas *online*: Validación del conocimiento. Cuadro 13.4. Matriz cualitativa encuestas *online*: Legitimación del conocimiento. Cuadro 13.5. Matriz cualitativa encuestas *online*: Relevancia del conocimiento para el sistema formador. Cuadro 13.6. Matriz cualitativa encuestas *online*: ISFD en tanto facilitadores/obstáculos y productor de conocimiento. Cuadro 13.7. Matriz cualitativa encuestas *online*: Formación docente-investigación. Cuadro 13.8. Matriz cualitativa encuestas *online*: Otros aportes.

productor de conocimiento, la relación entre *formación docente-investigación* y desde su experiencia si desea realizar algún aporte en relación con la producción de conocimiento en/por los ISFD.

En relación con el *objeto de estudio* (R: 1) se registra la coexistencia de enunciados claros y precisos junto con formulaciones ambiguas, asimismo se registra la formulación de objetos de indagación que son locales y específicos del ISFD, esto lleva a preguntarse si los proyectos y las acciones de indagación son investigaciones o estudios y/o evaluaciones diagnósticas.

“(...) Las prácticas de lectura y escritura de los alumnos ingresantes a la carrera de Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal Superior N° WWW...” (22-2008).

“(...) La formación ciudadana de los maestros egresados de la Escuela Normal Superior N° WWW en el período 1972 y 1983.” (62-2013).

“(...) los propios talleres de filosofías desde niños y niñas en clave decolonial, con la finalidad de considerar si en los mismos acontece una experiencia epistémica otra y, de ser así, identificar qué herramientas posibilitarían revisar la institución escolar y lo que en ella acontece en pos de una apertura hacia una interculturalidad filosófico epistémica, es decir decolonial.” (73-2014).

Sin embargo, el hecho que la mayoría de los objetos sean locales o institucionales, por sí mismo no remitirían, necesariamente a un carácter endogámico, sino que en términos de Gibbons (1998) podrían encuadrarse en la categoría configuración-reconfiguración del conocimiento siempre y cuando, el conocimiento estas producciones asuman el reto que desde la perspectiva del autor implica lograr que el conocimiento producido en alguna otra parte llegue precisamente allí donde se lo pueda usar con eficacia en un contexto particular en el que se busca la solución de un problema.

“(...) La enseñanza de la gramática en las clases de PdL y de LE en la escuela secundaria bonaerenses.” (39-2010).

“(...) La investigación en Historia y Geografía como estrategia de enseñanza en una escuela de nivel secundario en la ciudad de WWW.” (23-2008).

En relación con el *Conocimiento producido* (R: 2), en general los resultados presentados son aportes al conocimiento de los sujetos y/o de las instituciones, y no siempre lo son al *corpus* de conocimiento del área.

“(...) Producción de una secuencia didáctica para la enseñanza de la Conquista al desierto.” (2-2007).

Asimismo, en el apartado aportes al conocimiento, se enuncian “expresiones de deseo”, identificación de necesidades, síntesis teóricas o afirmaciones cuasi axiomáticas sin argumentación empírico-teórica, al mismo tiempo que en algunos informes se plantean los resultados como comprobación de hipótesis.

“(...) La investigación además de haber aportado conocimientos respecto de los problemas de lectura y escritura que enfrentaban los estudiantes del ISEF, ha permitido comprender la imperiosa necesidad de habilitar líneas de acción tendientes a abordar institucionalmente la alfabetización académica de los estudiantes.” (26-2008).

“(...) La comprobación de la hipótesis de pervivencia explícita e implícita de universos simbólicos de la dictadura cívicos militar y la década del 90 en el colectivo escolar.” (42-2011).

Analizando los resultados presentados, incluso más allá de la relación epistemología-metodología puestas en acto en el proceso de investigación que pondría en debate si lo que es presentado como ‘conocimiento producido’ es conocimiento o es información, sí es válido analizar estas producciones no como pseudo-conocimiento, sino como producciones que hacen pensar -aunque en un estadio incipiente- en cierta ruptura epocal en cuanto a la concepción de conocimiento. Al estar asistiendo a un cambio de época en la que, entre otras cuestiones, está replanteando la concepción de ciencia y es, en este reposicionamiento en cuanto a qué es el conocimiento es que se encuadra este abanico de presentaciones realizadas por los Directores de las investigaciones de las Convocatorias 2007-2014. Dichas producciones no pueden ser ubicadas como producciones propias de la modernidad porque ellas hunden sus raíces en los fenómenos mismos y no, como sí lo hacen las producciones modernas, en representación de esos fenómenos, interactúan con objetos concretos -si bien puede cuestionarse si son demasiado ‘concretos’, en tanto locales-, conocimiento moderno caracterizado por ser claro, preciso, provisorio, objetivo, controlable, metódico, sistemático, viable, descriptivo, explicativo, predictivo, consistente lógicamente, unificado y fecundo (Díaz, E., 2007).sin embargo, los resultados presentados están mucho más vinculados con lo que Sautú (2005) denomina el ‘ethos de la investigación científica’ que consiste en producir conocimiento válido, generalizable

a la clase de situaciones y procesos tratados que realice un aporte al conocimiento en el área y la teoría respectiva y que sea a la vez criticable y modificable.

Considerando el *Modo de producción del conocimiento* (R: 3), en general responden con enunciados propios de manuales de metodología, destacándose que en la mayor parte de las respuestas, en realidad no se hace alusión a enfoques ni diseños, sino a instrumentos de recolección de información -si bien en algunos casos entre estas herramientas se mencionan dispositivos didácticos-, sin mención del procedimiento de construcción de los datos a partir de la información recolectada.

“(...) Se opta por un diseño exploratorio-descriptivo, apoyado en una fuente documental como el cuaderno de clase.” (27-2008).

“(...) Estudio descriptivo en el que combinamos análisis cuantitativos y cualitativos: cuestionario, entrevistas.” (37-2010).

“(...) El método de la investigación fue exploratorio, comparativo e interpretativo. Se realizó un trabajo de campo administrando cuestionarios a los agentes institucionales.” (44-2011).

“(...) Metodología de tipo cualitativa, talleres, dibujos, registro filmico y observaciones de clases, encuestas, entrevistas.” (56-2012).

“(...) Entrevistas, Encuestas, Observaciones de grupo. Taller de Orientación Vocacional. Aplicación de Test.” (66-2013).

“(...) Diseño cualitativo –interpretativo. El tipo de Muestreo será No Probabilístico- Intencional.” (79-2014).

Resulta significativo que estando en el campo educativo-escolar en general no se haga alusión a paradigmas específicos del campo, en tanto matriz epistémica. Según Popkewitz (1988), la idea de paradigma hace ver a la ciencia como un conjunto de compromisos, preguntas, métodos y procedimientos que subyacen y orientan el trabajo científico. Por lo tanto, la importancia de elementos paradigmáticos en el quehacer científico radica en que ellos no aparecen como tales, pero constituyen las reglas del juego o los preceptos que guían las prácticas cotidianas. En esta línea de pensamiento hubiese sido esperable, por lo menos la mención de alguno de los paradigmas clásicos de investigación en educación, los que también podrían aplicarse al desarrollo del currículum y a la evaluación escolar, tales como: 1. Paradigma formal, racionalista o empírico-analítico; 2. Paradigma interpretativo, simbólico o fenomenológico y 3. Paradigma crítico (Rodríguez Trujillo, 2015) o los enfoques reseñados por Álvarez (2014b): 1. Empírico-analítico;

2. Fenomenológico-hermenéutico y 3. Crítico dialéctico¹⁴³. Más allá que estos paradigmas no estén formalmente enunciados, del análisis los informes de investigación y de la respuesta de los Directores a la encuesta, al considerar la concepción de realidad social, el método, las relaciones teoría-práctica, el propósito de la investigación, los criterios de credibilidad, las técnicas e instrumentos de investigación, el diseño o plan de investigación, el rol del docente en la investigación y los resultados esperados, junto con la inclusión de los *sujetos intervinientes* (R: 4), tales como, docentes del ISFD como de otros niveles educativos, estudiantes del ISFD, especialistas, asesores externos, cargos institucionales, podemos inferir que estas investigaciones, en general, se inscriben en los paradigmas simbólico y crítico y los enfoques fenomenológico-hermenéutico y crítico dialéctico, bien alejadas del paradigma y enfoque empírico-analítico.

En relación a los *mecanismos y criterios de validación del conocimiento producido* (R: 5), en general se señala que el propio proceso de la investigación siguiendo los pasos de la metodología adoptada garantiza la validación del conocimiento producido. Asimismo, que la presentación del informe final al INFD y a los evaluadores externos del INFD y a otros evaluadores tales como los comités científico-académicos de congresos, jornadas, otros, para la divulgación y socialización de lo realizado en congresos, jornadas, publicaciones, entre otros, como *formas de difusión conocimiento producido* (R: 7) son también instancias y ámbitos para la validación del conocimiento (información) producida.

“(...) En un circuito como el de los ISFD, poco habituado a la investigación y menos a la publicación de sus resultados, la publicación de estos trabajos opera como factor de validación, sin que por ello esté garantizada la calidad de sus aportaciones.” (13-2007).

Al mismo tiempo se señala que el uso de los resultados por parte de la institución y su empleo como parte del estado del arte para otras investigaciones, también cumple la función de validación. Estos mecanismos y procedimientos también hacen a la *legitimación/reconocimiento del conocimiento producido* (R: 6).

“(...) Los criterios usados fueron: a) comparar nuestros hallazgos con trabajos teóricos ya existentes; b) la comunicación y socialización (tanto del proyecto en sí mismo, antes de ejecutarse, como de los resultados. De esta última instancia

¹⁴³ Cfr. Apéndice I. Investigación en Ciencias Sociales, investigación en educación e investigación en Ciencias de la Educación.

(hallazgos producidos) se realizaron tres reuniones diferentes: primero a las autoridades y Consejo Académico, segundo, a los docentes y tercero a los estudiantes. En cada una se debatió con los participantes...” (10-2007).

“(...) La devolución recibida a partir de la exposición del trabajo en el III Congreso Internacional sobre el profesorado Principiante e inserción Profesional (Chile, 2012). Además, los resultados fueron tenidos en cuenta en el Proyecto Institucional de acompañamiento a docentes noveles. Al mismo tiempo, los conocimientos producidos fueron marco teórico y estado del arte del proyecto de investigación “La construcción metodológica en la enseñanza de las Ciencias Naturales en el nivel primario...” (31-2009).

“(...) La validación se da al momento de no tener observaciones negativas por parte del Instituto Nacional de Formación Docente (INFED) y por haber sido producido en el marco de una convocatoria específica de investigación. Por otro lado, al interior del proyecto se intentó dar cuenta de algunos criterios de validación epistemológica que rigieron tanto la elaboración del proyecto como la construcción del informe final, poniendo en diálogo y discusión los presupuestos teóricos con el recorte empírico...” (36-2010).

Finalmente, la inclusión de los propios sujetos que constituyen el campo de investigación como el sometimiento a la lectura y evaluación de pares cuando los resultados y/o avances han sido presentados en eventos académicos, son señalados como parte del proceso de validación y legitimación de las producciones.

“(...) Los mecanismos de validación estuvieron dados por la discusión con los actores en el campo, quienes fueron corrigiendo y aceptando las estabilizaciones del saber. Y las comunidades de pares en encuentros nacionales e internacionales...” (50-2012).

Si bien, entre los mecanismos, procedimientos, ámbitos y sujetos encargados de validar y legitimar las producciones se encuentran los clásicos y propios de la cultura académico-científica (presentaciones y publicaciones), es de destacar el acento puesto en el papel central que juegan los propios actores institucionales de los ISFD y de la comunidad escolar y educativa que han participado del proceso investigativo directamente o que dan el contexto al mismo. Esto remite a lo que Sañudo (2010) define como la ‘cultura epistémica de la profesión’ a la que los Directores asignan un papel central en los procesos de validación y reconocimiento del conocimiento producido. En esta comunidad, la validez y legitimidad está dada por la utilidad y relevancia que para los educadores tengan esas producciones quienes consideran que la investigación educativa es más que un conglomerado de técnicas prestadas de las ciencias sociales, porque estas investigaciones tienen 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. Pero, por otro lado, también se pretende el uso y la repercusión de esos resultados por los prácticos, teóricos y agentes de decisión (Sañudo, 2010). Esta categoría -‘cultura epistémica de la profesión’- bien puede relacionarse con las categorías ‘prácticas del conocimiento’ (Guyot, 2011) y ‘configuración/reconfiguración’ del conocimiento (Gibbons, 1998).

Analizando a los ISFD como *productores de conocimiento* (R: 11), en general se reconoce que estos sí son productores de conocimiento, si bien epistemológicamente se diferencia en ellos la construcción de un saber experiencial, empírico, vivencial y práctico, el uso del conocimiento técnico-pedagógico y disciplinar en el proceso de enseñanza y de formación docente y, en algunos casos, la producción de conocimiento científico, si bien hay disparidad de situaciones jurisdiccionales e institucionales.

“(...) Se produce conocimiento científico que se queda en la etapa exploratoria. Luego se producen interferencias con los propios pareceres y pocas veces se aprende a diferenciar lo científico de lo experiencial...” (5-2007).

“(...) Se produce, falta perfilar mejor el tipo de conocimiento que los ISDF pueden aportar. Falta un trabajo más claro en los procesos de validación y debate...” (25-2008).

Sin embargo, hay coincidencia en que los Institutos sí son un ámbito en el que se puede producir conocimiento científico, tanto pedagógico-didáctico, socio-educativo y disciplinar valioso, riguroso y actual, pero aún falta construir una cultura académica en estas instituciones como para que tal producción se consolide con una tradición propia del sistema formador y no sea la investigación una actividad excepcional o una actividad sistemática de unos pocos ISFD y/o docentes ya *formados*.

“(...) Entiendo que si hay producción de saberes científicos (porque atiende a la aplicación de un método de trabajo validado científicamente y socializa sus resultados) y situados (por cuanto atiende en un nivel de especificidad

contextual, la realidad institucional, que permite reducir la escala del análisis y proponer cambios sustantivos en el ejercicio de la profesión docente)...” (41-2011).

Asimismo, se señala que hay que brindar las condiciones -laborales, presupuestarias, formativas, entre otras-, para el desarrollo sistemático de la investigación en los ISFD, en un ámbito en el que en general en la mayoría de las jurisdicciones no hay instituida la carrera del docente-investigador ni tradiciones de investigación. Los ISFD, en general son instituciones en las que se prioriza la reflexión sobre las prácticas y no la sistematización metodológica del estudio de las mismas para que dichas reflexiones llegue a constituirse en conocimiento. Esto lleva a establecerse una marcada centralidad de las prácticas docentes, de enseñanza y de formación por sobre las prácticas de investigación.

“(...) En los últimos años, hay una apertura hacia la producción del conocimiento científico en los ISFD pero aún operan muchos obstáculos, entre ellos el temor a no saber cómo hacer un estudio científico y la falta de espacios físicos para el trabajo en equipo...” (27-2008).

Estos aportes, junto con el señalamiento de *facilitadores* (R: 8) y *obstaculizadores* (R: 9) que no hacen más que remarcar que las investigaciones -o pseudo investigaciones- en general están vinculadas a intereses personales de algunos docentes y/o a necesidades institucionales, al mismo tiempo que se indica la falta de condiciones jurisdiccionales e institucionales para el desarrollo de la función de investigación -sobrecarga horaria por superposición de actividades investigativas con las acciones de enseñanza, desinterés por parte de los docentes por la investigación, desvalorización por parte de algunos docentes en cuanto a que los IES puedan producir conocimiento- remite nuevamente a la categoría ‘cultura epistémica de la profesión’ (Sañudo, 2010), como aquel entramado material, legal y simbólico que el sistema formador debería promover a partir de las Direcciones de Educación Superior de las jurisdicciones para promover la relación entre institucionalidad, saber y producción de conocimiento útil, situado y transferible como prácticas del conocimiento (Guyot, 2011; Gibbons, 1998). Esto nos lleva a considerar la *relevancia* que estas producciones pueden tener para el sistema formador (R: 10). En general se considera relevante el aporte del conocimiento producido para el sistema formador porque, si bien son estudios locales y situados que responden a

necesidades institucionales y sobre todo vinculadas con las prácticas de enseñanza, estas producciones socializadas bien pueden nutrir la pedagogía de la formación y a las didácticas específicas en los distintos niveles y disciplinas del sistema educativo. Si bien en muchos de los casos analizados, queda abierta la pregunta de si estas producciones son investigación científica o son estudios diagnóstico-propositivo con herramientas metodológicas vinculadas a la producción de conocimiento.

“(...) Es relevante porque contribuirá a dilucidar la pertinencia de lo enseñado o aprendido en las materias que constituyen el campo de formación general pedagógica desde la mirada de los docentes recientemente egresados profundizando el análisis en los contenidos, las estrategias de enseñanza, las prácticas de evaluación y la relación pedagógica que se propician en el instituto formador...” (79-2014).

Cuando se consulta, desde su perspectiva si se vinculan formación docente e investigación y porqué (R: 12), la mayoría responde que sí se vinculan, si bien en general no explicitan cuál es el vínculo. Entre los que sí lo hacen, señalan que la relación central está en que la investigación hace que se revise constantemente la propia práctica; que formación e investigación se nutren mutuamente, que interjuegan pero que hay que reformular el papel de la investigación en los ISFD. La investigación genera cuestionamientos y necesidad de modificaciones en la formación, esto contribuye a mejorar la formación y visualizar a la ciencia como un proceso de construcción colectiva, al mismo tiempo que permite al docente objetivar y sistematizar sus saberes, documentar su práctica y generar desde allí conocimiento pedagógico-didáctico cada vez más argumentado que puede hacer público. Asimismo, señalan que no se puede formar docentes sin producir conocimiento, que esta producción requiere de un esfuerzo permanente y sostenido en el tiempo tendiente a presentar un modelo de 'docente integrado' en el cual las prácticas convergen en una dinámica en el que la investigación científica permite, entre otras cosas, documentar tanto innovaciones para resolver problemas de la práctica docente como también exige nuevos espacios de comunicación. La relación formación-investigación permite la construcción de una mirada compleja de lo educativo porque la investigación debe constituirse en una tarea inherente al rol del profesor, en una necesidad porque la formación docente no puede pensarse desvinculada de la investigación: la investigación mantiene alerta, permite objetivar y desnaturaliza las prácticas permitiendo otro tipo de posicionamiento docente.

“(...) Deberían vincularse. Siempre que la investigación analice los procesos de aprendizaje de los estudiantes y eso permita reflexionar sobre los procesos de regulación de la enseñanza de los profesores será valioso investigar en los ISFD. Si el objeto de estudio se colca únicamente en los alumnos y sus posibilidades, no es necesario investigar porque eso circula habitualmente en los discursos institucionales. Si la investigación permite la reflexividad y la reelaboración de la didáctica de la formación docente, es indispensable su vinculación...” (34-2010).

“(...) Absolutamente. Es condición de la misma la investigación, la jerarquiza, genera autonomía profesional. La práctica docente no es una técnica que aplican unos y otros piensan, es una construcción que sucede y debe transformarse en el hacer cotidiano. Hasta tanto los institutos terciarios no logren espacios formalizados, sostenidos y rentados de investigación siempre se ubicarán en lugares de subalternidad y desventaja con las instituciones universitarias...” (50-2012).

Sin embargo, otros consideran que todavía la relación formación-investigación es un tema a resolver, que hay poco vínculo, relación escasa y acrítica porque la investigación en el sistema formador no es una práctica que sea atractiva ni rentable tanto para profesores como para los docentes en formación. Al mismo tiempo porque los docentes carecen de formación en investigación y porque, como ya se señaló no hay una cultura de la investigación en la educación superior.

“(...) Por el momento no encuentro que se vinculen dado que no se han creado espacios para que se produzca en las instituciones a nivel jurisdiccional...” (16-2007).

Al solicitar *otros aportes* en relación con la temática (R: 13), los mismos se sintetizan en los siguientes. En señalan necesidades tales como: capacitaciones referidas a lo que denominan ‘formatos de la investigación’, entendiéndose por éstos formación en paradigmas, diseños; instituir la carrera del investigador en los IES; el reconocimiento oficial de tiempos y espacios que se destinan a la investigación; la articulación entre los IFD con el resto del sistema educativo y también con la universidad; la formación de programas de investigación donde diferentes proyectos se articulen; otorgar las condiciones para dar continuidad al trabajo de los equipos de investigación y generar instancias de comunicación de sus resultados de investigación y la difusión de los resultados de las investigaciones, más allá de los límites institucionales y recibir una devolución por parte del INFD de lo producido; la existencia de subsidios por parte del INFD que posibiliten la permanencia de numerosos equipos de investigación en las instituciones, constituye un incentivo, de

carácter más simbólico que material y que el INFoD revise la perspectiva investigativa con la que ha sostenido todas las convocatorias, ya que se reducen a diseños cuantitativos y neo-colonialistas, sobre todo porque son perspectivas superadas en la actualidad, muy profundamente re-visadas por algunas Universidades argentinas que han producido otras perspectivas superadoras para nuestra formación docente; concientizar a los profesores de los ISFD sobre la necesidad de investigar para mejorar las prácticas de formación y, finalmente que falta de iniciativa y acompañamiento de la jurisdicción para incentivar la tarea de investigar.

Al mismo tiempo se señala que hay avances en la investigación en los ISFD; que en general se está comenzando a valorar mucho más la investigación en la formación docente; que las políticas de promoción de investigación le dan el encuadre que corresponde a la investigación en los institutos y es una, entre otras maneras, de jerarquizar la tarea que allí se desarrolla, darle visibilidad y sobre todo, mejorarla a partir de los resultados de los estudios que se realicen; que los institutos que forman docentes son los más autorizados para hablar de producción de conocimiento en el ámbito de la formación docente y de la enseñanza y que la producción de conocimiento en los ISFD es muy importante y válida desde el punto de vista científico, pero absolutamente menospreciado por los circuitos académicos clásicos.

Se considera que la investigación educativa debería ser parte sustantiva en el campo del desarrollo profesional docente en todos los niveles y modalidades del sistema educativo nacional, reafirmando que el conocimiento producido por los ISFD es muy válido para los mismos, pero frecuentemente menospreciado por los investigadores universitarios y para el desarrollo de la calidad académica en los ISFD incorporar la investigación como uno de sus objetivos centrales, trascendiendo lógicamente ello en tanto práctica discursiva e implementando recursos para su implementación en cada uno de los institutos de nuestro país.

3. Acerca de la producción, relevancia y legitimación del conocimiento producido por los ISFD desde la perspectiva del Instituto Nacional de Formación Docente y desde la perspectiva de los Profesores-investigadores que se desempeñan en Educación Superior: principales hallazgos

Los principales hallazgos son presentados teniendo en cuenta dos dimensiones: la primera es la epistemológico-metodológica y la segunda la de políticas públicas en materia de conocimiento y en materia educativa. Sin embargo ambas dimensiones se entrelazan porque la relevancia y legitimación del conocimiento producido por los ISFD parte del reconocimiento de ese conocimiento tanto desde cánones epistemológico-metodológicos como cánones políticos del conocimiento y educativos, siendo este uno de los principales hallazgos de este estudio con base empírica.

3.1. Dimensión epistemológica-metodológica

Si bien el INFD diferencia entre acciones investigativas y acciones de intervención se registra cierta atomización y parcialización de las mismas, esto lleva a sostener una mirada fragmentada y simplificadora de las dimensiones micro y macro epistemológico-metodológica, socio-antropológicas, socio-educativas y pedagógico-didáctica en el sistema formador. Sin embargo, resulta positiva la diferenciación que se percibe entre prácticas de conocimiento, prácticas investigativas, prácticas intelectuales, prácticas docentes, prácticas profesionales, prácticas de la enseñanza entre otras porque esto permite ganar especificidad. Cuando se vincula estas prácticas con la producción de conocimientos y con la configuración de subjetividades profesionales la especificidad en la diferenciación de tipos de prácticas permite avanzar en la sustitución de la categoría *praxis* científica por la categoría *praxis* epistemología y metodología, al menos cuando se analiza la producción de conocimiento en el sistema formador.

En relación con la categoría ‘sistema formador’ el hecho de que a partir del año 2016 las investigaciones articulen necesariamente ISFD y Universidades cuando en las C2007-2015 se podían conformar equipos que incluyesen especialistas provenientes del campo universitario, significa un cambio cualitativo relevante en términos de Educación Superior, en los términos planteados por la LEN. Por lo tanto, la diferenciación entre Universidades e IES/ISFD permite que estos últimos vayan ganando en especificidad e ir perdiendo paulatinamente su identificación por la negación en relación con las universidades. Otra diferenciación relevante es entre ‘producción’ y ‘generación’ de conocimiento que surge del análisis de las

convocatorias. El término generación es mucho más cercano a las categorías configuración/reconfiguración del conocimiento en términos de utilidad y transferencia de conocimiento generado en un contexto particular que sirva, mediante su aprovechamiento creativo a la resolución de problemas en otros contextos. Esto se fue constituyendo como un rasgo específico que las investigaciones tienen que asumir en los ISFD. Este rasgo permitiría pensar en un pasaje o cambio de categoría conceptual a nivel epistemológico y metodológico, es decir, de la producción a la configuración de conocimiento en los ISFD, conservando la denominación 'producción' para otro tipo de instituciones.

En cuanto a los modos de configuración (producción) del conocimiento, en líneas generales, los ISFD asumen rasgos mixtos algunos del Modo 1, otros del Modo 2 e, incluso, del Modo 3. En relación al Modo 1 porque mantienen el atributo de la homogeneidad y poca diversidad organizacional. Las convocatorias al evaluar la coherencia y cohesión de un proyecto de investigación lo hacen en términos lógico-epistemológico y formal-metodológico buscando su formalización en alguna/s teoría/s científicas y validando el conocimiento en función de su pertinencia lógica y de la posibilidad de contrastación de sus enunciados. Por lo tanto, los criterios para evaluar y seleccionar proyectos (C2007-C2015) y/o diseñarlos (C2016) son los propios del Modo 1 de producción de conocimiento, basado en una lógica proposicional formal, como criterio que valide la producción de conocimiento. Sin embargo no hay consenso en la comunidad académica sobre que este sea el único criterio. Por lo tanto, quedan abiertas líneas de fuga en relación a la concepción heredada y al Modo 1 con otros modos de producción, validación y legitimación del conocimiento. Sin embargo, el análisis de los procedimientos tomados como criterios de validación de los hallazgos/resultados del conocimiento producido o configurado, se observa que estos asientan en normas cognitivas, es decir, en procedimientos afines a la Modalidad 1

Teniendo en cuenta al Modo 2 si bien la producción del conocimiento no es heterogénea en términos de las especializaciones y la experiencia que los sujetos aportan (Modo 2) sí está presente un rasgo específico de la Modo 2 cuando el órgano central convocante (INFD) propone que las investigaciones se realicen en variados contextos. Las C2007-2016 presentan rasgos de la Modo 2 porque plantean

que el conocimiento debe ser producido en el mismo contexto de aplicación si bien el diseño metodológico que se utilice no implicaría necesariamente que el uso del conocimiento producido sea aplicado durante el proceso mismo de producción. También presentan el carácter transdisciplinario dinámico planteado por el Modo 2 al señalar que las investigaciones tienen que generar conocimiento capaz de resolver problemas. Si bien, queda implícito que una determinada solución vinculada a una investigación localmente situada, sí puede convertirse en un punto cognitivo a partir del cual es posible seguir avanzando en el conocimiento y en la propuesta de soluciones. Se pueden diseñar investigaciones caracterizadas por la heterogeneidad, la transdisciplinariedad y/o interdisciplinarias y la flexibilidad en las que se incluyan criterios de selección tales como intereses intelectuales y/o académicos más alejados del contexto de aplicación, investigaciones por lo tanto más cercanas al Modo 2. Al mismo tiempo, se observa que las investigaciones en los ISFD pasan del Modo 1 al Modo 2, porque los problemas abordados y las soluciones que se buscan no están regidos por intereses académicos de una comunidad específica sino que el conocimiento se produce para ser usado en un contexto de aplicación y se pretende el aprovechamiento creativo del mismo en otros contextos. Otra tendencia a nivel institucional en los ISFD es a conformar equipos de carácter transdisciplinario guiado por consensos en cuanto a la práctica cognitiva y social apropiado para los sujetos que integran el equipo, esto hace que la producción del conocimiento sea heterogénea en términos de las especializaciones y de experiencias que los sujetos aportan, donde la composición de un equipo institucional se modifica con el tiempo a medida que cambian los temas-problemas sin estar planificada ni coordinada por un órgano central. Este rasgo, junto con aquel de que hay un sistema de producción de conocimiento distribuido socialmente se constituye en otra línea de fuga del Modo 1 al Modo 2.

En cuanto a la evaluación de los proyectos y de las investigaciones, el hecho de poner como criterio la coherencia entre objetivos, metodología y plan de trabajo, abre otra línea de fuga con respecto a la concepción heredada (Modo 1) que sostiene al monismo metodológico. En cambio, hacer eje en la coherencia entre objetivos, metodología adoptada para el abordaje del objeto/problema de estudio, lo que implica la posibilidad de superar el dogma del método único en la práctica

científica y habilita adoptar posiciones epistemológicas y metodológicas integradoras (Modo 2). En relación con el Modo 3, las convocatorias dejan abierta la puerta a la presentación de proyectos que propongan y si se ocupen de temas de investigación que estén directamente asociados a resolver necesidades sentidas por la comunidad, más allá de los límites del sistema formador y del sistema educativo en general.

Si bien, hay ciertas rupturas epistemológicas y metodológicas en comparación con la concepción heredada de la modernidad porque se presenta aspectos del quehacer epistemológico y metodológico que no pretenden síntesis superadoras sino aperturas, que no proponen reducciones sino expansiones. Asimismo porque puede vislumbrarse algo de la convicción kuhneana que sostiene que puede haber revoluciones tanto grandes como pequeñas, que algunas revoluciones afectan sólo a los miembros de una subespecialidad profesional y que, para esos grupos, incluso el descubrimiento de un fenómeno nuevo e inesperado puede ser revolucionario. Sin embargo, estas líneas de fuga aun no logran consolidarse como tendencias que indiquen cambios paradigmáticos. Por ejemplo, el INFD continúa aplicando ciertos cánones de validez propios de la modernidad al ser consensuados por una comunidad científica. Uno de estos cánones es un mayor o menor grado de consistencia conceptual, metodológica y analítica que debe caracterizar el conocimiento científico, de hecho el uso de términos como ‘científica’, ‘científico’ tienden a reforzar el paradigma heredado.

Las investigaciones están al mismo tiempo situadas en lugares (geo-referenciales) y en ámbitos específicos, es decir, en microespacios del sistema socio-cultural y socio-político como lo es el sistema, por lo tanto son investigaciones que generan conocimiento situado mediante el desarrollo de *praxis* científica donde, la relación sinérgica ‘lugar-ámbito’ (*contexto*) manifiesta la relación saber-poder-negociación cultural. En ese contexto, las prácticas del conocimiento habilitadas por las convocatorias están sostenidas y determinadas por las herramientas del conocimiento, el estilo de pensamiento colectivo, en definitiva por la cultura epistémica propia de cada ISFD. Considerados los contextos en su dimensión epistemológica, las investigaciones del INFD se encuadran en contextos de aplicación con cierta tendencia al contexto de innovación.

Sobre el uso de la teoría el INFD pretendería que esta se utilice para problematizar lo que aparece como inmediato, normal o natural, es decir, el uso de categorías conceptuales que se vinculen con las particularidades del tema/problema estudiado brindando así una apoyatura conceptual que junto con el recuento de las características del proceso investigado, posibiliten algunas interpretaciones plausibles en función las preguntas de investigación y de las características particulares del referente empírico. A la vez que se abogaría por el pluralismo de corrientes de pensamiento, teorías, líneas de investigación y las particularidades de las disciplinas y áreas de conocimiento.

Del análisis de los criterios de validez y confiabilidad de los resultados de las investigaciones, el INFD pone como condición central la ‘consistencia lógica y argumental’ y la ‘coherencia y cohesión’ entre los componentes básicos de toda investigación. Es decir que lo hace desde el punto de vista lingüístico materializado en la estructura de un texto. Si bien acordamos con que los resultados se expresan mediante el lenguaje y que este tiene, al menos dos dimensiones, una subjetiva del auto y otra social del destinatario, y con que ningún lenguaje tiene posibilidad de replicar la realidad, sino que simplemente alude a ella a partir de convenciones, nos parece limitado en relación con la confiabilidad de los resultados que este sea el criterio central para evaluar informes finales. Junto con esta exigencia propia de la escritura académica, entendemos, que el INFD debería construir propositivamente criterios acorde a los contextos (lugares/ámbitos) y a las condiciones en las que los ISFD realizan sus producciones para que éstas puedan considerarse como conocimiento válido y legítimo, incluyendo tanto la lógica lingüística como la lógica epistemológica y metodológica.

Las categorías ‘epistemología ampliada’, ‘modulaciones metodológicas’ y ‘prácticas del conocimiento’ se presentan como categorías nodales y apropiadas para considerar la relevancia y legitimidad de los conocimientos y saberes producidos por los ISFD, resaltando la categoría ‘prácticas del conocimiento’ como categoría emergente en relación con la Producción, validación, legitimación y relevancia del conocimiento producido por los ISFD. Si bien hay que diferenciar en el caso de los docentes las categorías: actitud investigativa/ prácticas de investigación, producción de conocimientos/producción de saberes; también hay que

diferenciar conocimiento en singular aquí la consideramos como una categoría epistemológica macro la que, en el caso de los ISFD, incluye conocimientos (en plural) diferenciables de saberes (también en plural), siendo que ambos, conocimientoS y sabereS se perfilan como nodales en la producción-configuración de conocimiento en educación.

También, en el caso de los ISFD es necesario pasar la sinonimia de la categoría monolítica conocimiento-saber a las categorías conocimientos y saberes en plural, como categorías diferenciales y específicas para comprender la producción de conocimiento en los ISFD pasando de la monoperspectiva a la multiperspectiva; de lo general a lo local; de lo abstracto a lo situado; de la homogeneidad epistemológico-metodológica a la heterogeneidad; de los sujetos, contextos y modos instituidos a sujetos, contextos y modos emergentes o alternativos a los propuestos por la concepción de conocimiento heredada de la modernidad y aplicable sólo a la racionalidad y conocimiento científico habilitando otras racionalidades, otros conocimientos, otros saberes válidos y legítimos. Resulta apropiado pensar la cuestión del conocimiento en los ISFD en términos conocimientos y saberes –como ya se señaló- pero además en términos de configuración del conocimiento en lugar de producción, de reconfiguración en lugar de aplicación, es decir como aprovechamiento creativo del conocimiento en otros contextos análogos o similares porque configuración/reconfiguración se presentan como categorías que permiten en las instituciones de educación superior, sean Institutos de Educación Superior o Universidades, el desplazamiento del modo 1 (concepción heredada) al modo 2 porque se advierte la implicancia e interacción de otros diversos actores en las prácticas de conocimiento que crean, generan, configuran conocimientos y saberes en un contexto particular con los que se busca la solución de un problema respaldados por un conjunto de prácticas que aseguran que los resultados son sólidos desde el punto de vista epistemológico y metodológico estableciendo que esos conocimientos y saberes pueden considerarse como un aporte al conocimiento.

En los ISFD se trata de desarrollar prácticas investigativas en contexto de valoración en el que el hecho científico se evalúa en función de su viabilidad, su aplicabilidad, su competitividad y también en función de su utilidad con respecto al ámbito social en el que se inscriben (Echeverría, 1995). Es decir, si se trata de

empezar a pensar la investigación educativa centrada en las prácticas del conocimiento que implique admitir la situacionalidad concreta de la investigación educativa y la construcción de un modelo intermedio entre la epistemología y la pedagogía y didáctica, entre la teoría y la práctica para analizar las condiciones de posibilidad de conocimiento riguroso de las propias prácticas del conocimiento en su complejidad y de sus consecuencias para la investigación educativa. La investigación en los ISFD tiene que explicitar su posicionamiento en cuanto a la relación entre investigación, formación y práctica en tanto actividades que tienen zonas de convergencia donde el objeto educativo es mirado desde la investigación y desde la intervención.

Si bien hay poca tradición en los IES/ISFD en relación con la producción de conocimientos y saberes, del mismo modo que hay poca formación en investigación, el hecho de que se desarrollan estas investigaciones tanto en el marco del INFD como del CA sobre objetos problema (¿objetos de estudio/problemas de investigación desde la concepción heredada?) concretos y sensibles para las instituciones intervinientes por parte de los IES/ISFD, desafía a delinear una racionalidad que lucha por liberarse del *logos* científico-tecnológico moderno y poder repensar el conocimiento en su doble filo de la teoría y la práctica, de la relación entre epistemología y las prácticas del conocimiento dentro de las situamos, como ya se señaló, las prácticas docentes, investigativas y profesionales que producen formas de subjetividad en el concreto acaecer de la *praxis*. Esto nos lleva a analizar la siguiente dimensión: los sujetos que realizan estas prácticas del conocimiento. Un rasgo de identidad de la investigación en los ISFD: su objeto de indagación es la formación y a las prácticas profesionales en términos de prácticas de enseñanza y de prácticas docente, si bien se percibe que la relación del docente con los saberes es una relación un tanto instrumental, lábil, de ajenidad, así como la ajenidad de la función de investigación como parte constitutiva de los IES/ISFD siendo que en muchos casos el sentido y la finalidad de ésta es reducida al desarrollo profesional docente. Un área específica en el campo de la investigación educativa es la de los ISFD que toma por objeto de estudio, de indagación a la formación y a las prácticas profesionales en términos de prácticas de enseñanza y de prácticas docente. Su objeto de indagación: prácticas docentes, las prácticas de enseñanza en distintos

niveles del sistema educativo. Si las universidades quieren abordar estos objetos de estudio, deberían incluir en sus equipos a profesores de los ISFD por su cercanía al campo (proximidad a los distintos niveles del sistema educativo). La relación teoría-experiencia fuertemente experiencia en lugar de práctica, práctica se reserva al accionar docente en relación con la enseñanza, la experiencia parecería abarcar mucho más que enseñanza.

Las zonas de convergencia de las lógicas de la investigación y la intervención formativa se perfila como la urdiembre, el entramado epistémico epocal para la construcción epistemo-política en el campo de la investigación educativa de un área específica donde el sistema formador instituya a la formación y a las prácticas docente y de enseñanza como su objeto de estudio configurándolo mediante prácticas del conocimiento.

Sin embargo subyace la pregunta si muchas de las producciones investigativas en Educación Superior, “¿Son investigaciones o son ‘*ficción investigativa*’ en tanto se acercan más a ‘ensayos pedagógicos’. Por lo analizado parecería que tanto en el ámbito académico como en los ISFD en cuanto a investigación se refiere el escenario es el de una ficción en cuanto a lo que se denomina investigación: en el ámbito académico predominio de ensayos pedagógicos sin base empírica y con poca formación epistemológica y metodológica de los académicos; en los IES/ISFD, al menos desde el IFND y desde el CA, se legitima como investigaciones a producciones que, en el mejor de los casos, son proyectos de intervención, diagnósticos e, incluso, ensayos.

La ‘cultura epistémica de la profesión’ a la que los Directores asignan un papel central en los procesos de validación y reconocimiento del conocimiento producido. En esta comunidad, la validez y legitimidad está dada por la utilidad y relevancia que para los educadores tengan esas producciones quienes consideran que la investigación educativa es más que un conglomerado de técnicas prestadas de las ciencias sociales, porque estas investigaciones tienen 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. Esta categoría -

‘cultura epistémica de la profesión’- bien puede relacionarse con las categorías ‘prácticas del conocimiento’ y ‘configuración/reconfiguración’ del conocimiento.

La relación conocimiento científico-ideología-saber práctico: vinculado con RS descalificantes de otros sujetos y otros saberes; el reconocimiento del saber pedagógico, del saber didáctico, del saber docente, no es una cuestión sólo epistemológica, sino que es planteada también como una cuestión política, apoyados en la premisa de que toda epistemología es epistemología política y las prácticas del conocimiento y configuración y re-configuración del conocimiento se presentan como dos de las categorías que definen la especificidad del quehacer investigativo en los IES/ISFD, es decir, del sistema de formación docente hacia el cual las políticas públicas educativas y del conocimiento, parecería que aún tienen una gran deuda, deuda sobre todo de tipo epistemológico y pragmático. Deuda epistemológica en cuanto al reconocimiento del conocimiento específico que el sistema formador tiene y es capaz de producir y, deuda pragmática en cuanto al uso que el sistema educativo podría hacer de ese conocimiento y de esos saberes.

Finalmente, resulta relevante el hecho que la mayoría de los Profesores de ISFD planteen que la producción de conocimiento-saber en los ISFD está íntimamente vinculada con el espacio-campo de la Práctica docente, ámbito que no es conceptualizado solamente como un espacio curricular, sino -y, sobre todo- como el lugar-tiempo para el desarrollo profesional en el cual la posibilidades de intervención en la modificación de las prácticas de enseñanza ponen de relieve la importancia de los modos en que los sujetos se relacionan con el conocimiento a la hora de investigar, enseñar o ejercer una profesión. Es en ese ámbito, el de la Práctica profesional-docente en el que las opciones epistemológicas condicionan la producción e interpretación de las teorías e impactan las prácticas investigativas y profesional-docente, al mismo tiempo que permiten abordarlas, pensarlas y recrearlas críticamente. Así, formación docente y conocimiento útil, dos categorías que vienen repitiéndose en este análisis, recurrencia y convergencia que permiten perfilar dos rasgos que la investigación en el sistema de formación docente se presentan con distintivos y específicos, sabiendo que someter las investigaciones sobre prácticas de enseñanza en los niveles del sistema educativo de los ISFD los a los mismos criterios que para la producción de conocimientos en las universidades (requerimientos

teóricos, metodológicos, de presentación y convalidación en espacios públicos), podría contribuir a la descalificación de esas producciones porque no se estaría reconociendo su especificidad.

3.2. Dimensión de políticas públicas en materia de conocimiento y en materia educativa

El INFD como ejecutor de las políticas públicas sostiene entre los años 2007 y 2016 como propósitos de la política en investigación para el sistema formador el fomento, la institucionalización y fortalecimiento de la función de investigación en el nivel Superior y en los ISFD junto con la producción de conocimiento en áreas de vacancia de conocimiento. Para tal fin, plantea como necesaria la articulación de acciones entre la formación inicial, el desarrollo profesional, la formación docente continua y el uso de TIC. En este sentido, espera que los resultados de las investigaciones (producto de las C2007-2015 y de los Estudios Nacionales, 2016 en adelante) se transformen en insumos para diseñar estrategias de intervención que permitan mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje del Nivel Superior y en el resto de los niveles educativos, diferenciando entre ‘conocimiento educativo’ y ‘conocimiento científico’.

En función de la índole y de la finalidad de las investigaciones centradas transformar un estado de situación y de transferir el conocimiento para ser usado en otros contextos, los criterios a utilizar para evaluarlas, debería considerar un tipo de racionalidad mucho más pragmática, articulada con procesos crítico-reflexivos, connaturales a la *praxis* educativa. Esto se constituye en una necesidad institucional para la política educativa, sobre todo si se considera que en las investigaciones analizadas se encuentran distintos tipos de conocimiento donde no todos ellos reúnen las características que lo convierten en conocimiento sino que son saberes de distintos órdenes que no llegan a consolidarse como conocimiento estratégico transferible que permite solucionar problemas específicos. Por lo tanto, puede afirmarse que, desde una perspectiva macro-política educativa, el período 2007-2016 para el INFD es en un proceso de construcción de una política en relación con la producción de conocimiento y de construcción de un vínculo específico entre el conocimiento y el sistema formador, proceso que al mismo tiempo implica la

construcción de identidad y especificidad del tipo y finalidad de la investigación en los ISFD. Si bien, en el último año, la tendencia de esta macro-política busca que las jurisdicciones asuman mayor protagonismo y responsabilidad en el desarrollo y fortalecimiento de la investigación en los IES/ISFD en el interjuego dialéctico y dialógico saber-poder. La tendencia tanto a nivel nacional como jurisdiccional sería situar a los ISFD en consonancia con la LEN como parte de la trama de la Educación Superior que no implique la construcción de una cultura epistémica especular o isomorfa con la cultura universitaria.

Los hallazgos coinciden con los puntos 71 y 72 del Anexo I de la Resolución n° 30/07 (CEF) en cuanto que, “Interesa insistir en que la investigación como función del sistema formador, asumida por las instituciones que la incluyan en su particular combinatoria de funciones, debe diferenciarse de la producción de saber que es inherente a las prácticas mismas de formación, que deberían desarrollar todas las instituciones formadoras. Como hemos señalado en páginas anteriores, la sistematización de aquel saber (sobre la enseñanza, sobre la formación, sobre el trabajo docente), que requiere la puesta en juego de herramientas específicas, debe ser una tarea de todas las instituciones formadoras y tiene como ámbito de validación las propias prácticas de formación 30 (30 Sistematizar y volver transferible este saber sobre la formación de docentes pone en juego algunas herramientas que provienen del campo de la investigación educativa pero no debe confundirse con ellas) y en que, “es de la mayor importancia considerar que la investigación constituye una de las tareas más complejas de incorporar en instituciones que no tienen tradición al respecto. En este sentido, los expertos consultados coinciden ampliamente en advertir que su incorporación requiere de procesos largos de formación, de construcción de una cultura institucional diferente, de sostenimiento en el tiempo de vínculos interinstitucionales (particularmente con las universidades) en cuyo marco la investigación se desarrolle, de generación de condiciones para que las producciones de los institutos circulen, se difundan y “resistan” la mirada desde las reglas de producción de conocimiento vigentes en el campo (sea para ponerlas en juego, sea para discutir las). Se trata entonces no sólo de asegurar condiciones materiales para el desarrollo de la investigación (como el financiamiento), sino de promover estos procesos y, al mismo tiempo, considerar los tiempos de su desarrollo.

La función de investigación está institucionalizada en algunas jurisdicciones, no necesariamente instituida en las instituciones. Sin embargo para las políticas educativas la configuración y reconfiguración del conocimiento en términos de utilidad, es decir, que un conocimiento producido en un contexto particular en el que se busca la solución de un problema pueda ser aprovechado creativamente por otros sujetos en otros contextos, junto con cierta vigilancia epistemológica y metodológica se presentan como puntos de convergencia de las perspectivas de los Profesores-investigadores tanto de ISFD como de Universidades, si bien en relación con esto último se sitúan mucho más cerca, aún, de la concepción heredada que de una epistemología ampliada y modulaciones metodológicas en el sentido en que las concibe. Más allá de la falta de acuerdos en la política educativa sobre paradigmas en investigación en los ISFD, si bien tanto a nivel de investigación como de políticas públicas, la perspectiva de los Profesores-investigadores en IES/ISFD, algunos ligados con redes externas a los IES/ISFD y otros al ámbito universitario está atravesada, aún, por la racionalidad moderna.

Capítulo 5.

Relevancia y legitimidad del conocimiento producido por el Colectivo Argentino de Docentes (Educadores/as) que hacen investigación desde la escuela (CA) y por los ISFD desde la perspectiva del CA como actor colectivo

1. Producción de conocimiento por parte del CA en tanto actor colectivo.
 - 1.1. Perspectiva del CA sobre la producción de conocimiento desde sus documentos: Análisis y discusión de los resultados.
 - 1.1.1. Convocatorias para los Encuentros Nacionales del CA (2006-2016).
 - 1.1.2. Instructivos para la lectura entre pares y el protocolo para el registro de la lectura entre pares del CA (2006-2016).
 - 1.2. Perspectiva de algunos miembros del CA sobre la producción de conocimiento del CA en tanto actor colectivo: Análisis y discusión de los resultados.
 - 1.2.1. Registros de lectura entre pares relevados para su análisis según disponibilidad por Encuentros Nacionales CA.
 - 1.2.2. Ponencias presentadas en los Encuentros Nacionales del CA (2006- 2016) seleccionadas para tal fin.
 - 1.2. 3. Entrevistas a referentes del CA.
 - 1.2. 4. De los Cuestionarios auto-administrados Tipo I y Tipo II.
2. Producción de conocimiento por los ISFD desde la perspectiva del CA: Análisis y discusión de los resultados.
 - 2.1. Entrevistas a referentes del CA y a referentes del CA que investigan en ISFD y/o en Universidad.
 2. 2. Cuestionarios auto-administrados Tipo I y Tipo II.
3. Acerca de la producción, relevancia y legitimación del conocimiento producido por el CA y por los ISFD desde la perspectiva del CA como actor colectivo: principales hallazgos.
 - 3.1. Dimensión epistemológica-metodológica.
 - 3.2. Dimensión de políticas públicas en materia de conocimiento y en materia educativa.

Las categorías conceptuales nodales consideradas para el análisis y discusión de los resultados son, epistemología ampliada (Díaz, E., 2010; 2013), modulaciones metodológicas (Díaz, E., 2013), prácticas del conocimiento (Guyot, 2011), uso de la teoría en investigación en educación (Buenfil Burgos, 2002) y modos de producción del conocimiento (Gibbons *et al.*, 1994, 1998; Jiménez & Escalante, 2010), configuración-reconfiguración del conocimiento (Gibbons 1998). Estas categorías junto con aquellas categorías nativas surgidas del análisis cualitativo del contenido, son puestas en diálogo con las perspectivas del CA, perspectivas inferidas de los

análisis documentales, de entrevistas y cuestionarios a algunos de sus referentes y de profesores-investigadores de Educación Superior (Universidad) que tienen una visión del CA¹⁴⁴.

1. Producción de conocimiento por parte del CA en tanto actor colectivo

1.1. Perspectiva del CA sobre la producción de conocimiento desde sus documentos: Análisis y discusión de los resultados

En esta sección se analizan como principales documentos del CA las convocatorias a los Encuentros Nacionales y los instructivos para la lectura entre

¹⁴⁴ Cfr. Anexo I. Cuadro 1. Síntesis de los instrumentos y fuentes primarias/secundarias del trabajo de campo. Cuadro 2. Identificación de entrevistados. Cuadro 2.1. Vinculados al Sistema formador. Cuadro 2.2. Vinculados al Colectivo Argentino. Cuadro 3. Identificación de los actores que respondieron a los cuestionarios auto-administrados. Cuadro 8.1. Matriz cualitativa: entrevista a exfuncionarios del INFD. Cuadro 8.2. Matriz cualitativa de entrevistas a exfuncionarias del INFD (área de investigación): rótulos, codificación y entradas. Cuadro 8.3. Matriz cualitativa: entrevista a profesores-investigadores de ISFD. Cuadro 8.4. Matriz cualitativa de entrevistas a profesores-investigadores de ISFD: rótulos, codificación y entradas. Cuadro 8.5. Matriz cualitativa: entrevista a referentes reconocidos del campo académico: rótulos, codificación y entradas. Cuadro 8.6. Matriz cualitativa de entrevistas a referentes reconocidos del campo académico: rótulos, codificación y entradas. Cuadro 8.7. Matriz cualitativa: entrevista a referente del Colectivo Argentino. Cuadro 8.8. Matriz cualitativa de entrevistas a referentes del Colectivo Argentino y a Profesores-investigadores de ISFD y Universidades vinculados al CA: rótulos, codificación y entradas. Cuadro 9.1. Cuestionario auto-administrado Tipo I a Profesor de ISFD y miembro de red/es que forma parte del CA. Cuadro 10. Matrices cualitativas para la sistematización de los datos y síntesis en función de las categorías teóricas. Cuadro 10.1. Matriz cualitativa y síntesis en función de las categorías teóricas: cuestionario auto-administrado Tipo I a Profesor de ISFD y miembro de red/es que forma parte del CA. Cuadro 10.2. Matriz cualitativa y síntesis en función de las categorías teóricas: cuestionario auto-administrado Tipo II a Referente de red/es que forman parte del CA. Cuadro 15. Convocatorias para los Encuentros Nacionales del CA (2005-2016). Cuadro 15.1. Contextualización de las convocatorias. Cuadro 15.2. Matriz cualitativa y síntesis en función de las categorías teóricas: Convocatorias para presentación de ponencias en los Encuentros Nacionales del CA (2005-2016). Cuadro 15.3. Matriz cualitativa y síntesis en función de las categorías teóricas: Instructivo para la lectura entre pares CA. Cuadro 15.4. Registros de lectura entre pares relevados para su análisis según disponibilidad por Encuentros Nacionales CA. Cuadro 15.5. Matriz cualitativa de los registros de lectura entre pares de los Encuentros Nacionales CA. Cuadro 16. Convocatorias a los Encuentros Nacionales del CA en relación con otras alternativas a trabajos de investigación (2006-2016). Cuadro 16.1. Contextualización. Cuadro 16.2. Sistematización de la información de las convocatorias a los Encuentros Nacionales en relación con otras alternativas a trabajos de investigación, CA (2006-2016). Cuadro 21. Ponencias presentadas en Encuentros Nacionales del CA (2006-2016). Cuadro 21.1. Ponencias pesetadas en los Encuentros Nacionales del CA (2006-2016) y seleccionadas para su análisis. Cuadro 21.2. Matriz cualitativa con el análisis de las Ponencias presentadas en los Encuentros Nacionales del CA (2006-2016): Producción y validación del conocimiento. Cuadro 21.3. Matriz cualitativa con el análisis de las Ponencias presentadas en los Encuentros Nacionales del CA (2006-2016): Contexto. Cuadro 21.4. Matriz cualitativa con el análisis de las Ponencias presentadas en los Encuentros Nacionales del CA (2006-2016): Sujetos. Cuadro 21.5. Matriz cualitativa con el análisis de las Ponencias presentadas en los Encuentros Nacionales del CA (2006-2016): Conocimiento producido (hallazgo/resultados). Cuadro 21.6. Matriz cualitativa con los análisis de las Ponencias presentadas en los Encuentros nacionales del CA (2006-2016): Criterios de validación.

pares. En relación con las convocatorias a los Encuentros Nacionales las categorías de análisis consideradas, para tal fin, son: finalidad de la convocatoria/encuentro; concepción de investigación; sujetos, contexto/ámbito y modo de producción del conocimiento; metodología para la producción del conocimiento/ tipo de investigaciones; ejes/temáticas; finalidad/objetivos de la producción del conocimiento/de la investigación; criterios para la validación/legitimación del conocimiento; criterios para la aceptación de ponencias y sistema/forma de socialización de los resultados. Para los Instructivos para la lectura entre pares las categorías de análisis consideradas son: la finalidad de la lectura entre pares; el rol del lector-par en relación con la ponencia; el tipo de lectura que se espera y la metodología para la lectura; criterios para la selección de ponencias y sistema de socialización de los resultados; concepción de ponencia y de escritura en relación con la producción-comunicación del proceso investigativo; la concepción de conocimiento y de investigación; tipo de investigación; contexto/ámbito de producción del conocimiento; modo y metodología de producción de conocimiento; criterios de validación/legitimación del conocimiento; finalidad producción del conocimiento/de la investigación; sujetos productores de conocimiento y concepción de docente como investigador y productor de conocimiento.

1.1.1. *Convocatorias para los Encuentros Nacionales del CA (2006- 2016)*¹⁴⁵

Sin caer en nominalismos ni sustancialismos, resulta interesante considerar el proceso de construcción colectiva del nombre del CA reflejado en algunos cambios que aparecen el título de las convocatorias. En este proceso se advierte, en una primera instancia, el encuadre identitario socio-referencial que va realizando el CA en el período 2006-2016 en torno a las categorías maestros-educadores, escuela-escuelas, colectivos escolares-redes¹⁴⁶. En todas las convocatorias la *escuela* se

¹⁴⁵ Cfr. Colectivo Argentino (2018), Convocatorias Encuentros Nacionales, disponible en: www.colectivoeducadores.com

¹⁴⁶ En relación con el *nombre o título* de la convocatoria se constatan cambios en la denominación. En los años 2007 y 2008 se auto-denomina como *Colectivos Escolares y Redes de Maestros que Hacen Investigación desde la Escuela* diferenciando dos tipos de sujetos productores de conocimiento, los que forman parte de los denominados *Colectivos Escolares* y aquellos agrupados en *Redes de Maestros*, si bien no se explicita cuál es la diferencia entre *Colectivos* y *Redes*. En la C-2009 se sustituye *Colectivos Escolares* y *Redes de Maestros* por *Colectivo Argentino de Educadores/as* pasándose del singular al plural. Se mantiene la finalidad que los identifica, *que Hacen Investigación*

instituye y constituye como el ámbito específico para la producción de conocimiento. La escuela, en tanto institución socio-política, es presentada como el escenario material y simbólico, social, político y cultural que contextualiza las investigaciones. En ese ámbito, el docente (maestro-profesor) es posicionado como el principal sujeto del quehacer investigativo en su doble condición, de maestro y de educador. Sin embargo, desde la Convocatoria (en adelante C) C-2009 se instituye la categoría *educadores/as*, incluyendo así otros sujetos socio-políticos y socio-culturales como productores de conocimiento. Resulta significativo poner en diálogo algunos de los planteos teóricos desarrollados por Gellner (1984), Herrera (2010) y Bourdieu (2003) que aportan elementos para analizar el posicionamiento del CA desde la perspectiva de la científicidad de las investigaciones en el campo social realizadas por los propios actores que configuran ese campo.

La primera cuestión a considerar hace referencia al universo cognoscitivo de estos sujetos involucrados en el campo educativo como educadores que hacen investigación desde ese mismo campo. En líneas generales, Gellner (1984) sostiene que en el ámbito escolar no existe una actividad cognoscitiva consensuada y generalizada, radicalmente discontinua respecto de las percepciones y técnicas del pensamiento ordinario que permita, inequívocamente, producir y acumular conocimientos sobre la realidad escolar. Sin embargo, desde la perspectiva de los procesos cognitivos, se requiere que los sujetos involucrados en la realidad que se estudia pongan en juego ciertas formas del proceder científico que no siempre son parte del bagaje profesional de los educadores. En este mismo sentido, si el análisis del educador como productor de conocimiento desde la escuela se realiza desde la perspectiva de las prácticas científicas requeridas en relación con el material empírico, la investigación realizada en y desde la escuela requiere, ya no solo que los educadores pongan en juego prácticas metodológicas, sino que realicen una ruptura con ese mundo escolar (Bourdieu, 2003). Esto exige, como subraya Herrera (2010) en sintonía con Bourdieu (2003), que al educador que hace investigación desde la escuela, no solo se le reconozca su pertenencia a la realidad que estudia,

desde la Escuela. Esto puede interpretarse como el pasaje de un constructo abstracto, genérico, universal, descontextualizado “la escuela”, a una categoría más epocal, localizada, contextualizada, singular, “las escuelas”. A partir de la C-2010 se vuelve a la denominación “la Escuela” como ámbito geo-referencial y socio-político identificatorio.

sino también que las prácticas de investigación que desarrolle tomen en cuenta esa co-pertenencia para incluirla como parte de su abordaje metodológico. Sin embargo, esto no está presente en las convocatorias a los Encuentros Nacionales como recaudo metodológico.

El análisis de las convocatorias, en el periodo 2006-2016, no muestra la inclusión de algún dispositivo o apartado que dé cuenta, al asumir radicalmente la pertenencia del investigador al ámbito de estudio, de la necesidad de convertir esa pertenencia en un elemento de reflexión teórica y metodológica, no para anularla, sino para construir el conocimiento a partir de las posibilidades reflexivas de lo social en lo escolar (Herrera, 2010; Bourdieu, 2003). Considerando, por lo tanto, la índole de los sujetos y del campo en que se desarrollan las investigaciones del CA, resulta central que los docentes-educadores en su rol de investigadores consideren las condicionantes históricos y sociales en la construcción de ese conocimiento y puedan realizar el ejercicio de reflexividad. Reflexividad, reiteramos, entendida como una disposición constitutiva del *habitus* del docente/educador-investigador, es decir, en términos de Bourdieu (2003), una reflexividad refleja de la práctica de investigación como práctica social que implica la construcción de preguntas propias y no sólo el circunscribirse a proyectos de investigación formulados desde instancias externas. Esto nos lleva a considerar los *ejes y temáticas* de las presentaciones junto con la *finalidad, metas y objetivos* de los Encuentros Nacionales, en su conjunto, según son explicitados en las convocatorias.

Considerando las *líneas de trabajo y áreas temáticas* presentes en las Convocatorias a los Encuentros Nacionales, las C-2007 y C-2008 presentan las mismas líneas: *experiencias curriculares, formación docente y cultura y política educativa*, si bien en la C-2008 se incluyen también las líneas de trabajo que se desarrollan en las distintas redes, no se explicita dónde o cómo incluir esas presentaciones. En la C-2009 se produce un cambio al plantear 2 (dos) ejes estructurantes del Encuentro Nacional, ejes definidos a partir de los debates al interior del CA: 1. *Investigación en o desde la escuela* y 2. *Cómo se enseña y cómo se aprende a investigar*. Esto implica que el Encuentro Nacional 2009 hace foco en las prácticas investigativas y en la didáctica de las mismas como actividades específicas del colectivo y, no tanto en las experiencias pedagógico-didácticas, si

bien el objetivo de la producción de conocimiento busca transformar la realidad educativa. Sin embargo en la C-2010s e retoma, junto con la presentación de *trabajos de investigación* la presentación de *experiencias pedagógicas* y se propone la presentación de relatos de *expediciones* y *viajes pedagógicos*. Estas propuestas se mantienen en las C-2013 y C-2015, agregando la presentación de actividades *artística participativa* realizadas en *espacios comunitarios* y una galería bibliográfica-multimedia. Sin embargo, en la C-2014 se pone otra vez el foco en la presentación de trabajos de investigación y de experiencias pedagógicas gestadas en diferentes contextos sociales incluyendo un amplio abanico de ejes temáticos¹⁴⁷. Finalmente, y si bien en la C-2016 se mantienen estas propuestas temáticas, se puntualiza que los trabajos tienen que expresar diversas formas de hacer Investigación Educativa, sea de modo individual o colectivo. Esto último, presentaciones individuales sin ser miembros de una red o colectivo, sí es una novedad en relación con las anteriores convocatorias. Este vaivén entre ejes y temáticas puede ser interpretado como parte de un proceso de construcción identitaria del CA en relación con el conocimiento, identidad que incluya tanto la comprensión del objeto educativo como tal como las formas y mediaciones propias para su producción. En este sentido, parece lícito pensar que este proceso de construcción incluye también la configuración de una cultura epistémica propia. Esta cultura epistémica de la profesión, podría estar ligada a enfoques epistemológicos alternativos en la investigación disciplinar (Martín, 2007). Dicha cultura también estaría ligada al uso del conocimiento educativo producido/configurado, sobre todo cuando se busca, con ese conocimiento, cambiar, modificar, transformar la realidad educativa (Sañudo, 2010; Gibbons, 1998).

Con respecto a los objetivos, las C-2010 y C-2011 se plantean algunos vinculados explícitamente al Encuentro Iberoamericano que se realizará en la

¹⁴⁷ Ejes temáticos: Prácticas pedagógicas e innovaciones: Trabajos pedagógicos acerca de la construcción y desarrollo curricular, didácticas, propuestas y proyectos de aulas, instituciones (de centros), organizaciones de bases y movimientos sociales, referidas a los diversos niveles y modalidades del sistema educativo. Formación de educadores: Trabajos pedagógicos sobre Formación inicial, continua, permanente, investigación, extensión, redes y colectivos de educadores, experiencias de auto y co-formación y propuestas educativas no formales, formas de organización y gobierno en la formación de educadores. Políticas educativas: Trabajos pedagógicos acerca de las reformas educativas, condiciones de trabajo docente, orientación escolar, relaciones de poder en la escuela. Temas de relevancia social: trabajos sobre interculturalidad, Derechos Humanos, Educación Ambiental, Cuestiones de Género y Sexualidades; y, 2- Presentación de experiencias pedagógicas.

Argentina en el año 2011. En la C-2013, si bien se mantienen en general los objetivos de las C-2007, C-2008 y C-2009 vinculados con procesos de diálogo y reflexión en torno a problemáticas educativas:

Debatir acerca de la consolidación del Colectivo Argentino, con aportes para la construcción del Movimiento Iberoamericano, en el marco de los desafíos que se avecinan, teniendo como horizonte *la construcción de modelos alternativos para la formación de educadores/as, la investigación educativa y el trabajo en redes* (Convocatoria, 2013).

Aquí resulta relevante resaltar la intención del CA en relación con la construcción de *modelos alternativos* para la formación de educadores/as, para la investigación educativa y para el trabajo en redes. Bien puede considerarse que estos modelos alternativos lo son en relación con el Modo 1 de producción de conocimiento, cuya estructura centrada en las disciplinas, se ha institucionalizado en la Educación Superior universitaria y ha tendido a legitimizar esta forma de producción de conocimiento (Gibbons *et al.*, 1994; Gibbons, 1998). Sin embargo, Gibbons y Álvarez concuerdan en que los imperativos de la modalidad 1 se están modificando dando lugar a un sistema distribuido de producción de conocimiento en el que el conocimiento se perfila como caracterizado por atributos propios del Modo 2 (Gibbons, 1998) y del Modo 3 (Álvarez, 2014b). Estos modos emergentes o alternativos al heredado de la modernidad, según estos autores al poner el acento, entre otros rasgos, en que tanto la producción como para la divulgación del conocimiento están implicando la interacción de otros sujetos colectivos más allá del lugar hegemónico que hasta ahora ejercen los sujetos pertenecientes al ámbito universitario, estarían dando sustento epistemológico a este objetivo del CA, en relación con “(...) la construcción de modelos alternativos para... la investigación educativa y el trabajo en redes” (Convocatoria, 2013). Asimismo, las tendencias en la formación docente inicial y permanente también estarían animando y señalando la necesaria “(...) la construcción de modelos alternativos para la *formación de educadores/as...*” (Convocatoria, 2013; (Braslavsky & Birgin, 1992; Achilli, 2001; Davini, 2001, 2002 y 2005; Diker & Terigi, 2005; Camilloni, 2008; Eldestein, 2013 y DNFI, 2013a y 2013b). En cambio, en las C-2014 y C-2015 ponen el acento en el reconocimiento de ‘prácticas pedagógicas emancipatorias’ y en la consolidación del ‘movimiento pedagógico latinoamericano’. Al mismo tiempo que focalizan en la

relación entre ‘los procesos investigativos’ y ‘la producción de conocimiento’ con la ‘emancipación’ de los pueblos.

La instancia de los Encuentros Nacionales es considerada como desafío para pensar en posibles alternativas para la relación formación docente/investigación educativa. Un espacio y un tiempo para revisar lo andado, para resignificar las prácticas y para seguir pensando en formas de incidencia sobre las políticas públicas, pujando para exigir que estas, definitivamente, favorezcan los procesos de emancipación de los sectores populares (Convocatorias 2014 y 2015).

Si bien todo posicionamiento epistemológico y metodológico implica una concepción filosófica y política, en las convocatorias 2014 y 2015 pareciera que el CA realiza un viraje mucho más vinculado a lo político-ideológico. Poner el acento, como se visualiza en los objetivos de estas convocatorias, a en las ‘prácticas pedagógicas’ en lugar de hacerlo en las ‘prácticas de investigación’ o en las ‘prácticas del conocimiento’ en los términos en que estas son conceptualizadas por Achilli (2001), Díaz, E. (2010 y 2013) y Guyot, (2011), en cierto sentido diluye la finalidad específica del CA: hacer investigación. En relación con esta finalidad específica, la C-2016 significa, no sólo un giro en relación con la C-2014 y 2015, sino que se constituye en una verdadera ruptura cuando propone que el CA vuelva sobre cuestiones epistemológicas y metodológicas relativas a la investigación educativa, la finalidad de la misma y los sujetos involucrados en ella.

Retomar el debate y la reflexión sobre nuestras concepciones y prácticas relacionadas a la investigación educativa (...) tarea implica tanto cuestiones de organización institucional como de desarrollo académico. Abrir una nueva línea de presentación de trabajos: los realizados por estudiantes de carreras de formación docente. Contribuir a tender puentes para que las prácticas no se piensen como disociadas de la investigación, mediante la inclusión de trabajos que se lleven adelante desde distintas formas o modalidades de hacer investigación educativa, recuperando las experiencias educativas que den cuenta de procesos reflexivos de prácticas. Generar la oportunidad para la discusión colaborativa y crítica de los problemas que se nos presentan cotidianamente en el campo educativo (Convocatoria, 2016).

En esta línea de pensamiento, la C-2016 plantea objetivos generales mucho más centrados en procesos investigativos vinculados con procesos de transformación del campo educativo. Si bien esto no se expresa en términos de ‘prácticas pedagógicas emancipatorias’, como sí lo hacen otras convocatorias lo que tendría

una menor carga ideológica, ambas expresiones aluden a que el conocimiento está vinculado con cambio, transformación, modificación:

Promover y difundir las diversas formas de investigación educativa como vía para contribuir a la reflexión crítica en, desde y para la práctica educativa. Socializar los procesos de investigación educativa propiciando el aprendizaje colectivo basado en las experiencias. Resaltar la importancia de la investigación educativa como dimensión constitutiva del proceso de formación y desarrollo profesional docente, y promover la relación entre la investigación educativa y la práctica docente, como relación necesaria para transformar las problemáticas de la realidad educativa (Convocatoria, 2016).

Este quiebre que significa la C-2016 se reafirma en el enunciado de las metas que este Encuentro Nacional pretende lograr, poniendo en el centro del escenario a la investigación educativa, a los educadores y docentes como investigadores, a las prácticas de enseñanza como objeto de estudio y al trabajo en red como forma de producción de conocimiento y, en menor medida la presentación de experiencias pedagógicas, expediciones y viajes pedagógicos y actividades artísticas participativas en espacios comunitarios.

Visibilizar las diversas experiencias y proyectos de desarrollo educativo generadas por los educadores, promoviendo su reconocimiento como investigaciones educativas. Propiciar la presentación y análisis crítico de trabajos que se encuentren en distintos momentos del proceso de investigación educativa, en los que las prácticas de enseñanza estén consideradas como dimensiones de acción. Consolidar el trabajo en redes y profundizar las capacidades de diálogo e intercambio de los participantes a partir del dispositivo de Lectura entre Pares con el objeto de contribuir al fortalecimiento del perfil del docente como investigador (Convocatoria, 2016).

En relación con otras alternativas a trabajos de investigación, estas cobran sentido desde la perspectiva del CA, si se considera que las redes son, sostiene Bernal (2010), escenarios de reconocimiento, intercambio y producción colectiva que ponen en escena diversos procesos como la escritura, la investigación y la experimentación pedagógica, en términos de experiencia pedagógica. El hecho de habilitar la presentación de otras formas de expresión distintas a la investigación por parte del CA, induce a pensar que esto revela un objetivo político y no epistemológico, como ya se señaló. Es así que se plantea la necesidad de que las y los trabajadores de la educación puedan pensar y construir nuevos espacios de socialización en los que tengan la oportunidad de encontrarse entre pares y compartir experiencias alternativas desplegadas en la cotidianeidad escolar. El análisis de las prácticas pedagógicas, la profundización teórica y metodológica y la

construcción de conocimientos crítico-transformadores se presentan como acciones centrales a desarrollar en esos espacios colaborativos:

Para nuestro Colectivo, ser capaces de crear y apropiarnos de dichos espacios resulta sumamente enriquecedor, ya que los mismos constituyen una oportunidad para explicitar nuestro posicionamiento como trabajadores de la educación y para compartir y promover el sentido que les atribuimos a los saberes puestos en juego, cotidianamente, en los procesos pedagógicos que desplegamos en nuestros ámbitos laborales. La idea central de estos encuentros es la de dar cuenta, colectivamente, de los procesos de problematización de la realidad y de los diversos y significativos procesos de producción de conocimientos “sobre” y “desde” el trabajo docente llevados a cabo en cada contexto, los cuales nos permitirán arribar a conceptualizaciones y brindar aportes y respuestas para las respectivas resoluciones a la problemáticas educativas que desafían nuestro quehacer pedagógico (...) Dar a conocer una experiencia y compartirla con otros colegas nos hace más fuertes como profesionales (...) Aquellas experiencias pedagógicas que, por su potencial y sus intenciones, podamos considerar innovadoras y significativas para el trabajo docente, nuestro propio aprendizaje y desarrollo profesional como educadores. (CA, 2014, pp.68; 71).

Asimismo, resulta significativo constatar algunas continuidades entre las convocatorias. En primer lugar, las C-2007, C-2008, C-2010, C-2013 y C-2014 proponen avanzar en mayores niveles de articulación entre las experiencias que se vienen desarrollando en el país y, aportar al movimiento pedagógico latinoamericano de perspectivas críticas y transformadoras de la realidad social. Por su parte la C-2015 y la C-2016 buscan no sólo la revalorización de la tarea docente y del trabajo de investigación en red, sino también la producción de saber pedagógico sobre las propias prácticas del docente como plataforma para la recreación de los sistemas de formación docente. En las dos últimas convocatorias resulta interesante ver el viraje de enunciados político-educativos basados en las perspectivas críticas y emancipatorias desde lo social a focalizarse, desde el trabajo en red, en procesos de investigación educativa centrados en las prácticas de enseñanza y en la importancia de la investigación educativa como dimensión constitutiva del proceso de formación docente inicial, del desarrollo profesional docente y como transformadoras de la realidad educativa. En este punto consideramos necesario profundizar el énfasis que la C-2016 pone en “(...) la presentación de trabajos tienen que expresar las diversas formas de hacer Investigación Educativa” (Convocatoria, 2016).

El énfasis puesto en la producción de saber pedagógico sobre las propias prácticas del docente desde la investigación educativa nos remite a vincular esta

propuesta con la categoría prácticas del conocimiento (Guyot, 2011) como prácticas constitutivas tanto de la formación docente inicial y como del desarrollo profesional docente. Esa producción al estar fuertemente anclada a la transformación de la realidad educativa nos permite vincular este propósito con la categoría configuración y reconfiguración del conocimiento (Gibbons, 1998) en términos de conocimiento útil y transferible. Configuración y reconfiguración del conocimiento producido puesto en relación tanto con esa transformación de la realidad educativa como con la transformación de las prácticas de enseñanza (Eldestein, 2013). Así, los procesos de investigación educativa centrados en las prácticas de enseñanza (Eldestein, 2013; Achilli, 2001) y relacionados con la práctica docente, con la práctica pedagógica y con las prácticas de investigación fortalecen las lógicas propias de los procesos de enseñanza y los procesos de investigación, al mismo tiempo que los vínculos específicos que esos procesos establecen con el conocimiento. El hecho de que se ponga de relieve en las convocatorias el trabajo en red, nos remite nuevamente a los Modos 2 y 3 de producción del conocimiento (Gibbons, 1998 y Álvarez, 2014b).

Las C-2007 y C-2008 establecen que las presentaciones deben ser trabajos de investigación y a partir de la C-2009 se incorpora la categoría ‘producciones realizadas en el proceso del trabajo docente vinculadas a la producción de conocimiento’. En la C-2009 se propone que los encuentros generen una instancia presencial para el intercambio de opiniones y experiencias que contribuyan a consolidar el proceso de formación entre pares iniciado desde la conformación de las distintas redes; avanzar en la definición de acuerdos y compromisos entre las distintas redes y organizaciones de educadores a nivel país y en mayores niveles de articulación entre las experiencias que se vienen desarrollando y aportar al movimiento pedagógico latinoamericano. Finalmente, el CA se plantea -en ese mismo año- pensar posibles alternativas para relacionar formación docente e investigación educativa, revisar lo realizado hasta el momento para resignificar las prácticas investigativas y formativas y, así, seguir buscando formas de incidir sobre las políticas públicas. Es interesante ver como el CA se sitúa, en cierto modo, desde la ‘vereda de enfrente’ de las políticas públicas, no considerándose como parte de ellas. Sin embargo, que el CA no se considere parte de las políticas públicas-educativas, no significa que no lo sea. Consideramos que si lo es, si se tiene en

cuenta que el campo teórico de la política educativa es un espacio reticular que define un campo de conocimiento epistemológico; campo que abre a la posibilidad de nuevas construcciones conceptuales que permiten la interacción de múltiples y distintos campos de conocimiento (Tello, 2015). Concebir al campo de la política pública como un campo reticular cuya estructura es doblemente compleja porque en la red se admiten integrantes que a su vez son redes, posiciona al CA, ya no desde ‘la vereda de enfrente’, sino como parte del campo de la política pública con la intención de incidir en las políticas públicas. Finalmente, esta perspectiva del rizoma deleziano para definir el campo de la política educativa, como lo plantea Tello (2015), al darle fluidez a cualquier parte del rizoma, una de las cuales consideramos es el CA, le permite empalmarse con otras dándole mayor sustento, ya no solo epistemológico, sino político al CA como sujeto colectivo en el escenario político, aun cuando el CA no se reconozca o perciba como parte de esto.

En relación con esto, hay que recordar que la mayor parte de las contribuciones teóricas coinciden en señalar que la investigación educativa, siempre es un proyecto que implica proveer información para la educación, para los educadores y para los gestores de políticas públicas. En principio, porque la cotidianidad del educador permite a los actores del proceso educativo a vincularse con la investigación educativa y dar cuenta del porqué hace lo que hace y de qué manera lo hace, considerando que cada sociedad tiene su propio marco histórico-social que la contextualiza, le da forma y la modela y de allí se desprende la racionalidad de la educación desarrolla. Además hay que considerar la necesidad de contar con herramientas que contribuyan a teorizar sobre las múltiples experiencias pedagógicas 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 (Sañudo, 2010; Álvarez, 2014b). En este marco cobra sentido, la multiplicidad de sujetos colectivos convocados por el CA, pero también el giro de las últimas convocatorias a sujetos enseñantes y en proceso de formación de docente y de investigadores en educación. Estos nuevos modos de concebir a los sujetos productores de conocimiento y la diversificación de las producciones que son

reconocidas como objetos válidos de reflexión (o similar) nos lleva a considerar las concepciones de *producción* de conocimiento, *supuestos metodológicos* y *tipos de investigaciones* educativas que el CA promueve. En las convocatorias no se explicita una concepción de investigación. Ahora bien, esto podría pensarse no como una limitación en sí misma, sino como una posibilidad, es decir, como la apertura por parte del CA a la diversidad de formas de hacer Investigación Educativa. En este sentido, el Encuentro Nacional se presenta como el espacio para la presentación de esa variedad metodológica.

*Se incluirán trabajos que se lleven adelante desde distintas formas o modalidades de hacer investigación educativa, recuperando las experiencias educativas que den cuenta de procesos reflexivos de prácticas*¹⁴⁸. Por esta vía, pretendemos dar lugar a una mayor participación de docentes con inquietudes de superación profesional y, simultáneamente, contribuir a tender puentes para que las prácticas no se piensen como disociadas de la investigación (Convocatoria, 2016).

En todo caso nos inclinamos por esta visión de promoción de ciertas modulaciones metodológicas pensadas desde una epistemología ampliada, concebidas más allá de un conjunto de paradigmas en investigación educativa y didáctica; como un conjunto de compromisos, preguntas, métodos y procedimientos que subyacen y orientan el trabajo científico; mucho más vinculadas a la construcción de una ‘matriz epistémica’ y a una ‘cultura epistémica de la profesión’. Esa amplitud y multiplicidad paradigmática puede ser vista como la urdiembre o entramado con el que se construye la matriz y la cultura epistémica de la profesión del CA (Díaz, E., 2007, 2010 y 2013; Popkewitz, 1988; Jiménez Gámez & Serón Muñoz, 1992; Álvarez, 2014b; Rodríguez Trujillo, 2015; Martínez Miguélez, 2008; Sañudo, 2010).

Finalmente, considerando los *criterios* para la *aceptación* de ponencias, los *criterios validación/legitimación* del conocimiento y el modo de *socialización* de los resultados en las convocatorias encontramos que, la presentación de la ponencia¹⁴⁹ es el al mismo tiempo tanto el dispositivo de socialización como,

¹⁴⁸ El resaltado pertenece al texto de la Convocatoria, en él está en negrita, aquí preferimos resaltarlo en itálica porque preferimos que la negrita se utilice solo para títulos y subtítulos.

¹⁴⁹ Los *criterios* para la aceptación de ponencias son que la ponencia presente ejes o nudos problemáticos que promuevan el debate entre los asistentes a la mesa de trabajo; que defina ideas principales del trabajo invitando al diálogo y la reflexión colectiva promoviendo la discusión y poniendo permanente en tensión el tema abordado con la problemática a la que se responde y que cada

mediante la lectura entre pares, el criterio de *validación/legitimación*. Si bien, estos mecanismos están presentes en otros ámbitos de intercambio, el hecho de ser los únicos resulta en sí mismo cuestionable porque conlleva el peligro de legitimar -y conciliar- supuestos de distintas teorías que pongan en cuestión dichas producciones.

1.1.2. *Instructivos para la lectura entre pares y el protocolo para el registro de la lectura entre pares del CA (2006-2016)*

La *lectura entre pares* es conceptualizada por el CA al mismo tiempo como un dispositivo para la aceptación de trabajos y como un dispositivo para la validación de investigaciones. Este dispositivo, habilita el intercambio entre participantes del Encuentro Nacional y la profundización de lo producido, siendo su principal finalidad “(...) apoyar el proceso de construcción de conocimientos entre docentes investigadores que permitan seguir pensando y mejorando las propias producciones” (Convocatoria, 2016). Por lo tanto, la escritura, en este proceso de construcción del conocimiento, cumple una función central porque es por ella que el conocimiento es construido desbordando, en cierto modo, la función comunicativa que la misma posibilita. Por su parte, la lectura cumple una función que se sitúa más allá de la evaluación, constituyéndose, también, como parte del proceso productivo de conocimiento.

La escritura pone en movimiento un texto que muestra los criterios y las formas como se ha recorrido un camino; en este caso un devenir investigativo y experiencial. La lectura debe partir por reconocer y acompañar este proceso, de la mejor manera posible (Instructivo¹⁵⁰).

En este proceso dialéctico y recursivo de escritura-lectura-escritura, el rol y la actitud del lector-par es central. El tipo de lectura que se espera que realice es, en cierta forma, un modo de co-construcción del conocimiento porque tiene que aportar a los pares-presentadores no solo ‘pistas’ para precisar sus aportes, sino también elementos empíricos y teóricos que constituyan aportes para esas producciones. Por lo tanto, el docente-investigador tiene un papel central activo tanto

ponencia contribuya a la problematización y desnaturalización de la realidad, en lugar de convertirse en una respuesta cerrada y acabada sobre los diferentes problemas del campo educativo.

¹⁵⁰ Colectivo Argentino (2018), Instructivo para la lectura entre pares, disponible en: www.colectivoeducadores.com

como autor y como par lector, comentarista, colaborador y legitimador del trabajo del otro.

Si bien el trabajo entre pares no es nuevo, este corrimiento del rol de evaluador al de colaborador-legitimador, en cierto sentido sí lo es. Esta metodología que imbrica escritura-lectura-escritura, no es para el CA, según señala Loys (2011), un mero ejercicio de lecto-escritura, sino que es una posibilidad dialógica para la construcción de conocimiento, al mismo tiempo que es una manera alternativa para el intercambio de experiencias, el análisis y la reflexión colectiva. Todo ello, en el marco de la permanente re-configuración de esos saberes en y entre redes de docentes-educadores que hacen investigación e innovación desde las escuelas. Para lo cual, las ponencias requieren lectores/as dispuestos al encuentro con lo que se expone, con lo mostrado; pero también lectores/as que se preparen para entrar en el juego de sentidos propuestos por el texto y, en esta travesía creativa, colocar en diálogo sus experiencias, las elaboraciones conceptuales y vitales que se han logrado a partir de las lecturas textuales y contextuales.

Es una lectura despojada de la intención de calificar o descalificar... [que busca] potenciar aspectos a profundizar, sustentar, aclarar o modificar del escrito e, incluso, mejorar la escritura intentando... el encuentro de los/as participantes... encuentro de sus realidades con las del/la ponente y con las experiencias a las que nos acercamos como lectores/as...Es un ejercicio que induzca a la comprensión, interpretación y complementariedad de la visión que el ponente intenta presentar (Instructivo).

Por lo tanto, según plantea Loys, (2011) éste no es un trabajo ligero; es una tarea que requiere de un/a lector/a que se detenga, capaz de dar tiempo al goce que implica encontrarse o distanciarse de los planteamientos del/la autor/a de la ponencia para crear un encuentro con la voz de quien escribe Porque una ponencia, según es concebida por el CA, es el intento de los/as maestros/as y profesores/as por compartir con otros/as sus experiencias pedagógicas, las diversas formas de vivir y sentir la educación, puestas en el juego de la escritura; una apuesta a descubrir, crear y re-crear fugas a lo ya dado, a lo instituido. El trabajo que se espera del lector-par, en este sentido, es una labor de buceo, que lo lleva a sumergirse en el texto con la intención de abrir puertas que permitan el encuentro con las realidades del/la ponente y con las experiencias a las que nos acerca (Loys, 2011). Desde este posicionamiento, cobra sentido el criterio central para la aceptación de ponencias:

que dé cuenta de una experiencia eficaz. Por lo tanto, teniendo en cuenta el estatus que el CA otorga al dispositivo “Lectura entre pares”, bien podemos asignarle el carácter de dispositivo saber-poder (Díaz, E., 2000), porque, aún en la era de la posciencia, donde la mayor parte de las investigaciones se realizan en función de su aplicación a la realidad, un conocimiento sólido no necesita validarse a partir de un metadiscurso para reafirmarse cognoscitiva y socialmente, sino que se valida, más bien, a partir de su eficacia (Díaz, E., 2000). Lo que espera el CA es que en la ponencia se narre y argumente persuasivamente a favor de lo hecho y que el lector-par contribuya con sus aportes a dar mayor consistencia al texto: la argumentación valida y legítima, validación y legitimación que queda plasmada en el registro escrito por el par-lector

es importante explicitar los criterios mínimos para la inclusión de las ponencias a ser compartidas (...) comunicamos las siguientes pautas: 1. Las ponencias *deben dar cuenta de una experiencia*; esto es, no entrarían aquellos documentos que hacen planteamientos muy generales que no permiten conocer en qué ha consistido el trabajo realizado y la reflexión que suscita. 2. Las ponencias deberán encuadrarse en *los límites de extensión* establecidos en la convocatoria. 3. Las ponencias deberán estar referidas a algunos de las modalidades de la convocatoria” Con todo lo que le ha inquietado del texto leído, es decir, con las búsquedas y preguntas que tenemos como lectores/as de una ponencia, le sugerimos precisar sus aportes en un texto de una página en que se le brinde al/los autor/es de la ponencia pistas para potenciar aspectos a profundizar, sustentar, aclarar o modificar del escrito e, incluso, mejorar la escritura (Instructivo).

Que el dispositivo Lectura entre pares, pueda ser considerado como un dispositivo saber-poder queda plasmado, ya no solo por la finalidad que tiene, sino también por el rol que se le atribuye al par lector-escritor: es él quien, al conjugar las reglas del lenguaje escrito con su propia experiencia y conocimiento, atribuye sentido, articula lo presentado con otras experiencias que den mayor base empírica, experiencial y teórica a la investigación presentada. El lector es, por lo tanto, al mismo tiempo co-productor y validador del conocimiento.

[El lector debe realizar un] Encuentro con lo que se expone, con lo mostrado; entrar en el juego de sentidos propuestos por el texto y colocar en diálogo sus experiencias, las elaboraciones conceptuales y vitales que se han logrado a partir de las lecturas textuales y contextuales (Instructivo).

En este sentido, el tipo y metodología de lectura entre pares son asimilables al modo de producción de conocimiento porque el devenir investigativo queda

plasmado en los tópicos que orientan la lectura (contextualización, problematización, avances, obstáculos y perspectivas de la investigación y/o experiencia).

Trate de hacer un seguimiento al escrito para saber si contempla, en algún momento, la descripción del contexto social y cultural en el que se desarrolla el proceso de investigación y/o experiencia (cuando este sea importante para la comprensión de la experiencia). Observe si el texto presenta el campo de problematización del que se ocupa la experiencia. Indague sobre las herramientas teóricas y metodológicas que se han usado para la elaboración del escrito. Deténgase en la presentación de las propuestas, en la forma en que han sido desarrolladas y en las dinámicas que han creado para afectar la vida de la institución escolar. Explore sobre los avances, obstáculos y perspectivas de la experiencia y en las propuestas que se hacen a partir de la reflexión sobre el camino ya recorrido (Instructivo).

Ahora bien, tal como sostiene Bottinelli (2012), reflexionar sobre las prácticas, los procesos cognitivos y metacognitivos y el entramado de relaciones en las que surgen, permite visibilizar las operaciones, las reglas y las determinaciones de las condiciones y medios del trabajo de investigar que se entretajan en el contexto histórico, social y político. Por lo tanto, el papel de la lectura y de la escritura en los distintos momentos que constituyen el modelado del objeto (de las ideas a las palabras, de éstas a la escritura, de la escritura espontánea a la escritura académica profesional, y de ella al modelado metodológico) se implican mutuamente, coexisten y subyacen en la construcción de la investigación y de todo el proceso de producción, validación y legitimación como sugiere el CA.

A modo de síntesis podemos decir que, en la mayor parte de las convocatorias se incluye la presentación de prácticas y actividades que no en sí mismas prácticas investigativas (experiencias educativas, experiencias pedagógicas, visitas pedagógicas, acciones y expresiones artísticas). La inclusión de estas prácticas socio-educativas y socio-culturales, no resultaría llamativa si se considera que se está analizando un colectivo de educadores que hacen investigación, sin embargo, al no ser planteadas como modos emergentes o alternativos de producción de conocimiento o como espacios distintos al escolar para la producción de saberes pedagógicos, sí resulta llamativa su inclusión.

Asimismo, resulta significativo que ninguna de las convocatorias haga explícita alguna concepción de conocimiento o de investigación al tratarse de un colectivo de docentes-educadores investigadores, de redes de educadores y/o colectivos escolares educadoras y educadores que investigan, sea desde la escuela

o en el campo socio-educativo. El CA desde su constitución como colectivo, se define como un espacio distinto al académico clásico, sin embargo en las C-2015 y C-2016 se presentan los Encuentros Nacionales definidos como eventos académicos. Esto puede comprenderse si se tiene en cuenta que la organización de estos dos Encuentros estuvo a cargo de Universidades¹⁵¹.

Otro aspecto central que se desprende del análisis de estas convocatorias, es el referido a las prácticas pedagógicas. Estas prácticas se presentan como nodales en las presentaciones que se espera hagan los miembros de las distintas redes. Sin embargo, como ocurre en relación con las concepciones de conocimiento y de investigación educativa, el CA no explicita, ni define qué entiende por ‘prácticas pedagógicas’. Consideramos que un encuadre posible -y estratégico para el CA- podría ser considerar a las prácticas pedagógicas como prácticas educativas según la conceptualización realizada por Guyot (2011). Esta conceptualización nos parece adecuada porque toda práctica educativa 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). Al mismo tiempo porque, el micro-espacio de este tipo de práctica se inscribe, a su vez, en espacio más amplios representados por la institución escolar, el sistema educativo y la formación social, que condicionan y normativizan sus operaciones que implican grados de contextualización para establecer los niveles de dependencia y autonomía de los mismos y de las prácticas educativas.

A su vez, considerar a las prácticas de enseñanza como un tipo de práctica social, históricamente contextualizadas (Camilloni, 2008; Edelstein, 2013) permitiría abordarlas situacionalmente en la escuela por sujetos distintos al docente. Esto es lo que, entendemos, subyace en las convocatorias del CA. Entonces, la cuestión de las prácticas pedagógicas vistas desde esta perspectiva, no podría ser investigada solamente desde la perspectiva pedagógico-didáctica. Esto implica que su abordaje

¹⁵¹ El Encuentro Nacional de 2015 con sede en Jujuy, República Argentina, fue organizado por la Unidad de Investigación Educación, Actores Sociales y Contexto Regional de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHyCS) de la Universidad Nacional de Jujuy (UNJu) y a cargo de la Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación de Jujuy (AGCEJ). El Encuentro Nacional 2016 con sede en Misiones, República Argentina, pone el eje en la investigación educativa y en el docente como productor de conocimiento y no tanto en los educadores y en otros contextos por fuera del escolar.

requiere la construcción de un modelo complejo y de instrumentos teóricos agenciados del campo de la epistemología y de las ciencias sociales porque de lo que se trata, en definitiva, es de develar la relación social intersubjetiva planteada por la educación, en la que el conocimiento adquiere un estatuto epistemológico peculiar e involucra distintos sujetos sociales, culturales y políticos. Por lo tanto, el CA podría asumir un lugar estratégico en el campo de la investigación educativa porque nuclea una multiplicidad de redes y organismos que pueden aportar elementos y cosmovisiones que permitan replantear la práctica docente en su complejidad pedagógica.

La lectura entre pares se plantea, al mismo tiempo, como una instancia para aceptar la presentación de una ponencia y como una instancia de co-producción y co-legitimación de conocimiento. Ahora bien, el hecho de que este dispositivo busque realizar este doble objetivo básicamente mediante la mejora del texto escrito nos lleva a cuestionar la validez epistemológica y metodológica de las producciones presentadas en los Encuentros Nacionales. Este cuestionamiento se fundamenta en el hecho de que, si bien todo conocimiento tiene que cumplir con el requisito de ser comunicable mediante un lenguaje preciso (Pardo, 2000), la naturaleza de un escrito científico no se fundamenta solamente en cumplir con reglas léxicas y gramaticales. La validez de un conocimiento no puede fundamentarse en “(...) profundizar, sustentar, aclarar o modificar del escrito e, incluso, mejorar la escritura” (Instructivo), sino que requiere, aún hoy entrados en la pos-modernidad y en posciencia cumplir con requisitos lógicos y empírico-metodológicos (Díaz, E., 2000; Pardo, 2000). Este rasgo junto con otros tales como, tener capacidad descriptiva, explicativa y predictiva; el carácter crítico, es decir, problemático y cuestionador; ser un saber fundamentado lógicamente y empíricamente; ser metódico, sistemático y con cierta pretensión de objetividad son algunas de las características que dan cientificidad a todo conocimiento según los estándares vigentes en la mayor parte de las comunidades productoras de conocimiento. Por lo tanto, entendemos, deberían ser criterios que el lector-par y el escritor-par tendrían que poner en juego tanto para la escritura como para la lectura entre pares, sin dejar de lado los ya analizados y explicitados en el Instructivo.

Sin embargo, el hecho que la ponencia presentada cumpla con los criterios planteados en el Instructivo, es decir, que dé cuenta de una experiencia eficaz y de pos ciencia que cumpla con los aspectos formales, entendemos y que la lectura no es evaluativa, queda pendiente para el CA, generar algún tipo de control de calidad de lo producido. Como señala Gibbons (1994), hoy se están generando nuevas dimensiones para el control de calidad para los sistemas de producción del conocimiento científico y tecnológico, estándares de control que si bien se espera deconstruyan los establecidos en la modernidad no pueden faltar. Se trata más bien de aprender a manejar la complejidad, de desarrollar procedimientos que dejen espacio para la planificación experimental (experiencial en términos del CA) y que preserven las oportunidades de retroinformación, con objeto de permitir la intervención. En este punto, generar espacios para el encuentro, la discusión y las controversias es central porque gracias a estas controversias se desarrolla conocimiento. Estos lugares de encuentro, que son denominados por Gibbons (1994) como foros híbridos, son lugares claves para el Modo 2, no solo para la demanda de más conocimiento, sino también para una especificación de las condiciones bajo las que se llevará a cabo y cómo será evaluado. Esto último, entendemos que es una cuestión pendiente que el CA tiene que abordar, justamente para poder validar y legitimar los Encuentros Nacionales y los intercambios y co-producciones que allí se realizan. Por lo que, en relación con la evaluación, entendemos que no se trata de eliminarla sino de recrearla y re-configurarla en función de la especificidad de los contextos, sujetos y tipo de realidades estudiadas.

1.2. Perspectiva de algunos miembros del CA sobre la producción de conocimiento del CA en tanto actor colectivo: Análisis y discusión de los resultados

1.2.1 Registros de lectura entre pares relevados para su análisis según disponibilidad por Encuentros Nacionales CA

El presente análisis de los Registros de lectura entre pares relevados, según disponibilidad, se focaliza en tres dimensiones en relación con la lectura y escrito realizados por el lector-par. Estas son: los criterios puestos en juego, el reconocimiento de la concepción epistemológica y el reconocimiento de la concepción metodológica sustentados en la ponencia. Para tal fin, se tomaron las

síntesis realizadas en la sistematización de los 16 (dieciséis) registros de lectura entre pares¹⁵². Con ello se pretende realizar una aproximación a la perspectiva que tienen algunos miembros del CA sobre la producción de conocimiento del CA, en tanto actor colectivo, poniendo en diálogo estas perspectivas con las categorías conceptuales que fundamentan la tesis.

En relación con los *criterios* puestos en juego, el lector-escritor par tiene en cuenta la diferencia entre presentación de una experiencia y una investigación realizando este señalamiento, en algunos casos, como motivo para la re-escritura de la ponencia (2008.01, 2008.02, 2008.03, 2013.10 y 2013.12). En líneas generales se destaca la coherencia interna del proyecto en términos de investigación, la explicitación de referentes conceptuales y de herramientas metodológicos, se valora la pregunta de investigación como orientadora de la investigación (2013.10), el proceso reflexivo de auto-evaluación que permite pensar acciones a *posteriori* y los aportes que algunas de estas investigaciones realizan al campo de las didácticas específicas y para la Formación Docente (2009.04 y 2009.05). Los registros ponen el acento en la relevancia social y educativa de las investigaciones presentadas, sobre todo en aquellas que abordan como objeto de estudio las prácticas educativas y las prácticas de enseñanza (2009.04, 2009.05, 2010.06, 2013.08, 2013.11, 2013.13, 2014.15 y 2014.16):

[El objeto de estudio abordado es] “(...) *las prácticas educativas dentro y fuera del aula y se piensan en términos de prácticas socioeducativas, es decir, entramadas con su contexto sociocultural, los sujetos y su territorio*” (2013.08).

“(...) *la importancia del trabajo radica en haber puesto la mirada en las prácticas de enseñanza de los docentes en contextos educativos particulares con la intención de describir y comprender su naturaleza, dirigiendo la atención hacia el docente como actor, con sus marcos de interpretación, sus intenciones y proyectos, sus estrategias y modos de enfrentar los problemas que la cotidianeidad de la clase supone. Asimismo se considera relevante la propuesta de este trabajo en tanto focaliza en lo que los profesores piensan, dicen y hacen en contextos particulares*” (2014.15).

¹⁵² Cfr. Anexo I. Cuadro 15.4. Registros de lectura entre pares relevados para su análisis según disponibilidad por Encuentros Nacionales CA. Cuadro 15.5. Matriz cualitativa de los registros de lectura entre pares de los Encuentros Nacionales CA.

Las ponencias que presentan experiencias que no son investigaciones, como por ejemplo presentar talleres docentes, son valoradas y reconocidas como tan importantes como las investigaciones, destacándose el trabajo colaborativo como elemento distintivo del trabajo de investigación y del trabajo pedagógico (2008.02 y 2013.09). Finalmente, hay registros en los que el par lector-escritor señala inconsistencias entre enfoque teórico, el proceso de investigación y las propuestas de intervenciones como resultado de la investigación (2011.07). En otros casos el par sugiere modificar el título, porque es muy largo e impreciso, modificar la escritura guiando al lector enunciando el planteo, delimitación y justificación del problema, explicitando la pregunta de investigación, los objetivos, la metodología, describir el contexto o escenario educativo donde se desarrolló la investigación, entre otros (2013.14).

En cuanto al reconocimiento de la *concepción epistemológica*, como ya se anticipó se diferencia entre investigación educativa y experiencias pedagógicas si bien se reconoce que ambas tienen que sustentarse en un aparato crítico y su explicitación en categorías teóricas del mismo modo que en cada una de ellas se ponen en juego distintas herramientas teóricas y herramientas metodológicas (2008.01, 2008.02, 2008.03 y 2013.09). En relación con el aparato crítico en el que se sustenta una investigación, el par además de identificar los sustentos teóricos de la investigación leída, señala la necesidad de su explicitación en la bibliografía señalándose la relevancia de ceñirse a las reglas de la escritura académica como requisito epistemológico (2009.04, 2009.05 y 2010.06). Al mismo tiempo el par señala la necesidad de mayor claridad y articulación entre las categorías teóricas puestas en juego en la investigación, como uno de los elementos centrales para validar el proceso investigativo (2011.07).

En algunos registros el par solicita especificar si los aportes conceptuales que se mencionan constituyen parte del marco teórico de la investigación, qué conexión tienen con el proyecto (justificar) y trabajar en el texto para que haya mayor articulación/conexión interna. Asimismo se señalan afirmaciones que requieren justificación o argumentación, al mismo tiempo que se sugiere formular otras afirmaciones de un modo más problematizador y menos taxativas. En otros casos se solicita explicitar los espacios de construcción de conocimiento que se van

generando al interior de las instituciones, ya que este es un aspecto relevante para el CA (2013.12, 2014.16). En algunos registros, el par realiza aportes en relación con el objeto de estudio (2014.15), a la par que señalan realizar correcciones de escritura y redacción (2013.12, 2014.16).

“(...) respecto de la categoría teórica prácticas de enseñanza a partir de la introducción del dispositivo netbook, puede ser interesante considerar que estas prácticas pueden ser pensadas como creaciones ejemplares y como propuestas de autor, porque las aulas representan oportunidades para la invención y la creatividad” (2014.15).

Finalmente, resulta significativo que por lo menos en tres registros el lector par no haga referencia a aspectos epistemológicos al analizar las ponencias, sobre todo si en ellas los autores no los explicitan, lo que sería para recomendar en el informe de lectura entre pares (2013.10, 2013.11 y 2013.13).

Considerando el reconocimiento de la *concepción metodológica* el lector par solicita la explicitación del enfoque metodológico (2008.01), señalando en otros casos diferencias entre herramientas de intervención y herramientas de investigación; en otros casos señala diferenciar entre herramientas teóricas y herramientas metodológicas (2008.02, 2008.03), al mismo tiempo que se hace hincapié permanentemente en la diferencia entre una investigación y un proyecto de intervención (2008-02 y 2009.04).

“(...) El taller de reflexión, ¿es una herramienta metodológica? ¿Qué relación tiene el taller docentes narrado en la ponencia con el título de la misma: “Proyecto de investigación-acción sí o no?”? ¿Cuándo se menciona: “los avatares de un proyecto”, hacen referencia al proyecto del taller de docentes o al el proyecto de investigación acción?” (2008.02).

Si bien en general el lector par reconoce en las ponencias el paradigma y el tipo de diseño desde el cual se realiza la investigación (2010.06), son frecuentes las indicaciones en las que se solicita explicitar elementos metodológicos básicos, tales como: el recorte empírico y las herramientas metodológicas (2009.06, 2011.07), identificar los rasgos del contexto social y cultural en el que se desarrolla el proceso de investigación, sugiriendo que se podría profundizar en los motivos que llevaron a este equipo en particular a orientar su trabajo en esta dirección o temática (2013.09), en otros registros se llega incluso a sugerir presentar un apartado metodológico y puntualizar el objeto de estudio, delimitar el problema explicando el qué, cómo, cuándo, porqué y para qué realizará la investigación (2013.14). Finalmente, se

encuentran registros en los que no se hace mención a las cuestiones metodológicas (2013.11, 2013.12 y 2013.13).

Los parámetros epistemológico y metodológico puestos en juego al momento de leer las ponencias y de escribir los registros se inscriben en criterios y posicionamientos mucho más cercanos al Modo 1 que a los Modos 2 o 3 de producción del conocimiento (Gibbons, 1998; Jiménez Guzmán, 2010). No obstante resulta significativo que se señale fuertemente la relevancia social y educativa de las investigaciones y de las experiencias pedagógicas presentadas, junto con la valoración del colaborativo como elemento distintivo del trabajo de investigación y del trabajo pedagógico. Estos dos elementos, relevancia social y educativa y trabajo colaborativo, si son componentes centrales de los Modos 2 y 3 de producción de conocimiento.

En relación con el Modo 2 (Gibbons, 1998), es de destacar el objetivo de producir un conocimiento en un contexto de aplicación, como es el caso de abordar las prácticas educativas y las prácticas de enseñanza en el propio contexto de producción, contextualización requerida a la ponencia por el registro de lectura entre pares. El trabajo colaborativo que es puesto como eje vertebrador y articular del CA y, por lo tanto, de las experiencias e investigaciones presentadas, se inscribe en el Modo 2 el que se caracteriza por la heterogeneidad en términos de organización, donde las estructuras organizacionales son menos estables que en el Modo 1 (equipos consolidados de investigación), es decir, más transitorias. Al mismo tiempo, el hecho de focalizar en la relevancia social y educativa de las producciones, se constituye en un punto central del Modo 2, el de promover una mayor responsabilidad social en el marco de la reflexión y reflexividad. Sin embargo, el acento puesto en que la lectura y el registro no tienen un carácter evaluativo, como ya se indicó al analizar los Instructivos de Lectura entre pares, pone cierta distancia en relación al Modo 2, porque este Modo, sí implica un sistema de evaluación colegiada de control de calidad, aunque mucho más amplio que en el Modo 1. Este sistema de evaluación colegiada en el Modo 2 incluye un conjunto de protagonistas también más amplio, temporario y heterogéneo que en el Modo 1 y que en la propuesta de lectura entre pares del CA.

En relación con el Modo 3 un punto de encuentro entre este y el posicionamiento del CA plasmado en los registros de lectura entre pares, es que los temas de investigación están directamente asociados a resolver necesidades sentidas por las comunidades, en este caso resaltamos nuevamente las prácticas educativas y las prácticas de enseñanza en el propio contexto de producción, es decir, situadas, contextualizadas. Sin embargo, el Modo 3 de generar conocimiento comparte sólo algunas de las propiedades del Modo 2 de hacer investigación, pero con características distintivas al estar vinculado a las necesidades sociales (Jiménez & Escalante, 2010).

Finalmente, considerando en su conjunto las características del Modo 2 y del Modo 3, si bien la mayoría de estas pueden ser reconocidas en los Registros de lectura entre pares (los problemas son planteados y resueltos en un contexto de aplicaciones; la heterogeneidad de los sujetos involucrados y de los saberes puestos en juego; el modo de organización plana, flexible, transitoria; el trabajo investigativo más socialmente responsable y reflexivo y la iniciativa de abajo para arriba), en el control de calidad sobre las producciones llevado a cabo por diversos actores, compartido por el Modo 2 y 3 no está presente en la cosmovisión del CA.

1.2.2. Ponencias presentadas en los Encuentros Nacionales del CA (2006- 2016) seleccionadas para tal fin¹⁵³

En este apartado se considera que la deconstrucción del lenguaje se presenta como la herramienta indispensable del investigador donde el lenguaje forma parte de una propedéutica a los métodos y puede colaborar a la explicitación de los supuestos y la flexibilización de los abordajes, dos instancias exigidas por el rigor cognoscitivo cuando es alentado por el espíritu crítico, pero descuidadas en la práctica científica cuando se rige por una obediencia acrítica a los mandatos establecidos (E. Díaz,

¹⁵³ Cfr. Anexo I. Cuadro 21. Ponencias presentadas en Encuentros Nacionales del CA (2006-2016). Cuadro 21.1. Ponencias pesetadas en los Encuentros Nacionales del CA (2006-2016) y seleccionadas para su análisis. Cuadro 21.2. Matriz cualitativa con el análisis de las Ponencias presentadas en los Encuentros Nacionales del CA (2006-2016): Producción y validación del conocimiento. Cuadro 21.3. Matriz cualitativa con el análisis de las Ponencias presentadas en los Encuentros Nacionales del CA (2006-2016): Contexto. Cuadro 21.4. Matriz cualitativa con el análisis de las Ponencias presentadas en los Encuentros Nacionales del CA (2006-2016): Sujetos. Cuadro 21.5. Matriz cualitativa con el análisis de las Ponencias presentadas en los Encuentros Nacionales del CA (2006-2016): Conocimiento producido (hallazgo/resultados). Cuadro 25.6. Matriz cualitativa con los análisis de las Ponencias presentadas en los Encuentros nacionales del CA (20062016): Criterios de validación.

2010). Al mismo tiempo, tenemos en el horizonte de análisis los procesos de modelado que, desde el lenguaje, se realiza tanto para el desarrollo como para la comunicación de las investigaciones (Bottinelli, 2012). El análisis descriptivo de las cincuenta ponencias seleccionadas (Encuentros Nacionales del CA 2006¹⁵⁴-2016), se realiza considerando las siguientes categorías: 1. Contexto. 2. Sujetos. 3. Conocimiento producido (hallazgo/resultados)¹⁵⁵. 4. Modo de producción del conocimiento. 5. Criterios de validación.

En relación con los *contextos*, en términos de ámbitos para la producción, validación y legitimación de conocimiento, pueden identificarse los que a continuación se detallan. El contexto escolar, es decir, investigaciones que abordan objetos de estudio en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo formal (escuelas para la Educación Primaria, Escuelas de Educación Primaria vinculadas con la interculturalidad, escuelas para la educación de jóvenes y adultos, escuelas para la Educación Secundaria, Unidades Académicas, Institutos del Profesorado y para la Educación Superior Intercultural, colegios pre-universitarios, Facultades de Universidades Nacionales, articulación intra e inter institucional, integración e inclusión de sujetos con necesidades educativas especiales), carreras de posgrado y espacios de capacitación para docentes. Contextos atravesados por la diversidad cultural y lingüística, espacios públicos, espacios educativos no escolares y de educación popular y aquellos configurados por redes de investigación que congregan estudiantes y docentes en el marco de IES y de Universidades (Red de estudiantes y docentes escritores y Red IFIPRAC.ED). Finalmente, encontramos contextos disciplinares, tales como el de las didácticas específicas y de las Ciencias de la Educación. En estos contextos, se privilegia el abordaje de prácticas

¹⁵⁴ Si bien en ese año no hubo ponencias, se lo incluye porque es la fecha de institucionalización del Colectivo Argentino propiamente dicho. Esto se da durante el VI Encuentro Nacional de Red DHIE, que tuvo lugar en el año 2006, durante el desarrollo del Foro Mundial de Educación en Buenos Aires. En ese marco, esta red junto con otras organizaciones de similares características, deciden formalizar la constitución del Colectivo Argentino de Educadores/as que hacen Investigación desde la Escuela. La descripción de las redes fundantes y el proceso de constitución más detallado está en el primer libro editado por el colectivo: Investigación educativa y Trabajo en redes, Ediciones Novedades Educativas, Bs. AS., 2009. Con respecto al II Encuentro Nacional (2007), el mismo se desarrolló en Sede del Encuentro Instituto Superior de Profesorado N° 1, “Manuel Leiva” – Casilda – Santa Fe a pesar de las comunicaciones mantenidas con los responsables del CA como de la Red DHIE, al coincidir con el II Encuentro Nacional del CA con el VII Encuentro de la Red de Docentes que Hacen Investigación Educativa, lamentablemente, no se ha podido obtener las ponencias presentadas.

¹⁵⁵ Se incluye esta categoría para analizar desde lo epistemológico si lo que se considera conocimiento producido puede ser considerado como tal.

educativas, prácticas e intervenciones de enseñanza, prácticas institucionales vinculadas con la evaluación de los aprendizajes y con los procesos de acreditación, prácticas vinculadas a la capacitación en servicio y formación permanente de docentes, prácticas específicas de la educación popular y de intervención en nuevos escenarios educativos.

Un primer análisis nos permite ver como los diferentes contextos están atravesados por la categoría prácticas del conocimiento, porque tal y como lo plantea Guyot (2011), se trata de un saber hacer en un campo específico del conocimiento según la formación recibida. Al mismo tiempo, más allá de la diversidad de contextos reseñados, otra categoría se constituye como central, la categoría prácticas sociales (Achilli, 2001; Camilloni, 2008) que engloba la diversidad de prácticas que configuran el entramado de las investigaciones presentadas. Contextos diversos para el estudio de prácticas sociales en la diversidad de sus especificidades. Esto nos lleva a vincular la diversidad de contextos con uno de los puntos críticos por los que atraviesa la concepción de conocimiento científico heredada de la modernidad, según lo estudiado por Echeverría (1995): los cambios en las prácticas efectivas de los científicos y a la racionalidad de sus elecciones y decisiones en cuanto a los ámbitos y hechos objetos del quehacer científico, sosteniendo que la actividad científica ocurre en un contexto que siempre es social. En esta línea de pensamiento, consideramos que la categoría ‘inconmensurabilidad’ acuñada por Kuhn (1962), puede hacerse extensiva de los paradigmas a los contextos, es decir, que los contextos en los que transcurren las investigaciones del CA son inconmensurables. Esta inconmensurabilidad, al analizar las ponencias, no la consideramos en términos teóricos y observacionales entre paradigmas, sino en términos de la complejidad de la realidad y de la articulación de los contextos epistemológicos en los que se construye el conocimiento¹⁵⁶. Todas las ponencias se encuadran en los contextos de valoración y de aplicación descriptos por Echeverría (1995). En cuanto al primero porque las investigaciones ponen el acento en que los problemas abordados son valorados en función de su viabilidad, aplicabilidad y utilidad donde se pretende vincular la actividad investigativa con la sociedad. En cuanto al contexto de

¹⁵⁶ Aludimos a los contextos de enseñanza, de innovación, de validación y de aplicación desarrollados por Echeverría (1995) imbricados entre sí y atravesados por las dimensiones institucional, social, axiológica y política (Díaz, E. & Rivera, 2010).

aplicación, se relacionan con él porque en todo momento las ponencias explicitan la intencionalidad de usar esos hallazgos en los contextos de producción e, incluso, trascenderlos.

Así los contextos escolares y socio-educativos, los contextos de valoración y de aplicación juntos con las prácticas del conocimiento, que en ellos se desarrollan, remiten a considerar a los sujetos que las llevan a cabo junto con la finalidad del conocimiento producido (hallazgo/resultados).

Los sujetos involucrados en la producción de conocimiento, en líneas generales, pueden agruparse en aquellos que forman parte del sistema educativo formal, tales como docentes y estudiantes del ISFD, docentes, directivos y supervisores de escuelas de distintos niveles y modalidades, docentes de Universidades Nacionales y miembros centros de investigaciones dependientes de universidades (Unidad de Investigación de Universidad Nacional, Secretaría de Investigación y Postgrado y Profesorados de Universidad Nacional). Al mismo tiempo hay sujetos que se inscriben como miembros de redes de docentes y estudiantes (Red de Maestros Escritores del Profesorado, Red de Maestr@s Escritores, Red de Estudiantes y Docentes Escritores y miembros de la RedIPARC) y sujetos que desarrollan actividades en instituciones y/u organizaciones de profesionales, tales como Intendencia Municipal, Casa de la Amistad, Instituto - Pedagógico Latinoamericano y Caribeño de Cuba (IPLAC- Misión Educativa de Cuba), fundaciones - Fundación un mundo mejor es posible (UMMEP)-, y vecinos. En todos los casos, los sujetos colectivos asumen desde alguna perspectiva epistemológica y metodológica la función de investigación, es decir, que no son tomados como parte del recorte empírico a estudiar.

Esto nos remite nuevamente a la categoría prácticas del conocimiento (Guyot, 2011) porque a estas prácticas no las consideramos como un concepto en el cual se tiene en cuenta el conocimiento aportado por las teorías, sino porque ellas sólo pueden ser realizadas por aquellos que, autorizados por las instancias gubernamentales o por otras instancias sociales que los habilitan para su ejercicio, se articulan en regímenes institucionales que les permiten ver, enunciar, implicarse en relaciones de poder, y vincularse de una determinada manera con el conocimiento. Así los posicionamientos subjetivos y la relación entre los sujetos,

como señala Guyot (2011), también aparecen estructuralmente condicionados por los distintos contextos epistemológicos y metodológicos así como por los contextos situacionales. Por lo tanto, la producción, validación y legitiman del conocimiento realizada por estos sujetos colectivos, están atravesadas, además de los componentes cognitivos, por creencias y valores, verdaderos soportes emocionales y culturales de la configuración subjetiva entramados con la creatividad, imaginación y los deseos (Guyot, 2011).

Estas consideraciones permiten sustentar teóricamente que hay ciertas formas no convencionales, artesanales, con aportes más locales que también cumplen con determinadas reglas, que bien pueden asociarse a las prácticas del conocimiento. Dichas prácticas desarrolladas por estos sujetos, se constituyen en un puente entre conocimiento y saber para considerar algunas *praxis* del CA.

Cuadro 19.
Categorías de hallazgos presentados como tales en las Ponencias presentadas en los Encuentros Nacionales del CA (2006-2016).

Los hallazgos presentados como tales, en líneas generales...	
...tienen un alto nivel descriptivo...	<p>“Presentan distintos dispositivos autogestivos: El ateneo de experiencias docentes y capacitación entre pares” (C2008/3).</p> <p>“Con respecto a las situaciones de enseñanza los docentes utilizan habitualmente la exposición dialogada, la lectura de diversas fuentes y los cuestionarios guía. Algunas veces plantean ejercicios, debates, situaciones problemáticas, talleres y utilización de TIC” (C2015/21).</p>
... lo descripto es puesto en diálogo con categorías teóricas...	<p>“Los docentes: 1. Advierten la inconformidad, los malestares, los desconciertos y las confusiones que se generan en los grupos de investigación que trabajan con sistematizaciones de prácticas (Ghiso: 2004). 2. Coinciden con Ende (1994) cuando dice que trabajar desde la sistematización en proyectos de investigación, implica que los hombres vuelvan a sentir el mundo como algo suyo, donde el pensar sea con contenido más real, más cercano a la vida” (C2015/29).</p>
... en muchos casos se presentan como enunciados vinculados con una finalidad transformadora,	<p>“La acción-reflexión-acción por parte de los docentes puede ser una estrategia metodológica de cambio, que aporte mayores posibilidades de éxito en la tarea</p>

con conocimiento para ser usado...	educativa” (C2013/10).
... al mismo tiempo los aportes de las investigaciones se vinculan con prescripciones, con el deber ser...	“Es necesario brindar a los alumnos marcos conceptuales específicos para el análisis, la crítica y la reflexión de la realidad” (C2008/2).
... en otros casos están presentados como afirmaciones, reflexiones e, incluso como axiomas.	“1. La pareja pedagógica promueve una revisión sobre la práctica. 2. Para que exista una pareja, tiene que haber un par” (C2010/6).
Asimismo se presentan conclusiones vinculadas a supuestos, expresiones de deseo e intenciones, con valoraciones y prescripciones cuasi-moralizantes.	<p>“Acercas de la concepción de ‘investigación educativa’: Se observa una diferencia entre la visión que se construye acerca de la investigación educativa desde la docencia y la que, por otro, supuestamente sostienen los investigadores (académicos) legitimados por la comunidad científica en el estado de situación actual” (C2009/5).</p> <p>“La práctica de la oralización de la lectura práctica por años, de modo consistente, incidió positivamente en el desempeño del alumnado, que en forma generalizada se fue acercando a las expectativas de logro previstas para cada ciclo y grado. Sin embargo, observamos con preocupación que para un porcentaje reducido de niños, dicho ‘entrenamiento’ no producía el impacto esperado” (C2008/ 4).</p> <p>“(…) en este sentido, que el cambio o las transformaciones deben hacerse desde dentro de las instituciones, desde la mismas situaciones que generan conflictos, con una visión alternativa a lo hegemónico, que posibilite la revisión de modos de concebir el mundo, de pronunciar con propia palabra las cosas, de ser gobernantes de nuestras acciones, pensamiento y decisiones más allá de la esfera dominante de los sectores que controlan al estado” (C2008/1).</p> <p>“Para tomar decisiones que no pongan en peligro sus vidas tenemos que enseñarles a nuestros alumnos a decidir” (C2016/50).</p>
Finalmente, en algunos casos los datos son presentados como hallazgos.	<p>“1. Niveles de lectura: un 74% de los alumnos estarían en niveles de lectura preocupantes. Más allá de las limitaciones de este diagnóstico inicial, se considera que hay elementos a revisar en cada escuela, y suficientes como para requerir nuevas indagaciones. 2. Áreas comprometidas o con dificultades: un 25% de respuestas incorrectas en una pregunta, sería índice de preocupación, y más del 30% ya supondría un déficit. Quedaron fuera de la clasificación de “probable déficit”: Cohesión/Esquema Básico del Texto (20%), Hechos y Secuencias/Jerarquía del Texto (22%) y Cohesión (24 %) aunque esta última se acerca casi al punto tomado</p>

	<p>como indicador de preocupación” (C2016/32).</p> <p>“El 68% ve deficiente su formación en lo relacionado a la integración de niños con alguna discapacidad. El 76% estaría predispuesto a recibir a niños con discapacidad sólo con un acompañante terapéutico permanente y con asesoramiento continuo” (C2016/44).</p>
--	---

Fuente: Elaboración propia

Teniendo en cuenta algunos de los puntos críticos en estudios actuales sobre la ciencia reseñados por Echeverría (1995), esta variedad de significados que presenta la categoría ‘hallazgos’, en cuanto conocimiento producido o aportes al conocimiento, los resultados presentados ponen de manifiesto que además del conocimiento, la ciencia puede ser considerada como un conjunto de actividades o de intervenciones en el mundo, cuyos objetivos no se circunscriben solamente a la búsqueda de la verdad o a un mejor conocimiento del mundo o de la realidad, sino también a poder actuar sobre ella. Por lo que, estas ponencias ponen de manifiesto, desde la perspectiva de sus autores, algunos de los cambios epocales que afecta al concepto de conocimiento científico porque, como ya se señaló, parte del cambio epistemológico y metodológico que se está produciendo, considera que el conocimiento científico no es más que una herramienta para de la acción tecnocientífica: se trata de conocer para modificar e incluso para transformar radicalmente aquello que se conoce (Echeverría, 1995). Esto nos lleva a considerar, al mismo tiempo, el modo de producción del conocimiento en su doble dimensión de tipo y forma en que se produce el conocimiento y el contexto en el que el conocimiento producido tiene incidencia, la forma como se organiza, el sistema de recompensas que utiliza y los mecanismos que controlan la calidad de aquello que se produce (Gibbons, 1994). Como sintetiza Amador-Lesmes (2018), estos cambios en la conceptualización del conocimiento científico nos permiten distinguir lo tradicional y lo nuevo en la producción de conocimiento utilizando las categorías Modos 1 y 2 (Gibbons, 1994) y Modo 3 (Jiménez & Escalante, 2010; Acosta & Carreño, 2013; Amador-Lesmes, 2018).

Considerando el tipo y forma de producción de conocimiento (*modo*), en líneas generales las ponencias analizadas utilizan diseños cualitativos, investigación-acción; diseño relacional dialéctico paradigma crítico reflexivo de enfoque holístico,

interpretativo y participativo; investigación exploratoria con muestra intencional; paradigma de investigación empírico analítico, hermenéutico o crítico; enfoque centrado en doble hermenéutica; enfoque etnográfico y con enfoque socio-antropológico; enfoque constructivista e interpretativo; modo de generación conceptual/cualitativo; estudio cualitativo de casos; estudio de tipo descriptivo e interpretativo y exploración empírica y la generación conceptual (descripción densa). Entre las técnicas y herramientas encontramos: entrevistas en profundidad, la observación participante, documentos oficiales y no oficiales; reuniones de trabajo; talleres narración de la praxis; técnicas participativas de diálogo profundo y técnicas participativas y desde una perspectiva de educación popular; cuestionarios; entrevistas en profundidad individuales y entrevistas a informantes clave; grupos focales; observación de clases; análisis documental, análisis bibliográfico y análisis de *Blog*, Grupo *Yahoo* y *Facebook*, entre otras; narración de experiencias y escritura individual y colaborativa e intercambios como parte de la investigación-acción-formación coparticipada basadas en los principios de la documentación narrativa de experiencias escolares, sobre la configuración del saber pedagógico, la reconstrucción de la memoria pedagógica y nuevas modalidades de organización colectiva de los educadores y docentes (colectivos, redes, movimientos); trabajo con las propias experiencias escolares: talleres, biografía escolar, construcción del álbum escolar, sesiones de seminarios, jornadas con los alumnos y ex alumnos y desarrollo talleres de producción de un texto pedagógico como una modalidad particular de indagación e interpretación, que busca reconstruir la experiencia pedagógica, tornarla pública, tensionando y volviendo crítico los sentidos y aplicación de técnicas propias de la documentación narrativa de experiencia pedagógica como dispositivo, como una modalidad específica de trabajo articula con procesos de indagación crítica, buscando generar una nueva configuración del poder y el saber en el campo pedagógico entre pares, donde el saber tiene implicancia política e intelectual que se articulan en procesos de indagación crítica.

Asimismo, se presentan ponencias que refieren otro tipo de actividades no investigativas sin confundirlas con ellas, tales como: evaluación del impacto de un programa; relato de una experiencias y de experiencias pedagógicas por ejemplo vinculada al desarrollo de talleres o seminario/taller; diagnóstico institucional, relato

de talleres de producción discursiva de los informes pedagógicos; reflexiones colectivas algunas en torno a una problemática coyuntural o a partir del análisis comparativo; escritura del relato y reflexión en función de referentes conceptuales; narración y actividades de lectura individual y en grupos; relatos de encuentros que representaron instancias de aprendizaje compartido en cuanto a los modos de alfabetización imperantes en la práctica, relatos de taller donde se lee a docentes, colectivos y redes que escriben sobre la práctica pedagógica con invitación al ISFD para intercambiar; evaluación didáctica basada en la observación de clase; presentación de proyectos de intervención y proyectos de extensión universitaria.

En cuanto a los contextos, tanto de producción como de uso, éstos están centrados en el ámbito escolar institucionalizado del sistema educativo, abarcando los distintos niveles y modalidades. Pocas de las ponencias hacen referencias a contextos socio-educativos o socio-políticos.

Finalmente teniendo en cuenta los *modos y criterios de validación*, pueden relevarse por lo menos tres grandes ámbitos. El primero está vinculado con procesos y mecanismos de *validación metodológica*: confrontación con estado del arte y marco teórico; análisis y confrontación de información y datos con bibliografía; análisis en función de la bibliografía y de la reflexión grupal; el sustento de la investigación en bibliografía, el desarrollo sistemático de procesos de reflexión sobre las propias prácticas andamiada por supuestos teóricos, de reflexión sobre los relatos, reflexión por parte del equipo de investigación y confrontación con teóricos vinculados con la metodología investigativa adoptada, aplicación de las técnicas participativas y de diálogo profundo contrastados y complementados con el análisis que resulta de la lectura de notas de campo *in situ* o inmediatamente *a posteriori* de ocurrido el hecho junto con los testimonios de los sujetos actuantes relevantes para el estudio de esta temática y de reflexión colectiva confrontando con referentes conceptuales y la aplicación de variadas pruebas y rigor en el tratamiento estadístico.

El segundo está relacionado con *procesos de socialización de las producciones*: publicación en revistas y libros, presentación en jornadas, foros, encuentros con otras redes y colectivos de educadores, encuentros de los investigadores, entre colectivos de docentes narradores, redes educativas,

investigadores, docentes y estudiantes universitarios. En todos los casos, la red es percibida como un espacio de co-investigación y formación que permite potenciar el desarrollo de las actividades propias de cada institución u organización. Por lo tanto, podemos decir que el *encuentro nacional* anual del CA y la *lectura entre pares* son percibidos y considerados como ámbitos de validación y legitimación de las producciones. El *encuentro* jerarquiza la mirada de los docentes, legitima su reflexión y expande el alcance de todo lo que el maestro puede aportar a la mejora de la calidad educativa, más allá de su grado o institución. La *Lectura entre Pares* al promover el intercambio y las discusiones entre pares previos y durante el Encuentro nacional. Tanto la etapa de lectura previa al encuentro como los aportes en la instancia presencial y el debate surgido en las comisiones y mesas de trabajo son instancias que permiten la revisión crítica de la propia escritura y el enriquecimiento en las formas de comunicar las ideas. El proceso de lectura entre pares es percibido como tan valioso como la ponencia misma porque habilita, desde la horizontalidad, a seguir pensando sobre lo que se escribe, sobre lo que se quiere comunicar y sobre la perspectiva desde la que se inscribe cada saber y conocimiento en tanto provisorio y relativo al contexto en el que se enuncia. Esto no quita validez al conocimiento producido y, por el contrario, permite ir en contra de aquellas perspectivas que se presentan como las recetas y los conocimientos acabados, cerrados, dados de una vez y para siempre. Al mismo tiempo, se encuentran ponencias que realizan afirmaciones axiomáticas sustentadas en la opinión, sin sustento teórico ni empírico junto con otras ponencias que no explicitan las formas de validación de lo presentado, sin poder inferirse los mecanismos o criterios de validación. En los casos en los que las ponencias no refieren investigaciones, estas centran la validación de lo realizado mediante el criterio de aplicación y transferencia de la propuesta y/o de los resultados a otras situaciones.

Un primer análisis nos lleva a considerar que el criterio de uso, aplicación y transferencia se presenta como central tanto para validar hallazgos en investigaciones como intervenciones en el relato de experiencias. Por lo que, la categoría reconfiguración del conocimiento se presenta como nodal y convergente: en todo ámbito socio-educativo los diferentes sujetos vinculados a la ‘causa del conocimiento’ desde la perspectiva de cómo lograr que el conocimiento producido en

alguna otra parte llegue precisamente allí donde se lo pueda usar con eficacia en un contexto particular en el que se busca la solución de un problema, teniendo en cuenta que las universidades se han inclinado mucho más hacia la producción que hacia el aprovechamiento creativo (reconfiguración). En este sentido, consideramos que el conjunto de prácticas reseñadas, tanto para la producción como para la intervención, alternan entre los tres modos de producción antes mencionados. En general, desde la perspectiva metodológica, las ponencias manifiestan diseños y herramientas propias del Modo 1 (Gibbons, (1994; 1998).

En cuanto a la *conformación y organización de los equipos* de investigación, están más cercanos al Modo 2 (Gibbons, 1994) porque se inclinan por una jerarquía más plana que usa estructuras organizacionales transitorias. Esto mismo ocurre en relación con el modo y finalidad de la producción de conocimiento e intervención, estas son propias del Modo 2 porque el conocimiento se produce en un contexto de aplicación, específico y localizado. Considerando la evaluación si bien sigue habiendo una evaluación colegiada propia del ámbito académico -presentación en congresos, jornadas y publicaciones- incluyen otros sujetos vinculados al proceso de producción como a otros miembros del CA, en su condición de pares lectores y participantes de los encuentros nacionales. Si bien hay que recordar que en relación con este último grupo se excluye la categoría ‘evaluación’. Las investigaciones presentadas denotan que la selección de los problemas y objetos de estudio responden a iniciativas ‘de abajo para arriba’ en términos de Jiménez & Escalante (2010) lo que permite inferir un posicionamiento de los equipos socialmente más responsable y reflexivo que cuando los temas y problemas responden a agendas o convocatorias pre-establecidas. Estas son dos características propias del Modo 3 (Jiménez & Escalante, 2010; Acosta & Carreño, 2013; Amador-Lesmes, 2018). Por lo tanto, podemos afirmar que las ponencias comparten algunos rasgos comunes a los Modos 2 y 3 en cuanto a que los problemas son planteados y resueltos en un contexto de aplicación, la organización es heterárquica y en cuanto a que el control de lo desarrollado se lleva a cabo por diversos actores.

1.2. 3. *Entrevistas a referentes del CA*

Las entrevistas analizadas corresponden a distintos referentes¹⁵⁷ del campo de la investigación en educación, referentes que de una u otra forma, están vinculados al Colectivo Argentino. El análisis de las entrevistas, como en realizado en el Capítulo precedente, tiene dos momentos. En el primero (I.), en función de categorías pre-establecidas centrándose en contextos, sujetos, modos, criterios, temáticas investigadas. En el segundo (II.), se realiza la identificación de categorías nativas. En ambos casos las categorías empíricas son transformadas en categorías de análisis puestas en dialogo con los referentes conceptuales de la tesis.

I.

Una primera aproximación a las entrevistas permite identificar ciertos condicionantes para la producción de conocimiento, condicionantes que en general son percibidos como obstáculos. Estos obstáculos son categorizados en dos tipos, uno de orden interno y otro de orden externo al CA. El primero se refiere a la propia contradicción del CA al promover, al menos desde los enunciados, el trabajo colectivo y colaborativo entre redes y la centralidad de la coordinación asumida sólo por algunos representantes de ciertas redes. El segundo obstáculo hace referencia a la resistencia que tienen otros actores educativos tradicionalmente vinculados con la producción del conocimiento (universidades y científicos) a reconocer y aceptar que otros actores sociales, culturales y educativos hagan investigación por fuera de la universidad y de la comunidad científica clásica-moderna. Inferimos que esto denota posiciones diferenciadas en el campo de la investigación socio-educativa que

¹⁵⁷ ECA: entrevista a miembro de una red y referente coordinador del Colectivo Argentino. EPICA (1/2): entrevista a miembro de una red del Colectivo Argentino y referente como Profesor-investigador de Instituto Educación Superior. ERACA: entrevista a referente del campo Académico universitario y referente del Colectivo Argentino en tanto referente de una red que integra el CA. ERA: entrevista a referente del campo Académico universitario con conocimiento del CA. Cfr. Anexo I., Cuadro 2. Identificación de entrevistados. Cuadro 2.2. Vinculados al Colectivo Argentino. Cuadro 7. Protocolos para la sistematización de los datos de las entrevistas a referentes a funcionarios, profesores de ISFD, referentes del campo académico y a referentes del Colectivo Argentino (CA) considerando que algunos de los entrevistados comparten dos o más de esos ámbitos. Cuadro 8.7. Matriz cualitativa: entrevista a referente del Colectivo Argentino. Cuadro 8.8. Matriz cualitativa de entrevistas a referentes del Colectivo Argentino y a Profesores-investigadores de ISFD y Universidades vinculados al CA: rótulos, codificación y entradas.

implican jerarquía y cierto poder hegemónico y monopólico en cuanto a la producción, validación y legitimación del conocimiento y de los sujetos habilitados para tal fin.

[A 10 años del CA, ¿cómo lo ves?] “(...) *Yo creo que en este momento está diluido... Es totalmente contradictorio... Yo lo que creo que haría falta una coordinación como un gabinete... Nunca hubo una redistribución*” [de roles] (ECA).

“(...) *Lo que cuesta todavía aceptar en el campo académico y científico es que otros actores no universitarios hagan investigación...No es solamente una representación hay todo un aparato institucional que ratifica todo esto...*” (ERA1 y RACA3).

No obstante, desde el ámbito universitario no siempre se lo visualiza como un espacio emergente en la producción de conocimiento, sino que el conocimiento está más ligado con algún tipo de militancia socio-política.

“(...) *no estoy tan segura de que el CA, la expedición pedagógica tengan como objetivo la producción de conocimiento, ellos creen estar defendiendo ese objetivo... va para el lado de la construcción de poder en una comunidad...*” (ERA).

Otra lectura es posible ante el hecho de que haya ciertos sectores académicos (universidad-comunidad científica) que presenten objeciones o recelos en cuanto a la inclusión de otros actores vinculados a la producción de conocimiento: reconocer que en el escenario de la investigación socio-educativa ya no hay exclusividades. Este reconocimiento por oposición lo que hace es ampliar el horizonte epistemológico y metodológico al ámbito de la política educativa y científica en términos de disputa por espacios de poder y legitimidad:

“(...) *hoy hay una gran discusión epistemo-política, no sólo epistemológica sobre quiénes son los sujetos legítimos, para la producción de un saber legítimo... hoy tomaron mayor [otros sujetos y contextos] visibilidad, se discute más la legitimidad del proceso de producción de conocimientos o de saberes por parte de actores o sujetos que tradicionalmente estuvieron excluidos de los cánones científico-académicos de investigación...*” (ERA1 y RACA3).

“(...) *el CA en algún momento cumplió una ligazón o una forma de amalgamar cosas que otros no se ocuparon de amalgamar, básicamente el estado y las instituciones estatales...*” (EPI2 y PICA2).

Frente a esta disputa por y en el campo del conocimiento, nuevamente la categoría ‘prácticas del conocimiento’ se presenta como relevante para, desde la perspectiva epistemológica y metodológica, habilitar la presencia de diversos sujetos,

modos y *praxis* en relación con el conocimiento y el saber. Las prácticas del conocimiento, permiten abordar la problemática epistemológica desplazando la centralidad de las unidades de análisis de las teorías a las prácticas, es decir, nos permiten considerar algo más que el conocimiento aportado por las teorías a pensar en un saber hacer en un campo específico del conocimiento según la formación recibida en las instituciones habilitadas para tal fin y, en este caso, según la particularidad de cada red que configura el CA. En este sentido, las redes legitiman las condiciones que habilitan a sus miembros para el ejercicio de ciertas prácticas vinculadas y regladas a la producción de conocimiento. Dichas prácticas se articulan con los regímenes institucionales de la red organizadas como dispositivos que permiten a sus miembros implicarse en relaciones de poder y vincularse de una determinada manera con el conocimiento, produciendo otras formas de subjetividad en el concreto hacer (Guyot, 2011).

El conocimiento en tanto dispositivo de poder, nos lleva a considerar la dimensión de la política educativa y de las políticas educativas, como escenarios de disputa en el campo de la investigación educativa (Tello, 2015). La política educativa es un espacio reticular posibilitaría nuevas construcciones conceptuales que permitan la interacción múltiple y recíproca entre distintos campos del conocimiento, por lo tanto, de distintos sujetos y modos de producción de esos conocimientos, entre los cuales se encuentran las redes y colectivos. En el caso particular del CA en sus primeros años se consolida como un espacio en el que se busca democratizar la producción de conocimiento, es decir, incluir progresivamente escenarios (contextos) y otros actores socio-educativos propiciando que distintas voces encuentren un espacio para la socialización del conocimiento, sin embargo se advierte un cierto retroceso en ese sentido a formas y formatos más convencionales o académicas clásicas. Sin embargo, el CA se auto-percibe y es percibido, como un espacio interesante en el que se amplían los contextos y se incluyen sujetos socio-educativos vinculados con la producción de saberes y conocimientos bajo la premisa de la conformación de equipos con el acompañamiento de otros sujetos más experimentados.

“(...) el fundamento del CA: la búsqueda de que todos tengan su voz... eso es lo básico... que esas voces ocultas puedan mostrar unas alternativas o como las quieras llamar... creo que ese es el nudo de valor que el CA tiene, en relación

con cualquier otro colectivo... [Sin embargo]... antes [en los inicios] había como una fuerza entrópica como muy fuerte, de participar... eso yo ya no lo siento..." (ECA).

"(...) no tiene que haber exclusividades... Hay que ampliar... cada uno aporta lo que puede, lo que sabe, lo que sí hay que ser respetuoso de los lugares... hacer participar, de escuchar a todos. En ese sentido me parece que hoy en día la investigación de tipo académica es un tipo de investigación y que hay otras formas de producir conocimiento que son interesantes..." (EPI2 y PICA2).

Esto nos remite nuevamente al debate sobre las condiciones de posibilidad necesarias para que una comunidad científica, académica y/o institucional establezca acuerdos sobre problemas, métodos, simbologías y estados de cosas, habilitando la reflexión acerca del giro epistemológico y metodológico en curso en este momento histórico (Díaz, E. 2013; Guyot, 2011).

"(...) Lo que pasa es que tiene esto el Colectivo, gente que se sube y que se baja y vos no sabes cuándo, en qué momento..." (EPI2 y PICA2).

"(...) lo que está apareciendo ahora como novedoso es el reclamo en el campo educativo de los docentes y también de los educadores que se mueven en los movimientos sociales como productores de saber tomando la tradición de docentes investigadores [para lo cual] deberían realizar investigaciones educativas, etnográficas, para tornarse más críticos [al modo clásico de investigar]...exigiendo al docente, en estos formatos, que abandone su posición de docente y que se convierta en un investigador...[en el CA], está latente esta discusión acerca de distintas formas de investigación..." (ERA1 y RACA3).

Considerando las condiciones de posibilidad en términos de modos de producción del conocimiento, el CA plantea que hay ciertas formas no convencionales pero políticas, entendiendo por tal la perspectiva epistemológica y metodológica moderna, más artesanales, con aportes más locales, que también cumplen con determinadas reglas. Desde este posicionamiento, el CA considera que hay formas alternativas a la investigación clásica para producir conocimiento porque, entiende que hay problemáticas a las ésta no puede -o no le interesa- abordar y explicar. En este sentido, consideran que si en la comunidad académico-científica hay resistencias a estos otros modos de posicionamiento ante el conocimiento y el saber es porque algo nuevo o al menos distinto está ocurriendo en términos de investigación donde los criterios de validación y legitimación, como ya se señaló, muchas veces están relacionados con el poder, sin dejar por eso de lado la discusión en términos epistemológicos

“(...) fundamentalmente de hecho...hoy hay una gran discusión epistemo-política, no sólo epistemológica sobre quiénes son los sujetos legítimos, para la producción de un saber legítimo...” (ERA1 y RACA3).

Considerar que en parte el terreno sobre el que construye y debate el CA su legitimidad como espacio epistemológico y político, nos remite a uno de los rasgos que en este cambio de época señala Díaz, E. (2007) al señalar que en la posmodernidad la epistemología crítica, alternativa o ampliada, plantea el origen epocal, contingente, sesgado, interpretativo y atravesado por lo político-social del conocimiento cuya racionalidad hunde sus raíces en luchas de poder, afecciones, pasiones, idearios colectivos, intereses personales y pluralidad de nutrientes. Por lo tanto, como sostiene Díaz, la epistemología ampliada a lo político-social, busca relaciones entre la historia externa y la historia interna de la ciencia, donde los conceptos y los objetos científicos interactúan con sujetos epocales, no con sujetos a-históricos y, donde la ciencia no es independiente del resto de la cultura. Por lo tanto, desde esta perspectiva algunos cuestionamientos que recibe el CA desde el ámbito académico que contraponen lo epistemológico y lo socio-político quedan sin fundamentos.

“(...) lo que le falta al colectivo [CA] es que la relevancia [epistemológica] termina siendo más sociopolítica de la participación de los actores que en relación con la producción de conocimiento...” (ERA).

A su vez, desde este posicionamiento -renuncia al dogma de la existencia de un único modo en la práctica científica- es que algunos sectores del CA postulan como posible el trabajo desde la multi-perspectiva en la producción de conocimiento. Esta mirada habilita distintas formas y modos de producción, entre los cuales se encuentran el relato y/o narrativa de experiencia docente o pedagógica como fuente y forma para la producción. Por lo tanto, no hay un método único, verdadero ni mejor, lo que hay es un modo que resulta útil y por lo tanto eficaz en sus efectos (Díaz, E. 2007). En todos los casos -se trate de trabajos más o menos espontáneos o institucionalizados en distintos tipos de organizaciones- el CA considera necesario y fundamental que, en la convivencia de los diferentes tipos y modos de producción, el formato de red sea el entramado para dicha producción. En ese formato de redes y colectivos el CA reconoce que está latente, y pendiente, la discusión acerca de las distintas formas de hacer investigación. Este debate, consideraran algunos miembros

del CA, tiene que darse también al interior de la comunidad científica y, como en el CA, debería incluir discusiones acerca de los distintos modos de producción, sobre los distintos tipos de conocimientos y saberes producidos y sobre los criterios de validación y legitimación.

“(...) hoy en día la investigación de tipo académica es un tipo de investigación y que hay otras formas de producir conocimiento que son interesantes...” (EPI2 y PICA2).

“(...) lo que necesita la ciencia es una segunda ruptura epistemológica que es la reconciliación con el sentido común, no quiere decir que debe abandonar su posición de construir proposicionalmente saberes más allá de la experiencia y del sentido común, pero sí que requiere reconciliarse con él para llevar adelante una conversación...” (ERA1 y RACA3).

Hay redes que producen conocimiento basadas en la la experiencia y el sentido común, es decir en un saber práctico, mientras que otras parten del saber experiencial y lo formalizan en un conocimiento público, comunicable y socializable, más allá de los sujetos y contextos de referencia. Sin embargo, entendemos que en algunos casos a ciertas redes les queda aún por resolver la cuestión del pasaje epistemológico y metodológico -cualitativo- de la experiencia al conocimiento público.

[El CA] *“(...) admite y favorece [el conocimiento práctico]... precisamente lo que quiere es que el maestro traiga su experiencia... [que] Es un saber práctico... no me interesa si está validado científicamente... cómo podés validar científicamente algo que es de la experiencia y totalmente cualitativo... Queda al interior del sujeto que lee, ni siquiera dentro de las redes...”* (ECA).

Sin embargo, parecería que al interior del CA no todos los actores coinciden con que sea necesaria la validación del conocimiento producido para quienes la lectura entre pares y los encuentros en sí mismos no buscan evaluar ni validar o legitimar lo producido y/o presentado, sino solo realizar aportes de otra mirada.

[En el CA] *“(...) Hay formas legitimadas [de producción de conocimiento]... uno de los principios básicos del CA es que todos tienen derecho a exponer aquello que quieren presentar, la lectura entre pares no es un control, es la lectura seria y responsable del otro... el trabajo entre pares...es aportar al trabajo del otro... no es una evaluación...”* (ECA).

[En el CA] *“(...) conviven diferentes tipos de producciones... [el CA tiene un] formato de red, de trabajo espontáneo, menos institucionalizado...”* (EPI2 y PICA2).

Por lo tanto, el CA no evalúa, lee y aporta. Sin embargo, la praxis científica requiere de algún tipo de contralor de lo producido. En este punto cobran fuerza algunas de las críticas que desde la comunicada académica recibe el CA: el hecho de que la relevancia de sus producciones no se planteen en términos epistemológicos-metodológicos, sino en términos socio-políticos.

“(...) lo que le falta al colectivo [CA] es que la relevancia [de sus producciones] termina siendo más sociopolítica [en cuanto a] la participación de los actores que en relación con la producción de conocimiento que sobre las prácticas... [es decir, falta relevancia] epistemológica...” (ERA).

Esta crítica aún puede profundizarse si se analiza las temáticas investigadas por las redes que conforma el CA. En general se plantea que las investigaciones tienen que estar relacionadas con la propia práctica, lo que algunos sectores académicos consideran como central por tratarse de un colectivo de educadores que hacen investigación desde la escuela. Sin embargo, se le objeta que no siempre esas investigaciones cumplen con las exigencias y recaudos metodológicos cuando se trata de que los propios sujetos hacedores de esas prácticas sean los mismos que las investigan.

[Las presentaciones] *“(...) siempre tiene que ser sobre su práctica’ o ‘sobre su escuela’...se produce desde el aquí y ahora y sobre la experiencia...” (ECA).*

“(...) cuando la propia práctica es un objeto de investigación... es un gran problema, no digo no se pueda... debe ser de lo más difícil [de investigar, se] investiga otra cosa que la propia práctica (...) no hay nada más invisible para uno que la propia práctica... hay zonas de la práctica de uno que uno no puede ver...” (ERA2 y VPE1).

Asimismo se interpreta que esas prácticas estén vinculadas con problemáticas sensibles a la realidad contextual, si bien en muchos casos las investigaciones no aspiren a trascender esos entornos y, donde lo disciplinar está mucho más ligado a lo socio-educativo que a la enseñanza.

“(...) mucha gente investigando cosas interesantes que quizá no tengan que ver con hacer grandes descubrimientos, pero me parece que se pueden hacer aportes interesantes (...) lo disciplinar, la enseñanza son muy interesantes, para lo social, para el conocimiento de cómo la realidad social se mete con las escuelas (...) hay que darle más espacio a la Pedagogía (EPI2 y PICA2).

Por otro parte, hay que señalar que tampoco existe unanimidad al interior del CA en cuanto a que las prácticas y los contextos próximos sean el objeto de

investigación de las redes que lo forman: algunas redes privilegian sus propios modos de producción como objeto de investigación:

“(...) Nosotros lo que investigamos es cómo mejorar nuestro dispositivo de trabajo de la documentación narrativa, ese es el objeto de nuestra investigación... y [buscamos] que en lugar de hablar de universal se hable de pluriversidad...” (ERA1 y RACA3).

Esta última posición junto con las otras vertientes del CA pone de manifiesto que tanto al interior del ámbito académico, como en otros sectores profesionales y socio-culturales se están gestando, o la menos ensayando, otras formas de producción de conocimiento. Algunas aún más cercanas al Modo 1 de producción (Gibbons, 1998), otras en transición entre el Modo 1 y Modo 2 (Gibbons, 1994) y otras, las menos quizás, más próximas del Modo 3 (Jiménez, J. & Escalante, 2010; Acosta & Carreño, 2013). Asimismo, se presentan algunas redes que admiten ser estudiadas en cuanto a sus producciones no desde modos sino desde otras ontologías y epistemologías para la producción de conocimiento orientadas a fundamentar prácticas colectivas que impacten a las comunidades (Acosta & Carreño, 2013; Amador-Lesmes, 2018). En cuanto al CA como colectivo, entendemos que su *práxis* sí se posiciona en el Modo 2 en cuanto a que la producción de conocimiento se basa en la generación de redes y en el trabajo heterogéneo y heterárquico, la reflexividad colectiva, el trabajo cooperativo y la confianza mutua entre los integrantes de las redes y del colectivo (Rincón, 2008; Natenzon *et al.*, 2010; Sánchez-Rodríguez *et al.*, 2013; Torres-Velandia & Jaimes-Cruz, 2015; Amador-Lesmes, 2018).

II.

El CA es percibido, tanto a su interior como desde la perspectiva universitaria como un tipo de colectivo de colegas como un tipo de organización colectiva en el campo educativo no formal (parte sistema educativo) cuya función es, es general, la de validar producciones bajo el mecanismo de lectura entre pares y, cuya finalidad varía según el momento histórico en relación con otras instituciones (INFD-Universidad) y varía según las políticas públicas.

“(...) el CA en algún momento cumplió una ligazón o una forma de amalgamar cosas que otros no se ocuparon de amalgamar, básicamente el estado y las instituciones estatales...” (EPI2 y PICA2).

Al mismo tiempo que es visualizado, sobre todo por algunos miembros de la universidad, como una organización de profesionales construyendo poder y no necesariamente realizando investigación cuyas producciones no tienen relevancia en el campo académico.

“(...) yo no estoy tan segura de que el CA, la expedición pedagógica tengan como objetivo la producción de conocimiento, ellos creen estar defendiendo ese objetivo...creo que el CA y demás van para el lado de la construcción de poder en una comunidad que yo la llamo profesional que se autodenominará de trabajadores, creo que va para ahí... ¿A dónde queda el objetivo producción de conocimiento?...hay que decir que está metamorfoseado en otros...” (ERA2 y VPE1).

Al CA se le reconoce, además de su dimensión histórica otras dos dimensiones, una epistemológica-metodológica y otra política. En cuanto a la dimensión epistemológica-metodológica las presentaciones siempre tienen que ser sobre la práctica, no sobre corrientes teóricas y mucho menos ser ensayos. En relación con estos últimos, son excluidos porque no son el resultado de la producción de conocimiento: en el CA, el conocimiento que se presenta y circula es un conocimiento situado, es decir, un producto desde el aquí y el ahora, donde el valor de una experiencia pedagógica está en presentar no solo su proceso como tal, sino el proceso de evaluación de reformulación de teorización a y en esa práctica. Desde esta perspectiva, las producciones bien pueden asociarse con prácticas del conocimiento, en tanto son el resultado de un proceso de reconocimiento de un colectivo de colegas, una comunidad de profesionales que realizan ciertas configuraciones de conocimiento (Guyot, 2011; Gibbons, 1998).

Se reconoce, como ya se señaló, que hay una especificada en cuanto a los objetos de estudio que se espera que las redes que conforman el CA aborden, objetos vinculados con las prácticas pedagógicas y escolares en el ámbito de las escuelas captando en cada caso el sentido de esas prácticas.

“(...) lo que hay que investigar son las experiencias educativas, las trayectorias educativas de los sujetos y demás, que ese tipo de investigación sea hermenéutica porque se pregunta por el sentido...” (ERA1 y RACA3).

En cuanto a los *modos de producción* y al *proceso de validación* de los trabajos presentados en los Encuentros Nacionales, buscan diferenciarse de los formatos académicos clásicos, justamente porque se evita la presentación de ensayos,

experiencias que no hayan sufrido un proceso de conceptualización metodológica y teórica más allá de la narración, presentación de proyectos. Sin embargo al interior del CA hay diferentes percepciones y posicionamientos en relación con las experiencias y narrativas pedagógicas: aunque algunas redes consideran que lo que hacen no son experiencias sino investigación pero al interior del CA no todas las redes la reconocen como investigaciones. Esto pone de relieve, no solo la heterogeneidad de posturas epistemológicas y metodológicas, sino también la heterogeneidad de producciones, heterogeneidad que en todo caso hace visible otra finalidad del CA: la democratización de la producción. Esto es uno de los puntos más críticos del CA, porque en la intención de amplitud en la receptividad y de socialización, terminan admitiendo producciones bien alejadas de las prácticas investigativas, si bien manifiestan y ponen en valor una actitud investigativa.

“(...) en cuanto a los modos hay un avance en eso, en cuanto a las condiciones...sí creo que hay algo de la construcción pública, de la puesta en común, la puesta en común que obliga a construir cierta formalidad que permite darle otra entidad, a mí me recuerda mucho la experiencia de un colega que está en una red de docentes que hacen investigación educativa hablando de este tema, que escribían lo que hacen y es interesante lo que hacen acá, allá, en otras regiones, bueno pero ¿sobre qué temas? ¿Qué producen? Era más una actitud en la mirada, que no es una cosa menor...”

- Una actitud investigativa...

- Claro, y que no es una cosa menor...” (ERA3 y VPE2).

Por lo tanto, el Encuentro nacional anual es el espacio-tiempo para vehicular esa democratización del conocimiento producido. Así, por su dinámica previa con la aplicación del dispositivo lectura entre pares cuya finalidad es aportar al/ a los autor/es para la mejora de la producción y durante el mismo la producción colectiva a partir de las producciones de los presentadores de trabajos por ejes/comisiones, coordinados no por un comité científico-académico, sino por coordinadores y miembros de las distintas redes. Sin embargo, se resalta la falta de discusiones y debates epistemológicos y metodológicos tanto en los Encuentros anuales como entre-redes.

“(...) en la red de docentes que hacen investigación desde la escuela, está latente esta discusión acerca de distintas formas de investigación, algunos decimos que no todo lo que se hace es investigación, ¿para qué hacen investigación los docentes que hacen investigación desde la escuela, hasta investigación estadística? Ahora te estás perdiendo la oportunidad de hacer investigación que sólo vos podés hacer, y hay otros que dicen, ‘si, bueno pero

pongamos separado a las ponencias y a los relatos de experiencia', yo digo no..." (ERA1 y RACA3).

Abordando la dimensión política, el vínculo del CA con las políticas públicas relacionadas con la formación docente, se concreta con el INFD. En esas relaciones queda evidenciada una diferente concepción de investigación y de los sujetos que se considera que están habilitados para producir conocimiento. Desde estas posiciones diferentes, al interior del CA se considera que las políticas públicas no potencian lo que no dominan, es decir, que el estado no potenció al CA, que no forma parte del gobierno, no solo por cuestiones epistemológicas, sino de manejo de poder político.

"(...) Lo que siempre es un tema, es el apoyo o no del INFD, a quiénes más se admite y a quiénes no... El INFD tiene un formato académico, aunque algunos avalen otra cosa...hay una tradición la universidad...en ese sentido en términos generales porque ha habido distintas gestiones, lo que ellos no están esperando es que el maestro común de la escuela de acá a la vuelta produzca conocimiento...pero no que eso esté promovido especialmente por el INFD. Hay una mentalidad que todos tenemos, toda la academia, en lo formal y en lo establecido..." (CA3).

"(...) relación INFD-Redes, por qué no prosperó y por qué no fuimos más utilizados por el INFD o por la política educativa... ese formado de red, de trabajo espontáneo, menos institucionalizado el INFD no lo tomó o potenciando el encuentro, al estado le cuesta potenciar los encuentros que no domina..." (EPI2 y PICA2).

Considerando la situación actual del CA se identifican como dificultades que debe abordar el CA, junto con debates epistemológicos y metodológicos: el estilo que debería asumir la coordinación general (gabinete, grupo colegiado, otro); cómo afrontar la movilidad de miembros a nivel individual y de redes (entrada y salidas según la participación en los Encuentros), la heterogeneidad de las redes que conforman el CA donde unas están más cercanas a la investigación universitaria con predominio de ciertas reglas académico-universitarias, otros miembros no cuentan con formación en investigación y algunas redes plantean propuestas que son percibidas por otras redes como pseudo-investigativas. Sin embargo, estas dificultades, tensiones, disputas de poder no soslayan el valor del CA al buscar visibilizar distintas formas de hacer investigación desde aula y desde la escuela.

1.2. 4. De los Cuestionarios auto-administrados Tipo I y Tipo II

El análisis del posicionamiento de diferentes miembros del CA, quienes a su vez se desempeñan como Profesores e Investigadores en ISFD y miembros de alguna red que conforman el CA¹⁵⁸, se realiza teniendo en cuenta tres núcleos temáticos. El primero alude a la concepción de investigación en general considerando el posicionamiento epistemológico y metodológico. El segundo, hace referencia a la concepción de investigación desde la red a la que pertenecen, considerando como aspectos específicos la concepción de conocimiento y de investigación, los sujetos, contextos, modos, temáticas y formas de socialización todos vinculados con la producción de conocimiento. Al mismo tiempo se analizan los criterios sustentados para validación, legitimación y relevancia del conocimiento producido. Finalmente, se aborda el vínculo entre investigación y el CA en sus aspectos generales desde la perspectiva de los miembros del CA que accedieron a responder los cuestionarios.

En relación con la *concepción de investigación*, investigar implica un proceso de construcción dialéctica de conocimiento que se presenta como una forma para provocar rupturas mediante acciones tales como, observar, describir, comprender, analizar e interpretar (CTI-PI-ISFD/CA1; CTI-PI-ISFD/CA3).

La investigación, en el marco de una red, es concebida como investigación-acción-formación y como investigación participativa, ambos diseños, en el marco de un proyecto institucional, por lo tanto, la investigación es parte un proyecto

¹⁵⁸ Cfr. Anexo I, Cuadro 3. Identificación de los actores que respondieron a los cuestionarios auto-administrados. Cuadro 6. Protocolos de las fuentes primarias: entrevistas, cuestionarios auto-administrados y encuesta *online*. Cuadro 6.2. Cuestionario auto-administrado Tipo I a Profesor de ISFD y miembro de red/es que forma parte del CA. Cuadro 6.3. Cuestionario auto-administrado Tipo II a Referente de red/es que forman parte del CA. Cuadro 7. Protocolos para la sistematización de los datos de las entrevistas a referentes a funcionarios, profesores de ISFD, referentes del campo académico y a referentes del Colectivo Argentino (CA) considerando que algunos de los entrevistados comparten dos o más de esos ámbitos. Cuadro 9. Protocolos para la sistematización de los datos de los cuestionarios auto-administrados a referentes del campo académico universitario y de institutos de educación superior, del campo de la política educativa y del Colectivo Argentino (Tipo I, Tipo II y Tipo III). Cuadro 9.1. Cuestionario auto-administrado Tipo I a Profesor de ISFD y miembro de red/es que forma parte del CA. Cuadro 10. Matrices cualitativas para la sistematización de los datos y síntesis en función de las categorías teóricas. Cuadro 10.1. Matriz cualitativa y síntesis en función de las categorías teóricas: cuestionario auto-administrado Tipo I a Profesor de ISFD y miembro de red/es que forma parte del CA. Cuadro 10.2. Matriz cualitativa y síntesis en función de las categorías teóricas: cuestionario auto-administrado Tipo II a Referente de red/es que forman parte del CA.

específico que se desarrolla en la red y en los ISFD por fuera del plan de estudios, si bien forma parte de la formación docente inicial y del desarrollo profesional docente. Asimismo, la investigación es percibida como una actividad grupal y colaborativa, desarrollada por una comunidad -generalmente formada por docentes y estudiantes-, en relación con experiencias y prácticas pedagógicas. La investigación desarrollada por una red vinculada a un ISFD o a varios, genera nuevos espacios, nuevas producciones y reconstrucciones de saberes, en general de saberes pedagógicos como consecuencia de la sinergia entre los sujetos y contextos y del intercambio producido en estos y entre ellos (CTII-RR1¹⁵⁹). El conocimiento es considerado como el resultado de un proceso de construcción que, si se realiza en forma colectiva y cooperativa, se potencia por los intercambios con otros en la red, alrededor del saber que, en la mayor parte de los casos, se trata de un saber hacer, vinculado con el hacer docencia en una doble dimensión, sincrónica -indagar las prácticas actuales- y prospectiva -aquello que la enseñanza podría llegar a ser-. Esta concepción de conocimiento y de investigación, la pedagogía de la pregunta y la reflexión colectiva son los motores para el descubrimiento enmarcado en el trabajo conjunto, colaborativo y cooperativo. Por lo tanto la red es vista como un entramado para la transformación democrática de las prácticas pedagógicas, de las instituciones y de la realidad educativa (CTII-RR1).

En general, las redes privilegian la escritura como uno de los modos para la producción de conocimiento. Los escritos sobre experiencias, prácticas y estrategias pedagógicas y de enseñanza son el núcleo de los saberes pedagógicos que las redes buscan producir. Otra acción que privilegian las redes es la lectura entre pares, como un espacio para la socialización y validación subrayando que la red no evalúa y que la lectura entre pares se realiza con el fin de enriquecer las investigaciones (CTI-PI-ISFD/CA2; CTI-PI-ISFD/CA3). Asimismo, junto con la escritura y lectura, se considera que hay métodos y criterios variados propuestos por cada una de las redes con el fin de legitimar sus producciones (CTI-PI-ISFD/CA2). Por lo tanto, es través del intercambio y la horizontalidad entre los miembros, el estudio, la lectura y la escritura colaborativa es que en las redes se construyen y socializan saberes pedagógicos. El supuesto epistemológico y metodológico es el reconocimiento de

¹⁵⁹ CTII-RR1: Cuestionario Tipo II a Referente de red/es que forman parte del CA y N° de cuestionario.

que todo docente y estudiante puede investigar sus prácticas en el contexto áulico e institucional. Para ello las redes y colectivos (anillos, grupos de estudio, nodos y demás formas de trabajo y vinculación que los sujetos sociales) conforman una práctica colectiva que tiende a entramarse con otros y busca abrir los márgenes institucionales para entrar, así, en otros territorios, instituciones y organizaciones (CTII-RR1). Desde esta perspectiva las redes reconocen al CA como referente macro y privilegian a las escuelas y la formación docente como contexto en el cual los docentes y docentes en formación, colectiva y conjuntamente, son los constructores de saber sobre educación, trabajo docente, temas de relevancia social, prácticas pedagógicas. Coinciden en que escribir las prácticas en esos ámbitos se vuelve un proceso emancipatorio que amplía las posibilidades de pensar, de hacer mejor lo que se hace, a partir de la mirada externa y cooperativa de otros (CTII-RR1).

La investigación durante la formación docente inicial y durante el desarrollo profesional docente se vuelve relevante porque la escritura y lectura entre docentes es una estrategia clave en la formación inicial y permanente: al escribir y dar a leer a un par predomina la simetría y es esta horizontalidad la que promueve la confianza necesaria para abrirse e interrogarse. Por lo tanto, si se incursiona en esta experiencia desde la formación inicial es factible constituir un modelo distinto de formación. Este modo de construir saber pedagógico favorece la internalización de un dispositivo colaborativo que se interroga sobre un oficio en constante construcción. El trabajo colaborativo y la reflexión es considerada, entonces, componentes claves de la profesión docente y entienden que desde las redes las prácticas investigativas permiten el desarrollo de distintas capacidades profesionales (CTII-RR1).

Considerando la relación entre investigación y el CA, el colectivo es visto como un espacio para re-pensar y actuar, es decir, como un lugar para desarrollar debates epistemológicos, metodológicos y políticos (CTI-PI-ISFD/CA2). Sin embargo, en la actualidad algunos lo perciben como un espacio con poca horizontalidad y participación de los miembros, donde la producción democrática del conocimiento y de posicionamientos es más un enunciado que una realidad (CTI-PI-ISFD/CA3). Sin embargo, se comparte la idea de que el CA es sinónimo de socialización, donde los encuentros con otras redes y colectivos de educadores, tanto

nacionales como Iberoamericanos, permiten una distribución democrática de conocimientos y no tanto su producción (CTI-PI-ISFD/CA3 y CTII-RR1).

En líneas generales, podemos destacar que sujetos que tradicionalmente han sido objeto de estudio (docentes, estudiantes, prácticas pedagógicas y de enseñanza en general), en las redes y desde las redes son posicionados como sujetos portadores y productores de saberes y conocimiento. La horizontalidad y el trabajo colaborativo y colectivo como modo y condición para la producción en las redes -no siempre en el CA, habilita situar a gran parte de ellas entre el Modo 2 y Modo 3 de producción de conocimiento (Jiménez & Escalante, 2010).

El hecho de que los saberes y conocimiento son producidos en el contexto de aplicación sitúa a las redes tanto en el Modo 2 como en el Modo 3, sin embargo la mayor responsabilidad social y reflexión que pretenden es propia del Modo 3. Ahora bien, las producciones implican un sistema mucho más amplio que las del Modo 1 porque incluyen un conjunto de protagonistas, en algunos casos como en el de los estudiantes, estos son temporarios y heterogéneos en un contexto específico y localizado, rasgo propio del Modo 2 (Gibbons, 1998).

Si se considera la *forma de organización*, en general las redes se inclinan por una organización jerarquía más plana -horizontal- que usa estructuras organizacionales más flexibles, aunque no necesariamente transitorias, lo que las situarían mucho más cercanas al Modo 2, porque en el Modo 1 la organización es jerárquica y fija. Si bien en el Modo 2 y en el Modo 3 la organización es heterárquica, en el Modo 3 es más transitoria comparada con el Modo 2 (Jiménez & Escalante, 2010).

En cuanto al control de calidad de las producciones, en términos de Gibbons (1998) y de Jiménez & Escalante (2010), las redes y el CA manifiestan como rasgo un sistema mucho más amplio que en el Modo 1 en el cual este control se concreta en algún sistema de evaluación colegiado. En cambio tanto en el Modo 2 como en el Modo 3, este control para por modalidades de escritura, lectura y re-escritura es también en cierto sentido colegiada -entre pares- desarrollada por distintos actores de la misma red o de otras redes pero sin una finalidad evaluativa. Si bien los saberes y los conocimientos son producidos en un contexto de aplicación, es decir que es producto de la necesidad de poder actuar con eficacia en un contexto particular

(configuración del conocimiento, Gobbons, 1998), el hecho de que las redes además de buscar soluciones a problemas concretos, busquen empoderar a los sujetos en el proceso productivo, hace que se sitúen en este aspecto más cerca del Modo 3 y con más distancia de los Modos 1 y 2. De ahí, como ya se señaló, que algunos investigadores tomen distancia de la concepción de Gibbons (1994) y otros estudien la producción del conocimiento no desde los modos sino desde otras ontologías y epistemologías para la producción de conocimiento orientadas a fundamentar prácticas colectivas impacten en las comunidades, desde las comunidades. Así como también desde otro tipo de prácticas investigativas mucho más cercanas a las prácticas del conocimiento (Acosta & Carreño 2013; Amador-Lesmes, 2018; Guyot, 2011).

Retomando las categorías conocimiento-saber y prácticas del conocimiento en el contexto de redes y colectivos vinculadas con la formación docente inicial y con las prácticas profesionales en los sistemas escolares, cobra fuerza la potencialidad que desde las prácticas del conocimiento las prácticas docente adquieren. Desde esta perspectiva, la práctica docente, desde las redes, puede ser definida, ya no sólo en términos de eje vertebrador y organizador de la formación y desarrollo profesional docente, sino también como síntesis de pensamiento y acción, síntesis en la que se realiza una reflexión sistemática y un análisis profundo que desemboque en nuevos constructos teóricos. Por lo tanto la práctica docente en tanto prácticas del conocimiento se presenta para las redes, como un tipo de producción de conocimiento efectuado por los sujetos implicados en el proceso pedagógico-didáctico que permite la aprehensión profunda de la compleja y cambiante realidad educativa (Achilli, 2001; Guyot, 2011).

Sintetizando, podemos decir que, el análisis de los *Registros de lectura entre pares* manifiesta cierta proximidad a postulados epistemológicos y metodológicos propios del Modo 1; promoción del trabajo colaborativo desarrollado por equipos heterogéneos y relevancia social de los temas abordados en contextos definidos, propios de los Modos 2 y 3 se presentan como los rasgos específicos de los Registros de lectura entre pares, si bien se descarta toda intencionalidad evaluativa, en términos de control de calidad presente, si bien con características distintas, tanto en el Modo 1 y en los Modos 2 y 3.

Sin embargo, tratándose de un proceso de escritura, lectura y escritura en el contexto de investigaciones, queremos señalar un aspecto no menor, no suficientemente precisado en este tipo de Registro, es el que relaciona a la escritura con los diferentes momentos de modelado del proceso de la investigación. Si bien, Bottinelli (2012) analiza ampliamente el proceso de modelado durante el proceso de diseño de la investigación centrándose en la complejidad del modelado del objeto, consideramos es todo el proceso de producción de conocimiento y, sobre todo su comunicación vinculados con la escritura, que junto con la lectura, son el eje de los Registros de lectura entre pares. El proceso recursivo que supone la Lectura entre pares, bien puede asimilarse a un proceso de construcción colectiva de conocimiento, para y por lo que, tendría que incluir de modo sistemático y analítico por lo menos tres momentos de modelado. Un primer momento está referido a la posibilidad de traducir las ideas a palabras con sus dos etapas: la explicación o formalización lingüística (pasaje de ideas a palabras y frase), y la formulación y adecuación en signos de transmisión escrita (leguaje escrito) de las proto-ideas y supuestos acerca de la investigación. La segunda fase de modelado se focaliza en los proceso de escritura sin los cuales la idea no puede plasmarse y no se puede avanzar, se trata de pasar de las palabras a la escritura. En el proceso de escritura distinguimos, junto con Bottinelli (2012), diferentes momentos: el de la escritura de las ideas para registrarlas para sí; la escritura respecto de la comprensión de las condiciones y los requerimientos de escribir para otro; el modelado de ese escrito desde los saberes y las prácticas del campo profesional, que incluye la revisión de los términos específicos a utilizar, la explicitación de las fuentes y referencias, y los formatos y estilos de escritura de cada campo disciplinar o profesional; el modelado del escrito desde los requerimientos metodológicos, es decir, los criterios de exposición y validación científicos; la adecuación a los formatos y las pautas institucionales específicos; la reescritura en función del momento del proceso de investigación, el tipo de producto y a quiénes va dirigido, en esta caso al par lector-escritor. Así, el primer proceso de escritura expresa la posibilidad de captar y comenzar a sistematizar los procesos intrasubjetivos del pensamiento con cierta adecuación a los procesos intersubjetivos que implica la escritura. A partir del segundo, se focaliza en los diferentes planos de la intersubjetividad que convocan los procesos de

investigación junto con la posibilidad de comunicarla. Este segundo modelado implica lograr que el investigador revise y reformule sus ideas ya escritas conforme a un tipo de lenguaje particular: el lenguaje profesional que requiere identificar al menos dos aspectos a modelar, el de los conceptos y las teorías específicas, y el de las formas de escritura en el campo. Un tercer modelado es el modelado metodológico que implica la necesidad de distinguir entre una exposición cualquiera y el diseño y comunicación de una investigación científica. Consideramos que los Registros de lectura entre pares, en general, se focalizan el segundo modelado y en el tercero, restando valor al primero, en el que está la génesis de la investigación. Sin embargo, en el proceso espiralado de escritura-lectura-escritura-reescritura propuesta por la lectura entre pares, entendemos que este primer modelado bien puede ser retomado en un mayor nivel de madurez y profundidad. Así como la escritura es un proceso en construcción, la investigación también lo es. Por lo que, con un mayor nivel de conceptualización del proceso de escritura en sí mismo y su vínculo con la construcción de conocimiento, los registros de lectura entre pares bien pueden constituirse en una herramienta útil en dicho proceso en el marco de los Modos 2 y 3 de producción de conocimiento en su aspecto de conformación de equipos de investigación ya no solo heterogéneos sino ampliados, porque los tres momentos del modelado ya no estarían a cargo del equipo investigador, sino que serían compartidos por los pares lectores que forman otro equipo en una misma área de investigación.

La presentación de *ponencias* en los encuentros nacionales del CA habilitan tanto trabajos encuadrados en prácticas investigativas convencionales como aquellas que manifiestan ciertas formas no convencionales, artesanales, con aportes más locales que también cumplen con determinadas reglas. Tanto en unas como en otras formas de producción, los sujetos involucrados son agentes del sistema educativo formal pertenecientes a los distintos niveles y algunas de las modalidades del mismo; como agentes socio-educativos y socio-culturales. Esta heterogeneidad, articulada con una organización heterárquica se presenta como una característica singular del CA en cuanto a la producción, validación y legitimación del conocimiento. En líneas generales las distintas ponencias permiten reconocer rasgos propios de los Modos 1, 2 y 3 de producción de conocimiento. Estos rasgos, sin embargo, no se presentan

como híbridos en una misma producción sino en el conjunto de las mismas. En cuanto a los criterios de validación se han reseñado tres grandes ámbitos: uno vinculado con procesos y mecanismos de validación metodológica; otro relacionado con procesos de socialización de las producciones y la presentación en el encuentro nacional organizado por el CA y la lectura entre pares realizado en el contexto del CA. En relación con los dos últimos resulta interesante que el CA no genera procesos y ámbitos endogámicos, es decir el propio CA, sino que sus miembros se abren a otros ámbitos y sujetos como validadores y legitimadores de las producciones, más allá de no promover la categoría 'evaluación'. Habría que profundizar en el sentido y las implicancias que este 'rechazo' a la evaluación trae a las producciones del CA en relación con los ámbitos externos de socialización y validación de producciones.

Las *entrevistas* permiten afirmar que el CA contempla un abanico de posturas en relación con la pluralidad en los objetos y problemas de interés y los modos de abordaje de los mismos, junto con el hecho de la diversidad de consideraciones en cuanto a los tipos de conocimiento y saberes útiles y necesarios puestos en relación con los sujetos habilitados para su producción y legitimación, nos lleva a plantear que estamos en presencia de una transición epocal. Esta transición entre la modernidad que estableció que el único conocimiento verdadero es el conocimiento científico, basada en que sólo se puede conocer representándose los fenómenos y sus relaciones y en que sólo se garantiza el conocimiento si se lo representa en leyes universales y necesarias (Díaz, E. 2007). Sin embargo, desde algunos sectores académicos se considera que el CA busca una relevancia sociopolítica de la participación de los actores y no tanto relevancia epistemológica en relación con la producción de conocimiento, contraponiendo equívocamente desde nuestra perspectiva los posicionamientos epistemológicos y metodológicos con los posicionamientos políticos, sociales y culturales. Desde nuestro posicionamiento, consideramos que es artificial y anclada en una posición moderna pre-kuhniana dicha contraposición: todo quehacer científico en tanto acto humano, es un quehacer epistemológico, metodológico, profesional, que hunde sus raíces en una concepción filosófica, política, social y cultural.

Los *cuestionarios auto-administrados* ponen de manifiesto el valor que en el cambio de época asumen los distintos modos colectivos de construcción de saberes y

conocimiento. Sin embargo, no se llega a comprender, el énfasis puesto en desprenderse de la categoría 'evaluación', cuando en el caso de la producción de saberes y conocimientos con los que se pretende transformar algún sector de la realidad, como lo es el educativo-escolar, la evaluación del mismo es constitutivo de su condición epistemológica.

2. Producción de conocimiento por los ISFD desde la perspectiva del CA: Análisis y discusión de los resultados

2.1. Entrevistas a referentes del CA y a referentes del CA que investigan en ISFD y/o en Universidad

En cuanto a los condicionantes en la producción del conocimiento, consideran como obstáculos la falta de formación de los Profesores y Estudiantes y las condiciones institucionales y laborales en las cuales se desarrollan las investigaciones (EPI1 y PICA1). Al mismo tiempo señalan que en los ISFD no hay tradición en investigación y que el propio sistema formador no ofrece condiciones y la formación que el desarrollo de las investigaciones que exige (EPI2 y PICA2). Finalmente, se señala como un problema que la política de investigación para los ISFD la define solamente en el INFD sin discutir la especificidad de los tipos de investigación que los institutos desarrollan o deberían realizar con otros actores del sistema educativo, incluso sin convocar a los propios ISFD para diseñar esas políticas. Junto con esta limitación, se indica como condicionante la falta de visibilidad de las producciones, tanto de saberes como de investigaciones, es decir, que las producciones no trasciendan, que no comunican con el resto del sistema educativo que quede en circuitos cerrados. Esto es visto como una gran dificultad y, no tanto, que en los ISFD se confunda investigación con otro tipo de actividades (proyectos de intervención, diagnósticos) o se enuncien proyectos de investigación para cumplir con requisitos administrativos (ERA1 y RACA3; EPI2 y PICA2).

Sin embargo, alguno de los miembros del CA considera que la falta institucionalización de la función de investigación se encuentra entre los facilitadores para el desarrollo de las investigaciones en los ISFD, porque esa falta de institucionalización permite mayor flexibilidad y autonomía para investigar, apoyándose no en iniciativas no gubernamental sino individuales -

docentes/estudiantes- (EPI1 y PICA1). En ese mismo sentido, la investigación a cargo de sujetos individuales/grupales en vínculo con la vida de las instituciones, es vista como uno de los grandes facilitadores que tienen los ISFD para el desarrollo de investigaciones. Desde esta perspectiva se indica que hoy hay una revisión del campo educativo, del campo intelectual de la educación y del campo docente en la que se asiste a una redefinición de estos espacios y sujetos para la re-contextualización y construcción de nuevos discursos en el campo intelectual de la educación. Esto a partir de la emergencia de organizaciones colectivas que incluye a los IES que están orientadas a la producción de conocimiento, donde hay muchas experiencias, donde se empieza a plantear a las organizaciones como nuevos actores productivos en materia de producción de conocimiento que reclaman un lugar en el campo de la investigación educativa (EPI2 y PICA2). En ese nuevo contexto organizacional, los ISFD son percibidos como lugares claves para la investigación porque tienen un contacto directo y sostenido con el sistema escolar, vínculo muy diferente al que puede llegar a tener la universidad, entre otras cosas porque el campo académico está muy estructurado y porque se pueden llevar adelante proyectos que en otras instituciones no se pueden llevar adelante (ERA1 y RACA3).

Considerando los modos y criterios con los que considerar la producción de conocimiento por los IES/ISFD, se considera que aún se rigen con reglas epistemometodológicas pre establecidas por el mundo académico, reglas muchas veces impuestas por el propio sistema formando (EPI1 y PICA1). Sin embargo, se señala, que muchas veces para los ISFD resulta es imposible de seguir la línea clásica de investigación por cuestiones de tiempo, espacio e interés. Al mismo tiempo cuando en alguno de los ISFD se impulsan líneas o modos de investigación no tan tradicionales, éstos chocan con cuestiones burocráticas tanto de las convocatorias como de la vida institucional (EPI2 y PICA2). Por lo tanto, hay un tipo de investigación específica de los IES que si éstos no desarrollan, es poco probable que otras instituciones realicen: la investigación docente es un tipo de investigación que supone que todos los docentes pueden hacerla porque están en el campo, en el territorio y porque son los que hacen la experiencia pedagógica, son los que hacen, viven, transitan la escuela a partir de su propias experiencias y porque las formas de comprensión del mundo pedagógico no es simplemente una representación, es una

dimensión central de la lucha político-pedagógica de la escuela y son un componente duro (ERA1 y RACA3). En definitiva, cuando se plantean los modos, criterios, contextos y sujetos que desarrollan investigación como parte del sistema formador, se está planteando una discusión epistemo-político, porque no sólo se pone en juego la elucidación de los criterios de verdad, sino que se discute quién define los criterios de verdad y cuáles son los mecanismos para la construcción de esos criterios de validez. Estos debates tienen que llevar a reconocer la diversidad de formas que hay de investigar la experiencia educativa y la educación desde los institutos (ERA1 y RACA3).

En cuanto a los temas o líneas de investigación, algunos miembros del CA sostienen que la investigación didáctica disciplinar y didáctica general es la más afín a los IES/ISFD con la finalidad de transformar la enseñanza (EPI1 y PICA1). Al mismo tiempo que otros sostienen que hacer investigación docente es investigar sobre el propio trabajo docente, es investigar sobre la formación a partir de la propia experiencia de formación, sobre las didácticas específicas, sobre la enseñanza. Para estos temas, nadie mejor que los ISFD, porque la universidad está más atravesada, e interesada, por la lógica de la disciplina y no por la didáctica de la disciplina (ERA1 y RACA3).

2. 2. Cuestionarios auto-administrados Tipo I y Tipo II

La perspectiva sostenida en cuanto a la *producción, validación, legitimación, relevancia* conocimiento en IES/ISFD se señala que la utilización de paradigmas etnográficos con enfoque socio-antropológico, descriptivo, participativo, comprensivo y cualitativo son los más adecuados para el desarrollo de investigación. Reconociéndose que, de todas maneras, no son los únicos ni los mejores, hay que tener una mirada abierta, todo depende de la realidad que uno va a estudiar, y según eso es la metodología que se va a utilizar (TI-PI-ISFD/CA1; TI-PI-ISFD/CA3).

En cuanto la *relación* de los IES/ISFD con la investigación, se considera que su accionar es central tanto para la producción de conocimiento, como para la recuperación del saber pedagógico específico vinculado con la práctica docente y para la problematización de dichas prácticas. Para ello es necesario que los ISFD conformen equipos en función de la posibilidad de participar, por intereses comunes

y por el deseo y voluntad de sus miembros por participar. Junto con esto, se deben crear ciertas condiciones para el desarrollo de las investigaciones, tales como, horas destinadas a la investigación y espacios de investigación los que deberían formar parte de las estructuras curriculares para la formación docente inicial y técnica (TI-PIISFD/CA1; TI-PI-ISFD/CA2; TI-PI-ISFD/CA3).

Considerando los *criterios* para la producción, validación, legitimación, relevancia conocimiento en IE las mayores tensiones se encuentran en las condiciones de posibilidad institucionales y en cuanto a los paradigmas puestos en juego, junto con la falta de políticas educativas que incluyan la investigación como eje de la formación donde los evaluadores de esas investigaciones sean investigadores que realizan investigaciones educativas o socio-culturales vinculados con el ámbito de los ISFD y con ámbitos socio-educativos. Esto podría revertir la tendencia de que sean pocos los docentes interesados en investigar bloqueados muchas veces por la burocracia institucional, logrando la conformación de equipos integrados por docentes junto con estudiantes y especialistas en el tema y/o investigadores con experiencia, docentes interesados (TI-PI-ISFD/CA1; TI-PI-ISFD/CA2; TI-PI-ISFD/CA3). En este planteo cobra lugar la relación entre redes e IES- ISFD, relación que en muchos casos es vista desde el paradigma de la investigación participativa (TI-PI-ISFD/CA3) y en otros desde la narrativa de experiencias de la práctica de la enseñanza, como forma de producción de conocimiento (TI-PI-ISFD/CA2).

Finalmente, en cuanto a la *relación* del CA con el INFD, se considera que mejorar la formación docente de todo el país, como proceso de dinamización, desarrollo y jerarquización de la formación docente es parte de lo que el CA puede construir con el INFD. Parte de esta colaboración consistiría en la definición de espacios institucionales específicos para la investigación; definir la investigación como una de las funciones de los IES no basta, sin la definición de un nuevo encuadre laboral que integre la docencia y la investigación, la asignación de recursos para la investigación, la difusión e intercambio, la formación de investigadores, la promoción y apoyo a redes de investigación que articulen el trabajo de distintas instituciones escolares y educativa y apoyo y profundización de enfoques investigativos que promuevan el mejoramiento de las prácticas de

enseñanza para lo cual, sí es necesario un organismo a nivel nacional (TI-PI-ISFD/CA1; TI-PI-ISFD/CA3).

El análisis de los cuestionarios, como de las entrevistas, permiten inferir que en líneas generales se concuerda en que los ISFD tienen un lugar estratégico en el campo de la investigación educativa, sobre todo en lo relativo a la construcción de conocimientos y sistematización y resignificación de saberes. Tanto el conocimiento como el saber, están relacionados con la enseñanza, con la formación y con la comprensión de la realidad escolar y educativa con la finalidad de modificarlos. Por lo cual, la perspectiva del CA en relación con la investigación en los IES/ISFD pone en valor tanto la categoría configuración-reconfiguración del conocimiento (Gibbons, 1998). Considerando los modos, contextos y sujetos vinculados con la producción del conocimiento, se resalta la importancia del desarrollo de investigaciones encuadradas en paradigmas cualitativos clásicos cercanos al Modo 1 sin desestimar otros modos de producción propios del ámbito profesional, en este caso, relacionados con las prácticas del conocimiento. Los ISFD como parte del sistema educativo, deben responder al encuadre que desde la política educativa se planta. Sin embargo, tienen la posibilidad de ir más allá de la matriz prescrita por las políticas educativas, al menos desde la perspectiva del CA, justamente porque la función de investigación en realidad no está institucionalizada ni instituida en el cotidiano de los IES, más allá del enunciado de la normativa. Esto, con las limitaciones laborales e institucionales que supone, abre a los IES/ISFD la posibilidad de instituir modos y formas de investigar diferentes a los desarrollados por las universidades con mayor grado de institucionalización de la investigación. Los IES/ISFD son reconocidos por el CA como un tipo de organización privilegiada para la institucionalización de modos de producción de conocimiento en los que se articulen paradigmas clásicos con otras formas de investigar más cercanas a las prácticas profesionales.

3. Acerca de la producción, relevancia y legitimación del conocimiento producido por el CA y por los ISFD desde la perspectiva del CA como actor colectivo: principales hallazgos

Del mismo modo que se realizó en el capítulo precedente, los principales hallazgos se presentan teniendo en cuenta dos dimensiones: la dimensión

epistemológica-metodológica y la dimensión de políticas públicas en materia de conocimiento y en materia educativa.

3.1. Dimensión epistemológica-metodológica

En cuanto a la *producción, relevancia y legitimación del conocimiento producido por el CA como actor colectivo* la construcción de un conocimiento de ‘algo’ requiere de una referencia y ubicación en un estatuto epistemológico que le dé sentido y proyección, de lo contrario resultaría ininteligible, es decir, que ni siquiera sería conocimiento. Si bien el escenario para las investigaciones promovidas por el CA, es el espacio material y símbolo de la escuela y del campo educativo, estos escenarios son pluriformes, diversos, heterogéneos, por lo tanto, conocerlos será siempre aprehender un dato en una cierta función, bajo ciertas relaciones que configuran el conocimiento sobre ese ‘algo’. Producir una configuración de conocimiento en el campo educativo significa poner ese ‘algo’ (objeto de estudio, realidad estudiada) en una determinada estructura. Por lo tanto, esa estructura o matriz epistémica se constituye como un sistema de condiciones del pensar pre-lógico o pre-conceptual, generalmente inconsciente, que constituye la vida misma y el modo de ser dando 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 una realidad determinada. En una palabra, el conocimiento no está en el método, sino en la episteme que lo define. Por lo tanto, consideramos que para el CA la cuestión no se centra en el/los paradigma/s, es decir, en un conglomerado de técnicas prestadas de las ciencias sociales, sino en que lo que tiene que distinguir a la investigación educativa en el marco del CA es su utilidad y relevancia para los educadores. Lo central, por lo tanto, para el CA parecer ser la configuración, por parte de los educadores-investigadores, de un conocimiento educativo que incluya tanto la comprensión del objeto educativo como tal y desde su naturaleza misma, como las formas y mediaciones propias para su conocimiento. En este sentido, parece lícito sugerir que lo fundamental para el CA, también es la construcción de una cultura epistémica tanto de la profesión docente como del propio colectivo, cultura epistémica que va, insistimos, más allá de una cuestión

metodológica y está mucho más ligada al uso del conocimiento educativo producido/configurado para cambiar, modificar la realidad educativa.

Muchos autores ya han cuestionado fuertemente la poca incidencia de los resultados de la investigación. Sin embargo, también es oportuno recordar que las características de los fenómenos sociales y de los fenómenos educativos en particular en los que se focaliza el CA, desbordan las rígidas limitaciones del modelo positivista o concepción heredada de la modernidad. El carácter radicalmente inacabado de los fenómenos educativos, su dimensión creativa, auto-formadora, abierta al cambio intencional y 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. Por lo que, la relación entre el modelo metodológico y la conceptualización del objeto de estudio es necesariamente dialéctica.

Junto con la complejidad y singularidad de los fenómenos educativos, la intencionalidad con que se emprende un proceso de investigación: el objetivo de la investigación educativa no puede reducirse a la producción de conocimiento para incrementar el cuerpo teórico del saber pedagógico generalizable sino que, el conocimiento producido en la investigación educativa es necesariamente, en parte transferible a otras realidades y, en parte situacional, específico y singular, si bien su uso será siempre limitado y mediado, junto con el perfeccionamiento de quienes participan en concreto en cada situación educativa, tal y como lo pretende el CA. Por lo tanto, el conocimiento pedagógico no será útil ni relevante a menos que se incorpore al pensamiento y acción de los sujetos, de los profesores/as, de los estudiantes, de los educadores/as. Asimismo hay que considerar que el conocimiento pedagógico 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. Por lo tanto, si se mantiene la propuesta de incluir en los Encuentros Nacionales, junto con trabajos de investigación educativa, la presentación de experiencias pedagógicas, producciones material editado (libros, revistas, CD, DVD), relatos y/o realización de expediciones y viajes pedagógicos, la presentación de experiencias construidas desde las prácticas pedagógicas gestadas desde la escuela y en diferentes contextos sociales sería

recomendable que el CA realice un proceso de reflexión meta-cognitiva, por lo menos en relación con el nombre del colectivo, en cuanto a que si se hace investigación solo desde la escuela y solo sobre prácticas escolares.

Asumir la complejidad de las prácticas pedagógicas como objeto de estudio, permitiría al CA poder pensarlas e indagarlas desde una epistemología crítica, alternativa o ampliada asociada a modulaciones metodológicas, en las que se plantee la responsabilidad moral, el origen epocal, contingente, sesgado, interpretativo y atravesado por lo político-social del conocimiento cuya racionalidad hunde sus raíces en luchas de poder, factores económicos, connotaciones éticas, afecciones, pasiones, idearios colectivos, intereses personales y pluralidad de nutrientes que no están ausentes, en el éxito o en el fracaso de las teorías. Por lo tanto, el CA podría, entonces sí proponer -y fundamentar- un tipo de práctica investigativa ampliada a lo político-social y así, “(...) seguir pensado en formas de incidencia sobre las políticas públicas, pujando para exigir que estas, definitivamente, favorezcan los procesos de emancipación de los sectores populares” (Convocatorias 2006, 2009, 2010, 2013, 2014 y 2015).

Si aceptamos que detrás de cada uno de los paradigmas, no hay sólo diferencias metodológicas, sino diferencias sobre aquello que se considera un saber legítimo, la aceptación del CA de todo tipo de producciones como vinculadas con la investigación, plantea el riesgo deslegitimar las investigaciones. 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 como apropiados 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 inconmensurabilidad 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. Así, se llega a otro riesgo, en términos de validación/legitimación de la totalidad de las producciones presentadas en los Encuentros Nacionales del CA, consistente en que el conocimiento de los

fundamentos epistemológicos necesario para los docentes e investigadores educativos no suelen explicitarse validando cualquier opción metodológica siempre que ésta ‘funcione’. Sin embargo, no se puede dejar de señalar que la inexistencia de un paradigma dominante en Educación produce tal variedad de enfoques, que el científico -y el par- se siente incapaz de juzgarlos de allí que busque justificaciones más acordes a sus posibilidades, en el caso del CA, la aceptación de todas las presentaciones. Por lo tanto, queda planteada como una tarea urgente superar el pragmatismo epistemológico y asumir la necesidad de una formación epistemológico-teórica y metodológico-práctica, al mismo tiempo que la necesidad de retomar las discusiones epistemológicas irresueltas en el ámbito de la Filosofía de la Ciencia porque en ellas se pone en juego la misma noción de ciencia en el ámbito educativo. Esto no queda documentado en las convocatorias del CA, como tampoco la necesidad de analizar la doble condición de los lectores-pares quienes son, a la vez, educadores-investigadores, es decir, productores, validadores y legitimadores de todo lo producido por el CA, ubicándolo en una estructura bastante endogámica.

Un aporte significativo es incluir al par lector-escritor como parte del proceso de construcción de conocimiento, donde este se involucre experiencial, cognitiva, epistemológica y metodológicamente en dicho proceso. En este proceso de co-producción resulta interesante el lugar que se le asigna a la lectura y a la escritura como actividades que tienen una función que va más allá -si bien la suponen- de la comunicación de lo producido, sino como parte de una metodología productora de saberes. Asignarle a la lectura y a la escritura un papel central en la producción, validación y legitimación de conocimientos y saberes resulta en sí mismo algo novedoso como parte de una concepción epistemológica alternativa a la clásica. Otro aporte es la puesta en valor de los procesos de escritura y de lectura como actividades no sólo prácticas y de transmisión de la cultura, sino también como centrales en la realización del abordaje crítico-reflexivo de un texto. La lectura y escritura crítica-reflexiva implica una identificación de los supuestos teórico-epistemológico que subyacen en las miradas con las que se aborda el objeto de estudio y una reflexión contextualizada sobre las prácticas que lo determinan y a través de las cuales ha llegado a ser lo que es y a estar en el estado en el que está. Ambas cuestiones suponen una perspectiva dialéctica de las relaciones teoría-práctica, teoría-hechos, conceptos-

variables, que considera la praxis del conocimiento como histórico, político, social y activo respecto de la tarea del investigador que incluye sus interacciones con los otros actores sociales como coconstructores y coproductores del conocimiento validado y valorado en un determinado contexto histórico-social.

El CA como espacio diverso manifiesta cierto tránsito epocal de una concepción homogénea de conocimiento a posturas mucho más heterogéneas. En algunos sectores socio-educativos y académicos que conforman el CA se estaría abandonando la concepción de conocimiento basada en la enunciación de leyes universales que trascienden lo empírico, leyes que terminan siendo más importantes que los fenómenos mismos, hacia una concepción mucho más heterogénea. Por lo tanto, se estarían alejando del modelo tradicional de conocimiento orientándose hacia un nuevo tratamiento del mismo, tanto en lo referente a la actividad científica como en lo relativo a la estructura del conocimiento. Las redes y por transitividad el CA, si bien tienen rasgos comunes a los Modos 2 y 3, en algunos aspectos más cercanos a uno que a otro, lo que sí se presenta como cierto es que se distancian, más o menos conscientemente, del Modo 1 de producción de conocimiento. Así, cobra nuevamente fuerza la categoría prácticas del conocimiento como descriptora del tipo de actividad investigativa, por la índole de los sujetos que las realizan como por los contextos y problemáticas que abordan.

Aun cuando, desde nuestra perspectiva, los Modos 2 y 3 no hayan desplazado por completo al modo 1, sí pueden considerarse como modos emergentes incipientes a partir de la ruptura paradigmática que se está operando a nivel epocal los modos presentes en algunas de las producciones del CA. Teniendo en cuenta las categorías matriz epistémica y cultura epistémica de la profesión podemos afirmar que la concepción de investigación en el periodo 2006-2016 el CA está en un proceso de construcción de una matriz y de una cultura epistémica propia. Ahora bien, al mismo tiempo entendemos que en este proceso de construcción cultural, epistémica y metodológica el CA tendrá que definir qué lugar ocupa la promoción de presentaciones de experiencias pedagógicas y variadas producciones que en sí mismas no son conceptualizadas por el propio CA como *modos* de producción de conocimiento como en términos paradigmáticos, si se continúa adoptando alguno/s del/de los paradigma/s de investigación educativa reseñados. Sí podemos afirmar que

en cuanto a la *concepción de investigación* en el periodo 2006-2016 el CA está en un proceso de construcción de una matriz y de una cultura epistémica propia. Ahora bien, al mismo tiempo entendemos que en este proceso de construcción cultural, epistémica y metodológica el CA tendrá que definir qué lugar ocupa la promoción de presentaciones de experiencias pedagógicas y variadas producciones que en sí mismas no son conceptualizadas por el propio CA como *modos* de producción de conocimiento en términos paradigmáticos.

Lo que tendría que distinguir a la investigación educativa es su utilidad y relevancia para los educadores. Las convocatorias a los Encuentros Nacionales del CA por momentos se circunscriben a trabajos de investigación relacionados con prácticas de enseñanza y por otros se amplía, ya no solo a otros sujetos y contextos, sino a prácticas pedagógicas, sería importante que desde el propio CA se defina -o al menos se explicité- desde qué encuadre teórico las están visualizando. Consideramos que un encuadre posible -y estratégico para el CA- es considerar a las prácticas pedagógicas como práctica educativa porque no hay práctica docente sin enseñanza, ella organiza la escena en la que se vinculan los sujetos a través del conocimiento.

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, los que implican grados de contextualización para establecer los niveles de dependencia y autonomía de los mismos y de las prácticas educativas por lo que, las organizaciones y redes convocadas por el CA encontraría un lugar como parte de las formaciones sociales que condicionan las prácticas de enseñanza con práctica educativa y como un tipo de práctica social. Entonces, el problema de la práctica educativa planteado no puede ser resuelto solamente desde la perspectiva pedagógica ni didáctica; 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, 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 e involucra distintos sujetos sociales, culturales y políticos, aquí el CA cobra sentido.

Es necesario considerar el problema de la interdisciplinariedad, multidisciplinariedad y pluridisciplinariedad a la luz de diferentes posturas epistemológicas, los instrumentos teóricos y los procedimientos proporcionados desde diversos campos disciplinarios y socio-educativos. Es aquí, entendemos, donde el CA puede asumir un lugar estratégico en el campo de la investigación educativa por la multiplicidad de redes y organismos que nuclea los que aportan elementos para replantear la cuestión de la práctica docente en su complejidad pedagógica, para lo cual debería el CA compatibilizar el rigor con el balance crítico, demarcando la cuestión de la enseñanza en su acción, 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 junto con otras cuestiones vinculadas con las prácticas pedagógicas o educativas. Por lo tanto, si el CA continuara aceptando además de ponencias sobre investigaciones, trabajos que documentan experiencias pedagógicas, innovaciones y producciones varias debería pensar en cambiar su nombre porque no todo lo que se presenta está vinculado con *investigación desde la escuela*.

El CA asigna un papel relevante a la escritura y de la lectura como parte del proceso de construcción, validación y legitimación del conocimiento, papel por lo tanto que excede la función comunicativa del proceso de investigación y del conocimiento producido. Por lo tanto, lectura y escritura son percibidas como componentes epistemológicos y metodológicos en dichos procesos.

Finalmente, en cuanto a la *relevancia y legitimación del conocimiento producido por los ISFD desde la perspectiva del CA como actor colectivo* los IES/ISFD son reconocidos por el CA como un tipo de organización privilegiada para la institucionalización de modos de producción de conocimiento en los que se articulen paradigmas clásicos con otras formas de investigar más cercanas a las prácticas profesionales.

3.2. Dimensión de políticas públicas en materia de conocimiento y en materia educativa

Queda evidenciado que las redes que conforman el CA y el CA son actores socio-políticos en materia educativa y del conocimiento. Su accionar en el campo socio-educativo y en ámbito del sistema educativo está parcialmente regulado por parte de las políticas públicas, si bien comparten con éstas el supuesto epistemológico que un saber o un conocimiento generado es válido y legítimo si puede ser usado con eficacia en un contexto particular (configuración del conocimiento) y si puede serlo también en otros contextos (reconfiguración del conocimiento). Este sentido pragmático que el CA asigna a la producción de conocimiento asume un valor político porque busca modificar un estado de situación (configuración-reconfiguración del conocimiento).

El CA, que se presenta como un ámbito plural en cuanto a las modalidades de producción de conocimiento y se percibe como un agente socio-político fundamental en cuanto a los aportes que puede realizar a las políticas públicas en materia de conocimiento y en materia educativa considera, al menos a nivel nacional en relación con el sistema de formación docente (INFD), que estas políticas si bien lo reconocen como actor en ese escenario, no busca ni pretende establecer lazos colaborativos con él. En cambio, en algunas jurisdicciones sí se establecen alianzas entre universidades, direcciones de educación y asociaciones con el fin de potenciar el trabajo cooperativo, compartiendo o no paradigmas investigativos. Por lo tanto, podemos afirmar que la relación del CA con la política pública como espacio reticular que podría posibilitar nuevas construcciones conceptuales que permitan la interacción múltiple y recíproca entre distintos campos del conocimiento, entre distintos sujetos (las redes y colectivos) y entre distintos modos de producción de esos conocimientos es heterogénea dependiendo, en cada jurisdicción, de las alianzas y lazos de poder que establezcan las redes organizadoras de los encuentros nacionales. Al mismo tiempo, sí hay que afirmar que desde las políticas públicas el CA es percibido, como un espacio en el que se amplían los contextos y se incluyen sujetos socio-educativos vinculados con la producción de saberes y conocimientos aunque no se realicen acciones conjuntas.

En cierto sentido, esta resistencia por parte de las políticas públicas a instituir un diálogo institucionalizado con el CA a nivel nacional, más allá de los acuerdos

locales, bien puede interpretarse como cierta resistencia por parte de las políticas públicas en materia de conocimiento a renunciar a la hegemonía, al dogma de la existencia de un único modo en la práctica científica asumiendo y promoviendo, como el CA postula, que es posible quehacer investigativo desde la multi-perspectiva en la producción de conocimiento y saberes. Agrietar esta resistencia habilitaría e institucionalizaría distintas formas y modos de producción sobre la base de que no hay un método único, verdadero ni mejor, lo que hay son modos que resultan útil y por lo tanto eficaz en sus efectos.

Finalmente, desde posiciones diferentes al interior del CA se considera que las políticas públicas no potencian lo que no dominan, es decir, que el estado no potenció al CA porque no forma parte ningún organismo de gobierno, no solo por cuestiones epistemológicas, sino fundamentalmente por cuestiones de construcción y disputa de poder político en el campo socio-educativo y escolar.

Conclusiones

1. Principales aportes de este estudio sobre la producción, reconocimiento y legitimación del conocimiento considerando a los Institutos Superiores de Formación Docente como actores socio-políticos

La tesis en sus comienzos asumió una *dimensión* netamente *epistemológica y metodológica*, sin embargo el trabajo en y con el campo hizo que se abriera una segunda dimensión, la *dimensión de las políticas públicas en materia de conocimiento y en materia educativa*. El análisis realizado desde ambas dimensiones permite afirmar que si bien son dimensiones diferenciables y autónomas, al momento de considerar la validación, relevancia, reconocimiento y legitimación de los conocimientos y de los saberes, se presentan como inter-dependientes. Esto es así, porque no basta abordar la temática de la producción, del reconocimiento y de la legitimación del conocimiento, en este caso en los Institutos Superiores de Formación Docente, sólo desde una de ellas: hay un doble proceso que requiere un abordaje multidimensional. Este abordaje multidimensional incluye, además de las cuestiones inherentes a la episteme de una época (condiciones de posibilidad del conocimiento) y a los elementos contextuales, la consideración de aspectos metodológicos y políticos. Estos principios cobran valor sustantivo en el caso de los IES/ISFD en la República Argentina en el período 2006-2016 porque si el poder político no reconoce la especificidad de los saberes y conocimientos propios de la formación inicial y del desarrollo profesional docente es poco probable que las gestiones de gobierno diseñen y sostengan en el tiempo políticas públicas eficaces en su concreción más allá de su enunciación en documentos oficiales y en la legislación que encuadre las prácticas formativas e investigativas. Por lo tanto, ambas dimensiones se requieren mutuamente al momento de considerar el conocimiento y el saber en el campo educativo.

Si bien la tesis partió del supuesto de la presencia de representaciones sociales ‘descalificadoras’ del accionar investigativo desarrollo por los Institutos de Educación Superior y de sus producciones, hoy podemos afirmar que no es del todo cierto, constituyéndose más en mitos o constructos estereotipados. Resulta interesante constatar que profesores e investigadores del campo de la Educación

Superior universitaria, actores del campo socio-educativo (CA) y funcionarios que representan las políticas públicas (INFD), junto con profesores e investigadores del campo de la Educación Superior desarrollada en Institutos de Educación Superior, posicionan a los ISFD como sujetos colectivos estratégicos en el campo educativo y escolar vinculados a la producción de saberes y conocimientos. Al mismo tiempo coinciden en señalar que hay un tipo de investigación, un tipo de producción que solo los ISFD están en condiciones de realizar porque hay un objeto de estudio específico, las prácticas de enseñanza y las prácticas de formación que ellos abordan desde dentro del sistema educativo y áulico, objeto se constituyen en el núcleo duro de los ISFD.

Especificidad y posición estratégica se presentan como dos rasgos de los ISFD en materia de investigación en educación.

Desde esta perspectiva, a lo largo de este estudio fueron cobrando valor y consistencia ciertas categorías teóricas que permiten analizar y caracterizar las producciones que se construyen en los ISFD y comprender el estatus y jerarquía que tiene el conocimiento y el saber configurado por ellos. Al mismo tiempo que habilitan algunas respuestas en torno a cuáles son las perspectivas epistemológicas y metodológicas que atraviesan y orientan las investigaciones que se desarrollan en los IES/ISFD; a cuál es la especificidad epistemológica y la relevancia para las políticas públicas educativa y del conocimiento que tendrían los conocimientos y saberes producidos por los IES/ISFD y cuáles son los criterios y circuitos de producción, validación, difusión, reconocimiento y legitimación para los conocimientos y saberes configurados en los IES/ISFD. Categorías conceptuales que se perfilaron como más cercanas y consistentes con la hipótesis de trabajo del estudio. Es decir que, los planteos epistemológicos y metodológicos de la línea fundadora o concepción heredada de la modernidad, no son los más aptos para otorgar estatus científico a los conocimientos producidos/configurados por las prácticas del conocimiento realizadas en los IES/ISFD. En cambio, los aportes de epistemologías y metodologías emergentes en la posmodernidad sí ofrecen elementos para analizar e interpretar las *praxis* investigativas en los IES/ISFD, epistemologías y metodologías emergentes más vinculadas a una racionalidad colectiva, colaborativa, contextual, situada e inductiva que a una racionalidad formal hipotético-deductiva.

Las categorías conceptuales más próximas para analizar la investigación en los ISFD son: prácticas del conocimiento, configuración/reconfiguración del conocimiento, modulaciones metodológicas y modos de producción de conocimiento.

Las *prácticas del conocimiento*, como categoría de análisis es central para comprender la investigación en los ISFD porque se trata de un saber hacer en un campo específico del conocimiento según la formación recibida en las instituciones habilitadas a tal fin, es decir, aluden algo más que el conocimiento aportado por las teorías. Asimismo porque estas prácticas sólo pueden realizarlas aquellos que, autorizados por las instancias gubernamentales, poseen títulos o reconocidas condiciones que los habilitan para su ejercicio en ese ámbito institucional, por lo tanto, son prácticas regladas que se articulan en regímenes institucionales y gubernamentales organizados como dispositivos que permiten ver, enunciar e implicarse en relaciones de poder vinculándose de una determinada manera con el conocimiento, prácticas que producen formas de subjetividad en el concreto acontecer de las *praxis* y en los tipos de producciones. Por lo tanto, las prácticas docentes y las prácticas investigativas que tienen lugar en los ISFD, entendemos que son tipos particulares de prácticas del conocimiento. Esto hace también a la especificidad y posición estratégica de los ISFD. Las categorías *configuración/reconfiguración* del conocimiento son centrales porque están fuertemente vinculadas a los criterios para validar, reconocer y legitimar los saberes y los conocimientos y saberes en relación con los ISFD. El criterio fundamental percibido por todos los actores es el pragmático, es decir, la utilidad y la transferencia de los saberes/conocimientos contextos situacionales distintos a aquellos en los que se produjeron, utilidad y transferencia que rompen con el criterio moderno de ‘generalización’: saberes/conocimientos situados, útiles y transferibles generados en el ejercicio-desarrollo de prácticas del conocimiento se presentan como notas distintivas al momento de considerar la *práxis* investigativa en el sistema de formación docente en el que se conjugan enseñanza, formación, investigación y desarrollo profesional docente. Consideramos que sin lugar a dudas, este criterio utilitario está fuertemente atravesado por la índole misma del objeto producido, la intervención. Intervención que es a la vez, pedagógica (intervención para la educación) y didáctica (intervención

para la enseñanza y para el aprendizaje). Aquí, por lo tanto, investigación y Ciencias de la Educación se articulan en el sistema de formación y desarrollo profesional docente. Finalmente, las categorías conceptuales *modulaciones metodológicas* y *modos* de producción de conocimiento se presentan solidarias al momento de analizar, describir, comprender e interpretar la *praxis* investigativa en los ISFD porque no hay, ni puede pretenderse que lo haya, un único modo (Modo 1) para el desarrollo de esa *praxis* investigativa. Lo más adecuado es investigar sin paradigmas pre-establecidos (Modo 3) ni hegemónicos (Modo 1), es decir, en el marco de modulaciones metodológicas en tanto diseños y dispositivos flexibles, pero rigurosos; situados, pero institucionalizados; creativos y artesanales, pero formalizados.

En este sentido, si bien la tesis partió del supuesto de que en el campo de la investigación se están construyendo epistemologías y metodologías emergentes descartando la denominación ‘alternativas’, al paradigma moderno, porque se abonaría la representación de que el paradigma moderno seguiría consolidado cuando en realidad está fracturado, agrietado, lo que se ha podido documentar es la construcción de *posicionamientos emergentes* con tendencia a consolidarse como concepciones epistemológicas, modos metodológicos para la producción y criterios para el reconocimiento y la legitimación de saberes y conocimientos; posicionamientos y tendencias emergentes en las que los Modos 2 y 3 se presentan como modalidades que amplifican los abordajes. Junto con esto, consideramos que uno de los principales aportes de esta tesis es, justamente, haber documentado estos posicionamientos emergentes a nivel conceptual y empírico. En relación con la documentación conceptual de estos posicionamientos emergentes, destacamos e incluimos fuertemente producciones a nivel regional. Es así que recuperamos y resaltamos los posicionamientos epistemológico-metodológicos y sobre política educativa en Argentina, Díaz E., Giarracca & Barbeta, Guyot, Pardo, Rivera, Suarez y Tello; en Brasil, De Sousa Santos; en Colombia, Acosta & Carreño, Amador-Lesmes, Herrera, Jiménez Gámez & Serón Muñoz, Martínez-Gómez, Natenzon, Hidalgo & Agunin, Rodríguez-Sánchez *et al.*; en Estados Unidos, Anderson & Herr; en México, Díaz I., Gandarilla Salgado, Jiménez & Escalante, Sañudo, Takayanagui y en Venezuela, Álvarez, Martínez Miguelez. En relación con

la documentación empírica, el Anexo I. se constituye en un vasto y rico banco de datos que da cuenta de ciertas continuidades en cuanto al paradigma moderno y al Modo 1 de concebir la investigación en los ISFD y, fundamentalmente, de ciertas rupturas en relación a ellos.

Otro aporte significativo está vinculado a las categorías *conocimiento* y *saber*. En los ISFD estas categorías cobran sentido y significado en plural, es decir conocimientoS y saberES. Este modo de concebirlos y de escribir su denominación en plural quiere dar cuenta de la heterogeneidad epistemológica presente en los ISFD. En ellos se distingue claramente entre los conocimientoS disciplinares, incluido el de las Ciencias de la Educación, producido según ciertos cánones y validado según ciertos criterios y un amplio abanico de saberES (experienciales, prácticos) producidos y validados por cánones y criterios propios diferentes de los de los conocimientoS disciplinares (por no llamarlos ‘científicos’). Ambos tipos epistemológicos, circulan y cumplen funciones diferenciadas al interior de los ISFD. No todo saber/ES desde los sujetos productores de los mismos, aspira o busca cambiar su estatus epistemológico, es decir, pasar a la categoría, no superior sino distinta, de conocimiento. El análisis de las distintas perspectivas de los actores permite inferir como un aporte central de esta tesis, que cada uno de ellos en su ámbito epistemológico permite comprender la realidad educativa: el/los conocimiento/S a una escala macro, el/los saber/ES a una escala micro. Al mismo tiempo que coinciden en señalar que aún no están delineados los procedimientos por los cuales un saber experiencial, práctico, pueda pasar a otro estado epistemológico, es decir, al plano de un conocimiento; coincidiendo que hasta el momento, tampoco queda claro cuáles son los mejores procedimientos para que ciertos conocimientoS, sobre todo en el campo de la Pedagogía y de la Didáctica (General y Específicas) sean usados en el ámbito micro (institucional y áulico), teniendo en el horizonte de análisis las configuraciones/reconfiguración del/de los conocimientoS/saberES. Ahora bien, estos conocimientos y saberes, además de ser *útiles*, son saberes y conocimientos *situados*. Por lo tanto, al criterio pragmático se le suma la condición de situacionalidad para que la utilidad se constituya como criterio de validación y legitimación.

En síntesis, las dimensiones epistemológico-metodológica y de las políticas públicas en materia del conocimiento y en materia educativa se entrelazan, por lo

tanto la relevancia, el reconocimiento y la legitimación del/de los conocimientos/saberes producidos por los ISFD es un tema y un problema epistemológico, metodológico y político. La especificidad y el lugar estratégico de los ISFD en el campo educativo y de la investigación en educación requiere políticas públicas que antes que ‘fortalecer’ una función desdibujada, incluso ausente en muchos sistemas formadores jurisdiccionales, tendría que diseñar acciones para instituir e institucionalizar esa función, ya no de modo especular e isomórfico en relación con la Educación Superior universitaria, sino desde una perspectiva propia de la Educación Superior en los Institutos, acciones que generen, encuadren y sostengan condiciones materiales, laborales y simbólicas, por lo que recomendamos a las políticas públicas nacionales ‘re-escribir’ la Resolución N° 30/2007 del CFE, desde las voces de los sujetos.

Especificidad y posición estratégica se presentan como dos rasgos de los ISFD en materia de investigación en educación; conocimientos y saberes útiles y situados, es lo que se espera que estas investigaciones construyan.

2. Líneas de investigación para continuar profundizando la cuestión de la relevancia, reconocimiento y legitimación del conocimiento generado por los Institutos Superiores de Formación Docente como actores socio-políticos

Junto con estos aportes este estudio sobre la producción, reconocimiento y legitimación de conocimientos y saberes tomando a los Institutos Superiores de Formación Docente como actores socio-educativos y políticos deja abiertas algunas líneas de investigación para profundizar. Entre ellas destacamos, profundizar y desagregar las categorías sujetos, contextos, modos, criterios y concepciones epistemológicas y metodológicas caracterizando los posicionamientos y las concepciones emergentes estableciendo puentes entre las perspectivas de los sujetos y producciones documentales del campo de la Educación Superior, del Sistema de formación docente (INFD) y del campo socio-educativo (CA).

Teniendo en cuenta la amplia base empírica en la que se sustenta esta tesis documentada en su Anexo I, entendemos que este banco de datos, como ya se señaló, es un aporte fundamental para ser desagregado en ulteriores estudios a 30 años de la investigación educativa en Argentina, a 10 años de la creación del INFD y

la búsqueda de la institucionalización de la investigación en el sistema formado y a 10 años de la fundación del Colectivo Argentino de redes que hacen investigación en y desde las escuelas.

Una línea relevante a profundizar es la perspectiva de los Directores de investigación Convocatorias INFD 2007-2014, cruzando las respuestas de las encuestas *online* con los respectivos informes finales presentados al INFD, porque entendemos que al escribir los informes estos responden, en mayor o en menor medida a cierto estándar oficial que no siempre refleja el punto de vista de los sujetos.

Poner en diálogo las respuestas presentadas en el cuestionario auto-administrado Tipo III a miembros del equipo de investigación del Primer Estudio nacional INFD (2016-2017), profesores e investigadores de universidades y de IES/ISFD, con las entrevistas a funcionarios y profesores-investigadores vinculados al Sistema formador con la finalidad de indagar el posicionamiento epistemológico y expectativas sobre las políticas públicas.

Otro cruce interesante sería poner en diálogo los Informes finales de investigaciones Convocatorias INFD 2007-2013 con las ponencias Encuentros Nacionales Colectivo Argentino 2005-2016 con la finalidad de delimitar y reconocer semejanzas y diferencias fundamentalmente, en relación con los objetos de estudios y los enfoques metodológicos.

Finalmente dos núcleos para profundizar son los Documentos producidos por el INFD y el CA y establecer puentes entre posicionamientos, concepciones y visiones y; desagregar categorías sujetos, contextos, modos, criterios y concepciones epistemológicas y metodológicas presentes en las respuestas de los cuestionarios auto-administrados Tipo I y Tipo II a referentes del Colectivo Argentino con las respuestas de las entrevistas a funcionarios y a profesores-investigadores de Educación Superior, algunos de los cuales son a su vez referentes de redes que integran el Colectivo Argentino .

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.
- Acosta, W. & Carreño, C. (2013). Modo tres de producción de conocimiento: implicaciones para la universidad de hoy. *Revista de la Universidad de La Salle* (61), 67-87. Recuperado de <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ls/article/view/2439>, en: Amador-Lesmes, B. H. (2018), Op. Cit.
- Álvarez, D. (2014a) “La idea de cultura en la investigación educativa: hacer ciencia y enseñar ciencia en Venezuela”, Revista *Humana 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.
- Álvarez, G. et al. (2009) “El Colectivo y las Redes de investigación como formas alternativas para la organización de la formación y el trabajo docente”, en: Colectivo Argentino de Docentes que hacen Investigación desde la Escuela. (2009) *Investigación educativa y Trabajo en red: debates y proyecciones*. Ediciones Novedades Educativas, Bs. AS. Argentina.
- Amador-Lesmes, B. H. (2018). Producción de conocimiento en las universidades. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 10(19), 27-43.
- Aparicio, G. & Ferraro, S. (2009). “Contexto y sujetos en la investigación desde y en la escuela”, en: Colectivo Argentino de Docentes que hacen Investigación desde la Escuela. (2009) *Investigación educativa y Trabajo en red: debates y proyecciones*. Ediciones Novedades Educativas, Bs. AS. Argentina.
- Argüello, S. et al. (2009). “Investigación Educativa: ¿qué es investigar en o desde la escuela?”, en: Colectivo Argentino de Docentes que hacen Investigación desde la Escuela. (2009) *Investigación educativa y Trabajo en red: debates y proyecciones*. Ediciones Novedades Educativas, Bs. AS. Argentina.
- Arroyo, B. (2011, 16 de mayo). La teoría fundamentada. Una aproximación a la generación de teorías [educiencri.blogspot.com] Recuperado de: <http://educiencri.blogspot.com/2011/05/la-teoria-fundamentada-una-aproximacion.html>
- Becker, H. (2011) *Manual de Escritura para Científicos Sociales. Como empezar y terminar una tesis, un libro o un artículo*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Boletín INFOD, (2018), disponible en: <https://red.infod.edu.ar/articulos/tipo/novedad/>
- Boneti, L. (2015). “Fundamentos epistemológicos de las políticas educativas: de la razón moderna al discurso de inclusión social”, en: Tello, C. (2015). *Los objetos de estudios de la política educativa*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Autores de Argentina, Libro digital, EPUB.
- Borda, P., Dabenigno, V., et al. (2017) *Estrategias para el análisis de datos cualitativos*. Colección Cuadernos de Metodología ¿Cómo se hace? CABA, Argentina: Instituto de Investigaciones Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

- Bottinelli, M., “Entre la reproducción y la creación: los proceso de modelización del objeto”, en: Diaz, E. (compiladora) (2012) *El poder y la vida: modulaciones epistemológicas*. Buenos Aires: Biblos.
- 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.
- Buenfil Burgos, R. “Los usos de la teoría en la investigación educativa”. *Nueva época*, Vol. 6 N° 12(26), julio-diciembre 2002. Educación y Ciencia 29-44.
- Burke, P. (2017) ¿Qué es la historia del conocimiento? Cómo la información dispersa se ha convertido en saber consolidado a lo largo del tiempo. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Camilloni, A. et. al. (2008) *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós. Cardelli, J. (2009) “Prologo” al libro: Colectivo Argentino de Docentes que hacen Investigación desde la Escuela. (2009) *Investigación educativa y Trabajo en red: debates y proyecciones*. Ediciones Novedades Educativas, Bs. AS. Argentina.
- Castro, E. (2006). “Michel Foucault: sujeto e historia”, *Tópicos*, n. 14, pp. 171-183.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S., “Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica”, en Liberman, A., & Miller, L. (2008) *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. España: Octaerdo, pp.65-79.
- Colectivo Argentino (2018), Convocatorias Encuentros Nacionales, Instructivos para la lectura entre pares, disponible en: www.colectivoeducadores.com
- Colectivo Argentino de Docentes que hacen Investigación desde la Escuela. (2009) *Investigación educativa y Trabajo en red: debates y proyecciones*. Ediciones Novedades Educativas, Bs. AS. Argentina.
- Colectivo Argentino de Docentes que hacen Investigación desde la Escuela. (2014) *Investigación educativa y Trabajo en red. Reflexiones y Memoria del VI Encuentro Iberoamericano de educadores y educadoras*. Santa Fe: Editorial independiente.
- Coloquio “30 años de investigación educativa en argentina (1984-2004)”, CABA, abril de 2015, disponible en: <https://www.facebook.com/pages/coloquio-30-años-de-investigación-educativa-en-argentina/348244678689072?fref=nf>

Mesas:

- <https://www.facebook.com/pages/coloquio-30-años-de-investigación-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](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](https://www.youtube.com/watch?v=lpfebbjuu7s), [coloquio 30 años de investigación educativa - mesa: educación y tecnologías https://www.youtube.com/watch?v=tfiznu9ygc](https://www.youtube.com/watch?v=tfiznu9ygc), [coloquio 30 años de investigación educativa en la argentina - universidad https://www.youtube.com/watch?v=timxnadrr8](https://www.youtube.com/watch?v=timxnadrr8), [coloquio 30 años de investigación educativa - educación popular y de adultos](https://www.youtube.com/watch?v=timxnadrr8)

<https://www.youtube.com/watch?v=azfiydw3mlk>, 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=gcjzthqkkt0>, 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=ervxtzqipdg>, 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

- Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE), Resolución N° 19/1992.
 Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE), Resolución N° 32/1993.
 Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE), Resolución N°36/1994.
 Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE), Resolución N° 52/1996.
 Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE), Resolución N° 63/1997.
 Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE), Resolución N° 116/1999.
 Consejo Federal de Educación (CFE), Resolución N° 223/2004.
 Consejo Federal de Educación (CFE), Resolución N° 241/2005.
 Consejo Federal de Educación (CFE), Resolución N° 251/2005.
 Consejo Federal de Educación (CFE), Resolución N° 23/2007.
 Consejo Federal de Educación (CFE), Resolución N° 24/2007.
 Consejo Federal de Educación (CFE), Resolución N° 30/2007, Anexo I y Anexo II.
 Consejo Federal de Educación (CFE), Resolución N° 56/2008.
 Consejo Federal de Educación (CFE), Resolución N° 72/2008.
 Consejo Federal de Educación (CFE), Resolución N° 117/2010.
 Consejo Federal de Educación (CFE), Resolución N° 140/2011.
 Consejo Federal de Educación (CFE), Resolución N° 188/2012.
 Consejo Federal de Educación (CFE), Resolución N° 167/2012.
 Consejo Federal de Educación (CFE), Resolución N° 321/2012.
 Consejo Federal de Educación (CFE), Resolución N° 286/2016.
 Convocatoria (2014) “Coloquio 30 años de investigación educativa en Argentina (1984:2004)”, CABA, abril de 2015.
 Corbin, J. & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13, 3-21.
 Dabenigno, V. “La sistematización de datos cualitativos desde una perspectiva procesual. De la transcripción y los memos a las rondas de codificación y procesamiento de entrevistas”, en: Borda, P., Dabenigno, V., *et al.* (2017) *Estrategias para el análisis de datos cualitativos*. Colección Cuadernos de Metodología ¿Cómo se hace? CABA, Argentina: Instituto de Investigaciones Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

- Dabenigno. V., et al. (2017) *Estrategias para el análisis de datos cualitativos*. Colección Cuadernos de Metodología ¿Cómo se hace? CABA, Argentina: Instituto de Investigaciones Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- 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”.
- De Sousa Santos, B. (2009), *Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: CLACSO – Siglo XXI.
- De Sousa Santos, B. (2003), “Para un nuevo sentido común: La ciencia, el derecho y la política en la transición paradigmática”, en B.S.S. *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*. Vol. 1. Bilbao: Desclee.
- Derrida J. & Caputo J. D. (2009) *La deconstrucción en una cáscara de nuez*. Buenos Aires: Prometeo.
- Díaz, E. & Rivera, S. (2000) “La actividad científica y su insoportable carga ética”, en Díaz, E. (2000) *La posciencia. El conocimiento científico en las postrimerías de la modernidad*. Buenos Aires: Biblos.
- Díaz, E. (2000) *La posciencia. El conocimiento científico en las postrimerías de la modernidad*. Buenos Aires: Biblos.
- Díaz, E. (2007) *Entre la tecnociencia y el deseo. La construcción de una epistemología ampliada*, Buenos Aires: Biblos.
- Díaz, E. (2013) “La investigación habitada por devenires”, Ponencia presentada en el XII Seminario Internacional de Filosofía: Nietzsche/Deleuze, en la Universidad Estadual de Campinas (Unicamp), Brasil, 2013, publicado por dicha institución. En la presente versión se forma un nuevo pliegue -el epistemológico- insertando fragmentos de “Hacia una multiplicidad metodológica”, *Perspectivas metodológicas*, N° 13, Buenos Aires, UNLa, 2013, y elaborando conceptos *ad hoc*.
- Díaz, E. (2010) “La construcción de una metodología ampliada”, vol.6 no.3, Universidad Nacional de Lanús sep./dic. 2010, versión on-line: revistasaludcolectiva@yahoo.com.ar.
- Díaz, I. “Producción de Conocimiento Científico y Tecnológico: una aproximación conceptual”, Informes Técnicos Ciemat, 1272, Subdirección General de Relaciones Institucionales y Transferencia del Conocimiento, Centro de Investigaciones Energéticas, Medioambientales y Tecnológicas, Madrid, España. Enero, 2013.
- Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, <https://dle.rae.es/?w=diccionario>
- Diker, G. & Terigi, F. (2005) *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Dirección Nacional de Formación e Investigación (DNFI, Noviembre 2013a) *Función de investigación en la Formación Docente. Marcos normativos vigentes*. INFID: Área de Investigación.

- Dirección Nacional de Formación e Investigación (DNFI, Noviembre 2013b) *La organización de la función de investigación en la formación docente*. INFD: Área de Investigación.
- 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.
- Duhalde, M. (2011) “Devenir (o historia) del colectivo argentino de educadores y educadoras que hacen investigación desde la escuela”, en: Umpierrez, A. et.al. (2011). *Investigación Educativa y Trabajo en Red. Educadoras y educadores que hacen Investigación. Relatos de un Encuentro* (2011). Umpierrez, A. et.al., Olavarría: Colectivo Argentino de Educadoras y Educadores.
- Echeverría, J. (1995) *Filosofía de la ciencia*, Madrid: Akal.
- Edelstein, G. (2013) *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Ferrater, M. (1994): *Diccionario de Filosofía*. Tomo I. Barcelona: Ariel.
- Feyerabend, P. (1975) *Tratado contra el método*, Madrid: Ténos.
- Feyerabend, P. (1987) *Adiós a la Razón*. Madrid, España: Ténos.
- Feyerabend, P. (1998). *Ambigüedad y armonía*. Barcelona: Paidós.
- Fortich Navarro, M., Moreno Durán, Álvaro, Agudelo, A., Barrera, Y., & Robayo, J. (2012). Elementos de la teoría de los Campos de Pierre Bourdieu para una aproximación al derecho en América Latina: consideraciones previas. *Verba Juris*, (27), 47-62. Recuperado a partir de <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/verbaiuris/article/view/2214>
- Foucault, M. (1981) *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.
- Freidin, B. “El uso de despliegues visuales en el análisis de datos cualitativos: ¿Para qué y cómo los diseñamos?”, en: Borda, P., Dabenigno, V., et al. (2017) *Estrategias para el análisis de datos cualitativos. Colección Cuadernos de Metodología*, Herramientas para la Investigación Social N° 2 ¿Cómo se hace? CABA, Argentina: Instituto de Investigaciones Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Gandarilla Salgado, J. “Para un conocimiento alternativo de las alternativas. A propósito de Boaventura de Sousa Santos”, *Revista Crítica de Ciências Sociais* [Online], 83 | 2008, colocado online no dia 19 Julho 2012, criado a 03 Fevereiro 2015. URL: <http://rccs.revues.org/486>; DOI: 10.4000/rccs.486.
- 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.
- Giarracca, N. & Barbeta, P. “Boaventura de Sousa Santos: pensar la teoría crítica. Entrevista en Buenos Aires” Publicado en *Entramados y Perspectivas*, Revista de la Carrera de Sociología de la UBA, ISSN 1853-6484, vol. 3 n° 3, junio 2013, disponible en: (www.revistadesociologia.sociales.uba.ar)

- Gibbons, M. & cols (1994) *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Gibbons, M. et al., (1998) *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI*. Paris: UNESCO World Conference on Higher Education.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Press.
- Guber, R. (2001) *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Gutiérrez, A. (2000) “Cerca de la revolución: la biología en el siglo XXI”, en: Díaz, E. (2000) *La posciencia. El conocimiento científico en las postrimerías de la modernidad*, Buenos Aires: Biblos.
- Guyot, V. (2011) *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico: educación, investigación y subjetividad*, Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Habermas, J. (1984) *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid: Tecnos.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1994) El proceso de análisis. *Etnografía. Métodos de investigación*. Buenos Aires, Paidós.
- 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.
- Hobsbawm, E. (1994) *Historia del Siglo XX*, Buenos Aires: Crítica.
- Instituto Nacional de Formación Docente (2015a). “Memoria de gestión. Instituto Nacional de Formación Docente (2007-2015)”. CABA: Ministerio de Educación.
- Instituto Nacional de Formación Docente (2016). *Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021*. CABA: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.
- Instituto Nacional de Formación Docente. Dirección Nacional de Formación e Investigación (2015b). “Informe de gestión 2007-2015”. CABA: Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación.
- Jiménez Gámez, R. & Serón Muñoz, J. M. (1992) “Paradigmas de investigación en educación. Hacia una concepción crítico-constructivista”. *Revista TAVIRA*, n. 9 -p. 105-128, publicada por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz.
- Jiménez, J. & Escalante, E., “Vías alternas, no formales, locales y regionales de acceso al conocimiento: el caso del Centro para la Innovación y Desarrollo Educativo (CIDE) mexicano”, Ponencia presentada en las VIII Jornadas Latinoamericanas de Estudios Sociales de la Ciencia y Tecnología, Buenos Aires, Argentina, julio de 2010.
- Klimovsky, G. (2006) *Las desventuras del conocimiento científico. Una introducción a la epistemología*. Buenos Aires: AZ Editores.
- Kuhn, T (1983). *La tensión esencial*. Madrid: FCE.
- Kuhn, T. [1962] (1990) *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lahire, B. (2006) “Describir la realidad social” y “Arriesgar la interpretación”, en *El Espíritu Sociológico*, Buenos Aires: Manantial.
- 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 de transferencia, N° 24.049/1992.

Ley Federal de Educación (LFE) N° 24.195/1993.

Ley de Educación Superior (LES) N° 24.521/1995.

Ley de Protección de Datos Personales, Ley 25.326/2000.

Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206/2006.

Loys, G. (2011) La lectura entre pares, un eje ordenador del trabajo pre-encuentro. En Umpierrez, A. & Sosa, R. *Colectivo Argentino de Docentes que hacen Investigación desde la Escuela, Investigación educativa y trabajo en red. Educadoras y educadores que hacen investigación: relatos de un encuentro*. Olavarría: Colectivo Argentino Educadores y Educadoras.

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.

Manual de Frascati. Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos [OCDE] - "Medición de las Actividades Científicas y Tecnológicas" ("The Measurement of Scientific and Technological Activities"). Sitio de la Organización: <http://www.oecd.org>. Disponible en: <http://www.edutecne.utn.edu.ar/ocde/frascati-01.htm>. Última consulta 5 de febrero de 2018.

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. (2009) *Nuevos Paradigmas en la Investigación*. Caracas: Alfa.

Martínez-Gómez, G. (2009). Perspectivas y análisis de la producción de conocimiento en el siglo XXI. *Revista alegatos*, (12), 297 -310, en: Amador-Lesmes, B. H. (2018), Op. Cit.

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.

Mora, M. "La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici". *Athenea Digital*- Número 2-otoño2002.

Morin, E. (1981). *El Método I Naturaleza de la Naturaleza*. Madrid: Catedra.

Morin, E. (1997) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Morong, G. "El mundo andino entre dos paradigmas: historiografía clásica y etnohistoria", *Sud Historia*, n° 4, enero-junio 2012.

Moscovici, S. (1986): *Psicología Social*, Tomo II, Barcelona, Paidós.

Naishtat, F. (2008). Luces in memoriam. Exscripción de la ilustración en la modernización universitaria. En: Naishtat, F y Aronson, P (Eds), *Genealogías de la universidad contemporánea: sobre la ilustración, o pequeñas historias de grandes relatos*, Buenos Aires: Biblos, en: Amador-Lesmes, B. H. (2018), Op. Cit.

Natenzon, C. E., Hidalgo, C., & Agunin, A. G. (2010). Producción de conocimiento en redes interdisciplinarias con inclusión de actores sociales: estudio de caso. *Revista Pueblos y Fronteras Digital*, 6(9) 68-96. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90616141004>, en: Amador-Lesmes,

- B. H. (2018). Producción de conocimiento en las universidades. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 10(19), 27-43.
- Normas APA, (2019), <http://normasapa.com/>
- OCDE-CERI. Revisión nacional de investigación y desarrollo educativos. Reporte de los examinadores sobre México. OCDE, 2004.
- Osses Bustingorry, S. *et al.*, Investigación cualitativa en educación. Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico, *Estudios Pedagógicos XXXII*, N°1, 119-133, 2006.
- Padilla, E. “Contribución de la interpretación a la epistemología, con especial referencia al aporte de Kuhn”, *Revista: En-claves del pensamiento*, vol.3 no.6 México diciembre, 2009.
- Pardo, R. (2000), “Verdad e historicidad. El conocimiento científico y sus fracturas”, en: Díaz, E. (2000) *La posciencia. El conocimiento científico en las postrimerías de la modernidad*, Buenos Aires: Biblos.
- 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.
- Perrone, N. "Relevancia de la educación superior en el siglo XXI", *Revista de la Maestría en Salud Pública* ISSN: 1667-3700 · Año 1- N° 1 · Agosto 2003.
- 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.
- Reichenbach, H. (1938) *Experience and Prediction*, Chicago: University of Chicago Press.
- Ricci, C. (2015). Epistemologías y metodologías emergentes: Otros sujetos, otros contextos y otros modos para la producción y legitimación de conocimiento. Apuntes para reflexionar más allá de la modernidad. *Revista Perspectivas Metodológicas*, 2(16). doi: <http://dx.doi.org/10.18294/pm.2015.760>, en: Amador-Lesmes, B. H. (2018), Op. Cit.
- Rincón, H. (2008). Ideas iniciales para una construcción onto-epistemológica de la producción y gerencia del conocimiento en la universidad. *Visión Gerencial*, 7(1), 172-182. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/25174/2/articulo12.Pdf>, en: Amador-Lesmes, B. H. (2018), Op. Cit.
- Rocca, A. (2007) *Etnografía cognitiva y Anarquismo Epistemológico en Paul Feyerabend*, disponible en: <http://www.observacionesfilosoficas.net/>
- Rockwell, E. (2009) Reflexiones sobre el trabajo etnográfico, en *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- 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/jspui/handle/123456789/9671>.

- Rodríguez-Sánchez, L. *et al.* (2013). *Modos colectivos de producción del conocimiento de los académicos de las universidades públicas mexicanas*. Conferencia XIII Coloquio de Gestión Universitaria en América del Sur. Recuperado de <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/114936>, en: Amador-Lesmes, B. H. (2018), Op. Cit.
- San Martín, R. (2014), Entrevista con Emilio Tenti Fanfani. "Hay que elevar la demanda por conocimientos, no sólo por escolarización", *lanacion.com*, Enfoques. Domingo 02 de noviembre de 2014.
- Sañudo, L. (2010) Ponencia: "Espacio Iberoamericano del conocimiento. La producción y uso del conocimiento educativo", Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021, Buenos Aires, 2010.
- Sautú, R. *et al.* (2005) *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: CLACSO. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/metodo/metodo.html>
- Segarra Ciprés. M. (2014) "Configuración del conocimiento como activo estratégico", Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/28200732>. All content following this page was uploaded by Mercedes Segarra on 02 June 2014. Última consulta: 21 de febrero de 2018.
- 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.
- Takayanagui, A. (2014). La universidad en la sociedad del conocimiento: hacia un modelo de producción y transferencia de conocimientos y aprendizajes. *Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 19(3), 549-559. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772014000300002>, en: Amador-Lesmes, B. H. (2018), Op. Cit.
- Tello, C. (2015). "Los objetos de estudio de la política educativa: tres argumentaciones epistemológicas para su análisis" y "Los objetos de estudio de las investigaciones en política educativa" en: Tello, C. (2015). *Los objetos de estudios de la política educativa*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Autores de Argentina, Libro digital, EPUB.
- Tello, C. "La producción de conocimiento en política educacional: entre los nuevos modos de producción de conocimiento y el EEPE", *Revista Diálogo Educativo*. Curitiba, v. 13, n. 39, p. 749-770, maio/ago. 2013.
- Tiramonti, G. "Después de los 90: agenda de cuestiones educativas", *Cuadernos de Pesquisa*, n. 119, pp. 71-83.
- Torres-Velandia, S. & Jaimes-Cruz, K. (2015). Producción de conocimiento mediado por TIC: cuerpos académicos de tres universidades públicas estatales de México. *Sinéctica*, (44), 1-16. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665109X2015000100003&lng=es&tlng=es, en: Amador-Lesmes, B. H. (2018), Op. Cit.

Wainerman, C. & Sautu, R., Compiladoras. (2001) *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires: Luniere.

www.cedoc@infed.edu.ar

Zalazar, C. (2010) Ponencia: “El Sentido de Sostener la Función de Investigación en los Institutos de Formación Docente”, presentada en Congreso Iberoamericano de Educación Metas 2021, Buenos Aires.