



Universidad de San Andrés
Maestría en Educación con Orientación en Gestión Educativa
Magíster

**LA INVESTIGACIÓN COMO INNOVACIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL
DEL MAGISTERIO ARGENTINO ENTRE 1988 Y 2010**

Autora: Nelly María Soneyra
Mentor: Inés Aguerrondo

Buenos Aires, 30 de abril 2012

ÍNDICE

	Página
LISTA DE ABREVIATURAS	3
RESUMEN	4
SUMMARY	5
INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO 1. ASPECTOS METODOLÓGICOS	9
1.1. El problema de investigación	
1.2. Los objetivos de investigación	
1.3. La estrategia metodológica	
CAPÍTULO 2. EL MARCO TEÓRICO	25
2.1. De modelo para la práctica a proyecto práctico de elaboración colectiva	
2.2. La perspectiva inductiva en la formación docente y su orientación hacia la investigación	
2.2.1. Los significados de la investigación en la formación docente orientada hacia la investigación	
2.2.2. La finalidad de la investigación en la formación docente orientada hacia la investigación	
2.2.3. Las diferentes posiciones del investigador en la formación docente orientada hacia la investigación	
CAPÍTULO 3. LA DISCUSIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE ORIENTADA HACIA LA INVESTIGACIÓN	38
3.1. Un camino imposible: incompatibilidad y brecha entre formación docente e investigación	
3.2. Un camino posible: la formación docente basada en la investigación	
CAPÍTULO 4. DE LOS MODELOS DEDUCTIVO-APLICATIVOS A LOS INDUCTIVO-INNOVADORES EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS Y MAESTRAS DE LA ARGENTINA	46
4.1. Primera etapa (1870-1987): la práctica como aplicación de la teoría	
4.1.1. Los antecedentes de la Escuelas Normales (1825-1870)	
4.1.2. Las Escuelas Normales (1871-1969)	
4.1.3. Los profesorado para la Educación Primaria (1970-1988)	
4.2. Segunda etapa (1988-2010): la práctica como objeto de estudio	
CAPÍTULO 5. ENTRE EL CURRÍCULUM ESCRITO Y EL CURRÍCULUM IMPLEMENTADO PERCIBIDO	63
5.1. El concepto de investigación en la formación de maestros y maestras	
5.2. Las funciones de la investigación en la formación de maestros y maestras	
5.3. La posición del investigador en el escenario de la investigación en la formación de maestros y maestras	
CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES	116
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	128
FUENTES DOCUMENTALES	134
ANEXOS	137

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad de San Andrés, por haberme otorgado la beca que me permitió acceder a la Maestría.

A Inés Aguerro, mi directora, por su invaluable acompañamiento que no se limitó a compartir sus conocimientos y provocar interrogantes que empujaran mi pensamiento un poco más allá sino que supo captar también las necesidades humanas.

A quienes brindaron sus experiencias en formación docente respondiendo mis preguntas y abriendo las puertas de sus instituciones.

A mi madre y mi abuelo, por legarme la vocación docente.

A mi padre y a Mercedes, por contagiarme la pasión por indagar.

A Javier, por tantos años de amor y apoyo a cada uno de mis sueños.

A mis hijos, Florencia, Agustín y Josefina, por el tiempo que les pertenecía y que me prestaron.



Universidad de
San Andrés

ABREVIATURAS

BOD	...	Bachillerato con Orientación Docente
CC o MC	...	Entrevistado equipo de conducción del IFD, CABA o Mendoza
CePA	...	Centro de Pedagogías de Anticipación
CFE	...	Consejo Federal de Educación
CFC y E	...	Consejo Federal de Cultura y Educación
CJD o MJD	...	Entrevistado jefe de departamento de investigación del IFD, CABA o Mendoza
CP o MP	...	Entrevistado formador de formadores, CABA o Mendoza
DINIECE	...	Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa
IFD	...	Institutos de Formación Docente
IFDC	...	Institutos de Formación Docente Continua
IFD C	...	Instituto de Formación Docente de Ciudad de Buenos Aires
IFD M	...	Instituto de Formación Docente de Mendoza
INFD	...	Instituto Nacional de Formación Docente
ISFD	...	Instituto Superior de Formación Docente
MEB	...	Currículo de Maestros para Enseñanza Básica
MI	...	Entrevistado perteneciente al Ministerio de Educación o al INFD
MNN	...	Maestro Normal Nacional
PEB	...	Profesor de Enseñanza Básica
PEP	...	Profesor de Enseñanza Primaria
PNP	...	Profesor de Nivel Primario
PTFD	...	Programa de Transformación de la Formación Docente

RESUMEN

Desde fines de la década de 1980 la formación del magisterio argentino fue el centro de una serie de reformas. Entre las modificaciones planteadas se destaca un cambio de paradigma en la formación docente que implica el pasaje de un modelo de profesor pre-profesional, dotado de un saber deductivo, a uno profesional apoyado en un saber inductivo que le permita tomar con autonomía decisiones fundadas. Para ello los planes y programas surgidos durante ese lapso orientaron la formación docente hacia la investigación.

Este trabajo analiza la relación formación docente e investigación presente tanto en el currículo propuesto escrito como en el implementado percibido en las instituciones formadoras de maestras y maestros para la educación primaria durante el período 1988-2010. El objetivo planteado determina que el diseño de investigación sea cualitativo y su propósito, descriptivo. Los datos se han recogido a través del análisis de documentos (leyes, resoluciones y material curricular producidos *ad hoc*) y de entrevistas a informantes.

Los principales hallazgos de este trabajo se centran en que es posible reconocer una cierta progresión en la imagen objetivo acerca de la formación docente siendo ésta ligada a algún tipo de indagación. Tanto en el discurso normativo como en el de los entrevistados aparecen evidencias en el sentido de que la identidad docente se despega del concepto característico de las etapas pre-profesionales para ser asociado con la utilización de metodologías profesionales que posibiliten al docente reconocer un problema, buscar alternativas de solución y someter su aplicación a la comprobación empírica. Si bien en el currículum propuesto escrito las funciones otorgadas a la investigación se multiplican, esta complejización todavía no se advierte en el currículum implementado percibido donde la investigación sigue siendo asociada con los problemas de las propias prácticas cotidianas del docente. Finalmente en la normativa y en la voz de los entrevistados, la variedad y cantidad de actores habilitados a participar colaborativamente en las actividades de indagación ha aumentado dando cuenta de una tendencia a una cierta superación de la cultura endogámica tradicional que caracterizaba a los IFD. Si bien la legislación no asegura la institucionalización, su implementación va generando paulatinamente la institucionalización perseguida.

SUMMARY

Since the late '80s, the teachers' training in Argentina was subjected to various reforms. A change in the teachers' education paradigm stood out, among other modifications, representing the transition from a model of pre-professional educator, having a deductive knowledge, to a professional one, having an inductive knowledge which allows him to make independent and well founded decisions. To that end, plans and programs designed during this period focused teachers' training on research.

This paper analyzes the relationship existing between teachers' education and research, both in the intended written curriculum as well as in the implemented perceived one in teacher training institutions for elementary school from 1988 to 2010. The stated goal determines that the research design should be qualitative and that its purpose should be of a descriptive nature. Data has been collected through document analysis (laws, resolutions and curriculum materials produced ad hoc) and through interviews to informants.

The main findings of this study focus on that it is possible to acknowledge a certain degree of progress in the target image with respect to teachers' training, being this one linked to some kind of inquiry. Teacher identity is detached from his pre-professional concepts to be associated with the use of professional methodologies that allow the teachers to recognize a problem, search alternative solutions and submit their application to empirical testing. The evidence of this change can be found both in the policy and in the discourse of the interviewees. While in the proposed written curriculum the roles granted to research multiply, this complexity has not yet seen in the implemented perceived curriculum where research is seen to be associated with problems of their own daily practices of teaching. Finally, in the legislation as well as in the voice of the interviewed people, the diversity and quantity of actors which are qualified to participate collaboratively in inquiry activities has increased, showing a tendency to go beyond the traditional endogamic culture that characterized the Teachers' Training Institute (IFD). Even though the legislation does not give the institutionalization for granted, its enforcement will gradually give rise to the institutionalization which is being sought.

INTRODUCCIÓN

*“...la calidad de un sistema educativo no puede superar la calidad de sus docentes.”
(McKinsey, 2007: 19)*

Mi trayectoria profesional docente ha dejado huellas en mí que parecen replicar casi las mismas marcas que caracterizan la historia de la formación docente en nuestro país. En mis comienzos mis intereses giraban en torno a la búsqueda de métodos de enseñanza para lograr que mis alumnos aprendieran. Pero no pocas veces la decepción seguía a la implementación de las últimas novedades y pronto entendí que necesitaba algo más que me permitiera tomar decisiones fundadas para lograr exitosamente los objetivos propuestos. Posteriormente el paso del aula a la gestión modificó el foco de mi interés desde el docente individual hacia el colectivo docente, hacia un problema más amplio, la formación docente para el nivel primario que se hiciera eco de estas observaciones que aparecían durante los altos en la cotidianeidad, en los momentos de reflexión.

No se trata de una preocupación novedosa. Ya en la Biblia aparece la misma diferenciación en los modos de entender la docencia: “Jesús entró en Cafarnaún, y cuando llegó el sábado, fue a la sinagoga y comenzó a enseñar. Todos estaban asombrados de su enseñanza, porque les enseñaba como quien tiene autoridad y no como los escribas” (Mc 1, 21-28). Los maestros-escribas eran criticados por su apego a las formalidades de las leyes, su tendencia al ritualismo y su incapacidad para responder a situaciones concretas frente a un nuevo maestro atento a las peculiaridades de los casos que se le presentaban.

Profundizando el análisis de la formación del magisterio argentino desde sus orígenes hasta la actualidad he llegado a la conclusión de que se percibe un punto de quiebre que permite dividir su historia en dos grandes períodos, cada uno de los cuales representa uno de esos modos de concebir el quehacer de un docente, la práctica como aplicación de la teoría y la práctica como objeto de estudio.

El primer período, entre 1825 y 1987, comprende los planes y programas de formación docente en los que predomina un modelo aplicacionista del conocimiento donde “el conocer y el hacer están disociados y tratados en distintas y separadas unidades de formación. Y además, donde el hacer está subordinado temporal y

lógicamente al conocer, pues se enseña a los alumnos en cursos de formación docente en los que, para hacer bien, deben conocer bien y luego aplicar su conocimiento” (Tardif, 2000: 19)¹. Con la pretensión de romper con este modelo aplicacionista durante la segunda etapa, entre 1988 y 2010, aparece un cambio en la relación teoría/práctica que se manifiesta con la incorporación en los planes y programas de formación del magisterio conceptos tales como la investigación-acción o profesional reflexivo.

Frente al gran desafío, aparecido en la normativa desde 1988, que supone relacionar la formación docente con la investigación recuerdo la analogía del huracán de Cuban (1984: 2): “La superficie está agitada y turbulenta, mientras que el fondo del océano permanece calmo y sereno. La política se agita de manera espectacular, creando la apariencia de grandes cambios... mientras que muy por debajo de la superficie, la vida sigue en gran medida ininterrumpida”. Entonces me pregunto: ¿Qué tipo de turbulencias se propusieron en la superficie? ¿Se habrá enturbiado el fondo?

Para comprender los resultados obtenidos hasta el momento en el campo de la formación docente me detendré a analizar comparativamente tanto la superficie como el fondo recurriendo a los conceptos de Akker (2003: s/n) que se refieren al currículum propuesto escrito y al currículum implementado percibido, respectivamente. El primero entendido como las “intenciones tal como se especifican en los documentos y/o materiales curriculares (*Op. cit.*: s/n)” y el segundo “tal como es interpretado por sus usuarios (especialmente docentes) (*Op. cit.*: s/n)”. Con este estudio busco identificar cuáles fueron las rupturas y continuidades producidas en cuanto al vínculo formación docente e investigación en las instituciones formadoras de maestros y maestras de la Argentina durante el período 1988-2010.

La relación formación docente e investigación se aborda a partir de tres dimensiones: el concepto de investigación, la función de la investigación, la posición del investigador en el escenario de investigación y en cuanto a su jerarquía, siempre considerados dentro del ámbito de la formación docente de maestros de enseñanza primaria. La intención es dar respuesta a las preguntas de investigación derivadas del objetivo general: cuáles son las semejanzas y diferencias entre aquello que los documentos expresan y aquello que los actores entienden por relación formación docente e investigación. Específicamente me planteo interrogantes vinculados con el

¹ La traducción es propia.

plano teórico-metodológico tales como: qué significa investigar en el contexto de la formación docente, con qué finalidad o propósito se piensan las tareas de investigación en los institutos y quiénes realizan las investigaciones emprendidas. También aparecen preguntas relacionadas con el plano institucional: qué relaciones establecen los institutos de formación docente con otras instituciones para llevar a cabo las prescripciones de la normativa, qué modificaciones en la tradicional organización de estas instituciones se efectuaron para concretar las intenciones políticas, qué diferencias surgen en distintos los contextos institucionales.

Para lograr los objetivos propuestos, este trabajo se estructura en cinco capítulos. En el primero se abordan los aspectos metodológicos del estudio. En el segundo se desarrolla el encuadre teórico desplegando el concepto de currículum como proyecto práctico de elaboración colectiva y la perspectiva inductiva en la formación docente orientada hacia la investigación. En el tercer capítulo se presenta la discusión sobre la formación docente orientada hacia la investigación. En el cuarto se realiza un recorrido histórico sobre la formación docente inicial del magisterio argentino desde sus orígenes hasta 2010 enfocado principalmente en los modelos de formación implementados con el fin de contextualizar los planes y programas objeto de esta investigación. En el quinto, se realiza el trabajo empírico analizando la relación formación docente e investigación tanto en el currículum propuesto escrito y como en el currículum implementado percibido. Dicho análisis se organiza a partir de tres dimensiones: el concepto de investigación, la función de la investigación y la posición del investigador en el escenario de investigación y en cuanto a su jerarquía. En el último capítulo se despliegan las conclusiones y reflexiones surgidas a partir del trabajo de investigación realizado.

CAPÍTULO 1: ASPECTOS METODOLÓGICOS

“Un análisis más que cuidadoso nos hará comprender que ni el valor de lo que se decide fuera de la escuela es independiente de cómo después se transforma dentro de ella, ni que nada de lo que se produce en su interior es totalmente ajeno a lo que ocurre en el exterior.”
(Gimeno Sacristán, 1995:140)

Este capítulo tiene por objeto describir y justificar cada una de las etapas y de las decisiones que se transitaron y se tomaron durante el desarrollo de esta investigación. Para ello se presentará el problema de investigación, los objetivos de este estudio y la estrategia metodológica empleada para abordarlos.

1.1. El problema de investigación

Entre 1988 y 2010 la formación docente en la Argentina fue el centro de una serie de reformas cuya finalidad última era mejorar la calidad del sistema educativo en su conjunto. Una de las modificaciones acaecidas en este proceso es que a partir del PTFD (1991) se agregó a las tradicionales funciones de formación inicial y en servicio, que ya realizaban las instituciones formadoras de docentes, la función de investigación. Se intentó la institucionalización de las actividades de investigación otorgándoles un espacio diferenciado dentro de la estructura de los centros de formación docente del sistema educativo. Un antecedente de este proceso es el currículum de Maestros de Educación Básica (MEB, 1988) a partir del cual se empezó a caracterizar y delinear el tipo de vinculación entre la formación docente y la investigación. Durante el período de este estudio se destaca además el conjunto normativo conformado por la Ley Federal de Educación N° 24.195 de 1993, la Ley de Educación Superior N° 24.521 de 1995, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 de 2006 y los acuerdos y resoluciones del Consejo Federal de Educación, que han producido una reforma en la política de formación docente materializada en una serie de cambios curriculares e institucionales en los Institutos de Formación Docente.

No obstante la intencionalidad y los esfuerzos realizados algunos estudios, entre ellos el Relevamiento Nacional de Investigaciones Educativas de la DINIECE (Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa – Ministerio de Educación de la Nación) de 2003, el informe de la DINIECE de 2005 y la investigación de Aguerrondo y Vezub de 2008, han dejado al descubierto que la normativa no ha sido suficiente para lograr una generalización de la función de

investigación en los Institutos de Formación Docente. El informe mencionado destaca que “sólo el 20,9% de las unidades educativas que forman docentes manifiestan realizar tareas de investigación, también en este caso con una distribución muy heterogénea según las jurisdicciones” (DINIECE, 2005: 19) y “un indicador del peso relativo de la formación inicial está dado por el destino de las horas cátedra toda vez que el 89% de las horas cátedra está destinado al dictado de clases y el 2% a investigación” (*Op. cit.*: 21). Coincidiendo con lo expuesto anteriormente Aguerro y Vezub (2008) agregan que cuando se realizan actividades de investigación éstas se diseñan de manera tal que los futuros docentes no participan de ellas.

Para comprender los resultados obtenidos este estudio aborda el análisis comparativo del currículum propuesto escrito² y el implementado percibido por los actores para identificar cuáles fueron las rupturas y continuidades producidas a lo largo del tiempo en cuanto al vínculo formación docente e investigación en las instituciones formadoras de maestros y maestras de la Argentina. Se analizarán los siguientes planes de formación para el magisterio: el Currículo de Maestros para Educación Básica (MEB), Resolución Nacional N° 530/88. (1988); el Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD), Resolución Nacional N° 2547 (1991); la Resolución N° 63/97. A14, Transformación gradual y progresiva de la Formación Docente Continua. (1997) y la última prescripción curricular expresada en el Plan Nacional de Formación Docente según Resolución N° 23/07 (2007) y los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial según la Resolución N° 24/07. Dentro de este marco se establecieron los objetivos que se presentan en el apartado siguiente.

1.2. Los objetivos de investigación

Objetivo general

Analizar la relación formación docente e investigación presente tanto en el currículum propuesto escrito como en el implementado percibido en las

² Cfr. definiciones de currículum propuesto escrito y currículum implementado percibido en el apartado “De modelo para la práctica a proyecto práctico de elaboración colectiva”, páginas 26 - 28.

instituciones formadoras de maestras y maestros para la educación primaria³ durante el período 1988-2010.

Los límites marcados al período elegido se relacionan con las fechas de implementación de las dos modificaciones curriculares relativas a la formación docente de maestros de educación primaria que dieron origen y forma a la relación en estudio. La primera de ellas es el plan de Maestro de Educación Básica (MEB) de 1988 y el segundo el Plan Nacional de Formación Docente con alcances definidos en sus objetivos de mediano plazo hasta el 2010 (Resolución CFE N° 23/07: 35).

La relación formación docente e investigación se aborda a partir de tres dimensiones: el concepto de investigación, la función de la investigación, la posición investigador en cuanto a su jerarquía y ubicación en el escenario de investigación, siempre considerados dentro del ámbito de la formación docente de maestros de enseñanza primaria. La intención es dar respuesta a las preguntas de investigación derivadas del objetivo general: cuáles son las semejanzas y diferencias entre aquello que los documentos expresan y aquello que los actores entienden por “relación formación docente e investigación”. Específicamente surgen interrogantes vinculados con el plano teórico-metodológico tales como: qué significa investigar en el contexto de la formación docente, con qué finalidad o propósito se piensan las tareas de investigación en los institutos y quiénes realizan las investigaciones emprendidas. También aparecen preguntas relacionadas con el plano institucional: qué relaciones establecen los institutos de formación docente con otras instituciones para llevar a cabo las prescripciones de la normativa, qué modificaciones en la tradicional organización de estas instituciones se efectuaron para concretar las intenciones políticas, qué diferencias

³ En la Argentina, desde 1884 hasta 1993 el sistema educativo formal estuvo regulado por la ley N° 1420 que establecía la instrucción primaria obligatoria gratuita y gradual de todo niño/a entre los 6 y 14 años. A partir de la aprobación de la ley Federal de Educación N° 24.195 de 1993 el sistema educativo argentino se organizó en 9 años de Educación General Básica Obligatoria o EGB (los seis primeros correspondientes a la educación primaria y los tres últimos a la secundaria básica) que eran seguidos de tres años de Educación Polimodal (correspondientes a la secundaria superior). En 2006, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 estableció un Sistema Educativo Nacional de estructura unificada (Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Superior) y ocho modalidades (Técnico Profesional, Artística, Especial, Permanente de Jóvenes y Adultos, Rural, Intercultural Bilingüe, en Contextos de Privación de Libertad y Domiciliaria y Hospitalaria). Este trabajo se centra en la formación de docentes para la escolaridad de nivel primario o equivalente de acuerdo con la legislación vigente en cualquiera de las épocas mencionadas. Cabe aclarar que con los términos *maestros y maestras* se engloba a los docentes para la Educación Primaria ya sean maestros, maestras, profesores o profesoras. Estos son los términos con que se los reconoce en el lenguaje cotidiano y este uso permitirá agilizar la lectura.

surgen en distintos los contextos institucionales. A partir de estas cuestiones se elaboraron los siguientes objetivos específicos.

Objetivos específicos

- Analizar comparativamente el concepto investigación para la formación de maestras y maestros de educación primaria presente tanto en el currículo propuesto escrito como en el implementado percibido por los actores en los IFD durante el período 1988-2010.
- Analizar comparativamente las funciones otorgadas a la investigación, en la formación de maestras y maestros de educación primaria, en el currículo propuesto escrito y en el implementado percibido por los actores en los IFD durante el período 1988-2010.
- Analizar comparativamente la jerarquía del investigador en el escenario de investigación, en la formación de maestras y maestros de educación primaria, en el currículo propuesto escrito y en el implementado percibido por los actores en los IFD durante el período 1988-2010.
- Analizar comparativamente la posición del investigador en el escenario de investigación, en la formación de maestras y maestros de educación primaria, en el currículo propuesto escrito y en el implementado percibido por los actores en los IFD durante el período 1988-2010.

1.3. La estrategia metodológica

1.3.1. Diseño de investigación y enfoque metodológico

Los objetivos propuestos determinan que el diseño de investigación sea cualitativo y su propósito, descriptivo. Esta decisión tiene fundamentos ontológicos, epistemológicos y metodológicos que son explicitados a continuación. En cuanto a la naturaleza de la realidad se entiende que ésta es subjetiva y múltiple, por lo tanto para abordarla en su complejidad no alcanza con analizarla únicamente desde las prescripciones curriculares. Es necesario considerar también la perspectiva de múltiples actores institucionales partícipes centrales de su construcción. En otras palabras, las

personas resignifican la letra de los documentos y descubren espacios de acción insospechados que es necesario explorar. “Desde las nuevas ópticas, analizar el currículum de formación de maestros en cuanto ámbito de concreción de la práctica es tarea sumamente atractiva. Esta perspectiva permitiría indagarlo no como objeto estático sino en permanente transformación y negociación. Se viabilizaría, así, el estudio procesual y los múltiples significados que construyen y reconstruyen los sujetos, dotando de sentido a sus discursos y acciones dentro de los contextos institucionales locales” (Davini, 1998). El trabajo realizado para conocer esa realidad implica una interacción permanente entre quien investiga y aquello que se quiere investigar y por lo tanto será preciso tenerlo presente en todo momento. El diseño adoptado es flexible puesto que se privilegia la realización de un análisis en profundidad y detallado. Debido a ello a lo largo de la investigación se produjo aquello que Parlett y Hamilton denominan “focalización progresiva” (1972: 458-459) es decir una reducción sistemática de la extensión de la investigación en la búsqueda de aquello que es único e imprevisto.

El enfoque metodológico adoptado es el estudio de caso múltiple dado que según Stake (1995) permite el estudio profundo de la implantación de los programas e innovaciones curriculares a partir del “conocimiento de lo idiosincrásico, lo particular y lo único, frente a lo común, lo general, lo uniforme” (L.A.C.E., 1999: 4) y por lo tanto resulta pertinente para los objetivos planteados porque posibilita analizar la relación formación docente e investigación a partir de las prescripciones curriculares y la perspectiva de los actores. Cabe aclarar que no se trata de una investigación de carácter evaluativo de los resultados de la implementación de los planes y programas sino descriptivo/analítico de dicho proceso. Se entiende que el estudio de caso “no es una técnica particular para conseguir datos (como la entrevista) sino una manera de *organizar* éstos sobre la base de una unidad escogida, como puede ser la historia de vida de un individuo, la historia del grupo o algún proceso social delimitado” (Goode y Hatt, 1976: 415). En el ámbito de esta investigación los datos se organizan en torno de cada uno de los institutos de formación docente elegidos. El estudio de caso múltiple tampoco es una investigación de muestras y se sostiene que: “No estudiamos un caso fundamentalmente para comprender otros casos. Nuestra primera obligación es comprender el caso concreto” (Stake, 1995: 8). Por ello los casos aquí definidos no

buscan la representatividad sino la variedad expresada fundamentalmente a través de su diversidad geográfica y administrativa.

Dentro del universo de estudio, constituido por el conjunto de los Institutos de Formación Docente para maestros y profesores de educación primaria de la República Argentina, para este trabajo se definen dos casos: el IFD M⁴ y el IFD C. El primero en el ámbito de la provincia de Mendoza y el segundo en el de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires⁵.

Los criterios utilizados para seleccionar los institutos son: a) considerar aquellos en los que el primero de los planes, el MEB, y los programas sucesivos hubieran sido implementados de alguna manera; b) de esos institutos, aquellos que tuvieran un departamento de investigación en actividad; y c) que además contaran en el momento del estudio con personal de la época de implementación del primero de los planes, el MEB. Con ello se busca encontrar una cierta trayectoria y experiencia de los institutos y sus actores en la puesta en marcha de los planes y programas que dieron origen a la relación formación docente e investigación dado que era necesario contar con la participación de informantes que hubieran tenido algún tipo de protagonismo en el proceso. Cabe consignar que lo más difícil y determinante en la elección ha sido encontrar personal cuya antigüedad se remontara a fines de la década de 1980 y que estuviera dispuesto a participar. Por último, pero no menos importante, la elección de estas dos realidades como objeto de estudio es una estrategia comparativa que se justifica por la histórica disparidad que cada una tiene en la implementación de las reformas. Tal como fuera reconocido en una entrevista realizada dentro del marco de la investigación de Ruiz (2011: 53):

“Tenía mucho que ver con las capacidades profesionales de cada una de las provincias históricas. Había provincias que históricamente habían gestionado su educación tratando de mejorar como Río Negro, como Santa Fe o como Mendoza. (...) Otras provincias o la ciudad de Buenos Aires no les interesaba nada de nada, y entonces no hacían nada... [sic].”

⁴ Para garantizar la confidencialidad de quienes participaron en la investigación se ha asignado una sigla a cada instituto.

⁵ Los contextos jurisdiccionales de los Institutos elegidos son diferentes en cuanto a la aplicación de la reforma educativa. La Ciudad Autónoma de Buenos Aires no adoptó la estructura académica que se derivaba de la ley 24.195, en tanto en la provincia de Mendoza, sí.

Seguidamente se presenta una tabla que permite comparar algunas características de los Institutos de Formación Docente seleccionados como casos de estudio, a saber: ubicación, época de fundación, tipo de gestión, dependencia provincial, niveles ofrecidos y dentro de ellos las carreras de nivel terciario dictadas, estructura departamental y planes y programas de formación de maestros de educación básica que fueron implementados durante el período estudiado. Estos datos permiten delimitar el contexto histórico y geográfico de cada uno de ellos como así también conocer su estructura institucional y trayectoria.

TABLA N° 1: Datos generales de los casos de estudio de esta investigación

	IFD M	IFD C
UBICACIÓN	Una ciudad del interior de Mendoza	Ciudad Autónoma de Buenos Aires
FUNDACIÓN	Mediados del siglo XX	Fines del siglo XIX
TIPO DE GESTIÓN	Pública de gestión estatal	Pública de gestión estatal
DEPENDENCIA	Gobierno provincial	Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
NIVELES	Jardín Maternal Primario Medio Terciario	Inicial Primario Medio Terciario
CARRERAS DE NIVEL Terciario	Profesorado de Enseñanza Primaria Profesorado de Historia Profesorado de Geografía Profesorado de Biología Postítulos docentes: Especialización en Historia y Geografía y en Territorio, Ambiente y Sociedad	Profesorado de Nivel Primario Profesorado de Nivel Inicial
DEPARTAMENTOS DEL NIVEL Terciario	Departamento de Formación de Grado. Departamento de Extensión o Capacitación. Departamento de Investigación Educativa.	Centro de Investigación
PLANES Y PROGRAMAS A TRAVÉS DEL TIEMPO (Específicos para la formación de maestros de educación primaria)	1953-1969 (Maestro Normal Nacional, MNN) 1970- 1988 → Resol. Nac. N° 2321/70 y Resol. Nac. N° 287/73 (Profesorado de Enseñanza Primaria, PEP)	1874-1969 (Maestro Normal Nacional, MNN) 1971-2001 Resol. Nac. N° 2321/70 y Resol. Nac. N° 287/73 (Profesorado para la Enseñanza Primaria, PEP) 1980-1982 → Resol. Nac. N° 538/80 (Plan experimental) (Profesorado de Enseñanza Primaria con distintas orientaciones: rural, adultos o recursos didácticos)

	1988-1992 → Resol. N° 530/88 (Maestros de Enseñanza Básica, MEB)	1989-1990 → Resol. N° 530/88 (Maestros de Enseñanza Básica, MEB)
	1993-1999 → Resol. N° 2547/93 (PTFD Profesor de Educación Básica, PEB)	1994-1995 → Resol. N° 2547/93 (PTFD Profesor de Educación Básica, PEB) Implementado como ensayo en el turno vespertino a iniciativa de la vicedirectora.
	1999-2009 → Resol. N° 931 SPEE Resolución Prov. N° 1153/99 (Profesorado para EGB 1 y 2)	2002-2009 → Resolución SED N° 2170/01. Plan 3711/02 (Profesorado de Nivel Primario, PNP)
	2009 → Resolución N° 152/09 DGE y Modificatoria N° 2451/09. (Profesorado de Educación Primaria, PEP)	2010 → Resolución MEGC N° 6635/09 (Profesorado en Enseñanza Primaria, PEP)

Fuentes: Páginas oficiales de cada instituto objeto de este estudio complementadas con datos obtenidos durante las entrevistas y de la página oficial del Ministerio de Educación de Mendoza⁶. Elaboración propia.

1.3.2. Técnicas de recolección de datos

Para esta investigación los datos se han recogido a través del análisis de documentos (leyes, resoluciones y material curricular confeccionado *ad hoc*) y de entrevistas a informantes.

El corpus documental está conformado por la normativa referida al currículum de formación de maestros de enseñanza básica generada por las políticas educativas durante el período 1988-2010. Esta normativa se analiza fundamentalmente en los planes y los programas de formación de maestros de educación primaria y complementariamente en las leyes de educación, las resoluciones del Consejo Federal de Educación⁷ relacionadas con ellos y otros documentos producidos expresamente. El material seleccionado para el análisis es:

⁶ Se omiten los datos de las fuentes para preservar la identificación posterior de los institutos.

⁷ El Consejo Federal de Educación se creó por el Decreto Ley N° 19.682 de 1972 como “ámbito de coordinación para la acción conjunta de la Nación y las Provincias”. En 1979 por el Decreto Ley N° 22.047 se unifican el Consejo Federal de Educación y el Consejo Federal de Coordinación Cultural y el organismo recibe el nombre de Consejo Federal de Cultura y Educación (CFC y E). En 2006 la Ley de Educación Nacional N° 26.206 se crea el Consejo Federal de Educación (CFE) y se convierte en el lugar de concertación de la política educativa nacional.

	PLANES Y PROGRAMAS
PRINCIPALES	<p>El Currículo de Maestros para Educación Básica (MEB). Resolución Nacional N° 530/88. (1988).</p> <p>El Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD). Resolución Nacional N° 2547 (1991).</p> <p>Resolución N° 63/97. A14. Transformación gradual y progresiva de la Formación Docente Continua. (1997).</p> <p>Resolución N° 23/07. Plan Nacional de Formación Docente. (2007) y Resolución N° 24/07. Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial. (2007).</p>
COMPLEMENTARIOS	LEYES
	<p>Ley Federal de Educación N° 24.195. (1993).</p> <p>Ley de Educación Superior N° 24.521. (1995).</p> <p>Ley de Educación Nacional N° 26.206. (2006).</p>
	ACUERDOS Y RESOLUCIONES DEL CFDE
	<p>Resolución N° 32/93. A3. Alternativas para la formación, perfeccionamiento y capacitación docente. (1993).</p> <p>Resolución N° 36/94. A9. Red Federal de Formación Docente Continua. (1994).</p> <p>Resolución N° 52/96. A11. Bases para la Formación Docente. (1996).</p> <p>Resolución N° 116/99. La función de investigación en los IFD. (1999).</p> <p>Resolución N° 173/02. Aprobación del Plan Federal de Educación. (2002).</p> <p>Resolución N° 223/04. Aprobación del documento Políticas para la Formación y el Desarrollo Profesional Docente. (2004).</p> <p>Resolución N° 251/05. Creación de un organismo desconcentrado para la formación docente. (2005).</p> <p>Resolución N° 30/07. Anexo 1. Hacia una Institucionalidad del Sistema de Formación Docente en Argentina, y Anexo 2. Lineamientos Nacionales para la Formación Continua y el Desarrollo Profesional Sobre el Sistema de Formación Docente. (2007).</p> <p>Resolución N° 72/08. Sobre el Sistema de Formación Docente. (2008).</p>

Estos escritos son documentos oficiales de la administración pública nacional, provincial o metropolitana elaborados sin propósitos específicos de investigación y con fines fundamentalmente normativos. Su autenticidad, credibilidad y representatividad son verificables dado que fueron recogidos en el Centro de Documentación de la Biblioteca Nacional de Maestros, el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), el Ministerio de Educación de la Nación y en los Institutos de Formación Docente de Mendoza y Ciudad de Buenos Aires.

Las entrevistas están dirigidas a informantes relacionados con la implementación de los últimos cuatro programas de formación de profesores para la primaria (Maestro

de Educación Básica, Programa de Transformación de la Formación Docente, Resolución CFC y E N° 63/97 y Plan Nacional de Formación Docente). La decisión de entrevistarlos se fundamenta en la necesidad de captar el discurso de los protagonistas y contrastarlo con el discurso pedagógico oficial expresado en los documentos analizados. La consideración de la perspectiva de los actores resulta indispensable para develar las posibles brechas y puntos de contacto entre lo publicado y lo implementado percibido. Se ha optado por una selección de los entrevistados que tuvo en cuenta diferentes roles, tal como queda expresado en la siguiente tipología de entrada: a) informantes con responsabilidades en la implementación de los planes y programas a nivel Ministerio de Educación e Instituto Nacional de Formación Docente y b) informantes con diversas funciones en los institutos de formación docente donde se implementaron estos planes y programas. Dentro de este último grupo se incluye personal de conducción, jefes del departamento de investigación y profesores. De los 16 entrevistados, 14 destacaron su larga vinculación con la formación docente habiendo ejercido diversas funciones a través del tiempo⁸.

Cabe aclarar que dada la naturaleza del estudio no se intenta entrevistar un conjunto representativo de informantes sino que se busca la diversidad resultante de considerar los diferentes puntos de vista de manera de obtener indicios acerca de los procesos de mediación operados. Para seleccionar a los informantes se recurrió a la técnica llamada *snow ball* con el objeto de identificar a aquellos actores institucionales que tuvieran vinculación con la relación en estudio dado que investigaciones como la de Aguerondo y Vezub (2008), mencionada en apartados anteriores, dan cuenta de que la función de investigación dentro de los institutos de formación docente no ha alcanzado a generalizarse. En total se entrevistaron 16 personas, 4 a nivel del Ministerio de Educación o del Instituto Nacional de Formación Docente, 7 del IFD C y 5 de IFD M. Se realizaron entre septiembre de 2009 y junio de 2010. Su distribución según su jerarquía institucional es la siguiente:

⁸ Entrevistados de acuerdo con su antigüedad en la Formación Docente: + 40 años, 1; +30 años, 2; + 20 años, 6; + 10 años, 5; 3 años, 1 y 0 años, 1.

TABLA N° 2: Entrevistados según jerarquía y relación con los IFD

	IFD C	IFD M
Nivel Ministerio/INFD	4 entrevistados	
Personal de Conducción del IFD	3 entrevistados	2 entrevistados
Jefe de Departamento de Investigación del IFD	2 entrevistados	1 entrevistado
Profesores del IFD	2 entrevistados	2 entrevistados
Total	16 entrevistados	

TABLA N° 3: Entrevistados según vinculación con los planes y programas

	MEB	PTFD	63/97	23/07	TOTAL
Nivel Ministerio/INFD	3			1	4
Personal de Conducción del IFD	4	1			5
Jefe de Departamento de Investigación del IFD	1	1	1		3
Profesores del IFD		1	2	1	4
Total	8	3	3	2	16

Las entrevistas a los informantes se realizaron guiadas por un esquema temático construido a partir de los objetivos específicos, que replica las dimensiones propuestas para el análisis de los documentos curriculares y que se despliegan en una serie de preguntas.⁹ Las entrevistas fueron grabadas previa autorización del entrevistado a quien se le explicaba el tema, los objetivos y el destino de la investigación que se estaba llevando a cabo.

La estrategia de análisis de los datos recogidos es la de análisis temático de los textos. Se consideran textos tanto las fuentes documentales enumeradas en párrafos anteriores como los textos producidos a partir de la desgrabación de las entrevistas. Para abordar el trabajo se organizaron las siguientes etapas: a) selección, categorización, codificación y análisis individual y comparativo de documentos, b) realización de la entrevista, desgrabación y análisis individual y comparativo de los textos de la desgrabación y c) confrontación entre ambos análisis. El orden dado no implica

⁹ Ver Anexo I. “Guía de entrevista”, página 137.

necesariamente una secuenciación puesto que el proceso se desarrolla como una permanente revisión de lo realizado en búsqueda de profundización y claridad. El proceso de análisis propiamente dicho se inicia conjuntamente con el trabajo de campo y finaliza con el cierre de las conclusiones. El análisis de los datos ha sido efectuado manualmente no habiéndose empleado programas informáticos para su tratamiento.

El análisis temático de los documentos, tanto individual como comparativamente, se realiza en torno a las siguientes dimensiones (Sagastizábal, 2002) relevantes para los objetivos de investigación: a) el concepto de investigación en la formación docente, b) las funciones de la investigación en la formación docente, c) la posición del investigador en el escenario de investigación en la formación docente. Cada una de esas categorías se despliega en una serie de sub-categorías de entrada a saber:

El concepto de investigación en la formación docente¹⁰

- a) Concepto de investigación propiamente dicho:
- Investigación-acción.
 - Profesional reflexivo.
 - Educación basada en la evidencia
 - Investigación básica
 - Investigación aplicada
 - Otros.
- b) Área en la que se ubica la investigación en la formación docente:
- Investigación y práctica docente.
 - Investigación y currículum de formación.
 - Investigación como función de los IFD.

Las funciones de la investigación en la formación docente¹¹

- a) Estrategia de aprendizaje. (Para el alumno del IFD).
- b) Estrategia de enseñanza. (Para el docente del IFD).
- c) Estrategia de desarrollo profesional.

¹⁰ Cfr. con las definiciones dadas en el apartado “Los significados de la investigación en la formación docente orientada hacia la indagación”, páginas 29 - 33.

¹¹ Cfr. con las definiciones dadas en el apartado “La finalidad de la investigación en la formación docente orientada hacia la indagación”, páginas 34 - 35.

- d) Estrategia de desarrollo institucional.
- e) Estrategia de cambio político y social.
- f) Otras.

La posición del investigador en el escenario de investigación¹²

- a) Desde dentro (el investigador se estudia a sí mismo o a su propia práctica).
- b) Desde dentro en colaboración con colegas.
- c) Desde dentro en colaboración con un facilitador.
- d) Colaboración recíproca (equipo desde adentro y afuera).
- e) Desde afuera en colaboración con los de adentro.
- f) El investigador investiga desde afuera a los de adentro.

En este punto resulta enriquecedor considerar la idea de Ruiz Olabuénaga e Ispizua quien afirma que: “A todos los ‘textos’, en realidad, se les puede ‘entrevistar’ mediante preguntas implícitas y se les puede ‘observar’ con la misma intensidad y emoción con la que se observa un rito nupcial, una pelea callejera, una manifestación popular” (en Valles, 1997: 120). Este es el espíritu con el que se aborda el tratamiento de los textos trabajados. La coincidencia en los nodos de significación empleados para el análisis de documentos y de las entrevistas ha buscado permitir la triangulación de los datos obtenidos a través de ambas técnicas.

1.3.3. La negociación del acceso

Partiendo del supuesto de que todo estudio de caso lleva a establecer una relación entre personas, en este caso entre la investigadora y los informantes, y que esto implica que un tercero desconocido irrumpa en la cotidianeidad de las instituciones y de esas personas, es necesario tener en cuenta algunas consideraciones. Primeramente, se entiende que la información obtenida pertenece a quien la brinda y en consecuencia habrá que mantener en todo momento la confidencialidad de aquellos datos que permitan identificar a los informantes. Además, la negociación no es una simple rutina de entrada a la institución sino que requiere de sucesivas negociaciones con cada uno de los candidatos a ser entrevistados en la búsqueda de la aceptación de su colaboración voluntaria. Por último, la negociación deriva en un compromiso asumido por la

¹² Cfr. con las definiciones dadas en el apartado “La posición del investigador en el escenario de la investigación”, páginas 35 - 37.

investigadora ante las instituciones, ante quienes actuaron como porteros y ante quienes aceptaron responder a sus preguntas. Este compromiso implica realizar y entregar un informe final con las conclusiones de esta investigación a cada una de las instituciones elegidas.

La confidencialidad en este estudio está garantizada al eliminar los nombres de las instituciones y reemplazarlos por iniciales creadas para reconocerlos, mientras que las identidades de los entrevistados serán preservadas otorgándoles una denominación particular. La numeración asignada a cada uno tiene que ver con el orden temporal de realización de las entrevistas y no con un orden jerárquico entre los entrevistados. Ejemplo: MC1 significa personal de conducción del instituto IFD M, el 1 se emplea para distinguir a los distintos miembros del personal de conducción.

TABLA N° 4: Nomenclatura para la identificación de los entrevistados según jerarquía y relación con los IFD

	IFD C	IFD M
Nivel Ministerio/INFD		MI1 MI2 MI3 MI4
Personal de Conducción del IFD	CC1 CC2 CC3	MC1 MC2
Jefe de Departamento de Investigación del IFD	CJD1 CJD2	MJD1
Profesores del IFD	CP1 CP2	MP1 MP2
Total	16 entrevistados	

El proceso de negociación comenzó en cada institución con el pedido de permiso a cada uno de los porteros institucionales que se pudieron identificar. En todos los casos se explicó que las entrevistas e información requerida formarían parte de una investigación en el marco de una tesis de Maestría para la Universidad de San Andrés. También se explicitaron el tema de investigación, sus objetivos, los casos seleccionados y los motivos que llevaron a su selección. Finalmente se aclaró que al concluir la investigación se entregaría a cada una de las instituciones involucradas una copia del informe final.

Por último parece oportuno describir el proceso de negociación y acceso a cada institución en el curso de la presente investigación. Las dificultades derivadas de los criterios adoptados para la selección de los institutos¹³, especialmente lo referido a la implementación del MEB de fines de la década de 1980, redujeron la cantidad de institutos posibles de ser considerados. El primero que cumplía con todos los requisitos fue el IFD M. Debido a las distancias se decidió que las comunicaciones se establecieran telefónicamente y desde un principio fue posible hablar directamente con la Rectora quien aceptó inmediatamente participar de la investigación y aportó los datos necesarios para localizar a otros informantes. El mismo tipo de apertura y participación tuvo el resto de los entrevistados de dicho instituto quienes no dudaron en brindar sus números telefónicos particulares para lograr una comunicación más distendida dado que el teléfono en el instituto se encuentra en una zona de paso. En el segundo de los institutos localizados, el IFD C, la Vicedirectora actuó como portera y mediadora con la rectoría. El acceso estuvo supeditado a la presentación de un aval de la Universidad a las autoridades del Instituto y de una carta donde se informó acerca del tema, motivos, objetivos y detalles de la investigación. Una vez obtenido el permiso de acceso, se acordó una serie de entrevistas con algunos informantes sugeridos por la Vicerrectora y estos a su vez llevaron a otros. La mayor dificultad estuvo en la realización de la entrevista al Rector con quien no fue sencillo programar un encuentro. Incluso una vez acordados un tiempo y lugar, instantes previos a su realización el entrevistado canceló el encuentro por otros compromisos ineludibles. Finalmente la entrevista pudo realizarse por teléfono aunque ésta fue interrumpida en varias oportunidades notándose cierta dispersión y apuro en el entrevistado. Las entrevistas realizadas a los informantes relacionados con el Ministerio de Educación o el INFD se pactaron por teléfono o vía mail y se realizaron en los lugares sugeridos por los entrevistados: ministerio, INFD o domicilio particular según los casos.

1.3.4. El rol de la investigadora

Las investigaciones como las realizadas en este trabajo están sujetas a una doble hermenéutica. Las interpretaciones se dan tanto por parte del entrevistado como del investigador. Por lo tanto las conclusiones obtenidas, a partir del análisis de los datos

¹³ Cfr. Apartado “Técnicas de recolección de datos”, página 16.

recogidos, son producto del cruce de diversas inquietudes personales, profesionales y académicas surgidas como consecuencia de distintas historias de vida.

Particularmente en el caso de la investigadora tiene una larga trayectoria docente en diversos cargos y niveles del sistema educativo pero no una relación directa con el campo de la formación docente, más allá de su propia experiencia formativa. Esta característica operó como debilidad y como fortaleza en diversas etapas de la investigación. Por ejemplo, en los momentos previos al trabajo de campo, la focalización y recorte del problema se dificultaban dado que toda información parecía pertinente. Durante el trabajo de campo, la extranjería se convirtió en una posibilidad que permitía explorar la cotidianeidad de una manera diferente a la que pueden hacerlo quienes se hallan inmersos en ella.



Universidad de
San Andrés

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

“(…) el término investigación ha llegado a aplicarse a un ámbito tan amplio de actividades dentro del campo de la educación que cesó de tener un significado único e identificable (Travers 1971, 4)

2.1. De modelo para la práctica a proyecto práctico de elaboración colectiva

Currículum es un término polisémico que remite a diversas conceptualizaciones que pueden ser contradictorias y que es necesario considerar a la hora de analizar y comprender definiciones de política curricular como las que se estudian en este trabajo.

Las primeras parten del origen etimológico latino de currículum, *currere*, que refiere a curso, camino, sendero o pista. Gvartz y Palamidessi (2006: 52) subrayan que “esta acción de desplazarse en el espacio y en el tiempo no es azarosa; está marcada por una dirección, un orden, una meta hacia la cual apunta y por un desafío que debe ser vencido y que nos impulsa a no abandonar la ruta”. Según estos autores (*Op. cit.*: 52) la relación del término con las actividades pedagógicas irrumpe en el siglo XVII en Escocia, donde currículum se refiere a los cursos regulares de la Universidad de Glasgow y su uso como regulador sistemático e intencional de los contenidos y formas de las actividades de enseñanza-aprendizaje se generaliza en el medio anglosajón. Tomando el origen etimológico y el uso dado el *Diccionario de la Academia Española*¹⁴ lo define como “plan de estudios o conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades”. Akker (2003) afirma que una definición simple como ésta se ve reflejada en varias lenguas y se encuentra en el corazón de otras definiciones más elaboradas en diferentes niveles, contextos y representaciones. Gvartz y Palamidessi (*Op. cit.*) señalan que, en su acepción de uso, en las escuelas argentinas el término currículum reemplazó, como sinónimo, a programa o plan de estudios.

A lo largo del tiempo la literatura sobre el tema da cuenta de una evolución del término tanto en la discusión académica como en el diseño y puesta en marcha de las propuestas curriculares (Gvartz y Palamidessi, 2006; Smith, 2006). Desde la pedagogía el currículum aparece como **modelo para la práctica** que busca cambiar y mejorar la

¹⁴ Diccionario de la Real Academia Española, 22. ed. s.v. “currículum”.

enseñanza a partir de la explicitación del deber ser. Primeramente, será un cuerpo de **contenidos** que tienen que ser transmitidos. Se relaciona con los guardianes de la tradición griega antigua, o los educadores liberales, para quienes el currículum debía asegurar el desarrollo de la razón a través de la transmisión del canon o cuerpo de conocimientos y está también presente en las ideas Taylor. Luego, será una declaración de **objetivos de aprendizaje** expresados en conductas observables, medibles y evaluables. Esta concepción se la relaciona con los expertos, se centra en los objetivos que deben ser alcanzados, en los modos de organizar la escuela para lograrlo y aparece en los trabajos de Bobbit. Un tercer modo de aproximación a la teoría y práctica curricular surge a partir de las ideas de Tyler quien propone un **método racional de toma de decisiones y diseño** del currículum que no sólo incluirá temas o contenidos sino también aspectos propios de la enseñanza (objetivos conductuales, experiencias de aprendizaje y evaluación).

A la perspectiva pedagógica se agrega la perspectiva sociológica que en lugar de prescribir procura describir y explicar aquello que acontece en las aulas (Gvirtz y Palamidessi, 2006: 62-63). La sociología amplía el concepto al entenderlo como un **proceso** en el que se reconocen otras fuentes, diversas maneras de organizar la tarea escolar y varias formas de influencia educadora. Entonces para comprender acabadamente el concepto es necesario despegarlo de la idea singular, el currículum, para llevarlo al plural, los currículos. Surgen así definiciones como las de Eisner (1979): **el currículum explícito** aquello que las instituciones educativas declaran enseñar y que se hace presente en planes y programas; **el implícito**, aquel que es enseñado sin que sea una intención manifiesta; **y el nulo**, constituido por lo que la escuela no enseña. En la misma línea Gimeno Sacristán (1995: 152) distingue el **currículum manifiesto** constituido por “lo que los programas oficiales o los mismos profesores dicen que quieren transmitir”, el **currículum oculto** -recogiendo el concepto de Jackson (1968)- “aquel que funciona soterradamente” y el **currículum real** “la experiencia práctica que tienen los alumnos [en la que] se mezclan o interaccionan ambos”.

Esta diferenciación entre lo que se pretende y lo que se hace da cuenta de un desarrollo que se produce en una arena de conflictos en la que participan actores con diferentes intereses y valores. En términos de Akker (2003: s/n), “Los problemas se manifiestan (a veces en espectaculares y persistentes) brechas entre el **currículum propuesto** (tal como se lo expresa en la retórica política), el **currículum**

implementado (en la vida real de las escuelas y de las aulas) y el **currículum alcanzado** (como se manifiesta en las experiencias y resultados de los alumnos). Una típica consecuencia de estas tensiones es que varios grupos de participantes frustrados se culpan unos a otros por el fracaso de la reforma o mejora¹⁵. A partir de estas observaciones, el autor presenta la siguiente tipología de las representaciones curriculares:

TIPOS CURRÍCULUM		DESCRIPCIÓN
PROPUESTO	Ideal	Visión (filosofía racional o básica subyacente de un currículum).
	Formal/Escrito	Intenciones tal como se especifican en documentos y/o materiales curriculares.
IMPLEMENTADO	Percibido	El currículum tal como es interpretado por sus usuarios (especialmente docentes).
	Operacional	El real proceso de enseñanza y aprendizaje (también conocido como currículum en acción).
ALCANZADO	Experiencial	Experiencias de aprendizaje tal como las perciben los alumnos.
	Aprendido	Resultados de aprendizaje de los alumnos.

(Akker, 2003: s/n).

En todos los casos el currículum implica “una selección intencionada de saberes organizados con propósitos formativos” (Cox, 2005: 1). De esta forma, el currículum mira tanto al pasado y a la tradición cuya transmisión constituye gran parte de la tarea educativa, como al futuro a que cada generación aspira. Pero una vez decidida la selección de contenidos curriculares, la implementación y desarrollo del currículum no es lineal ni directa sino que como construcción social se modifica durante su desarrollo. “Es decir, que una concepción procesual del currículum nos lleva a ver su significado y entidad real como el resultado de diversas operaciones [deliberación, concreción desarrollo y evaluación] a las que se ve sometido y no sólo en los aspectos materiales que contiene” (Gimeno Sacristán, 2007: 23). Esta afirmación ha dado lugar a las preguntas de investigación en torno al currículum manifiesto pero a partir de su diferenciación entre el currículum propuesto escrito y el implementado percibido: qué significa investigar en el contexto de la formación docente, qué finalidad o propósito se atribuyen a las tareas de investigación en los institutos, quiénes realizan las

¹⁵ La traducción es propia.

investigaciones emprendidas, qué brechas o coincidencias pueden establecerse entre el currículum propuesto escrito y el implementado percibido y qué diferencias surgen a partir de los distintos contextos institucionales.

Finalmente la idea de currículum puede ser complementada con el aporte de autores como Coll (1987) que describen el desarrollo curricular como un **proceso de toma de decisiones** en el que lo importante es la sólida justificación y argumentación de las decisiones tomadas con el objetivo de lograr la coherencia del conjunto. Este tipo de conceptualizaciones, que tienen en cuenta la dimensión política, resultan superadoras de las primeras que, centrándose en el deber ser no la consideraban, puesto que focalizan tanto los aportes técnicos del nivel macro como en las instancias de discusión y negociación que se producen entre quienes intervienen en las diferentes etapas de la implementación en los niveles meso y micro. Desde esta perspectiva no se plantea una opción disyuntiva - o - entre ellos, sino una conjuntiva - y - que permitirá comprender los problemáticos esfuerzos realizados hasta el momento en cuanto a la implementación de las reformas curriculares como las que son objeto de estudio en este trabajo. Ya se sabe que:

“El manejo de los conceptos sin el compromiso con la práctica cumple con el rito de cambiar aparentemente la realidad a base de manifestar las buenas intenciones ocultando las miserias. (...) después de una historia de buenas intenciones declaradas, ya se comprende cómo el discurso camina independiente de los progresos de la práctica. Después de tantos conceptos y orientaciones innovadoras, la práctica se mueve poco” (Gimeno Sacristán, 1995: 157).

2.2. La perspectiva inductiva en la formación docente y su orientación hacia la investigación

La formación docente puede ser pensada a partir de la clasificación presentada por Zeichner quien definió cuatro paradigmas o matrices “de creencias y supuestos sobre la naturaleza y propósitos acerca de la escolaridad, la enseñanza, los docentes y su educación que dan forma a tipos específicos de prácticas en la formación docente” (1983: 3). No conforman una jerarquía sino más bien dan cuenta de un orden cronológico, estos paradigmas son el conductista o *behaviorist*, el artesanal-tradicional o *tradicional-craft*, el personalista o *personalistic* y el orientado a la investigación o

inquiry-oriented. La irrupción del último paradigma implica el pasaje de un modelo de profesor pre-profesional dotado de un saber deductivo al profesor profesional apoyado en un saber inductivo que le permita tomar decisiones con autonomía (Hargreaves, 1999). Aguerrondo defiende la tesis de que buena parte de las dificultades encontradas en la profesionalización de los docentes deriva de la vigencia de ese saber deductivo sobre el cual se fundamentó la preparación para la tarea, la pedagogía, “un saber cuyo origen es la moral y el método y no la reflexión” (2010:3).

La inscripción de planes y programas dentro del paradigma de formación docente orientada hacia la investigación no implica necesariamente la uniformidad y el isomorfismo de sus propuestas que dan lugar a diversos matices. La “diferencia entre una opción u otra se caracteriza por la forma de concebir la realidad social y educativa, la validez del conocimiento, el concepto de progreso, lo que se pretende con la investigación y el papel de los sujetos que intervienen” (Imbernón, 2007: 15). Dentro del paradigma orientado hacia la investigación se mezclan una variedad de conceptos de investigación, funciones otorgadas a ella, posiciones de los actores en el escenario de investigación y jerarquías que sostienen diferentes supuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos.

2.2.1. Los significados de la investigación en la formación docente orientada hacia la investigación

Cuando de educación e investigación se trata consideramos muy apropiada la distinción de expresiones que realizan Elliot (1977), Gimeno Sacristán (1983) y Stenhouse (1987): **investigación sobre educación** e **investigación en educación**. Imbernón (*Op. cit.*: 21) sostiene que la primera tiene por objetivo colaborar con el conocimiento de la educación mientras que la segunda “consiste en el análisis de situaciones problemáticas para preparar intervenciones educativas, mejorando o transformando la práctica educativa, social, institucional, docente, a partir de la propia experiencia profesional compartida”. La investigación en educación también recibe las denominaciones de *investigación educativa* o *investigación pedagógica* (Sañudo, 2010).

Dentro de esta concepción comprometida con la acción, los significados otorgados a la investigación en la educación, en general, y en la formación docente, en particular, son diversos y van desde la asimilación a una mera actitud indagadora hasta

la realización de investigaciones propiamente dichas. Desde la aplicación del conocimiento producido en los ámbitos académicos para mejorar la propia práctica, que es impulsada por la denominada educación basada en la evidencia (Davies, 1999), hasta la promoción de la investigación-acción realizada por los propios docentes tal como lo proponen Elliot, Stenhouse, Kemmis y Carr (*Apud* Sagastizábal, 2002). Estos movimientos nacen a partir de la necesidad de mejorar la práctica docente buscando la mayor eficiencia y eficacia posibles en los resultados. Coincidentemente ninguno de ellos surge originalmente del propio ámbito educativo sino que, para resolver la cuestión de la aplicación acrítica de técnicas y procedimientos educativos diseñados por expertos, toman modelos de otros campos profesionales que resuelven esa tensión de modos diversos reconociendo la *expertise* y conocimiento de los prácticos como punto de partida para mejorar sus desempeños profesionales.

La descripción que se propone de cada una de las perspectivas no sigue el orden cronológico de su aparición en el contexto educativo sino que procura dar cuenta de un *crescendo* en el protagonismo de los docentes en su relación con la investigación: desde la adopción de una actitud indagadora o la utilización del conocimiento producido por otros hasta la producción de conocimiento propiamente dicho. En este marco se describirán los conceptos: profesional reflexivo, educación basada en la evidencia, investigación-acción, investigación y desarrollo, y formación docente basada en la investigación o *research-based Teacher Education*.

Para Schön (1992) los profesionales de la práctica, como el caso de los maestros y profesores, no siempre pueden resolver los problemas instrumentales que deben afrontar a través de la selección de los medios técnicos más apropiados porque, en la cotidianeidad, éstos no siempre aparecen estructurada ni organizadamente. Para este autor el docente deberá ser un **profesional reflexivo** capaz de definir y resolver dichos problemas. Si bien Schön no habla específicamente de investigación, propone una actitud indagadora y reflexiva para los profesionales en general, dentro de los cuales pueden estar los docentes, que los aleje de la mera aplicación de técnicas y programas con el fin de mejorar su práctica.

Por otra parte, la **educación basada en la evidencia**¹⁶ (Davies, *Op. cit.*) es una forma de aprendizaje y enseñanza para educadores que sigue el modelo utilizado por los servicios de salud fundamentado en las teorías de aprendizaje de Piaget, Bruner, Vigotsky, entre otros. En ella se integran la *expertise* de enseñanza-aprendizaje individual y personal del docente con los mejores resultados disponibles de la investigación sistemática. Sintéticamente la educación basada en la evidencia opera en dos niveles. El primero consiste en el uso de la evidencia existente proveniente de investigación y la literatura sobre educación y temas relacionados. “Para lograrlo, los educadores deberán ser capaces de plantearse preguntas sobre educación, saber dónde y cómo encontrar evidencia, analizar la evidencia encontrada de acuerdo con estándares profesionales y científicos y determinar su relevancia para sus propias necesidades educativas y contextos” (Davies, 1999: 109). Mientras que el segundo nivel se centra en el establecimiento de evidencia contundente donde la existente es de naturaleza cuestionable, incierta o débil. Para ello los educadores “deberán planificar llevar a cabo y publicar estudios que alcancen altos estándares. El objetivo es asegurar que investigaciones futuras en educación logren la validez científica, la calidad y la relevancia práctica de la que a veces carece la evidencia existente sobre actividades, procesos y productos educativos” (*Op. cit.*: 109-110).

Otro escalón lo representa la **investigación-acción** cuyos orígenes se remontan a la década de 1940 cuando Lewin propone la integración de la experimentación científica con la acción social como modo de promover cambios en las instituciones de tipo social (Hammersley, 2004: 166). Sus ideas son retomadas por Stenhouse y Elliot quienes las aplican a la figura del profesor investigador (Sagastizábal, 2002). Dentro de la investigación-acción se reconocen dos enfoques: el interpretativo y el crítico. “En el enfoque interpretativo, la finalidad de la investigación no es la predicción ni el control, sino la comprensión de los fenómenos y la formación de los que participan en ellos para que su actuación sea más reflexiva, rica y eficaz. Así pues, la intencionalidad y sentido de toda investigación educativa es la transformación y mejoramiento de la práctica” (Pérez Gómez, 1995: 117-121). Sus principales representantes son Stenhouse y Elliot

¹⁶ También puede llamarse educación basada en la investigación (Hargreaves, 1996), educación basada en la literatura (Hammersley, 1997) o práctica sensible al contexto (Greenhalgh y Worrall, 1997) (Cfr. Davies, 1999: 118).

Mientras que para la perspectiva crítica el cambio en las prácticas tiene por objeto la transformación social y sus principales representantes son Kemmis y Carr.¹⁷

En el *Manual de Frascati* (OECD, 2002: 30) la **investigación y desarrollo** es definida como la actividad que comprende: la investigación básica cuya finalidad es producir nuevos conocimientos sin tener en cuenta ningún uso o aplicación en particular, la investigación aplicada cuyo objetivo es también generar nuevos conocimientos pero orientados a una aplicación práctica, y el desarrollo experimental que consiste en el trabajo sistemático realizado para utilizar el conocimiento producido por las investigaciones o la experiencia con el fin de producir productos, recursos o procesos nuevos. Surgida en el ámbito tecnológico-productivo se asocia con la innovación, un cambio de paradigma, en tanto que la investigación-acción, surgida del ámbito social y, aplicada al ámbito educativo, busca “mejorar la racionalidad de sus propias prácticas, su entendimiento de las mismas y las situaciones dentro de las cuales ellas tienen lugar” (Sagastizábal, 2002: 73). La diferencia entre ambas no es menor, la investigación y desarrollo se sitúa en torno de las innovaciones mientras que la investigación acción lo hace alrededor de la reforma. Aguerrondo y Xifra (2002: 5) sostienen que la innovación implica “desarrollar modelos alternativos basados en nuevas concepciones” mientras que la reforma es “la mejora de propuestas pedagógicas existentes”. Para estas autoras la educación, como todo sistema social complejo, se caracteriza por estar formada por varios subsistemas, estos a su vez por otros subsistemas y así sucesivamente. Una segunda característica es la producción de relaciones dinámicas entre los diversos componentes del sistema educativo y la existencia de fuerzas contrapuestas pero en equilibrio entre sus elementos constitutivos. La ruptura de ese equilibrio o rutina produce diferentes cambios en el sistema ya sea que, por un lado, éstos afecten aspectos estructurales o fenoménicos del sistema, y por otro, impactan en todo el sistema o en parte de él¹. Aguerrondo y Xifra (*Op. cit.*: 6) afirman que: “Pasar de una escuela generada para las necesidades del siglo XVIII a una que responda a las del siglo XXI está requiriendo una gran transformación, plena de innovaciones, a través de las cuales deben removerse, desde la base, los cimientos del viejo paradigma”. Por otra parte, hablar de innovación implica la necesidad de socializar el invento (Schumpeter, 1935).

¹⁷ Las diferencias entre cada uno de estos enfoques será desarrollada en mayor profundidad en el apartado siguiente.

Por último, **la formación docente basada en la investigación o *research-based Teacher Education***. Este tipo de preparación “se basa en el desarrollo de características racionales de pensamiento pedagógico y argumentación utilizando como recurso la investigación” (Byman, 2009). El conocimiento de base de estos programas es dinámico y los estudiantes son activos procesadores de conocimiento (Zeichner, 1983), Con el objeto de integrar teoría y práctica durante la etapa formativa toda la enseñanza se fundamenta en resultados de investigación, las actividades son organizadas de modo tal que los estudiantes puedan practicar la argumentación, la toma de decisiones y la justificación cuando indagan y resuelven problemas pedagógicos y, finalmente, deben aprender y poner en práctica diferentes habilidades de investigación durante sus estudios al realizar sus tesis de maestría (Toom *et al.*, 2008). El principal objetivo es lograr que los futuros docentes se formen con una orientación hacia la indagación (*Op. cit.*: 1). Los programas reconocen dos niveles: el nivel básico de formación docente que comprende la práctica diaria necesaria para dominar la enseñanza (adquisición de habilidades prácticas y conocimiento fundamental que cubre el proceso instruccional y una variedad de cursos de contenido pedagógico) y el nivel general que toma cierta distancia del trabajo diario (adquisición de habilidades necesarias para la metacognición y toma de decisiones). La profesión docente presupone además dos dimensiones diferentes: la práctica de enseñanza y la indagación o investigación sobre la propia práctica o la de otros (*Op. cit.*). “La práctica de investigación es una forma nueva y complementaria de ver la relación teoría y práctica en la formación docente basada en la investigación” (*Op. cit.*: 3).

Estos cinco modos de significar la idea de investigación en la formación docente inicial muestran una progresión en el protagonismo otorgado a los docentes en su vinculación con la investigación y una profundización en el dominio de la metodología propia de la investigación. Los matices que puede tomar el término permiten parafrasear a Gimeno Sacristán (1995), cuando se refiere a cultura y currículum, y se podría afirmar que la investigación seleccionada y organizada dentro del currículum de formación docente no es la investigación en sí misma, sino diferentes versiones escolarizadas de ella.

2.2.2. La finalidad de la investigación en formación docente orientada hacia la investigación

Una segunda dimensión a reconocer dentro del paradigma orientado hacia la investigación se refiere a las finalidades o funciones que se otorgan a la investigación. En su libro *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado* Imbernón (2007) enumera tres perspectivas posibles en las que predominan las finalidades de **explicación**, de **interpretación** y de **cambio social**. Para la primera la educación y los procesos de formación son explicables y son neutrales. Las principales críticas que se realizan a este enfoque se centran en que considera tanto al aula como a la institución educativa como unidades de análisis uniformes, se rige por esquemas de causalidad, tiene pretensiones generalizadoras, considera los procesos formativos como externos, observables y mensurables, los prácticos de la educación permanecen ajenos a la investigación, etc. En cambio para la tradición interpretativa la “conducta social no puede explicarse sino a través de la interpretación que los sujetos hacen de la acción” (Imbernón, 2007: 37). En la década de 1980 Kemmis y Carr, desde la perspectiva crítica, definen la investigación-acción como “una forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales en orden a mejorar la racionalidad de sus propias prácticas, su entendimiento de las mismas y las situaciones dentro de las cuales ellas tienen lugar (Sagastizábal, 2002: 73)”.

Según Sagastizábal (*Op. cit.*) la investigación-acción puede cumplir en las organizaciones educativas las siguientes funciones: **recurso didáctico en el aula de la escuela**, **estrategia para la formación docente** y **estrategia de desarrollo organizacional** (proyecto institucional, gestión institucional y gestión curricular).

Diker y Terigi (2003) afirman que la investigación en la formación docente puede ser pensada a partir de tres áreas diferenciadas: a) la relación entre la investigación pedagógica y la práctica docente, b) la investigación en el currículo de formación de maestros y profesores y c) la investigación educativa como función de los institutos de formación docente. La primera se refiere a la investigación educativa o investigación sobre problemas de la propia práctica docente. Con referencia a ella Sagastizábal afirma que “Una investigación educativa que no pretenda transformar su propia práctica escolar no tendría razón de ser” y por ello deberá “describir, clasificar, explicar y finalmente comprender el fenómeno educativo” (*Op. cit.*: 68). El segundo eje,

la investigación en el currículum de formación de maestros y profesores, se fundamenta en que “bajo ciertas condiciones, el contacto de maestros y profesores con los procedimientos y los resultados de la investigación educativa de carácter científico o académico puede contribuir a mejorar la práctica misma de la enseñanza” (Diker y Terigi, *Op. cit.*: 129). Sobre la base de este supuesto el currículum de formación docente deberá ser modificado con el fin de incluir la enseñanza y práctica de diversas metodologías de investigación como así también propender al manejo de los resultados de investigaciones para la comprensión, fundamentación, enriquecimiento y mejora de la práctica docente. Finalmente el tercer eje, la investigación educativa como función de los institutos de formación docente, amplía los objetivos de dichas instituciones que no sólo deberán ocuparse de la transmisión sino también de la producción de conocimiento acerca de los problemas de la práctica docente. De este modo se intenta implementar un ciclo de constante revisión y ajuste de las prácticas de formación del propio instituto y del nivel para el que forma. Asimismo desplaza la responsabilidad individual a la colectiva: ya no será un maestro quien encarne el cambio sino una institución en su conjunto. Sintéticamente se puede afirmar que las dos primeras centran su finalidad en la **mejora de la práctica**, mientras que la tercera, en la **producción de conocimiento**.

Finalmente, los cambios en las prácticas pueden ser concebidos como una mejora o como una innovación. En este caso, la finalidad de la investigación es la búsqueda de **innovaciones educativas**, por lo que se entiende un cambio de paradigma que implique “desarrollar modelos alternativos basados en nuevas concepciones” (Aguerrondo y Xifra, 2002: 5) yendo más allá de búsqueda de la mera novedad o “mejora de propuestas pedagógicas existentes” (*Op. cit.*: 5).

2.2.3. Las diferentes posiciones del investigador

Finalmente, una tercera dimensión referida a la investigación en el paradigma de la formación docente orientada hacia la investigación se refiere al lugar del investigador. Anderson y Herr (2007: 58) presentan diversos criterios para pensar la posición de quien realiza la investigación de acuerdo con: a) su ubicación con respecto al escenario social, b) su jerarquía y c) su posición frente a individuos y grupos de diferentes clases sociales, razas, género, religión, edad, etc. Este discernimiento no supone alternativas excluyentes sino que habrá que considerar que el investigador

“ocupa posiciones múltiples que se intersectan, y crean lealtades y alianzas que están en conflicto dentro de nuestro escenario de investigación” (Collins, 1990: 11).

A partir del primer criterio, la ubicación con respecto al escenario social, surgen dos nociones: adentro o afuera. La primera refiere a un interior, a un pertenecer o formar parte del escenario social donde el docente hace la investigación. La segunda, en cambio, da cuenta de un exterior o no pertenencia “en la que el investigador es ‘una mosca en la pared’, observando el escenario social desde afuera e intentando lograr la invisibilidad” (Anderson y Herr, 2007: 62). Esta diferenciación permite describir una serie de posiciones que el investigador puede tener con respecto al escenario de investigación a saber (*Op. cit.*):

- **Desde adentro (el investigador se estudia a sí mismo o a su propia práctica).** Docentes o directivos investigan su propia práctica. Aparece en las tradiciones de investigación docente, autobiografía o investigación narrativa. Genera conocimiento local y público como así también desarrollo profesional y personal del docente.
- **Desde adentro en colaboración con colegas.** Se trata de un tipo de investigación colaborativa en la que intervienen varios docentes, alumnos y otros miembros de la comunidad. Propia de grupos o equipos de investigación y grupos feministas. Genera conocimientos, promueve el desarrollo personal y profesional, y puede producir aprendizaje y transformación organizacional.
- **Desde dentro en colaboración con un facilitador.** Puede ser una variante de la anterior con la inclusión de un facilitador que no es miembro de la escuela. Un ejemplo, los talleres de educadores con facilitador. Promueven el aprendizaje o transformación organizacional.
- **Colaboración recíproca (equipo desde adentro y afuera).** Se trata de un equipo compuesto por docentes de la escuela e investigadores universitarios. Son una variante de los talleres de educadores. Se produce un co-aprendizaje.

- **Desde afuera en colaboración con los de adentro.** El investigador profesional llega para trabajar a la escuela para incluir a los participantes en algunos aspectos del proyecto.
- **El investigador investiga desde afuera a los de adentro.** Se trata de una posición neo-positivista, el investigador intenta lograr la invisibilidad.

Por otra parte el segundo criterio, la jerarquía, permite reconocer un orden de superioridad o subordinación atribuido a una persona de acuerdo con diversas razones clase, poder, oficio, autoridad, categoría u otras. El concepto jerarquía proviene de dos términos griegos *hieros* que significa sagrado y *arkhei*, orden o gobierno. Desde el punto de vista etimológico una jerarquía establece un orden sagrado y de allí la dificultad que implica toda ruptura con un orden jerárquico establecido.

En el contexto de este trabajo, quien realiza las investigaciones en los IFD se encuentra posicionado en algún lugar dentro de la organización jerárquica que constituye el sistema educativo. Así se puede distinguir: personal de conducción de los IFD, formadores de formadores, alumnos del IFD, docentes noveles, maestros de Nivel Primario o profesores de Nivel Secundario, personal de conducción de las escuelas destino, investigadores o expertos, funcionarios y otros sectores de la comunidad.

Del cruce de ambos criterios, ubicación con respecto al escenario de investigación y jerarquía, es posible pensar el lugar que ocupan en el escenario de investigación los saberes subyugados¹⁸ como los de maestros, profesores y alumnos. Anderson y Herr (2007: 58) afirman que “el saber docente es un saber subyugado en el sentido de que las decisiones educativas que se toman sobre las reformas escolares y el trabajo docente se adoptan, en general, sin considerar el saber docente, lo que hace que muchas reformas fracasen. Pero el saber estudiantil es aún más subyugado y los docentes, al tomar decisiones pedagógicas y administrativas, pocas veces toman en cuenta el saber del estudiante sobre su vida, intereses y formas de aprender.”

¹⁸ Para Foucault (1991) los saberes subyugados o sometidos son aquellos contenidos históricos que han quedado ocultos en sistematizaciones formales o aquellos saberes que han sido calificados como ingenuos, incompetentes o insuficientemente elaborados.

CAPÍTULO 3: DISCUSIÓN SOBRE LA RELACIÓN FORMACIÓN DOCENTE E INVESTIGACIÓN

*“La formación debe dejar de trabajar desde una perspectiva lineal, uniforme y simplista, para introducirse en el análisis educativo desde un pensamiento complejo con el fin de desentrañar los entresijos de lo que nos pasa y tomar decisiones adecuadas.”
(Imberón 2008, 117)*

Con el objetivo de producir mejoras en la formación docente y en un contexto donde las concepciones acerca de la producción del conocimiento científico cambian de un modelo lineal por uno alternativo que acepta que el conocimiento está socialmente distribuido, se vinculan la formación docente y la investigación¹⁹.

Una vez concebida esta relación surgen diversas críticas acerca de las probabilidades de su instalación que pueden resumirse en dos posiciones opuestas: sus detractores, para quienes la realización de ambas actividades resulta por lo menos incompatible, y sus defensores, quienes vislumbran su viabilidad.

3.1. Un camino imposible: incompatibilidad y brecha entre formación docente e investigación

Algunos autores sostienen que **enseñar e investigar responden a lógicas diversas** (Achilli, 2008) y por lo tanto resultan actividades cuya realización simultánea resultaría incompatible. También para Sanchez Valle (1996: 111) las diferencias derivadas de los esquemas epistemológicos diferentes que tienen la enseñanza y la investigación producen que el educador experimente “una especie de disonancia cognitiva²⁰ en el desarrollo de su profesión”.

El oficio de investigar se orienta hacia “el proceso de construcción de una problemática de investigación” (Achilli, 2008: 27). Las actividades de investigación se originan a partir de la incertidumbre, de preguntas, y el investigador, a partir de sus

¹⁹ Cfr. apartado 2.2. “La perspectiva inductiva en la formación docente y su orientación hacia la investigación”, página. 28

²⁰ El concepto de disonancia cognitiva proviene de la psicología y hace referencia a la tensión o desarmonía interna del sistema de ideas, creencias y emociones (cogniciones) que percibe una persona al mantener al mismo tiempo dos pensamientos que están en conflicto o por un comportamiento que entra en conflicto con sus creencias. (Velez, 2006: 313) En este caso la tensión surge a partir de las diferencias entre las certezas necesarias al momento de enseñar y la incertidumbre propia de la investigación. (Velez Montoya, 2006: 313).

supuestos ontológicos y epistemológicos, construye una estrategia metodológica orientada a abordar la problemática en estudio. Sus tiempos no están limitados y se adecuan a ese proceso de construcción del conocimiento.

En tanto que el oficio de enseñar se dirige hacia el “proceso de construcción de una problemática pedagógica” (Achilli, 2008: 27). La tarea de enseñar supone trabajar con certezas, con respuestas, y el docente elabora una estrategia didáctica orientada a lograr los objetivos de enseñanza propuestos. Sus tiempos se ajustan al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte para Hargreaves (1996) en ambas actividades se producen dos tipos de conocimiento cuyas principales características quedan enunciadas en el siguiente cuadro:

	<i>Knowledge utilization</i> Conocimiento producido por las universidades	<i>Teachers' knowledge</i> Conocimiento del docente
Epistemológicamente	Generalizable Codificable Racional Público Escrito Explícito Teórico Orientado por preguntas Proposicional	Específico al contexto Difícil de codificar También moral y emocional Privado o interpersonal Oral Tácito Práctico Orientado a dar soluciones Metafórico, narrativo, <i>story-based</i>
Políticamente	Localizado en universidades e instituciones con fondos gubernamentales Propiedad de expertos académicos Status elevado Reconocimiento profesional basado en logros publicados	Localizado en escuelas y aulas Propiedad de los docentes Status bajo Reconocimiento profesional basado en logros interpersonales

Fuente: Hargreaves, 1996: 110. Traducción propia.

Si bien Hargreaves (*Op. cit.*) focaliza su análisis en los tipos de conocimiento involucrados en la investigación y en la docencia, cabe aclarar que el denominado *teachers' knowledge* posee características fácilmente identificables en el conocimiento puesto en juego en cualquier práctica profesional no docente.

Cada uno de estos tipos de conocimiento ha dado lugar a una serie de indagaciones cuyas principales conclusiones fueron recopiladas por Hargreaves (1996).

Durante las décadas de 1970 y 1980 se realizaron investigaciones sobre la utilización del conocimiento producido en las universidades que definen sus características, informan acerca de su escasa utilización por parte de los docentes y enumeran las condiciones que permitirían revertir esta situación. Dentro de estas últimas se destaca: la necesidad de realizar cambios en el entorno educativo para llamar la atención de los maestros y permitirles ser más receptivos al conocimiento producido externamente. Según Fullan (1981) entre los factores conducentes a una efectiva utilización del conocimiento producido por las universidades pueden mencionarse: su claridad, su relevancia y su implementación asistida a través de un contacto personal con los docentes. Asimismo dicha implementación requiere de condiciones de creciente intercambio y discusión entre sus pares docentes (Louis y Dentler, 1988).

Paralelamente Hargreaves (*Op. cit.*) enumera los resultados de otro grupo de investigaciones que, a partir de la década de 1980, surgen en torno del conocimiento de los educadores. En ellas este tipo de conocimiento es apreciado y las indagaciones se fundamentan en la vida de maestros y en sus particularidades de tiempo y espacio. Epistemológicamente las investigaciones sobre el conocimiento de los maestros giran en torno de su naturaleza práctica y personal y metodológicamente se centran en las narrativas personales y en los estudios de casos. En los conceptos como profesional reflexivo (Schön, 1992) e investigación docente se reconoce en los educadores un conocimiento práctico y experiencial que puede ser develado y compartido con los pares. Hargreaves (*Op. cit.*: 108) cita los trabajos de Schön, 1992; Grimmett & Ericsson, 1988; Pollard & Tann, 1987; Fullan & Hargreaves, 1991; Carr & Kemmis, 1983; Liston & Zeichner, 1991, todos, concluyen que la formación, supervisión y desarrollo docente deben ser estructurados de manera de lograr que esa reflexión sea posible, se explicita y sea completa (Hargreaves, *Op. cit.*:108). Este reconocimiento del saber docente se amplía cuando la reflexión da lugar a la investigación docente. Cochran-Smith y Lytle (1992: 448) afirman que: “Lo que es valioso saber sobre la enseñanza incluye aquello que los docentes, quienes son investigadores en sus propias clases, pueden saber a través de su propia y sistemática investigación”. Cochran-Smith y Lytle (*Op. cit.*) desafían el privilegio de los investigadores universitarios para investigar sobre enseñanza. Sin embargo algunos trabajos de investigación dentro de esta corriente equivalen a los de la academia en el sentido de que sólo rescatan aquellos que pueden ser sistematizados y codificados del modo científico tradicional. En este

sentido Hargreaves (1996) afirma que la misma investigación docente ha sido recolonizada por la academia, cuando algunas de estas investigaciones claman legitimidad por medio de llamar a los educadores a utilizar las herramientas académicas de la investigación sistemática, en lugar de reconocer que el saber docente tiene valor y formas distintivas propias.

La posibilidad del acercamiento entre ambas modalidades de conocimiento requiere de dos condiciones. Por un lado que el conocimiento producido por las universidades se adecue, aproxime y comunique a los educadores de modos más apropiados (Hargreaves, *Op. cit.*) y, por otra parte, que las formas de ejercer la docencia se modifiquen permitiendo la instalación de la reflexividad, la indagación y la investigación en la cotidianeidad de su oficio. Desde la perspectiva analítica de Bourdieu, Sirvent (2000) afirma que “el *habitus* del docente opera como una estructura que no facilita estructurar la realidad de modo inquisidor, cuestionador, propio de un abordaje de investigación. (...) esto no se logra modificando arbitrariamente una condición legal. El cambio implica todo un proceso donde el propio *habitus* docente debe ir modificándose a partir de una concreta y real participación e intervención.”

Por otra parte, hay quienes entienden que relacionar la mejora de la formación docente y la superación de los problemas educativos a través de su vinculación con la investigación supone una **concepción basada en el abordaje del déficit** que no es efectiva para algunos docentes (Haggarty y Postlethwaite, 2003) y constituye **una simplificación que tiende a culpabilizar a los docentes sobre los problemas en educación** (*Op. cit.*).

En cuanto a los temas, los problemas y los objetivos de esas investigaciones surgidas a partir de la praxis, tales como en los abordajes del tipo de la investigación-acción, Hargreaves (1996) y Davies (1999) advierten acerca de **su limitación al contexto del aula y el reduccionismo utilitario de estas investigaciones**. Las consecuencias de circunscribirse a este tipo de enfoques son señaladas por Bunge (1980: 147) en los siguientes términos: “Las necesidades prácticas son una fuente de problemas científicos, pero el insistir exageradamente sobre la aplicación práctica (...) a expensas del valor científico intrínseco, es a largo plazo esterilizador, y el plazo largo es lo que cuenta en una empresa colectiva como la ciencia”. En esta postura subyace la idea de la

opción, es decir, es una modalidad u otra. Sin embargo creemos, como se señala más abajo, que existe la posibilidad de la complementariedad entre ambos enfoques.

Por otra parte, entre quienes se manifiestan a favor la investigación en el ejercicio de la profesión docente, algunos autores como Hargreaves (1996); Hillage et al. (1998); Tooley y Darby (1998) ponen de relieve la existencia de **una brecha entre la investigación educativa y los educadores** que se manifiesta en una disociación del conocimiento producido en los ámbitos académicos y su inaplicabilidad en el contexto educativo que justifica la incorporación de la mirada del profesor. Paradójicamente “a pesar de las vacancias en el saber académico, el saber producido en la formación no suele ser reconocido como tal, no es identificado como forma valiosa de respuesta a problemas relevantes, y no circula o circula poco, generalmente bajo la forma del relato de experiencias, referido a la singularidad de situaciones” (Resolución N° 30/07. Anexo 1, 2007: 31).

Resumiendo, este apartado se iniciaba anunciando la percepción de la vinculación entre la investigación y la enseñanza como un camino imposible. Entre los argumentos dados para sostener esta afirmación se mencionaron que ambas actividades “responden a lógicas diversas” (Achilli, 2008) y que se relacionan con “diferentes tipos de conocimiento” (Hargreaves, *Op. cit.*). Otra razón señala la distancia entre los resultados de la investigación educativa académica y las necesidades de los educadores (Davies, 1999). Sin embargo esa imposibilidad e incompatibilidad podría ser pensada como una complementariedad que trasformaría la mentada brecha en una oportunidad a partir de la cual se podrá reducir las distancias y enriquecer las miradas. Si se plantea como una opción entre investigación o enseñanza necesariamente se deja a una de ellas fuera reproduciéndose los resquicios y aumentándose las distancias entre una y otra.

3.2. Un camino posible: la formación docente basada en la investigación

La complementariedad es la alternativa inclusiva donde las fortalezas de una de las actividades - docencia o investigación- se convierten en el contrapeso de las debilidades de la otra. Pero no se trata de tomar la forma de una o de otra perdiendo su especificidad sino de idear propuestas superadoras de los problemas mencionados en el apartado anterior.

Una manera de resolver esta relación ha aparecido en los ámbitos escolares a través de los denominados talleres de educadores donde docentes de escuela e investigadores profesionales trabajan en colaboración recíproca²¹ aportando cada uno sus saberes específicos. Otro modo se ha dado en los programas de formación docente basados en la investigación²² cuya finalidad no es formar docentes investigadores²³ sino lograr la profesionalización de los futuros maestros y profesores de modo tal de que puedan tomar decisiones educativas fundamentadas en argumentos racionales (Kansanen, 2003).

El caso paradigmático de esta última posibilidad es el finlandés²⁴ donde desde 1979 la formación docente se organiza según un programa en el que la investigación es entendida por los formadores de formadores como: el contexto donde se desarrolla el proceso formativo inicial, el académico, implicando que tanto formadores de formadores como futuros docentes realicen actividades de investigación; el modo de abordaje de la formación siendo la investigación el principal tema organizador de los programas de formación docente; el contenido del currículum de formación docente; y, finalmente, el objetivo del proceso formativo, el pensamiento pedagógico de los docentes (Toom *et al.*, 2008).

En cuanto a los resultados de este tipo de formación profesional, Melgarejo (2006) realiza un análisis de casos en los que incluye los países nórdicos y España, y verifica su hipótesis según la cual “la formación del profesorado de educación primaria y secundaria (que incluye la selección previa a la universidad, la formación teórica universitaria y la formación en prácticas) es la variable crítica para explicar el excelente rendimiento de los alumnos finlandeses en competencia lectora” (*Op. cit.*: 237). Aquí ambas actividades se desarrollan complementariamente desde el comienzo de la formación²⁵.

²¹ Cfr. página 36.

²² Cfr. página 29.

²³ En contraposición con el movimiento de docentes como investigadores los maestros y profesores realizan investigaciones en forma independiente o en colaboración con un investigador de carrera y su objetivo es escribir y publicar sus hallazgos (Kansanen, 2003).

²⁴ Cfr. página 33.

²⁵ Cfr. página 33.

En un estudio de casos de modelos innovadores de América Latina y Europa, el fomento de la investigación ha sido identificado como una contribución novedosa y relevante en la formación docente inicial. Por ello el trabajo sugiere: “fortalecer y ampliar la investigación de calidad realizada desde los centros de formación docente, introducir la investigación en el currículo y utilizar la investigación como estrategia didáctica para fomentar la reflexión de los futuros docentes” (Robalino Campos y Körner, 2006: 5).

En Argentina se promovió una alternativa de vinculación entre la formación docente y la investigación, especialmente a través de la incorporación de la función de investigación en los IFD. En *Una mirada hacia el interior de las instituciones terciarias de Formación Docente en la Argentina* Aguerro y Vezub (2008: 100) realizan un análisis de la organización institucional, de los rasgos del cuerpo docente y de las actividades académicas y formativas de los Institutos de Formación Docente. Este informe deja al descubierto “la escasa presencia que la investigación tiene en la vida académica de los IFD”. Por otra parte las autoras afirman que de todas las funciones que les competen a los IFD, formación inicial, capacitación y perfeccionamiento en servicio e investigación, esta última es la que más dificultades presenta para su realización efectiva (*Op. cit.*). Especialmente en la ciudad de Buenos Aires la fundación, en 1984, de la Escuela de Capacitación Docente – Centro de Pedagogías de Anticipación (CePA) determinó que los IFD tampoco asumieran la función de extensión y capacitación. CePA es el espacio de formación permanente de los docentes de la Ciudad.

En cuanto a los motivos que explican los escasos resultados obtenidos en la implementación de las políticas de vinculación entre la formación docente y la investigación en los IFD de la Argentina puede mencionarse el trabajo de Ruiz (2011) que analiza los discursos normativos sobre formación docente y las propuestas institucionales surgidas en el país. Allí se concluye que: “Los análisis muestran la discontinuidad en las políticas al estar atadas a los cambios de gobierno; a nivel de las instituciones se evidencia que los cambios curriculares y las normativas que encuadran la investigación se han acompañado de la no previsión de condiciones adecuadas en cuanto a recursos humanos, financieros e institucionales. Ello plantea reales dificultades para la implementación de proyectos vinculados a la nueva función de investigar” (*Op. cit.*: 8).

La falta de continuidad de las políticas de transformación de la formación docente (Ruiz *et al.*, 2011) ha entorpecido la generalización de los cambios proyectados en las instituciones de formación docente portadoras de una larga tradición de enseñanza que, como vimos en el capítulo 4, comenzó con la fundación de las escuelas normales en 1870. La modificación de su gramática escolar y su cultura institucional, forjadas en más de un siglo de experiencia, precisa tanto el reconocimiento de esa trayectoria como de un esfuerzo sostenido en el tiempo. La inclusión de la investigación en los IFD requiere ahondar también en modificaciones normativas relacionadas con el trabajo docente dado que: “se han evidenciado circuitos formativos muy diferenciados en términos curriculares e institucionales en el nivel terciario. (...) la reforma institucional de los IFSD incluyó funciones de investigación sin cambiar el régimen de designación de los docentes y dejó su implementación a criterio de las jurisdicciones, e incluso de las propias instituciones” (Ruiz, 2011: 57 y 58). Al analizar los requisitos de inclusión de las tareas de investigación en los IFD Marzoa (2011: 175) concluye que “no parecen ir acompañados de *formación en investigación* para los futuros docentes.”

Además los trabajos de Badano y Homar (s/f), Sánchez Valle (1996), Sarlé (2007) y Marzoa (2011) dan cuenta de la falta de previsión y provisión de recursos materiales, culturales y humanos que contribuirían a condicionar la viabilidad de las propuestas. Por ejemplo, se requiere que desde la normativa se reconozca el nuevo perfil docente buscado, cuyas tareas se han diversificado y suponen enseñar e investigar. Este reconocimiento implica ser acompañado de un cambio en los rasgos organizativos propios de los institutos de formación docente, donde la designación de los profesores sea por cargo y no por hora cátedra. Así el trabajo rentado de los docentes estaría contemplando la realización de ambas actividades y posibilitaría la generación de espacios de intercambio para el trabajo colaborativo entre los docentes.

Como hemos visto la relación entre formación docente e investigación ha sido resuelta en el sistema finlandés y es beneficiosa para su sistema educativo (Melgarejo, 2006). A partir de esta afirmación se puede concluir que bajo ciertas condiciones la complementariedad entre docencia e investigación es viable. Los magros logros obtenidos en la Argentina (DINIECE, 2003 y 2005; Aguerro y Vezub, 2008) no dependerían de la incompatibilidad entre las propiedades intrínsecas de cada una de las actividades sino más bien de las dificultades en la preparación de un contexto adecuado para su realización.

CAPÍTULO 4: DE LOS MODELOS DEDUCTIVO-APLICATIVOS A LOS INDUCTIVO-INNOVADORES EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS Y MAESTRAS DE LA ARGENTINA

“Las propiedades imaginarias y mitológicas de los espacios sociales dejan sus huellas de significación mucho más allá del momento en que las prácticas que las originaron desaparecen.”
(Hargreaves 1996, 29)

El análisis del proceso histórico de la formación del magisterio desde sus orígenes hasta la actualidad permite contextualizar los planes y programas objeto de esta investigación. En este proceso encontramos un punto de quiebre que permite dividir su historia en dos grandes períodos: uno entre 1825 y 1987 y el otro desde 1988 hasta 2010. Con esta división se ha querido resaltar la particularidad de los sucesivos planes y programas de formación docente que han pasado de los modelos deductivo-aplicativos a los inductivo-innovadores en la formación de maestros y maestras de la Argentina.

El primer período *-La práctica como aplicación de la teoría-* comprende los planes y programas de una formación docente en la que predomina un modelo aplicacionista del conocimiento donde “el conocer y el hacer están dissociados y tratados en distintas y separadas unidades de formación. Y además, donde el hacer está subordinado temporal y lógicamente al conocer, pues se enseña a los alumnos en cursos de formación docente en los que, para hacer bien, deben conocer bien y luego aplicar su conocimiento” (Tardif, 2000: 19)²⁶.

Con la pretensión de romper con este modelo aplicacionista mencionado en el párrafo precedente durante la segunda etapa *-La práctica como objeto de estudio-* aparece un cambio en la relación teoría/práctica que se manifiesta con la incorporación de conceptos tales como la investigación-acción o profesional reflexivo, entre otros, en los planes y programas de formación del magisterio. Estas conceptualizaciones van acompañadas de nuevas formas de organización curricular e institucional que tendrán por objeto la integración de la teoría y de la práctica.

²⁶ La traducción es propia.

4.1. Primera etapa (1825-1987): La práctica como aplicación de la teoría

El modo de resolución de la tensión teoría-práctica de este período tuvo fundamentos tanto ideológicos como epistemológicos. Por un lado, para alcanzar los fines propuestos para la educación de la época, formar fieles o educar ciudadanos, era necesario que los maestros reprodujeran fielmente los contenidos aprendidos sin desviaciones ni cambios.

Tardif (2000) afirma que el modelo dominante era aquel en el que el conocimiento se basaba en una relación sujeto/objeto que suponía un sujeto dotado de equipamiento mental que le permitía posicionarse delante del objeto y extraer información a partir de la cual podía emitir proposiciones sobre el objeto. Entonces las verdades eran universales y aplicables.

Bajo estas premisas se instaló el modelo aplicacionista del conocimiento en la formación docente y ésta se organizó en una cantidad variable de años, abarcando clases organizadas según la lógica de las disciplinas en las que los alumnos recibían contenidos proposicionales que luego debían aplicar en sus prácticas en las aulas (Tardif, *Op. cit.*). Estas prácticas se desplegaban en actividades de observación de clases en los primeros años y en períodos de prácticas propiamente dichas, que recibieron el nombre de residencia docente, que se realizaba antes de finalizar el período de formación inicial.

4.1.1. Los antecedentes de las Escuelas Normales (1825-1870)

Durante los dos primeros tercios del siglo XIX, en medio de la crisis del sistema educativo colonial y frente a la imposibilidad de generar una alternativa viable para la formación de maestros, las escuelas primarias estuvieron a cargo de personas carentes de preparación especializada, tales como “el capataz de estancia que deletrea a la par de los alumnos, el dependiente de la pulpería, el procurador sin pleitos, el extranjero sin profesión” (Groussac, 1882).

Si bien numerosos autores (Davini, 1998; Tedesco, 2003; Cámpoli, 2004) reconocen la creación de la Escuela Normal de Paraná en el último tercio del siglo XIX como un hito fundamental en la formación del magisterio argentino cabe mencionar que existieron algunos intentos anteriores que, en líneas generales, en medio del inestable

contexto político de la época, no lograron prosperar por mucho tiempo. Los movimientos independentistas americanos, inspirados en valores promovidos en tiempos de la Revolución Francesa, buscaron la educación del ciudadano caracterizada por la obligatoriedad, “bajo la responsabilidad del Estado, como garantía de homogeneidad en la formación de niños y jóvenes provenientes de diferentes clases sociales. Con ello se volvió necesario proponer un sistema de formación para maestros que apoyara el logro de esos objetivos” (OEA, 1991: 1). Bajo la influencia de esos principios en 1825, y por iniciativa de Bernardino Rivadavia, se creó la Escuela Normal anexa a la Universidad de Buenos Aires. En esa oportunidad el modelo de formación adoptado fue el sistema lancasteriano²⁷ puesto que permitía la alfabetización de un gran número de alumnos resolviendo, a su vez, el problema de la escasez de maestros. También puede mencionarse el intento no concretado de la escuela Normal Argentina ideada por Marcos Sastre en Buenos Aires en 1852, la Escuela Normal de Preceptores que funcionó por un par de años desde 1865 y otras similares anexas a los colegios nacionales en las provincias de Corrientes, Santiago del Estero y Entre Ríos (OEA, 1991: 1). Durante este período también se fundó en Buenos Aires la Escuela Normal de Maestras de la Sociedad de Beneficencia que funcionó desde 1853 hasta 1876. Su objetivo era formar maestras para las escuelas primarias de las niñas de la Sociedad. Yannoulas la reconoce como “el antecedente más duradero en el territorio argentino” (1996: 104) aunque raramente reconocido por los historiadores de la educación.

El sistema educativo de la época se circunscribía a la formación general y la universitaria. En cuanto a la primera, se dictaba en instituciones que podían depender del estado - nacional o provincial- y de órdenes religiosas (Cámpoli, 2004). Tardif (2000) señala que el carácter normativo que caracterizará la formación docente tiene sus raíces en estos orígenes del profesorado como cuerpo de la Iglesia u órgano del Estado al servicio de sus finalidades.

²⁷ El sistema lancasteriano surgió como alternativa a la educación simultánea (un maestro por grupo de alumnos) para la enseñanza elemental. Se basaba en una estructura piramidal en la que un maestro escogía y controlaba un conjunto de alumnos aventajados o monitores quienes debían conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus pares. También se lo conoce como método mutuo, monitoreal o instrucción mutua.

4.1.2. Las Escuelas Normales (1871-1969)

Durante el último tercio del siglo XIX, para llevar a cabo su proyecto de Nación, la clase dirigente se valió de la construcción de un sistema educativo nacional (estatista y centralizado) cuya misión sería la formación de un ciudadano caracterizado como *civilizado y homogéneo*, diluyendo las particularidades propias de la población local y de los inmigrantes (Davini, 1998; Tedesco, 2003). Para lograrlo la educación primaria se convirtió en un objetivo prioritario que, para ser alcanzado, debía contar con el impulso de la formación de docentes. Respondiendo a esa urgente necesidad de formar maestros que pudieran atender la creciente demanda producida ante la expansión sostenida de la escuela primaria se crearon las Escuelas Normales. Según Leoz (2006) las características principales de estas instituciones se pueden asociar a las acepciones dadas al término normal en el *Diccionario de la Real Academia*: aquello que se encuentra en su estado natural, aquello que se ajusta a las reglas fijadas de antemano o que sirve como modelo. Entonces el normalismo será reconocido por ser el modelo metodológico y curricular que se difundiría a todo el sistema educativo y por imponer una forma considerada como natural o normal de concebir los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Como fuera expresado en el apartado anterior, la institución precursora fue la Escuela Normal de Paraná que inició sus actividades en 1871²⁸. Seguidamente, durante el período comprendido entre 1871 y 1888, se fundaron más de treinta Escuelas Normales en las capitales provinciales y ciudades más importantes del país. Mientras que hasta 1910 se agregaron más de veinte escuelas en ciudades pequeñas (Davini, 1998; Tedesco, 2003). A partir de 1890 la matrícula de las escuelas normales evolucionó lentamente por diversas razones entre las que pueden citarse: su carácter no preparatorio para la universidad, las bajas remuneraciones, la falta de prestigio y la “falta de porvenir de la carrera” (Tedesco, 2003: 145).

En sus comienzos, la Escuela Normal fue un posprimario cuya duración era de tres años. Institucionalmente organizada en dos cursos: el llamado curso normal que impartía las competencias consideradas necesarias para el ejercicio de la profesión y el

²⁸ Esta Escuela Normal fue creada por una ley sancionada el 6 de octubre de 1869 y cuya reglamentación se realizó por un decreto el 13 de junio de 1870, en función de esa reglamentación las clases comenzaron el 16 de agosto de 1871. Este detalle permite comprender por qué existen diferencias en la fecha de marcación del origen de la Escuela Normal en la bibliografía específica.

curso de aplicación que tenía la doble función de brindar educación elemental a niños y niñas y ser el lugar habilitado donde los futuros docentes realizaban sus prácticas de enseñanza y observación de los modelos educativos. A partir de 1904 los estudios se cursaron en cuatro años y tampoco tuvieron una finalidad propedéutica.

Hacia 1941 se reestructuró la enseñanza secundaria, “con un ciclo básico común para el Bachillerato, el Magisterio y el Comercial: un ciclo básico ‘post-primario’, de carácter general, con un plan semejante al del Colegio Nacional, de tres años de duración; y un ciclo superior de dos años, diferenciado para cada orientación” (Albergucci, 2000: 481).

El nuevo modelo procuró uniformar la preparación básica, evitar la prematura orientación vocacional, mejorar la cultura general y específica, habilitar la posibilidad de seguir estudios superiores u otorgar certificaciones para actividades laborales (Manganiello, 1980; Albergucci, *Op. cit.*). De esta manera la formación del magisterio se extendió a cinco años dividiéndolos en dos ciclos de tres y dos años respectivamente. El primero tenía por objetivo la homogeneización de la formación científica y cultural de las diferentes modalidades que había adoptado la escuela media mientras que en el segundo se concentraba la formación técnico-profesional. En el caso de la formación docente esto implicó que las prácticas pedagógicas quedaran relegadas al último año. Los sucesivos cambios operados fueron socavando la relación directa con la realidad escolar que en sus orígenes se había planteado para la formación de los futuros docentes. Entre 1948 y 1951, intentando revertir los efectos negativos que se percibían en las diferentes reformas, se extendió el segundo ciclo de formación a tres años (OEA, 1991; Davini, 1998; Cámpoli, 2004).

El carácter nacional de la puesta en marcha de las Escuelas Normales buscaba la homogeneización, tanto del modelo institucional como del docente, que pudieran ser puestos al servicio de los ideales de nación perseguidos (Davini, 1998; Tedesco, 2003; Cámpoli, *Op. cit.*). Otras características fundacionales de la formación normalista fueron el laicismo y la preponderancia femenina de su alumnado²⁹. La feminilización³⁰.

²⁹ Tedesco sostiene que en los orígenes de las escuelas normales se observaba un predominio femenino en su matrícula. También observa que en el interior del país se registraba un mayor caudal de varones pero que no llegaba a modificar la tendencia mencionada anteriormente (2003).

³⁰ La feminización de las profesiones comprende dos significados que tienen que ver con las metodologías de recolección y análisis de los datos. Por un lado, **feminilización** cuyo significado está ligado a lo

observada en la matrícula de las escuelas normales en general se produjo también en el magisterio del nivel primario especialmente para los primeros años de escolaridad, mientras que los maestros varones ocupaban los cargos correspondientes a los grados superiores. Múltiples razones sirvieron como argumento, entre las que pueden mencionarse: el concepto de mujer/madre como educadora natural, la consideración de los primeros años de escolarización como un período de transición entre la casa y el sistema educativo que debía ser acompañado por la presencia femenina, la vocación natural y el amor a los niños propios de la mujer, la compatibilidad entre la profesión docente y las obligaciones domésticas de la mujer, los salarios más económicos, etc. (Yannoulas, 1996).

En sus orígenes, y siguiendo las tendencias de la época, la formación de maestros tuvo una impronta positivista. Según Tedesco (2003: 247) “la base teórica más general de la metodología de la enseñanza aceptada y difundida por los positivistas radicó en los principios herbartianos y pestalozzianos” que fueron difundidos por José María Torres desde la Escuela Normal de Paraná. La enseñanza se fundamentaba sobre la base del conocimiento científico a través de los aportes de la psicología infantil reducida a los aspectos meramente biológicos. La didáctica quedaba “sujeta a las reglas mecanicistas, fijas y lineales de la biología de la época” (*Op. cit.*: 247). Se estableció una preocupación por el método sostenida por la formación docente por un lado y por la inspección por el otro. El maestro se constituía en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje frente a la pasividad de sus alumnos.

Con el paso del tiempo, algunas de las ideas fundacionales asociadas con desarrollo científico, tales como la de orden o método y disciplina, fueron cobrando un marcado centralismo que se materializó en una fuerte tendencia formalista observable en los pasos de la lección, los planes tipo, las clases modelo o las formas de interrogatorio didáctico (OEA, 1991). Frente a ello aparecieron las posturas críticas - especialmente el antipositivismo- que en la década de 1930 se vinculaban con movimientos conservadores y nacionalistas y se orientaron hacia el idealismo pedagógico, la docencia como vocación y la reflexión sobre los fines trascendentes e immanentes de la educación (*Op. cit.*).

cuantitativo y se refiere al aumento del peso relativo del sexo femenino en la composición de una ocupación. Por otro, la **feminización** propiamente dicha cuyo significado se asocia a lo cualitativo y tiene que ver con las transformaciones de significado y valor social de un determinado tipo de ocupación a partir de la feminización (Yannoulas, 1996).

El ocaso de la Escuela Normal se perfilaba en medio de una etapa en la que coexistieron posturas antagónicas (positivismo/antipositivismo, formalismo didáctico/idealismo pedagógico) sin que lograra imponerse ninguna en una institución que se hacía impermeable a los cambios y que iba acumulando numerosas críticas.

Considerando la relación teoría-práctica que se promovía en las escuelas normales, varios autores (Davini, 1998; Tenutto, 2005; Aguerrondo, 2010) coinciden en sostener que la formación estaba relacionada principalmente con el saber hacer fundamentado sobre la base de un discurso normativo (método o receta) de débil formación teórica que no buscaba promover el rigor del saber científico aplicado a la resolución de problemas. Tardif (2000) señala que este carácter normativo que adquiriera la formación docente proviene de la apropiación por parte de las Ciencias de la Educación de ese momento de la visión sociopolítica, ya señalada, para la cual los maestros estaban al servicio de las causas de la Iglesia o del Estado.

Utilizando los términos de Pérez Gómez (1995: 398-401), para quien la función y formación del docente deben considerarse en relación con los modos de concebir la práctica educativa, se puede afirmar que en la formación docente de este período prevalecieron las perspectivas *academicista* y *práctica tradicional*. Academicista porque se centraba en la transmisión de conocimientos, la adquisición de cultura, la didáctica de la homogeneidad, la claridad, el orden de la explicación y la evaluación rigurosa; pero al mismo tiempo era práctica tradicional porque se basaba en el “aprendizaje de la práctica, para la práctica y a partir de la práctica (...) apoyado casi exclusivamente en la experiencia” (*Op. cit.*: 410).

4.1.3. Los Profesorados para la educación primaria durante el período 1970-1988

Entre 1968-1973, y dentro del marco de una reforma educativa extensa y global centrada en el eficientismo y en el tecnicismo (Davini, 1998), específicamente en el campo de la formación docente se sucedieron una serie de modificaciones en los planes de estudio que buscaron cambiar el perfil docente. Empleando conceptos de Hargreaves (1996) Aguerrondo sitúa en este período el pasaje del profesor tradicional o pre-profesional al profesor profesional autónomo (2000).

En esta época se sucedieron tres planes nacionales: el Profesorado de Nivel Elemental Resolución Nacional N° 2321/70, el Magisterio Superior Resolución Nacional N° 496/72 y el Profesorado para la Enseñanza Primaria Resolución Nacional N° 287/73³¹. Estos cambios dan cuenta de una serie de intereses dispares: la necesidad de ampliar el período de formación sin implicar con ello una carrera más larga dado los bajos salarios docentes y las presiones de los profesores de escuelas normales que veían amenazada sus estabilidad laboral y el modelo pedagógico-institucional del normalismo (Davini, 1998). Aún sin lograr acuerdos entre las tendencias dispares, se modificó la formación docente dando fin a la escuela normal decimonónica. Las variaciones en la estructura de los planes oscilaron entre la circunscripción de la formación profesional docente en el nivel terciario en 1970, a un modelo mixto que se desarrollaba parte en el nivel medio y parte en el nivel terciario en los planes siguientes³². Los principales cambios operados pueden ser resumidos en los siguientes aspectos: a) su estructura: la formación se llevó al nivel terciario; b) los contenidos: la formación general se concentró en el nivel medio, mientras que la formación profesional lo hizo en el nivel terciario con una fuerte orientación hacia las materias técnicas y la formación teórico profesional, que en los primeros planes se orientó hacia el sujeto del aprendizaje mientras que en el plan de 1973 apareció la dimensión social (Davini, *Op. cit.*) “en un curriculum marcadamente técnico de secuencia deductiva y ritmo condensado, en que los estudiantes deben adquirir las competencias prescriptas en un tiempo de dos años y medio de estudios” (Davini, 1998: 69).

Desde 1974 hasta principios de la década de 1980 puede identificarse un momento de estabilización curricular (Davini, *Op. cit.*) que fue interrumpido por un par de intentos de reforma que sin embargo siguieron la lógica de los planes de la década anterior. Estos fueron el Plan Experimental Resolución Nacional N° 538/80, vigente hasta 1982 en algunas Escuelas Normales, y el plan de estudios para el Profesorado para

³¹ Este plan continuó vigente hasta 1997.

³² La Resolución N° 287/73 del MCE de la Nación definió un plan de estudios integrado cuya duración era cuatro años. Para ello se creaban el Bachillerato con Orientación Docente (BOD) para los dos primeros años y el Profesorado de Enseñanza Primaria (PEP) para los últimos dos en el nivel terciario. El B.O.D. fue la solución ofrecida a las escuelas normales privadas especialmente católicas que, ante la tercerización de la formación del magisterio, preveían dificultades por el desplazamiento o reubicación de su personal (Aguerrondo. Entrevista, s/f). Los alumnos que provinieran de escuelas medias con otras orientaciones debían rendir materias en calidad de equivalencias correspondientes al BOD. Cabe observar que en la educación superior ninguna carrera se asociaba con una orientación determinada del nivel secundario y que luego de un tiempo se discontinuó la vinculación curricular pretendida (Davini, 1998: 50-51).

la Enseñanza Primaria, Resolución Nacional N° 146/82, que se aplicó hasta 1984. En el primero aparece un intento de introducir el tema de la investigación en la formación docente de maestros. El Plan Experimental incorporó a su curriculum, dentro del Módulo Problemática Educativa I y bajo la categoría de disciplina, Metodología del Trabajo Científico cuya duración era de un cuatrimestre. Al analizar las sugerencias de trabajos prácticos aparecen actividades tales como: manejo de ficheros, catálogos y fuentes; fichero personal; uso de fuentes; organización y presentación de la información adquirida; y aspectos formales de la presentación de la información elaborada (Resolución N° 538/80: 42-44). La propuesta, más allá de sus intenciones, no dejó de ser un desarrollo teórico que no alcanzaba ni a problematizar ni a analizar las prácticas docentes para su mejora, sin modificar la relación teoría y práctica que continuaron siendo instancias temporalmente separadas. El segundo plan retomaba las disciplinas clásicas dándole mayor peso a las materias teóricas a través de la eliminación de materias electivas y de formación en las disciplinas (Davini, 1998).

La transformación institucional operada durante la etapa de terciarización de la formación del magisterio no logró cambios significativos en cuanto a la relación teoría-práctica. Tenutto (2005: 22) afirma que esta “propuesta pedagógica (...) contiene ecos del hábito positivista. Un elemento adicional lo constituyó la propuesta tecnologizante con su idea tecnocrática de planificación y de control de los procesos de formación. En este sentido este segundo estrato de la arqueología de la formación docente constituyó una variación de los aspectos consolidados en la etapa fundacional de este sector”. Pérez Gómez (1995: 404) engloba este tipo de formación dentro de la *perspectiva técnica* donde “el docente debe prepararse en el dominio de técnicas derivadas desde fuera, por especialistas externos, que él debe aprender a aplicar, por ello su formación no requiere un *curriculum* más dilatado, ni un nivel superior de preparación”. En una crítica al proceso de terciarización de la formación del magisterio Pogré y Merodo (2006: 65) sostienen que: “la posición relativa de las Escuelas Normales en el nivel superior de enseñanza, más que fortalecerlas, las fragilizó. Puesto que, el nivel terciario se implantó yuxtapuesto a sus formas clásicas de organización, conviviendo con los otros niveles escolares de la institución y dependiendo administrativa y burocráticamente del nivel medio”.

4.2. Segunda etapa (1988-2010): La práctica como objeto de estudio

Los fundamentos ideológicos y epistemológicos que marcaron la definición del rol docente que habían caracterizado la etapa anterior comenzaron a modificarse. Por un lado, la vuelta a la democracia daba lugar a una actitud cuestionadora contraria a la reproducción acrítica propia de los esquemas anteriores. Epistemológicamente se pasa de la objetividad y aplicabilidad del conocimiento al reconocimiento de la novedad y originalidad de las situaciones a las que debe enfrentarse el docente. Teórica o académicamente el ideal del maestro se modifica pasando a ser definido como un profesional reflexivo (Schön, 1992), un profesor investigador (Stenhouse, 1975), entre otros. Este cambio exige nuevas habilidades que deben adquirirse en un largo proceso que comienza con la formación inicial y que sigue tanto en la práctica profesional como en la formación en servicio. La tensión entre la teoría y la práctica en la formación docente empezó a resolverse a través del abandono del esquema lineal previo (primero la teoría luego la práctica) por nuevos modos que bien pueden representarse como espirales o ciclos de revisión permanente de la teoría y de la práctica. De esta manera los períodos de observación y práctica, que los alumnos de los profesorados cumplían al finalizar su formación, se presentan desde el inicio.

En esta integración de la teoría y de la práctica para la transformación y mejora de las prácticas docentes en los planes y programas de formación del magisterio que se sucedieron desde 1970 la inercia fue interrumpida por dos intentos de cambio curricular que buscaban profesionalizar al docente dándole un mayor protagonismo en la toma de sus decisiones. El primero, el Curriculum para Maestros de Enseñanza Básica (MEB) llevado a cabo entre 1987 y 1989 y el segundo el Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD) entre 1990 y 1995³³. Este último intentó abarcar la formación docente en los niveles inicial y primario del sistema educativo y comprendiendo no sólo la formación inicial sino también la capacitación y el perfeccionamiento de quienes se encontraban trabajando, en otras palabras, la formación

³³ Estas dos reformas preveían una implementación progresiva en etapas que no llegó a cumplirse y por lo tanto no lograron instaurar un cambio generalizado en la relación teoría-práctica. Cabe aclarar que ambos intentos coexistieron con planes y programas de la etapa anterior. En el MEB sólo pudo efectivizarse la primera de las etapas planificadas en 23 Escuelas Normales de todo el país (OEA, 1991), mientras que el PTFD se implementó en 36 institutos nacionales transferidos a las provincias y en 25 institutos provinciales (Diker y Terigi, 1995). Cfr. Anexo II. Línea de tiempo, pág. 138 – 142.

docente continua. Ambas reformas propusieron una ruptura importante con las gramáticas anteriores (Davini, 1998).

El MEB proponía como objetivo general “...lograr la formación de un profesional de la educación con espíritu inteligentemente crítico, reconstructivo del saber científico, sensible a la problemática socio-cultural en su triple dimensión: regional, nacional y universal y diestro en el procedimiento didáctico de enseñar y aprender con niños, jóvenes y adultos” (MEB, 1988: 17). Para la problemática objeto de este estudio un cambio destacable se refiere al período de residencia docente que no se presentaba como etapa culminante y separada del período de formación en la que se aplicaría lo aprendido previamente sino como el momento de integración entre la teoría y la práctica. La residencia docente así entendida constituía una modalidad de aprendizaje enfocada hacia el análisis crítico de la realidad (Menim, 1999): la práctica comenzaba a verse como objeto de estudio.

En la misma línea que el MEB, en el PTFD “Se considera un imperativo insoslayable rescatar la participación de maestros y profesores, fortaleciendo su reflexión teórica actualizada, que les permita una comprensión ampliada de todos los aspectos y problemas que hacen a la formación integral de los alumnos y una búsqueda sistemática de las mejores alternativas posibles para su superación” (Documento base, 1991: 12). Para lograr sus objetivos ambos diseños, MEB y PTFD, proponían una organización curricular por áreas abandonando la división por disciplinas y proponiendo el enfoque interdisciplinario para el abordaje teórico-práctico de grandes temas y problemas de la práctica docente. Pogré y Merodo (2006: 66) destacan que: “...un rasgo característico de los procesos iniciados fue la inclusión, en instancias participativas de definición, a profesores y docentes en la elaboración de los lineamientos curriculares. Estas iniciativas, si bien puntuales, generaron antecedentes, experiencia y conocimiento acumulado en la definición de nuevos proyectos curriculares y comenzaron a instalar la necesidad de cambio”.

En esta época el mayor impacto sufrido por la formación docente en la Argentina se produjo a raíz de la sanción en 1991 de la Ley N° 24.049 de Transferencia Educativa y no por una política específica de reforma de la formación docente. Esto implicó que en 1993 se realizara la transferencia abrupta de los institutos terciarios a las

provincias y a la ciudad de Buenos Aires³⁴ (Ruiz, 2011). Paralelamente, a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación en 1993 se producía la modificación de la organización institucional del sistema educativo argentino en general. En lo que respecta a la formación docente en el ámbito del Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE) se acordó un conjunto de políticas vinculadas con la reforma curricular de los planes de estudio y con la capacitación y perfeccionamiento de los docentes en funciones que se materializaron en los contenidos básicos comunes y en el diseño institucional de la Red Federal de Formación Docente Continua³⁵. La formación docente continua comprendía la formación de grado, el perfeccionamiento de los docentes en actividad, la capacitación de graduados docentes para nuevos roles profesionales y la capacitación pedagógica de los graduados no docentes. En el marco del CFCyE se acordaron los criterios que debían cumplir los institutos de formación docente para su acreditación: calidad y factibilidad de su proyecto educativo, titulación de nivel superior de su personal, producción científica y académica del personal directivo y docente, producción pedagógica y didáctica, evolución de la matrícula, índices de aprobación, retención y graduación, actividades de capacitación, servicios de extensión, etc.

La educación de este período siguió la línea reformista internacional (Davini, 1998; Beech, 2006) que se concretó en dos cambios más, a través del Plan de Formación de Profesores de Primero y Segundo ciclo de la EGB, según la Resolución CFC y E N° 63/97³⁶ y el Plan Nacional de Formación Docente por la Resolución CFE N° 23/07. Las principales competencias propuestas para la profesionalización docente

³⁴ Cabe aclarar que la transferencia de los servicios nacionales de educación superior no universitario al ámbito de la Ciudad de Buenos Aires se realizó antes de que ésta tuviera su autonomía jurisdiccional y su marco legal (Ni Constitución ni legislación educativa propias). La Constitución de la Ciudad se sancionó el 1° de octubre de 1996.

³⁵ En 1994, según la Resolución N° 36/94 del Consejo Federal de Cultura y Educación, se crea la Red Federal de Formación Docente Continua como un sistema articulado de instituciones diseñado para la circulación de la información que permitiera concretar las políticas nacionales de formación docente continua, acordadas en el ámbito de dicho Consejo. Su finalidad era ofrecer un marco organizativo que facilitara las articulaciones intra e interprovinciales para el desarrollo de un Plan Federal de Formación Docente Continua, comprendiendo la formación inicial, el perfeccionamiento del docente en actividad, la capacitación docente para el ejercicio de nuevos roles profesionales y la capacitación pedagógica de graduados no docentes. Formando parte de ella instituciones de gestión pública estatal y privada cuya responsabilidad principal era la formación de grado y aquellas organizaciones gubernamentales y no gubernamentales que pudieran contribuir con un aporte significativo para la formación docente continua.

³⁶ Cabe aclarar que la Resolución N° 63/97 aprobó el documento A-14 “Transformación Gradual y Progresiva de la Formación Docente Continua” producto de una serie de acuerdos del CFCyE sobre el conjunto de la Formación Docente para los niveles Inicial, EGB y Polimodal. Este trabajo se centra en el análisis de la formación docente para el nivel primario.

fueron: flexibilidad y adaptabilidad, aprendizaje a lo largo de toda la vida, autonomía, creatividad, amplio repertorio de estrategias didácticas, pedagogía centrada en el alumno, trabajo en equipo y reflexión acerca de la propia práctica.

A partir del MEB se evidenció en los currículos de formación docente la *perspectiva de reflexión en la práctica* (Pérez Gómez, 1995) donde la figura del docente comenzaba a cobrar protagonismo para enfrentar situaciones complejas e inciertas que no podían ser encaradas con la racionalidad técnica dominante en los enfoques de la etapa anterior.

Con la Ley N° 24.049, conocida como Ley de Transferencia, los servicios educativos fueron transferidos a las provincias y a la Ciudad de Buenos Aires. Consecuentemente la formación docente comenzó a diversificarse y diferenciarse aún más. Las situaciones de la provincia de Mendoza y la Ciudad de Buenos Aires adquieren características propias que se describen seguidamente.

En cuanto Mendoza, a partir del retorno a la democracia en 1983, se empezó a modificar el modelo de gestión educativa que tradicionalmente era de corte “centralista y piramidal” (Repetto, 2001: 48). Las innovaciones de gestión “se produjeron [primeramente] como respuesta a las exigencias planteadas por el proceso de transformación curricular puesto en marcha” (*Ibid.*), luego se extendieron a otras preocupaciones como la participación de los actores, la eficiencia educativa, la capacidad de decisión de las escuelas, etc. “De esta manera, al momento de la transferencia de los servicios educativos nacionales la provincia se encontraba en un proceso gradual y progresivo de descentralización de la gestión del sistema educativo provincial, con los avances y retrocesos que todo proceso de estas características implica” (Repetto, 2001: 50). En los últimos 20 años la Educación Superior en Mendoza sufrió profundas transformaciones en las que se distinguen cuatro etapas:

- 1988 a 1990 → Se implementó el MEB (Maestro de Enseñanza Básica) según la Resolución Nacional N° 530/88. Se introdujeron: la organización en áreas, la cátedra compartida, una nueva concepción de residencia docente (formal y no formal) y se incorporó el tiempo interdisciplinario rentado. Sigue paralelamente en vigencia el Programa de Formación de Profesor de Enseñanza Primaria según Resolución Nacional N° 287/73.

- 1990 a 1998 → En 1993, al mismo tiempo que se producía la transferencia de los servicios educativos al ámbito de la provincia, se implementó el PTFD (Programa de Transformación de la Formación Docente) vigente hasta 1998. Entre los cambios introducidos puede mencionarse: un diseño curricular organizado en áreas que incorporó la lógica de formación centrada en la práctica, tomándola como insumo para entender la teoría y logró balancear la formación pedagógica y disciplinar; a la función específica de formación docente inicial se incorporaron las funciones de Extensión e Investigación dentro de los institutos; se modificó el rol de los institutos dentro del sistema educativo y se generaron condiciones de jerarquización y profesionalismo de la tarea de los formadores de formadores. Hasta 1992 coexistieron los Planes derivados de las resoluciones nacionales N° 287/73 (Profesor de Enseñanza Primaria) y N° 530/88 (Maestro de Enseñanza Básica).
- 1998 a 2005 → Sobre la base de un diagnóstico realizado en 1996 que detectó sobreabundancia de maestros y falta de profesores de enseñanza media y en el marco de la Ley Federal de Educación, de la Ley de Educación Superior y de los Acuerdos Federales se procedió a la transformación de 34 Institutos Superiores de Formación Docente. Se encaró el reordenamiento de la oferta sobre la base de estudios de la demanda, la elaboración de nuevos lineamientos curriculares jurisdiccionales, el fortalecimiento de las funciones de Extensión e Investigación, la puesta en marcha de la Red Federal de Formación Docente Continua y la implementación de un nuevo marco normativo para los institutos de formación docente que introdujo la autonomía académica y la elección de representantes para todos los órganos de gobierno. A partir de 1999 entra en vigencia el Plan de Formación de Profesores para EGB 1 y 2 según la Resolución Provincial N° 1153/99 y la Resolución Nacional N° 931/99 SPEE.
- En función del actual proceso de Fortalecimiento de la Formación y Desarrollo Profesional Docente, que acompaña las Políticas Nacionales de Formación Docente, se generaron las siguientes acciones: la elaboración de los nuevos Diseños Curriculares Jurisdiccionales, el fortalecimiento del Sistema de Investigación Provincial, afianzamiento de los procesos de gestión y gobierno tendientes a favorecer el cumplimiento de las nuevas funciones de los institutos,

entre las que pueden mencionarse: formación inicial, acompañamiento de docentes noveles, formación pedagógica de agentes sin título docente, formación para el desempeño de distintas funciones en el sistema educativo, preparación para el desempeño de cargos directivos y de supervisión, actualización disciplinar y pedagógica de docentes en ejercicio, asesoramiento pedagógico a las escuelas, investigación de temáticas vinculadas con la enseñanza, el trabajo docente y la formación docente, desarrollo de materiales didácticos para la enseñanza en las escuelas.

En cuanto a la Ciudad de Buenos Aires, la Educación Superior se conformó tardíamente. Entre los principales motivos pueden citarse: “La centralización histórica de la organización institucional del sistema educativo, la falta de autonomía jurisdiccional³⁷ y la ausencia de un marco normativo para el sector” (Ruiz, 2011: 76). En este contexto, ante los problemas que planteaba la transferencia surgieron diversas respuestas que en un primer momento replicaban o adecuaban los modos preexistentes tanto en lo relacionado con la normativa como en la dependencia orgánico-funcional o en la organización institucional. (Ruiz, 2011).

Cuando se efectiviza la transferencia de los institutos de formación docente al ámbito de la Ciudad de Buenos Aires, en 1992, sus planes de estudio eran aquellos que habían sido diseñados por el Ministerio Nacional y, en el caso de la formación de maestros para la enseñanza básica, databan de 1973 cuando se había producido el pasaje al nivel terciario de esas carreras. La reforma curricular subsiguiente que llevara a cabo la Ciudad se realizó con equipos técnicos estables a pesar de los cambios de gestión en el gobierno y participaron de su realización diversos sectores de la comunidad educativa. En este proceso se distinguen los siguientes hitos:

- 1998 → Comienza el proceso de consulta y diálogo con representantes de los institutos de formación con el fin de definir lineamientos para la transformación curricular del nivel superior.

³⁷ Desde la reforma de la Constitución Nacional realizada en 1994 Buenos Aires dejó de ser Capital Federal y se le otorgó su carácter de Ciudad Autónoma pero recién a partir de 1996 ésta pudo contar con una constitución propia y autoridades elegidas por sus ciudadanos.

- 2001 → Las orientaciones obtenidas en la etapa anterior se concretan en lineamientos curriculares con carácter experimental para los niveles de educación inicial y primaria (Resoluciones N° 2.170/01 y 2.171/01).
- 2002 → Se aprueban los criterios curriculares para la formación docente de nivel inicial y primario para las instituciones educativas públicas y privadas. (Resolución N° 1.230/02).
- 2004 → La Subsecretaría de Educación autoriza la implementación generalizada de los lineamientos curriculares aprobados (Resolución N° 62/04). Esta autorización es acompañada por un Marco orientador general de los contenidos de la formación docente (Resolución N° 4.328/04).
- 2009 → Se discuten nuevos planes de estudio que se adecuen a las exigencias de la Ley de Educación Nacional y al Plan Nacional de Formación Docente. Se implementa un nuevo diseño curricular para el Profesorado de Educación Primaria (Resolución N° 6.635/09).

Durante este proceso la duración de las carreras se eleva primero de dos años y medio a tres, y luego a cuatro. Los currículos de formación docente se organizan en tres trayectos: a) formación general, b) formación en el nivel específico y c) construcción de las prácticas docentes. En cuanto a la relación de la formación docente con la investigación en 1995, con el objetivo de lograr la articulación entre las funciones tradicionales y novedosas pero también como respuesta al requerimiento para la acreditación nacional de los institutos, la Disposición N° 39/DGPE/95 establece la creación de los Departamentos de Grado, de Extensión y de Investigación Educativa en los institutos terciarios en los que se dictaban las carreras de Profesor de Enseñanza Primaria (PEP) y Profesor de Enseñanza Inicial. Estos departamentos serían coordinados por jefes de departamento rentados con horas-cátedra y los proyectos de investigación se realizarían con horas institucionales. Durante el período en que esto se aplicó los resultados fueron dispares dependiendo de diversos factores como la experiencia previa en investigación en cada uno de los institutos, la presencia de docentes cuya formación incluía conocimientos necesarios para llevar adelante los proyectos, la ausencia de líneas de investigación que delimitaran los temas o áreas de investigación, la distribución de horas de investigación por instituto y no como parte de

un proyecto general para el nivel, etc. En 2000 se realizan ajustes con el fin de reorientar las actividades de investigación para lograr una mejora en la formación docente. Para ello quedan definidas tres líneas de acción: a) proyectos de apoyo a la gestión, b) proyectos de investigación relacionados con formación docente, desarrollo curricular, cuestiones didácticas o prácticas pedagógicas y c) proyectos de investigación interinstitucional (Ruiz, 2011). Los lineamientos de 2001 desdibujan las tareas de investigación que son resignificadas en 2004, cuando se las “incluyó como parte de la formación que deberían recibir los alumnos-futuros docentes pero no como práctica a desarrollar por los docentes de los institutos” (Ruiz, 2011: 87).

El análisis de las particularidades y alcances de cada una de las propuestas de esta etapa serán abordados con mayor profundidad en los capítulos siguientes. El recorrido realizado ha permitido identificar, en el caso argentino, aquello que Hargreaves (1996, 31) ha definido como los modelos tecnocrático y post-tecnocrático, el primero “localizado principalmente en instituciones de educación superior, enfatiza la transmisión de conocimientos, su aplicación a la práctica y a la resolución de problemas y la supervisión de la práctica en lugares selectos” y el segundo que “enfatiza las competencias profesionales que se desarrollan mediante la experiencia y la reflexión sobre ella...”

CAPÍTULO 5: ENTRE EL CURRÍCULUM ESCRITO Y EL CURRÍCULUM IMPLEMENTADO PERCIBIDO

*(...) “la elección de un estilo de investigación nunca es sólo el reflejo de una preferencia intelectual; siempre encarna además un compromiso educativo.”
(Carr, 1985: 119-132)*

En este capítulo se analiza comparativamente la relación formación docente e investigación presente en el currículum propuesto escrito para la formación del magisterio argentino y en el currículum implementado percibido por los actores en los IFD estudiados durante el período 1988-2010. El estudio del currículum como proceso práctico de elaboración colectiva necesita de ambas miradas para lograr una aproximación al significado que la investigación toma dentro de un contexto formativo donde se ha intentado introducir la perspectiva inductiva en las instituciones formadoras³⁸.

Esa vinculación se estudia a partir de tres dimensiones: el concepto de investigación, sus funciones y la posición que ocupa el investigador en el escenario de investigación. Con los datos obtenidos de la consideración de cada una de ellas, individual y complementariamente, se trata de dar cuenta de la multiplicidad de significados posibles que puede adoptar la relación formación docente e investigación.

El análisis comparativo entre las prescripciones curriculares escritas y el currículum implementado percibido primeramente se centra en determinar qué se entiende por investigar. Seguidamente se analizan las funciones otorgadas a la investigación, es decir para qué se emprenden los procesos de indagación en los institutos de formación del magisterio y en establecer cuáles son las áreas a partir de las cuales se relacionan esos conceptos y la formación docente. Para hacerlo se tienen en cuenta los ejes propuestos por Diker y Terigi (2003: 125-132): a) la relación entre la investigación pedagógica y la práctica docente, b) la investigación en el currículo de formación de maestros y profesores y c) la investigación educativa como función de los institutos de formación docente. Y finalmente, se identifican las diversas posiciones que puede tener el investigador con respecto al escenario de investigación tanto en cuanto a su pertenencia o no al contexto de indagación como al rol que ocupa, ya sea maestro, profesor, experto o alumno.

³⁸ Cfr. Capítulo 2, página 25 y siguientes.

El corpus documental analizado está constituido principalmente por cada uno de los cuatro planes y programas vigentes durante el lapso estudiado: el MEB (Maestros de Educación Básica), el PTFD (Programa para la Transformación de la Formación Docente), la Resolución N° 63/07 (Transformación gradual y progresiva de la Formación Docente Continua), y la última modificación expresada en el Plan Nacional para la Formación Docente (Resolución 23/07) y los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Resolución N° 24/07). Luego se analizan las entrevistas realizadas a quienes tuvieron participación en el diseño y en la implementación del marco normativo seleccionado. Finalmente se realiza un análisis comparativo de los datos obtenidos en ambos análisis con el objetivo de establecer las continuidades y rupturas entre lo prescripto y la perspectiva de los actores.

Las dimensiones estudiadas tanto en el currículum propuesto escrito como en el implementado percibido permiten delinear la imagen objetivo que se ha construido para el vínculo formación docente e investigación en los institutos de formación del magisterio transcurridos más de veinte años de la implementación del primero de los planes, el MEB.

5.1. El concepto de investigación en la formación de maestros y maestras

5.1.1. El currículum propuesto escrito: la letra de los planes y programas

Hemos visto que desde lo normativo el MEB³⁹ introduce la novedad del vínculo de la formación docente con la investigación, pasando a ser una prioridad en estos planes y programas que la teoría y la práctica se relacionen durante todo el proceso formativo. Esta relación no se resuelve a través de la presentación de desarrollos teóricos que luego deberán ser aplicados en la práctica sino por medio del espiral característico de la investigación-acción: observación, reflexión, planificación y acción.

“Se tiende, a partir, de la formación inicial, a vincular teoría y práctica, teorizando mediante una reflexión sobre la práctica y renovando ésta gracias a la teoría, confrontando las teorías con las experiencias reales” (MEB, 1988: 10).

³⁹ Cfr. apartado 4.2. “Segunda etapa (1988-2010): La práctica como objeto de estudio, página 55.

“[Se plantea como objetivo específico:] Superar (...) la tradicional escisión entre la verbalización de un supuesto conocimiento teórico y la práctica que la origina” (MEB, 1988: 18).

En los primeros dos diseños, MEB y PTFD, el modelo de investigación propuesto es el de la **investigación-acción**. En el denominado Encuadre del MEB se toman desarrollos teóricos como los de Márquez (1984) y Tedesco (1987) para fundamentar su inclusión:

“La formación por la investigación, o más precisamente por la “investigación acción”, ocupa un lugar privilegiado en este proceso [de acción-reflexión-acción]” (Márquez 1984 en: MEB, 1988: 11).

“...la práctica docente no debería limitarse a períodos de permanencia o de trabajo en escuelas sino que la reflexión⁴⁰ sobre dicha práctica y la investigación aplicada deberían ser componentes básicos de esta estrategia” (Tedesco, 1987 en: MEB, 1988: 8).

“investigación-acción como perspectiva teórica desde el inicio de la formación” (PTFD, 1991: 11).

Particularmente en el MEB se observa que, por un lado, se promueve la inmersión en la práctica que permita la recolección de datos, la reflexión y análisis sobre ellos y, paralelamente, aparece la iniciación gradual en la investigación propiamente dicha.

“... el carácter teórico práctico de este módulo [La Institución en el área del Ciencias de la Educación] exige que los alumnos, de manera individual y/o en pequeños grupos, realicen trabajos de campo (visitas, observaciones, entrevistas, etc.)” (MEB, 1988: 25).

“La residencia no se define por la permanencia del alumno en diferentes instituciones (...) sino por constituir una modalidad de aprendizaje centrada en el análisis crítico de la realidad educativa” (MEB, 1988: 27).

⁴⁰ En todos los casos de citas documentales el subrayado respeta el formato original.

“La residencia se lleva a cabo en tres campos de experiencias diferentes pero complementarios: experiencias en instituciones escolares (...), experiencias en instituciones no propiamente escolares (...) [y] experiencias de iniciación en la investigación a través de la elaboración de un proyecto que sistematice algunos de los aspectos vivenciados en las etapas anteriores de la residencia” (MEB, 1988: 27).

En el PTFD esta vinculación entre la teoría y la práctica se extiende más allá del ámbito de la formación inicial abarcando también la práctica profesional y el perfeccionamiento, es decir comienza a contemplar la formación continua.

“Se considera un imperativo insoslayable rescatar la participación de maestros y profesores, fortaleciendo su reflexión teórica actualizada, que les permita una comprensión ampliada de todos los aspectos y problemas que hacen a la formación integral de los alumnos y una búsqueda sistemática de las mejores alternativas posibles para su superación” (PTFD, 1991: 12).

“...integrar las experiencias de aprendizaje teórico con las problemáticas de la práctica, tanto en la formación inicial como en el perfeccionamiento. No se trata simplemente de invertir el orden reivindicando la ‘primacía de la práctica’, lanzando a los estudiantes a la ‘realidad’ sin ninguna orientación teórico-metodológica, sino de articular la reflexión y la experiencia a lo largo de toda la formación;” (PTFD, 1991: 14).

Luego de estos primeros planes, se sucede una serie de normas significativas que siguieron bosquejando y encausando la implementación de las actividades de investigación en las instituciones no universitarias formadoras del profesorado. Primeramente la Ley Federal de Educación N° 24.195 de 1993, en su artículo 19, enuncia como objetivos de la formación docente en la Educación Superior: “formar investigadores y administradores educativos”. Landau afirma que, al ser definido un perfil específico, las tareas de investigación serán un aspecto separado más que una: “actividad tendiente a repensar las prácticas que se desarrollan en las instituciones de formación para su posterior mejoramiento” (2003: 6). Siguiendo la misma línea la Resolución N° 36/94 del CFC y E enumera los criterios para la organización académica e institucional de establecimientos de formación docente siendo uno de ellos que:

“...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’.”

Años más tarde la Ley de Educación Superior N° 24.521 de 1995 en su artículo 21 establece que las actividades de investigación serán una responsabilidad de los gobiernos provinciales y de la Ciudad de Buenos Aires.

En el plan posterior, Transformación Gradual y Progresiva de la Formación Docente Continua (1997) se impone el concepto **investigación y desarrollo** siguiendo lo ya establecido por la Resolución N° 36/94 del CFC y E. El cambio conceptual se presenta como instancia superadora de la investigación sobre educación y se abandona el concepto de investigación-acción promovido en las prescripciones curriculares anteriores. Lo novedoso de este plan es ligar la investigación con la innovación, tal como queda expresado en las citas siguientes extraídas de los “Materiales de trabajo para la organización académica-institucional de las instituciones de formación docente continua. Encuadre Institucional”:

“La investigación no es sólo un instrumento de conocimiento sino también una poderosa herramienta para su transformación, y esta es básicamente la impronta de la concepción de investigación y desarrollo (*research and development* R&D)” (Ministerio de Cultura y Educación, 1997: 7).

“En general, la investigación educativa⁴¹ está dirigida a la búsqueda sistemática de conocimientos, con el fin de que éstos sirvan de base para la comprensión de los procesos educativos, como para la mejora de la calidad de la formación profesional. (...) El enfoque de investigación y desarrollo supera esta postura ya que se transforma en un instrumento de conocimiento comprometido con los fenómenos educativos y, desde ahí, en un poderoso instrumento para su renovación al introducir el componente de la innovación en las prácticas docentes” (*Op. cit.*: 7).

⁴¹ En esta cita investigación educativa es usado como sinónimo del concepto investigación sobre educación que desplegáramos en la página 31. En la investigación sobre educación se distinguen dos instancias separadas: la producción de conocimiento y su aplicación.

Dentro del enfoque de la investigación y desarrollo, “el invento debe socializarse para considerarse una innovación” (Formichella, 2005: 5).

Finalmente en el Plan Nacional de Formación Docente (2007) se habla de **investigación educativa o investigación pedagógica** orientadas a la mejora de las prácticas docentes y de la gestión institucional. Sañudo (2010: 3) define la investigación pedagógica como la “práctica reflexiva que necesariamente busca mejorar la educación y la sociedad”. De esta forma se puede afirmar que los conceptos de investigación y desarrollo e innovación subyacen al vincularse investigación, mejora y difusión. Cabe destacar que de este modo la investigación se convierte en un recurso de la política⁴².

“[Sobre el desarrollo curricular, corto plazo 2007. Estrategia 8: Fortalecimiento del desarrollo de investigaciones pedagógicas, sistematización y publicación de experiencias innovadoras. Acciones objetivo 1] “Fortalecer redes de intercambio entre institutos que efectúan investigación educativa. Elaborar publicaciones de difusión de experiencias” (Resolución N° 23/07. Plan Nacional de Formación Docente, 2007: 58).

Dentro de este nuevo contexto establecido en el Plan Nacional de Formación Docente (2007), en los Lineamientos Curriculares para la Formación Docente Inicial (Resolución N° 24/07) se termina de delinear el concepto de investigación al retomar los que se relacionan con el **profesional reflexivo y la educación basada en la evidencia**. En el primer caso hay un reconocimiento explícito del saber característico de los prácticos donde la reflexión en, sobre y para la acción ocupa un lugar destacado.

“El desarrollo de las capacidades que involucran desempeños prácticos envuelve una diversidad y complementariedad de atributos, ya que las situaciones prácticas no se reducen a un hacer, sino que se constituyen como un hacer creativo y reflexivo en el que tanto se ponen en juego los marcos conceptuales disponibles como se inicia la búsqueda de aquellos otros nuevos que resulten necesarios para orientar, resolver o interpretar los desafíos de la producción” (Resolución N° 24/07, 2007: 23).

⁴² Esta idea será trabajada con mayor profundidad al analizar las funciones otorgadas a la investigación y que se aborda en el apartado correspondiente. Cfr. páginas 90 y 91.

“En particular en el caso de la formación de los docentes, es necesario fomentar el juicio metódico en el análisis de casos y la transferibilidad de los conocimientos a la acción. Esta es una de las claves pedagógicas para su formación, facilitando bases sólidas para las decisiones fundamentadas y reflexivas en situaciones reales (Resolución N° 24/07, 2007: 26).

En cuanto a la educación basada en la evidencia, puede distinguirse claramente la intención de formar profesionales docentes en ambos niveles. En el primero fomentando la utilización de la evidencia existente proveniente de investigación y la literatura sobre educación y temas relacionados para la resolución de los problemas que se presentan en la cotidianeidad.

“Estas unidades [los seminarios⁴³], permiten el cuestionamiento del "pensamiento práctico" y ejercitan en el trabajo reflexivo y en el manejo de literatura específica, como usuarios activos de la producción del conocimiento” (Resolución N° 24/07, 2007: 23).

“De esta forma, el campo de la formación en la práctica constituye un eje integrador en los diseños curriculares, que vincula los aportes de conocimientos de los otros dos campos, al análisis, reflexión y experimentación práctica en distintos contextos sociales e institucionales” (Resolución N° 24/07, 2007: 18).

Mientras que en el segundo nivel de la educación basada en la evidencia, estableciendo conocimiento contundente donde el existente es de naturaleza cuestionable, incierta o débil.

Los trabajos de campo o “espacios sistemáticos de síntesis e integración de conocimientos a través de la realización de trabajos de indagación en terreno e intervenciones en campos acotados para los cuales se cuenta con el acompañamiento de un profesor/tutor. Permiten la contrastación de marcos conceptuales y conocimientos en ámbitos reales y el estudio de situaciones, así como el desarrollo de capacidades para la producción de conocimientos en contextos específicos” (Resolución N° 24/07, 2007: 25).

⁴³ Los seminarios son una de las modalidades o formatos pedagógicos que pueden adoptar las unidades curriculares que forman parte constitutiva del plan, organizan la enseñanza y los distintos contenidos de la formación y deben ser acreditadas por los estudiantes.

“Los trabajos de campo desarrollan la capacidad para observar, entrevistar, escuchar, documentar, relatar, recoger y sistematizar información, reconocer y comprender las diferencias, ejercitar el análisis, trabajar en equipos y elaborar informes, produciendo investigaciones operativas en casos delimitados” (Resolución N° 24/07, 2007: 25).

Más allá del cambio de denominaciones que se adoptó en cada uno de los currículos propuestos escritos estudiados, los conceptos de investigación que se han ido sosteniendo (investigación-acción, investigación y desarrollo, educación basada en la evidencia e investigación educativa) tienen en común estar ligados con el compromiso del mejoramiento de la práctica. Si bien no nos hemos adentrado todavía en el análisis de las funciones otorgadas a la investigación - situación que será abordada con mayor profundidad en los apartados siguientes - esta afirmación se deriva a partir de las definiciones correspondientes a cada uno de los conceptos enunciados.

Además podemos identificar que el concepto investigación puede adoptar diferentes matices que van desde la construcción de un modo o actitud investigadora hasta la realización de actividades de investigación propiamente dichas. A partir de estas visiones diferentes puede construirse una clasificación como la siguiente: cuasi-investigación, investigación educativa e investigación sobre educación, que también aparece en las entrevistas a los actores.

5.1.2. El currículum implementado percibido: la voz de los actores

A partir del análisis de las entrevistas realizadas se puede afirmar que la necesidad de establecer algún tipo de relación entre investigación y formación docente se ha instalado en los actores entrevistados vinculados tanto a nivel Ministerio o INFD como en los que se desempeñan distintas funciones dentro de los IFD siendo interesante destacar que ninguno ha sostenido lo contrario.

“Yo creo que los institutos deben hacer investigación, debe enseñarse a hacer investigación, que la investigación debe estar orientada con propósitos que tengan que ver con la práctica” (CC2: 1).

“No es ‘la’ función [de investigación], es una de las funciones que para mí no debe perder, porque si no está aceptando que la innovación o las nuevas

propuestas sólo las generan grupos externos y él se mantiene como quien replica algo que piensan otros” (CJD1: 4).

En esta última afirmación se percibe un cambio en el ideal de modelo formativo que se separa del tradicional, alejándose de la perspectiva deductiva como vía resolutoria de su accionar docente, para convertirse en un profesional reflexivo capaz de resolver los problemas que le presenta la práctica cotidiana. Además posiciona a la función de investigación como interdependiente con las de formación y capacitación.

Por otro lado, el tipo de investigación que los actores entrevistados definen presenta las mismas variaciones que se observaron en el apartado anterior. La primera categoría, *cuasi-investigación*, no significa promover investigaciones propiamente dichas sino más bien de la realización de ciertas actividades de indagación, la utilización de algunas estrategias de investigación o la adopción de modos de obrar de un investigador. Esto se evidencia a partir de expresiones tales como “mirada indagatoria de la realidad” o “construir una actitud investigativa respecto de su práctica en el aula” y predomina en quienes son implementadores a nivel del Ministerio o del INFD en quienes se percibe una mirada menos ambiciosa en cuanto a los alcances y más cercana al quehacer docente.

“...si no parece que estos [quienes estuvieron a cargo de la implementación del MEB] querían formar investigadores... No, no. Nosotros queríamos formar maestros reflexivos indagadores de su práctica. A lo mejor de manera un poco rimbombante lo llamas investigación, pero... Está bien, siempre estás investigando, nadie va a decir que no. Yo más bien lo llamaría: miradas indagatorias de la realidad” (MI1: 2).

“Lo que el INFD pretende no es ni que cada institución ejerza la función de investigación ni tampoco que cada formador sea un investigador sino, y esto es una meta difícil pero es la que guía una cantidad de cosas que venimos haciendo, sí nos interesa generalizar una actitud investigativa de los docentes respecto de su práctica de aula” (MI3: 2-3).

“Un docente, incluso a nivel único y personal, debe investigar su propia práctica, no en el sentido de investigación, pero debe tener esa actitud de poder investigar y preguntarse acerca de su propia práctica” (CC2: 2).

El segundo tipo, *investigación educativa*, que se realiza en, sobre y para la práctica, se hace presente a través de conceptos tales como: “la investigación sobre la práctica docente”, “investigación diagnóstica” o “investigación-acción” y resulta ser la más frecuente en las voces de los actores a nivel instituto de formación. El rol docente se profesionaliza apoyándose en un conocimiento inductivo para diagnosticar los problemas de la realidad y actuar sobre ella sobre la base de decisiones autónomas (Aguerrondo, 2010: s/n).

“Como investigación-acción, fundamentalmente, dentro de un instituto de formación como es el nuestro, de formador de formadores. Me [...] que la investigación apunte... que el fin sea hacia la centralidad de los distintos aspectos educativos. Como acción no como solamente una investigación que sirve para uno nada más. Que la misma investigación mueva a la reflexión, a la revisión, a corregir, a reformular...” (MC2: 1).

“Por un lado, la posibilidad de generar conocimientos o saberes situados que puedan de alguna manera tener incidencia en las prácticas pedagógicas o en la gestión institucional. Bueno, fundamentalmente eso. Por el otro lado, entiendo por investigación también, en los IFD, el relevamiento de información y la sistematización de información que permita generar líneas de acción en la institución o líneas de acción para el Departamento de Capacitación” (MJD1: 1).

“A mí me parece que lo que ressignifica la función de investigación en la institución de formación docente, y es un poco la línea de lo que ahora plantea el Plan Nacional de Formación Docente, es investigar en aquellos campos en los cuales estamos formando con el objeto de impactar en el sistema e impactar sobre la misma formación docente en la medida en que resultados de la investigación alimenten la formación de docentes que trabajen en estas cuestiones. Me parece que eso es lo que le podría dar sentido a mantener la investigación. Quizás incluso pensando en términos más de proyectos de investigación-acción que revirtieran sobre el sistema tanto de las escuelas receptoras primarias o inicial o sobre el mismo campo de la formación docente y permitiera modificaciones al interior” (CC1: 1).

En el caso del MEB, lo expresado en los objetivos no quedó sólo en teoría sino que directivos y docentes participantes del plan destacan entre sus logros: los espacios autogestionados, la metodología de la investigación, las experiencias extramurales los intentos interdisciplinarios de abordaje de la realidad, etc. (Menim, 1999: 134 – 135):

“El reflexionar-relacionar-integrar-investigar- emitir críticas fundadas-realizar lecturas atentas y cuidadosas de la realidad, les ha demandado grandes esfuerzos, esfuerzos que no han sido vanos, pues se han traducido en un crecer permanente en lo personal y en lo social (Menim, 1999: 136).”

Según Terigi en el PTFD también aparece una relación de los IFD con la investigación que se sitúa en dos líneas. Por un lado “garantizar la incorporación de nuevas teorizaciones y estudios que tengan lugar en los diversos ámbitos de producción de conocimiento (...) [y] por otro “definir modos específicos de producir conocimiento allí donde se detecte un vacío y no se hallen saberes disponibles o en curso de construcción en otros ámbitos de producción de conocimiento” (1993: 18). En cierta forma, y aunque no se la mencione en esos términos, podríamos afirmar que comienza a esbozarse una **educación basada en la evidencia**.

Finalmente la **investigación sobre educación** asociada con términos como: “investigación histórica”, “investigación disciplinar”, “investigación didáctica” e “investigación pedagógica”. En el caso de la llamada “investigación histórica”, cabe destacar que aparece coincidentemente en las voces de los actores de los dos institutos y hasta en actores extrainstitucionales como los del poder ejecutivo local. En las declaraciones que sostienen este tipo de investigaciones se percibe un cierto distanciamiento de la acción sobre la práctica promovida en el currículum propuesto escrito estudiado.

“Siempre se piensa que sólo podemos hacer investigación-acción y yo te puedo dar cuenta de que... nosotros manejamos especialmente la investigación histórica. Estamos recorriendo la investigación histórica en áreas específicas de las didácticas: histórica de la didáctica de la Matemática, histórica de la didáctica de las Ciencias, histórica de la didáctica de la Lengua. O sea que dentro de los métodos de investigación educativa, nosotros fuertemente tenemos la

investigación histórica porque trabajamos manuales escolares, archivos y documentos” (CJD1: 4).

“Yo siempre lo digo que es una deuda que tiene el instituto con los docentes que son de las disciplinas (de Historia, de Geografía) que tienen pocas horas institucionales y que podrían haber hecho trabajos más de la zona. De hecho la Municipalidad ahora por el Bicentenario pidió a la institución si podía participar con algo, la gente lo iba a hacer de onda porque horas no tenía... ¡Pero claro pero en la movida del Bicentenario cómo no hacer algo sobre la zona!” (MP1: 2).

La llamada “investigación académica o muy teórica” es descartada mayoritariamente en términos que coinciden con los siguientes:

“Una cuestión es el tema de la investigación didáctica, en general, en un plano de producción académica, científica desde la academia y otra cosa diferente me parece que es la investigación desde un modelo de investigación-acción. Me parece que esta es la que corresponde a los institutos formadores donde la lógica es totalmente diferente a la de la academia” (CC2: 1).

“Yo creo que los institutos deben hacer investigación, debe enseñarse a hacer investigación, que la investigación debe estar orientada con propósitos que tengan que ver con la práctica. En líneas generales, lo cual no obvia que vos puedas hacer investigación pura en el sentido de... bueno, hay gente que trabaja en investigación y es interesante una investigación sobre formación docente desde un plano un poco más teórico” (CC2: 1).

5.1.3. Entre el currículum propuesto escrito y el currículum implementado percibido

Después de más de 20 años del comienzo de la implementación de la normativa estudiada se puede decir que en el currículum implementado percibido, en la voz de los actores entrevistados, existe un acuerdo acerca de que los IFD deben tener algún tipo de relación con la investigación. El cambio no es menor porque implica una concepción del rol docente diferente en la que éste pasa a ser concebido como un profesional reflexivo capaz de tomar decisiones fundamentadas.

“Mi impresión personal y creo que coincidimos todos en eso... ha movido la croqueta de una manera muy importante porque no es un docente que repite... Tanto fue así que hoy... Fijáte vos la incidencia, hoy todos tienen Taller y Trabajo de Campo. Con lo que digo sentó bases el MEB. (...) yo fui profesora hasta hace dos años en el [IFD X] y en mi vida profesional participé en la elaboración y en la implementación de todos los planes de este país. Las novedades, ¿qué fueron?: Talleres y Trabajo de Campo. Recién después de 30 años se dio vuelta firmemente, hará 3 años en los planes de formación docente... fue arrimando de a poco.” (MI1: 3).

Más aún, en el marco de una organización descentralizada del sistema educativo nacional la Disposición N° 39/DGPE/95 que establecía la creación de Departamentos de Grado, Extensión e Investigación fue derogada por la Disposición N° 72/DGES/02 en 2002. A pesar de ello en el ámbito de uno de los dos IFD, la convicción generada a favor de la relación formación docente e investigación permitió que en ese instituto siguiera funcionando.

“Al poco tiempo de que empezó a andar, en 2002 más o menos, se desarmaron los Departamentos de Investigación, de Extensión y Capacitación y nosotros seguimos trabajando, no había sueldos, no había... Seguimos con esta idea de que debía permanecer la investigación que, para nosotros, era lo que alentaba nuevas propuestas pedagógicas creativas o de debate académico” (CJD1: 1).

Aunque existe un consenso acerca de la vinculación formación docente e investigación, no existe acuerdo en cuanto al tipo de investigación que deben desarrollar y las definiciones al respecto parecen basarse, más que en el currículum propuesto escrito, en peculiaridades institucionales tales como el contexto, los perfiles de sus docentes, la trayectoria del propio instituto, las posibilidades materiales, la pasión de una persona.

“En nuestra institución, si bien ha habido algunas líneas políticas que intentaban encorsetar la función de investigación, en nuestra institución eso lo manejamos con bastante libertad. (...) Por ejemplo en algún momento estaba que todos tenían que hacer investigación-acción. Ahora está la tendencia desde la provincia, hay que hacer exclusivamente relevamiento de datos o trabajar más

cuantitativamente. En realidad nosotros hemos venido haciendo lo que creemos que responde a nuestras demandas y de acuerdo con [los] perfiles que disponemos” (MJD1: 4).

En general las respuestas se agrupan en dos modos de entender la investigación, la que llamáramos cuasi-investigación o utilización de algunas herramientas de investigación, o la investigación para la práctica del tipo de la investigación-acción. En ambos casos el concepto investigación es relacionado con aquello que Achilli (2008:21) llama “‘estudios’ orientados ‘para’ concretar acciones tendientes a re-pensar/transformar determinadas problemáticas del quehacer escolar y, para nuestro caso, de la ‘práctica’ o la ‘formación docente’”, tal como lo expresa un entrevistado a nivel del INFD.

“Describir cuales son los problemas en determinadas escuelas, ir a las escuelas, relevar esto, construir el problema de investigación en términos didácticos, producir algún material, problematizar esto, dar toda una argumentación al problema y luego concluir con un servicio, una prestación a ese problema didáctico generando nuevos materiales didácticos, una guía de actividades didácticas para el docente, una guía de textos didácticos para los estudiantes, recomendaciones, circulación de ese conocimiento con otros profesores de las escuelas secundarias” (MI2: 8).

Algunas conceptualizaciones presentes en los documentos más recientes no han sido incorporadas en las expresiones de los actores entrevistados, por ejemplo: “investigación y desarrollo”. Sin embargo, más cerca aún del plano de la novedad que de la innovación, existe la idea de investigar, diagnosticar o conocer para mejorar y ayudar a las instituciones tanto los IFD como las escuelas destino u origen de los alumnos.

“Primero se investiga... [se] hace un diagnóstico institucional y después se ve de acuerdo con las necesidades escolares qué hay en la institución y se ve dónde hay que fortalecer... necesidades institucionales en los dos niveles primario y secundario” (MC1: 3).

También aparecen conceptos de investigación no establecidos en los documentos pero que cobran forma en los institutos. Por ejemplo la llamada investigación histórica

que se lleva a cabo tanto en IFD C como en el IFD M con la particularidad de que sólo uno de estos institutos tiene un profesorado de Historia.

“De hecho en el viejo Departamento de Investigación cuando estaba X, yo hice un proyecto de investigación ahí ya había empezado con estos temas de la historia de la educación moral pero con dos alumnos donde [yo] era más bien el tutor de investigación de esos alumnos...” (CC1: 7-8).

“Lo que pasa que el Centro de Investigación está haciendo el trabajo en función del Programa X. Acá funciona X, creo que es, que es un proyecto de recuperación de archivos históricos de escuelas normales y escuelas de [esta ciudad]. Lo que se hace en el Centro se financia por eso, porque lo paga el Programa X (...) Van haciendo como diferentes cosas: el año pasado presentaron los escritos de [diversos educadores], están recuperando documentación y hacen investigación histórica sobre esa documentación y eso es lo que van armando, cada tanto hay alguna forma...” (CJD2: 10-11).

Los últimos lineamientos curriculares para la formación docente (Resolución N° 24/07, 2007) y los dichos de los actores se encuentran alineados, defendiendo las nociones: **actitud indagadora, profesional reflexivo y educación basada en la evidencia.**

Luego de los análisis realizados se puede afirmar que se ha producido un cambio en la imagen objetivo acerca de la formación docente ligándola a algún tipo de investigación o indagación, tanto en las prescripciones curriculares como en el currículum implementado percibido. Pareciera que la identidad docente se despega del discurso normativo sobre el cual se asentaba en las etapas pre-profesionales para asociarse con la utilización de métodos profesionales que le permitan reconocer un problema, buscar alternativas de solución y comprobarlas empíricamente. En la línea de la complementariedad entre las actividades de enseñanza e investigación, la tarea del docente se complejiza, su rol general será educar y su rol particular, investigar.

Es claro que la existencia en la normativa no ha sido suficiente para generar automáticamente la institucionalización pero aún cuando algunas investigaciones existentes (DINIECE 2003 y 2005; Aguerrondo y Vezub, 2008) develaron que la investigación en las instituciones de formación docente tiene todavía escasa presencia,

los análisis realizados en este trabajo dejan al descubierto que en aquellas en las que se ha llevado a cabo, su implementación ha generado un cambio en los institutos de formación docente producto de la realización reiterada de actividades de indagación a lo largo del tiempo. Berger y Luckmann (1972: 137) destacan que “en la repetición de actos, en la formación de hábitos está el fundamento de la institucionalización y de la consolidación de lo institucionalizado”.

Pero como afirma Sánchez Valle (1996: 127): “Hará falta tiempo para que la investigación desde el ejercicio de la profesión sea un quehacer de la vida cotidiana de los profesionales de la educación como en el momento presente pudiera serlo ya en otras profesiones. (...) sólo la repetición de las mismas acciones, en la producción de los documentos fruto de investigaciones, se llegará a un grado de afianzamiento”. Si bien la legislación no asegura la institucionalización, su implementación va generando paulatinamente la institucionalización buscada.

5.2. Funciones de la investigación en la formación de maestros y maestras

La aceptación de la vinculación de la formación docente y la investigación en los institutos de formación docente, expresada tanto en el currículum propuesto escrito como en el implementado percibido, impele a conocer cuáles son las finalidades asignadas a estas actividades y cuál es el sentido con el que se emprenden.

5.2.1. El currículum propuesto escrito: la letra de los planes y programas

A nivel del currículum propuesto escrito la relación investigación-formación docente se perfila a través de tres funciones en los dos primeros planes: estrategia para la formación docente, estrategia de cambio de las prácticas docentes y estrategia de producción de conocimiento científico. Estas se amplían posteriormente a partir del plan de 1997, Transformación Gradual y Progresiva de la Formación Docente Continua.

Como se afirma en el documento de la DINIECE: “Es de destacar que la investigación como tarea reflexiva tendiente al análisis y mejoramiento de las prácticas ha tenido un alto impacto en el país. Esta perspectiva valora la capacidad de los docentes para reflexionar y producir conocimiento desde la propia práctica ya que es visto como un sujeto que toma decisiones en función de su propio juicio. Estas

decisiones deben ser discutidas en un marco de colaboración entre los docentes de la institución” (2003: 11).

En el primero de los planes estudiados, el MEB, propone la investigación acción como **método de aprendizaje y de formación** para los futuros docentes y se puede afirmar que el énfasis está dado en la etapa de formación inicial en una búsqueda de transformar los modos de enseñar de los institutos de formación. La localización de la investigación como estrategia de formación docente es característica y distintiva del MEB.

“El carácter reconstructivo del saber que estas unidades aseguran, corre parejo con la investigación como método fundamental de aprendizaje”⁴⁴ (MEB, 1988: 16).

“La formación por la investigación, o más precisamente por la ‘investigación acción’, ocupa un lugar de privilegio en ese proceso” (MEB, 1988: 11).

Tanto en los objetivos planteados como en los contenidos de los módulos de las áreas curriculares y en los lineamientos para el período de la residencia, el principal eje de inclusión de la investigación en la formación docente para el MEB es el que la relaciona con la práctica docente. Una indagación que se realiza en, sobre y para la práctica. Se ejecuta sincrónica y conjuntamente con las actividades de enseñanza, diacrónica y retrospectivamente analizando lo ya hecho y proyectándose hacia el futuro.

“Se trata en síntesis de partir de problemas reales y concretos y a partir de ellos provocar una reflexión sobre la base de una amplia información, para volver a colocar los resultados en la práctica” (Márquez, 1984 en: MEB, 1988: 10-11).

La investigación, en la modalidad de la investigación acción (acción-reflexión-acción), paralelamente tendrá también como finalidad ser una **estrategia para el cambio de las prácticas docentes**.

“Se tiende, a partir de la formación inicial, a vincular teoría y práctica, teorizando mediante una reflexión sobre la práctica y renovando ésta gracias a la teoría, confrontando las teorías con las experiencias reales” (MEB, 1988: 10).

⁴⁴ En todos los casos, el subrayado en las citas documentales respeta el formato del original.

En tercer lugar, en el proceso existe tanto un reconocimiento del saber docente como de las acciones de investigación propuestas a nivel del instituto, a las cuales se les otorga también ser una **estrategia de producción de conocimiento**.

“Modelo curricular que necesita incrustarse en una nueva organización institucional, cuya flexibilidad brinde la posibilidad real de producir conocimiento científico y vivenciar acciones personales y colectivas según métodos democráticos de gestión auténticamente participativa” (MEB, 198: 23).

Siguiendo la línea del MEB, en el PTFD la relación la investigación y formación docente se perfila a través de las mismas funciones: estrategia de formación docente, estrategia de cambio de las prácticas docentes y estrategia de producción de conocimiento específico. En cuanto a la primera sostiene que:

“Al mismo tiempo se requiere una clara actitud académica que supone **la permanente renovación y discusión de teorías para formar profesores capaces de tomar decisiones fundamentadas ante los desafíos** que les presenta la práctica cotidiana, no como agente reproductor sino como sujeto que asuma responsablemente sus espacios de autonomía, avanzando hacia un nuevo modelo de cultura docente” (PTFD, 1991: 18).

El hecho de que la investigación sea estrategia de formación docente en el PTFD no sólo implica una alteración con mayor o menor profundidad de los contenidos curriculares sino también propone una modificación más radical que implica pasar del paradigma deductivo, que caracterizó las etapas anteriores,⁴⁵ a uno inductivo.

“La idea es aumentar el compromiso con la transformación de la práctica, rompiendo la linealidad y abstracción de los currículos deductivos” (PTFD, 1991: 21).

“... replantear los enfoques, los contenidos y las formas de enseñanza para que respondan a la lógica de la indagación y no a la reproducción” (PTFD, 1991: 21).

⁴⁵ Cfr. Capítulo 4. “De los modelos deductivos-aplicativos a los inductivo-innovadores en la formación de maestros y maestras de la Argentina”, página 46.

Proponiéndola como estrategia de cambio de las prácticas docentes le otorga al profesorado un lugar protagónico en las decisiones para lograr mejoras en la calidad educativa.

“Se considera un imperativo insoslayable rescatar la participación de maestros y profesores, fortaleciendo su reflexión teórica actualizada, que les permita una comprensión ampliada de todos los aspectos y problemas que hacen a la formación integral de los alumnos y una búsqueda sistemática de las mejores alternativas posibles para su superación” (PTFD, 1991: 12).

“El sentido último de esta integración⁴⁶ se dirige a la mejoría de la calidad del proceso y productos educativos, y al diseño de alternativas de acción para la superación de los problemas de la práctica pedagógica en las escuelas” (PTFD, 1991: 17).

Por otra parte reconoce la necesidad de cubrir ciertas áreas de vacancia en la producción de conocimiento específico y legitima el requerimiento realizado por el profesorado.

“... incorporar al currículo de formación docente los contenidos que se requieren para la construcción de saberes especializados que la docencia como profesión demanda, atendiendo especialmente la articulación del **conocimiento teórico con la práctica y al desarrollo de estrategias de investigación y de elaboración conceptual**” (PTFD, 1991: 16).

“Producción y circulación de conocimientos: este criterio se orienta a la difusión de conocimientos y enfoques actualizados (...) y **la incorporación de la dimensión de investigación a lo largo de la formación y el perfeccionamiento**. El mismo se sustenta en la necesidad de consolidar marcos de referencia que orienten la práctica y de fortalecer la profesionalidad del docente cuya acción se desarrolla en marcos sociales o pedagógicos que no son prefigurados” (PTFD Presentación sintética, 1992?: 20*).

⁴⁶ Se refiere a la integración institucional entre instituciones formadoras, entre éstas y las escuelas, con universidades y otros sectores de producción académica (PTFD, 1991: 17).

En el MEB se diversificaba el concepto de práctica abarcando todas aquellas situaciones de enseñanza-aprendizaje en las que pudiera intervenir el futuro docente más allá de la escuela o educación formal abarcando la enseñanza en lugares tales como: sindicatos, clubes, etc.

“La residencia se lleva a cabo en tres campo de experiencia diferentes (...) experiencias en instituciones escolares de distinto tipo y carácter: escuelas para niños, adultos, rurales, jardines maternas y de infantes, centros de alfabetización (...) y experiencias en instituciones no propiamente escolares como sindicatos, hospitales, clubes, entidades barriales” (MEB, 1988: 27).

Además, en el PTFD se amplía el alcance del término práctica fuera de los límites del aula, incluyendo tanto la institución como su contexto.

“Habitualmente se concibe la práctica como la acción docente dentro del marco del aula, y dentro de esa acción como relativo al proceso de enseñar. Si bien éste es uno de los ejes principales de la acción docente, el concepto de práctica alcanza, también –como concepto y como acción- se desarrolla en los ámbitos del aula, de la institución y del contexto” (PTFD Presentación sintética, 1992?: 17*¹).

También en el PTFD se destaca una clara determinación de extender la formación docente más allá de la etapa inicial hacia la formación continua y de enriquecerla con los aportes de las investigaciones que los docentes realicen sobre sus prácticas.

“... el instituto de formación docente continua es el ámbito privilegiado tanto para la promoción de estudios sobre la realidad escolar –lo que llamaremos investigación pedagógica- como para revertir estos saberes sobre la capacitación continua, de manera tal que circulen rápidamente para el conocimiento de los docentes y que éstos participen en la investigación de su práctica” (PTFD Presentación sintética, 1992?: 14*⁴⁷).

⁴⁷ El asterisco indica que la numeración de las páginas ha sido agregada por la investigadora para facilitar la localización durante el trabajo dado que el documento de referencia no tiene numeradas sus páginas. Se eliminó la negrita original que destacaba todo el párrafo.

Tanto en el MEB como en el PTFD se presenta la relación entre formación docente e investigación a partir del eje de su inclusión en el currículo de formación de maestros, maestras, profesores y profesoras de enseñanza básica:

“... el carácter teórico práctico de este módulo [La Institución en el área de Ciencias de la Educación] exige que los alumnos, de manera individual y/o en pequeños grupos, realicen trabajos de campo (visitas, observaciones, entrevistas, etc.)” (MEB, 1988: 25).

“Transformación curricular: se propone repensar el proceso formativo tomando como eje la vinculación entre la teoría y la práctica docente - en sus dimensiones áulica, escolar social-, la investigación-acción sobre los problemas de la enseñanza en sus distintos niveles y especialidades, y la redefinición del rol docente en tanto sujeto históricamente situado” (PTFD Presentación sintética, 1992?: 3*).

“... incorporar al currículo de formación docente los contenidos que se requieren para la construcción de saberes especializados que la docencia como profesión demanda, atendiendo especialmente la articulación del **conocimiento teórico con la práctica y al desarrollo de estrategias de investigación y de elaboración conceptual**”¹ (PTFD, 1991: 16).

Una diferencia fundamental introducida en el PTFD con respecto al MEB consiste en considerar la investigación como una función de los IFD que realimente las otras dos: formación inicial y capacitación y perfeccionamiento.

“... el instituto de formación docente continua es el ámbito privilegiado tanto para la promoción de estudios sobre la realidad escolar - lo que llamaremos investigación pedagógica- como para revertir estos saberes sobre la capacitación continua, de manera tal que circulen rápidamente para el conocimiento de los docentes y que éstos participen en la investigación de su práctica” (PTFD Presentación sintética, 1992?: 14*).

“Dentro de las funciones de los institutos superiores de formación docente: “investigación pedagógica, que apunte al análisis de los problemas emergentes de la práctica en las escuelas y al desarrollo de estrategias y diseños de

intervención, así como la validación de resultados” (PTFD Presentación sintética, 1992?: 16*

Los precedentes que sentaran tanto el MEB y el PTFD al relacionar la formación docente con la investigación son reafirmados en 1993 cuando se sanciona la Ley Federal de Educación N° 24.195. En el Capítulo V sobre Educación Superior se enuncian los objetivos de la formación docente, dentro de los que propone:

“Formar investigadores y administradores educativos”

Se manifiesta así un énfasis en la formación y en la investigación como una actividad específica y diferenciada que resulta aún más jerarquizada cuando en la Resolución N° 36/94 “Red Federal de Formación Docente Continua” (1994) las tareas de investigación pasan a formar parte de los criterios que serán tenidos en cuenta para la de acreditación de los Institutos de Formación Docente, expresado del siguiente modo:

“... 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;...” (Resolución N° 36/94, 1994: s/n).

Posteriormente, en 1995, la Ley Nacional de Educación Superior N° 24.521, en su artículo 21, confirma los avances realizados en el vínculo formación docente-investigación y les confiere la responsabilidad de gestionarla a los gobiernos provinciales y de la Ciudad de Buenos Aires:

“Las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires (...) promoverán el desarrollo de investigaciones educativas y la realización de experiencias innovadoras”

En los últimos años de la década de 1990 se promovió un conjunto de acciones tendientes a vincular a distintos centros de investigación con los organismos nacionales de gestión educativa, sin embargo no se incluyó entre los participantes a representantes de los IFD.

“En el año 1996, en el marco de la reforma educativa, la Secretaría de Programación y Gestión Educativa junto con la Secretaría de Políticas

Universitarias del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, se desarrollaron una serie de actividades con el fin de promover una política de investigación para la transformación educativa, a través de la articulación entre las universidades, los Consejos de Planificación Regional de la Educación Superior y la Dirección General de Investigación y Desarrollo. Su objetivo, vigente aún hoy, remite a la necesidad de saldar la distancia existente entre la investigación y la elaboración de las políticas educativas” (DINIECE, 2003: 4).

“Entre los años 1996 y 1997 se realizaron tres seminarios en los que representantes de las diferentes instituciones que realizan investigación – Universidades públicas y privadas, Fundaciones, Centros e Institutos de investigación- y funcionarios de los Ministerios de educación nacional y provinciales pudieron compartir espacios de difusión e intercambio de ideas sobre las investigaciones desarrolladas en el campo de la educación” (DINIECE, 2003: 4).

A partir de la Resolución N° 63/97, Transformación Gradual y Progresiva de la Formación Docente Continua, el vínculo formación docente e investigación se reafirma al establecer que las funciones fundamentales de los Institutos de Formación Docente Continua son: formación docente inicial, capacitación, perfeccionamiento y actualización docente, y promoción e investigación y desarrollo de la educación. Dentro de este marco aparece una complejización creciente en cuanto a las funciones otorgadas, como queda expresado en el siguiente cuadro comparativo:

MEB/ PTFD	Resolución N° 63/97
Estrategia de formación docente	Estrategia de formación y profesionalización docente
Estrategia de cambio de las prácticas docentes	Estrategia de cambio de las prácticas docentes e innovación
Estrategia de producción de conocimiento específico.	Estrategia de producción y difusión del conocimiento específico Asistencia a las escuelas de acuerdo con sus requerimientos Impacto en las escuelas de referencia y en el propio instituto formador Estrategia de transformación del sistema educativo

Como **estrategia de formación y profesionalización docente** se la vincula a la promoción y el desarrollo en un modelo en el que la investigación se integra con las

demás funciones del instituto formador: formación, capacitación y perfeccionamiento docente.

“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 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 fundamenten diferentes cursos de acción” (Resolución N° 63/97, 1997: 3*).

“Formación, capacitación, actualización e investigación y desarrollo configuran, en consecuencia, un único proceso de trabajo integrado, dinámico y permanente que se articula en una dinámica permanente de innovación pedagógica y da sentido al criterio de profesionalización, en la medida en que es manejado responsablemente por el propio docente, y por todas las instancias del sistema” (Materiales de trabajo para la organización académica-institucional de las instituciones de formación docente continua, 1997: 9).

Nuevamente el énfasis está en el eje que posiciona a la investigación como **estrategia de cambio de las prácticas docentes** pero asociándola con la innovación. El rol docente se complejiza siendo la práctica indagadora un componente más de su actividad profesional.

“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” (Resolución N° 63/97, 1997: 3*).

“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” (Resolución N° 63/97, 1997: 3*).

“El enfoque de investigación y desarrollo (...) se transforma en un instrumento de conocimiento comprometido con los fenómenos educativos y, desde ahí, en un poderoso instrumento para su renovación al introducir el componente de la

innovación en las prácticas docentes” (Materiales de trabajo para la organización académica-institucional de las instituciones de formación docente continua. Encuadre Institucional, 1997: 7).

“... la implementación de la función de investigación en los IFDC implica: (...) atender a las responsabilidades que los IFDC tienen para con los sistemas educativos: promover y fortalecer la innovación, recuperar las prácticas significativas, en síntesis, aportar a un mejor conocimiento de su desempeño en términos de la calidad y equidad de los servicios que brinda” (Materiales de trabajo para la organización académica-institucional de las instituciones de formación docente continua. Gestión de la función de investigación en los IFD, 1997: 04).

Reiteradamente en el currículum propuesto escrito aparece como **estrategia de producción y difusión del conocimiento específico**.

“Es esperable que la investigación con estas características promueva un creciente grado de profesionalización de la tarea docente, en tanto que esta se define fundamentalmente por la capacidad reflexiva sobre el contexto que exige de sus participantes y por la producción y transferencia de saberes significativos hacia el sistema” (Materiales de trabajo para la organización académica-institucional de las instituciones de formación docente continua. Gestión de la Función de Investigación en los IFD, 1997: 06).

“La investigación no es sólo un instrumento de conocimiento sino también una poderosa herramienta para su transformación, y esta es básicamente la impronta de la concepción de investigación y desarrollo (*research and development* R&D)” (Materiales de trabajo para la organización académica-institucional de las instituciones de formación docente continua. Encuadre Institucional, 1997: 7).

“... la investigación propia de los IFDC procura ser una actividad orientada al mejoramiento de los conocimientos acerca del sistema educativo del que son integrantes, de manera de producir saberes válidos para la práctica educativa tanto al interior de los institutos como en las escuelas de la zona” (Materiales de trabajo para la organización académica-institucional de las instituciones de

formación docente continua. Gestión de la Función de Investigación en los IFD, 1997: 06).

“... la implementación de la función de investigación en los IFDC implica: (...) generar desde la formación y la capacitación docente, competencias críticas que apunten a una práctica informada, sistemática y sólida, a la que se puede acceder con la producción de conocimientos mediante la actitud y ejercicio de la investigación” (Materiales de trabajo para la organización académica-institucional de las instituciones de formación docente continua. Gestión de la Función de Investigación en los IFD, 1997: 05).

La investigación realizada en los institutos de formación docente se orientará a través de las demandas que realicen las instituciones destino o las de la zona, se suma así la finalidad de **asistencia a las escuelas de acuerdo con sus requerimientos**.

“Para las investigaciones que se promuevan en las Instituciones de Formación Docente es importante hacer énfasis en que las mismas se orienten a las problemáticas y demandas detectadas en las escuelas, y mantengan estrecha relación con las solicitudes de asistencia técnica hacia el IFD” (Materiales de trabajo para la organización académica-institucional de las instituciones de formación docente continua. Gestión de la Función de Investigación en los IFD, 1997: 03-04).

“...la implementación de la función de investigación en los IFDC implica: (...) la construcción de vínculos que posicionen al IFDC como referente en la comunidad para brindar asistencia técnica, orientación y acompañamiento a las instituciones educativas que así lo requieran. Para esto los IFDC deben ser ámbitos abiertos, dispuestos a recibir y elaborar lo que aportan las instituciones de su entorno” (Materiales de trabajo para la organización académica-institucional de las instituciones de formación docente continua. Gestión de la Función de Investigación en los IFD, 1997: 04-05).

El conocimiento producido deberá tener un **impacto en las instituciones escuelas de referencia y en el propio instituto formador**.

“...el objetivo último es retroalimentar las propias prácticas tanto de formación inicial, como de actualización y perfeccionamiento. Al mismo tiempo se persigue también el objetivo de impactar en las prácticas de las instituciones del ámbito de referencia” (Materiales de trabajo para la organización académica-institucional de las instituciones de formación docente continua. Encuadre Institucional, 1997: 9).

“El encuadre institucional de esta función debe permitir que las actividades de investigación realizadas en los IFDC se constituyan en aporte para el desarrollo de las funciones de capacitación y formación inicial, así como éstas deben ser insumo permanente para las líneas de investigación a realizar” (Materiales de trabajo para la organización académica-institucional de las instituciones de formación docente continua. Encuadre Institucional, 1997:10).

En un proyecto ambicioso amplía los alcances de la influencia de las investigaciones realizadas que son vistas como una **estrategia de transformación del sistema educativo** y como **estrategia de transformación del medio social y cultural en el que se inserta**.

“...innovación, investigación y desarrollo y formación continua del profesorado, constituyen tres vértices del proceso de transformación del sistema educativo en general y del formador en especial” (Materiales de trabajo para la organización académica-institucional de las instituciones de formación docente continua. Encuadre Institucional, 1997: 7).

“... a promover la innovación permanente del sistema educativo y a producir condiciones, recursos e información que aseguren la continuidad y multiplicación de estas experiencias” (Materiales de trabajo para la organización académica-institucional de las instituciones de formación docente continua. Gestión de la Función de Investigación en los IFD, 1997: 02).

“En este sentido, la investigación en los IFDC comparte la misma finalidad que toda la tarea intelectual practicada con rigurosidad y sistematización en cualquier ámbito académico institucional: el desarrollo y la promoción de un pensamiento crítico, recreador y transformador del medio cultural y social en el que se inserta” (Materiales de trabajo para la organización académica-

institucional de las instituciones de formación docente continua. Gestión de la Función de Investigación en los IFD, 1997: 06).

Del mismo modo que en el caso del PTFD en la Resolución N° 63/97 la investigación se sitúa fundamentalmente como función de los institutos de formación otorgándole un carácter diferenciado y complementario a las funciones de formación inicial y continua para la introducción de estrategias innovadoras que impacten concretamente en el hacer cotidiano de las escuelas.

“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 del mismo proceso” (Resolución N° 63/97, 1997: 3*).

“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” (Resolución N° 63/97, 1997: 3*).

La Resolución N° 116/99 del CFC y E brinda especificaciones sobre la función de investigación que son detalladas en el Anexo I, prevaleciendo entre ellas las ideas de la investigación como una reflexión sobre la práctica para actuar sobre ella y como la **fuentes de producción de datos para la formulación de políticas** provinciales o de la Ciudad de Buenos Aires. Ésta última se convierte en la principal novedad. Fija como sus principales metas en los siguientes términos:

“... promover la innovación permanente del sistema educativo y a producir condiciones, recursos e información que aseguren la continuidad y multiplicación de estas experiencias, sino que se trata de poner la capacidad de los IFD al servicio de las escuelas en su tarea de aplicar los elementos de la transformación: para la elaboración de nuevos currículum, planificación, identificación de factores de fracaso escolar, elaboración de proyectos de

retención, desarrollo del componente regionalizado en los diseños curriculares institucionales, utilización de recursos, etc.”

“... se podría decir que la investigación propia de los IFDC procura ser una actividad orientada al mejoramiento de los conocimientos acerca del sistema educativo -del que son integrantes- de manera de producir, transmitir y colaborar en la aplicación de saberes válidos para: la práctica educativa tanto al interior de los institutos como en las escuelas de la zona y la toma de decisiones y planificación de políticas para el sector por parte”.

En 2006 la Ley de Educación Nacional N° 26.206, en su artículo 72, ratifica las funciones otorgadas a los Institutos de Formación Docente al afirmar:

“La formación docente es parte constitutiva del nivel de Educación Superior y tiene como funciones, entre otras, la formación docente inicial, la formación docente continua, el apoyo pedagógico a las escuelas y la investigación educativa”.

Y en el artículo 76 insta al INFD a:

“Impulsar y desarrollar acciones de investigación y un laboratorio de la formación”.

Por último en el Plan Nacional de Formación Docente (2007) se destacan las siguientes funciones: **estrategia de cambio de las prácticas docentes e innovación, estrategia de cambio/mejora de la gestión institucional y difusión del conocimiento específico.**

“Fomentar investigaciones educativas que impacten en el mejoramiento de las prácticas docentes y la gestión institucional y que integren diversos actores en su implementación” (Resolución N° 23/07, 2007: 58).

[Sobre el desarrollo curricular, corto plazo 2007. Estrategia 8: Fortalecimiento del desarrollo de investigaciones pedagógicas, sistematización y publicación de experiencias innovadoras. Objetivos] “2. Relevar y sistematizar experiencias innovadoras y realizar publicaciones para su difusión” (Resolución N° 23/07, 2007: 58).

En la línea del Plan Nacional de Formación Docente y ya en el ámbito de los Lineamientos Curriculares para la Formación Docente Inicial (Resolución N° 24/07, 2007) las actividades de indagación tienen por finalidad ser estrategia de cambio de las prácticas docentes e innovación y estrategia de cambio/mejora de la gestión institucional.

“La docencia como práctica pedagógica construida a partir de la transmisión de conocimientos y de las formas apropiadas para ponerlos a disposición de sus alumnos y que toma a la diversidad como contexto. Ello implica la capacidad de analizar la práctica cotidiana incorporando las dimensiones siempre particulares del contexto de la práctica tanto a nivel organizacional como del aula, en vistas a la mejora continua de la enseñanza. Estas prácticas requieren interrogarse acerca de la contextualización de los principios generales de la enseñanza en los espacios locales de su realización” (Resolución N° 24/07, 2007: 8).

“En éstas y/u otras unidades curriculares cuyo objeto de enseñanza sea la didáctica específica de un campo disciplinar, se incluirán además espacios de desarrollo e innovaciones de enseñanza y el estado actual de la investigación en dicho ámbito” (Resolución N° 24/07, 2007: 16).

“En términos generales, han avanzado en la superación de los enfoques verticales y aplicativos, en los que las prácticas docentes tenían lugar sólo al final de los estudios. Asimismo, se han producido avances en la concepción aplicada de las prácticas, entendiéndola como un espacio de aprendizaje, experimentación, reflexión e innovación. En muchos casos, también se han incorporado a los profesores de las didácticas específicas en apoyo a estos procesos” (Resolución N° 24/07, 2007: 17-18).

“Sin caer en las tendencias enciclopedistas, los contenidos de estas disciplinas deberán orientarse a la formación de la reflexión crítica y del juicio profesional como base para la toma de decisiones para la acción pedagógica” (Resolución N° 24/07 CFE, 2007: 13-14).

En la Resolución N° 30/07, Anexo 1, “Hacia un Acuerdo sobre la Institucionalidad del Sistema de Formación Docente en la Argentina”, se marca

claramente la distinción entre la función de investigación del sistema formador que debe ser asumida por algunos IFD, de la producción de saber que deben realizar todos los IFD. Esta última se focalizará en la enseñanza, la formación y el trabajo docente y su ámbito de validación será el de las propias prácticas de formación. La ampliación de funciones de los institutos pasará de ser un requisito “para constituirse en una vía a través de la cual los institutos pueden contribuir a cubrir las necesidades (...) de formación continua de maestros y profesores (2007:45)”.

5.2.2. El currículum implementado percibido: la voz de los actores

Las preguntas formuladas a los entrevistados, ¿Cuáles son las funciones que debe cumplir la investigación en la formación docente? ¿Para qué deben investigar los docentes? ¿Qué función o papel cumplía la investigación a través de las acciones implementadas a partir de estos los planes y programas?, generaron una serie de respuestas que pueden ser pensadas en torno a tres preocupaciones centrales relacionadas con el triángulo didáctico: docente, alumno y conocimiento. Si bien en la situación de enseñanza-aprendizaje siempre se encuentran presentes todos los elementos simultáneamente, entendemos que este agrupamiento se sostiene bajo el argumento de que es posible identificar una mayor preponderancia de uno de ellos en cada una de las funciones atribuidas.

Con respecto al docente, para los entrevistados la investigación en la formación de formadores aparece como una **estrategia de formación y desarrollo profesional**. La mirada se centra en el quehacer cotidiano de quien enseña en el aula, en la escuela o en el instituto, con el fin de mejorar su práctica.

“La idea es que sea una función al servicio del desarrollo profesional, es decir que es el concepto de desarrollo profesional el que integra la articulación entre el ejercicio de la profesión, los problemas que se dan en el contexto de la escuela y la investigación como herramienta al servicio de la mejora de la práctica, la mejora de la enseñanza y por supuesto el bienestar del docente, la sensación de satisfacción al poder lograr que el otro aprenda y que conserve y que valore ese aprendizaje” (MI2: 9).

“Considero que [las funciones] han ido cambiando. O sea mirando desde la realidad de nuestra institución cuando se inició el Departamento de Investigación fue buscando caminos y ha ido cambiando, incluso con los planes quizás. No en la metodología, no en lo metodológico pero sí en cuanto al objeto de análisis hacia dónde apuntaba la investigación. Al principio estuvo más dispersa luego se concentró hacia la educación en sí, al docente, a sus funciones, a la reflexión y a la práctica” (MC2: 3).

“Finalmente estamos cada vez más concentrados en dispositivos de análisis de las propias prácticas por parte de los propios formadores. Estamos empezando a trabajar fuertemente este año. Básicamente tiene que ver con implementar distintas metodologías de análisis de las prácticas pero estamos tomando bastante de las líneas francesas. Algo parecido hacemos respecto del acompañamiento de noveles, pero en materia de análisis de las prácticas estamos implementando dispositivos de formación a través de la investigación, de trabajo en equipo, en equipo de colegas que registran prácticas formativas y las analizan nuevamente acompañados por especialistas. Son dispositivos de formación” (MI3: 6-7).

Aunque cabe destacar que tanto en el currículum propuesto escrito como en el implementado percibido no queda claro si esa mejora de la práctica es evaluada ni cómo se la evalúa e incluso se llega a afirmar que el impacto deseado es inverificable.

“Ese dispositivo fue permanentemente evaluado y monitoreado, y este monitoreo nos llevó a estos cambios que te describo y nos llevó a una conclusión que puede ser obvia pero que para nosotros no lo era. La convocatoria se llama “Conocer para incidir en la prácticas pedagógicas”, mas la incidencia en las prácticas pedagógicas era inverificable” (MI3: 4).

En cuanto al alumno, la investigación en la formación docente aparece como una **estrategia de desarrollo institucional**. La idea central consiste en conocer al alumno y cuando se dice alumno puede referirse a aquellos de las escuelas de dónde provienen los aspirantes a la docencia, aquellos del mismo IFD y aquellos que transitan las aulas de las llamadas escuelas destino (donde los aspirantes realizan sus períodos de prácticas y residencias). El conocimiento de los alumnos deriva en mejora institucional porque se

realizan adaptaciones y modificaciones que tienden a dar respuesta a las necesidades detectadas: diseño de planes de carrera con orientaciones requeridas, creación de un jardín maternal para la atención de los hijos de los aspirantes, introducción de dispositivos de ayuda para los alumnos de los niveles de origen o destino, entre otros.

“Por ejemplo, trabajamos con una escuela secundaria técnica a pesar de que nuestra formación es docente, no es técnica. Es exclusivamente docente no tenemos cátedras técnicas pero sí tenemos orientaciones que sirven para sacar adelante chicos del secundario. Tenemos Biología y en la Escuela Técnica ellos tienen la orientación de Polimodal que es de Ciencias Naturales, Salud y Medio Ambiente. Nosotros trabajamos con nuestros alumnos como mediadores entre profesor y alumno para salvar las distancias que son muchas, de todo tipo (...) la población escolar es muy vulnerable, carenciada y en riesgo permanente. Entonces esas son justamente las escuelas con las que tratamos de trabajar sobre todo para que los alumnos que se van a encontrar mucho con esa realidad no lleguen a la realidad tan faltos de intervenciones pedagógicas” (MC1: 3-4).

“La del perfil de los alumnos porque siempre hay una queja de que los alumnos no saben, no traen habilidades..., el clásico de los IFD, porque también los docentes se quejaban de ver diferencias entre los alumnos de la EGB o del profesorado de Primaria y los alumnos que elegían el profesorado de Historia, de Geografía, de Biología. Entonces, en ese sentido siempre los trabajos eran ver si había alguna diferencia entre el origen social de los alumnos y la carrera elegida, ver qué expectativas tenían los alumnos, ver hasta dónde había un choque entre las expectativas de los docentes y de los alumnos, esas eran las del perfil de los alumnos, ese de encuentros y desencuentros” (MP1: 7).

Y con respecto al conocimiento, la investigación en la formación docente se concibe como una **estrategia de producción de conocimiento específico**. Pero en este punto es posible encontrar posiciones contrapuestas, quienes descartan la producción de conocimiento que no impacte directamente en la práctica y quienes defienden lo contrario.

“Me parece que tendría que tener este impacto sobre las propias prácticas, sobre el propio curriculum pero creo que también un impacto sobre el sistema

educativo, lo que nosotros llamamos nuestros niveles de destino. Que una institución de formación docente realice investigaciones que tengan que ver con la enseñanza de la Lengua en el Primer Ciclo de la escuela primaria obviamente revierte sobre estas escuelas primarias pero también sobre nuestra propia formación. Me parece que ahí es donde debería estar el eje” (CC1: 4).

“Creo que ese es el sentido, no la producción de conocimiento por la producción misma sino una producción que impacte sobre los niveles para los que formamos o sobre nuestra propia formación” (CC1: 4).

“Por ejemplo ahora estamos iniciando una investigación con arquitectos, para que los docentes se pongan a pensar como debería ser el edificio o el ámbito que cobije su idea pedagógica. Y esto no es investigación-acción porque no van a terminar haciendo una escuela ni van a terminar acondicionando su espacio. Sino pensar una escuela ideal para dar cuenta o datos para una política educativa futura” (CJD1: 6).

5.2.3. Entre el currículum propuesto escrito y el currículum implementado percibido

En los documentos (currículum propuesto escrito) pueden identificarse distintos espacios donde se centra la mirada sobre el problema y una intención de generar redes de intercambio que permitan replicar experiencias exitosas sacándolas del aislamiento. En el MEB, orientado en la formación a través de la investigación-acción (MEB, 1988: 6), el foco se centra en el maestro y su aula.

“El problema de los docentes y el cambio educativo es una de las más complejas y cruciales cuestiones a resolver. Ellos son actores fundamentales del cambio (o de su fracaso) y, al mismo tiempo, son uno de los aspectos que deber ser objeto de cambio” (Tedesco, 1987 en MEB, 1988: 2).

Mientras que en el PTFD y en la Resolución N° 63/97, siendo la investigación una función del instituto formador el foco se amplía hacia las instituciones, ya sean escuelas o institutos.

“En un contexto signado por la necesidad de promover la equidad y la calidad de la educación pública, la incorporación de la investigación en la Formación Docente no sólo apunta, entre sus principales metas, a promover la innovación permanente del sistema educativo y a producir condiciones, recursos e información que aseguren la continuidad y multiplicación de estas experiencias, sino que se trata de **poner la capacidad de los IFD al servicio de las escuelas en su tarea de aplicar los elementos de la transformación...**” (Materiales, 1999: 2).

Esta diferenciación todavía no aparece en los dichos de los actores quienes continúan pensando la investigación relacionándola con los problemas de sus prácticas cotidianas.

“La idea es la misma... el que dice otra cosa te infla el globo porque no es cierto, siempre se hizo indagación de la práctica, para mejorar la práctica docente. Por otro lado me parece que está bien, porque si vos sos docente no vas a ponerte a investigar para llevarla a Harvard. Vos necesitás que redunde inmediatamente en un mejoramiento de la práctica, nada más porque para eso sos docente” (MI1: 6).

“Entonces, desde de ese lugar, si uno dice cuál sería la función del instituto en investigar... una investigación que aporte o nutra las prácticas de enseñanza” (CJD 2: 2).

“Fundamentalmente que [la investigación] le sirva para la reflexión sobre sí mismo, sobre la práctica; que contribuya a mejorar la práctica, como un eje prioritario” (MC2: 2).

“Por un lado, la posibilidad de generar conocimientos o saberes situados que puedan de alguna manera tener incidencia en las prácticas pedagógicas o en la gestión institucional” (MJD1: 1).

“La investigación en función de la acción; que aquello que se pueda investigar sirva para mejorar la práctica docente” (CP1: 1).

A partir de los datos obtenidos en los análisis de los documentos y de las entrevistas se evidencia que las funciones otorgadas a la investigación en los institutos

de formación docente fueron complejizándose siendo concebidas de modos muy diversos. La investigación, entendida como estrategia, permite llevar a cabo un conjunto de acciones planificadas sistemáticamente a lo largo del tiempo para lograr diferentes fines.

La incorporación de la investigación durante la formación inicial apunta a profesionalizar la tarea de los futuros docentes imprimiendo fundamento, autonomía y responsabilidad a sus decisiones. Se trata de una **estrategia de formación docente** en la que pueden reconocerse dos fases del mismo proceso como:

- **Estrategia de enseñanza.** Otro enseña por medio de la investigación; ésta se transforma en un recurso didáctico para los formadores de formadores.
 - **Estrategia de aprendizaje.** Los métodos propios de la investigación operan como medio que permite a los alumnos de los institutos de formación aprender a ser un docente reflexivo. Puede ser:
 - **Autoaprendizaje.** Los alumnos de los institutos de formación aprenden a través del análisis que realizan sobre las prácticas de enseñanza propias o de terceros.
 - **Aprendizaje colaborativo.** Los estudiantes aprenden en colaboración con otros alumnos reflexionando sobre sus prácticas o la de terceros.
- “Independientemente de quiénes y cuál es la realidad, yo creo que los institutos deben hacer investigación, en un marco formativo, es decir hay que formar a los docentes en investigación; hay que darles los fundamentos epistemológicos, teóricos, de todo tipo” (CC2: 4).

Por otra parte es una **estrategia de desarrollo profesional docente** cuando la investigación es el instrumento para lograr el desarrollo profesional docente entendido como “el crecimiento profesional logrado por un maestro como resultado de su mayor experiencia y el examen sistemático de su enseñanza” Glatthorn (1995: 41). Según Villegas-Reimers (2003: 13-16) se trata de un proceso a largo plazo donde el docente es concebido como un profesional reflexivo que trabaja colaborativamente en diversos contextos escolares.

“La idea es que sea una función al servicio del desarrollo profesional, (...) la articulación entre el ejercicio de la profesión, los problemas que se dan en el contexto de la escuela y la investigación como herramienta al servicio de la mejora de la práctica, la mejora de la enseñanza y por supuesto el bienestar del docente, la sensación de satisfacción al poder lograr que el otro aprenda y que conserve y que valore ese aprendizaje” (MI2: 9).

“Finalmente estamos cada vez más concentrados en dispositivos de análisis de las propias prácticas por parte de los propios formadores (...) estamos implementando dispositivos de formación a través de la investigación, de trabajo en equipo, en equipo de colegas que registran prácticas formativas y las analizan nuevamente acompañados por especialistas, son dispositivos de formación” (MI3: 6 y 7).

La investigación se convierte en una **estrategia de desarrollo organizacional** cuando la metodología, las herramientas y las técnicas de la investigación son utilizadas para realizar un diagnóstico institucional que permita el desarrollo tanto del proyecto institucional como curricular (Sagastizábal, 2002: 87). Por institución podrá entenderse:

- **la escuela destino**, aquella donde los futuros docentes ejercerán sus prácticas profesionales.

“Describir cuáles son los problemas en determinadas escuelas, ir a las escuelas, relevar esto, construir el problema de investigación en términos didácticos, producir algún material, problematizar esto, dar toda una argumentación al problema y luego concluir con un servicio. Una prestación a ese problema didáctico generando nuevos materiales didácticos, una guía de actividades didácticas para el docente, una guía de textos didácticos para los estudiantes, recomendaciones, circulación de ese conocimiento con otros profesores de las escuelas secundarias” (MI2: 8).

“Por ejemplo, trabajamos con una escuela secundaria técnica a pesar que nuestra formación es docente no es técnica, es exclusivamente docente, no tenemos cátedras técnicas...pero sí tenemos orientaciones que sirven para sacar adelante chicos del secundario... Tenemos Biología y en

la...ellos tienen la orientación Ciencias Naturales, Salud y Medio Ambiente... nosotros trabajamos con nuestros alumnos, trabajamos como mediadores, para salvar las distancias que son muchas (...) la población escolar es muy vulnerable, carenciada y en riesgo permanente. Entonces esas son justamente las escuelas que tratamos de trabajar... para que los alumnos, que se van a encontrar mucho con esa realidad, no lleguen a la realidad tan faltos de intervenciones pedagógicas” (MC1: 3 y 4).

- **la escuela origen de los alumnos del instituto**, las instituciones de donde provienen los estudiantes del profesorado.

“Un poco es lo que ya he estado respondiendo, (...) para conocer mejor la realidad social, económica, política de la que proceden nuestros estudiantes, para acercar la educación e insertarla en la comunidad por eso también deben trabajar de la mano del departamento de extensión” (MP2: 4).

- **el instituto formador.**

“Algo que fue impactante [fue que] nosotros creamos las carreras de Nivel Superior independientes de las de maestros porque se hizo una investigación a nivel [de la zona de influencia] para ver cuáles eran las orientaciones más requeridas. Eso nos llevó bastante trabajo y trabajamos con alumnos de Nivel Medio y Superior.... hicimos muchos talleres de trabajo, eso fue muy interesante.... salieron las orientaciones de las carreras que nosotros trabajamos” (MC1: 5).

- **Estrategia de cambio sistémico.**

- **el sistema formador** o el conjunto de institutos de formación docente.

“Hicimos, con participación de formadores y estudiantes de la formación, dos proyectos que marcan una especie de transición hacia esta cuestión de generar en los formadores una actitud investigativa y qué tipo de dispositivos promover en ese sentido. (...) Hicimos un estudio más bien orientado a construir cierta sensibilidad de estas instituciones respecto de la retención de sus estudiantes con indicadores en tres dimensiones: el

trabajo de los directores, una dimensión estrictamente de cuestiones pedagógicas orientadas a la retención, y dispositivos de acceso y permanencia (si tomaban exámenes al iniciar la carrera, si tenían un plan o régimen académico muy rígido en materia de correlatividad o regularidad). (...) con la idea de construir un dispositivo factible de ser llevado a cabo en distintas instituciones con indicadores de alerta temprana, que se ancla a un nivel institucional pero que generaba insumos interesantes para distintos actores del sistema” (MI3: 5 y 6).

- **el sistema educativo (escuelas + institutos +...).**

“...la investigación propia de los IFDC procura ser una actividad orientada al mejoramiento de los conocimientos acerca del sistema educativo del que son integrantes, de manera de producir saberes válidos para la práctica educativa tanto al interior de los institutos como en las escuelas de la zona” (Materiales de trabajo para la organización académica-institucional de las instituciones de formación docente continua. Gestión de la Función de Investigación en los IFD. 1997: 6)

“...deben investigar para transformar, para aportar a la transformación del sistema educativo...” (MP2: 4).

- **el cambio político y social.**

"el desarrollo y la promoción de un pensamiento crítico, recreador y transformador del medio cultural y social en el que se inserta" (Materiales de trabajo para la organización académica-institucional de las instituciones de formación docente continua. Gestión de la Función de Investigación en los IFD, 1999: 6).

- **Estrategia de producción de conocimiento.**

- **Pedagógico.** Reflexión sobre educación. Ej.: concepto “autoridad”, asuntos generales.

"...generar instancias de producción de conocimiento sobre problemáticas específicas de la formación docente y desde perspectivas

que suelen estar ausentes en las investigaciones que se producen en el circuito académico universitario" (Resolución N° 30/07. Anexo 1, 2007: 46).

- **Didáctico.** Reflexión sobre la enseñanza. Ej.: cómo enseñar, “las reglas del buen enseñar”, método de enseñanza, reflexión basada en procedimientos.

“... materiales didácticos, enfoques curriculares y procedimientos de evaluación" (Materiales de trabajo para la organización académica-institucional de las instituciones de formación docente continua. 3. Encuadre institucional, 1997: 8)

"... innovación en las prácticas docentes" (Materiales de trabajo para la organización académica-institucional de las instituciones de formación docente continua. 3 .Encuadre institucional, 1997: 8)

"... elaboración de nuevos currículum, planificación, identificación de factores de fracaso escolar, elaboración de proyectos de retención, desarrollo del componente regionalizado en los diseños curriculares institucionales, utilización de recursos, etc." (Materiales de trabajo para la organización académica-institucional de las instituciones de formación docente continua. Gestión de la Función de Investigación en los IFD, 1999: 2).

- **Disciplinar.** Reflexión sobre los contenidos de las disciplinas Historia o Geografía.

“De modo que a mí me ha servido y de mucho, me ha resultado muy útil... Repito porque además no tenía una apoyatura anterior en experiencia docente en el área. Yo no podía recurrir a textos de ERSA (Estudio de la Realidad Social Argentina) o de Educación Cívica para trabajar... Así que, bueno, fui construyendo mi práctica docente conjuntamente con las líneas de investigación que llevaba adelante. Me ha resultado muy pero muy útil” (MP2: 1).

“Lo que pasa es que el Centro de Investigación está haciendo el trabajo en función del Programa X. (...) creo que es un proyecto de recuperación de archivos históricos de escuelas normales y escuelas de la [zona].” (CJD2: 10).

- **Otro.**

“De hecho la Municipalidad ahora por el Bicentenario pidió a la Institución si podía participar con algo, [...] En [la región] la Escuela Normal es una institución reconocida siempre le piden participación. En ese sentido hubiera sido bueno que la institución tuviera algo sobre [la zona], de Geografía... Por ejemplo, una parte de la ciudad se está inundando y se está hundiendo. Estaría buenísimo hacer un trabajo con los alumnos, que no es estrictamente de investigación educativa, pero sí para la zona” (MP1: 10 y 11).

Otro elemento importante de destacar es que al comparar aquello que los documentos y los actores expresan se observa que hay algunas pautas que la normativa establece pero que sin embargo deliberadamente no se llevan a cabo.

“Al poco tiempo que empezó a andar, en el 2002 [por Disposición N° 75/DGES/02] más o menos, se desarman los Departamentos de Investigación, de Extensión y Capacitación y nosotros seguimos trabajando, no había sueldos, no había... Seguimos con esta idea de que debía permanecer la investigación, que para nosotros era lo que alentaba nuevas propuestas pedagógicas creativas o de debate académico” (CJD1: 1).

“En nuestra institución, si bien ha habido algunas líneas políticas que intentaban encorsetar la función de investigación, en nuestra institución eso lo manejamos con bastante libertad. Enconsertar como marcar tendencia o formas de trabajo. Por ejemplo en algún momento [se decía] que todos tenían que hacer investigación acción. Ahora está la tendencia desde la provincia, hay que hacer exclusivamente relevamiento de datos o trabajar más cuantitativamente. En realidad nosotros hemos venido haciendo lo que creemos que responde a nuestras demandas y de acuerdo con perfiles que disponemos” (MJD1: 3 y 4).

“[El MEB] Se hizo dos años, después (...), entraron otras autoridades y modificaron. Siempre modifican en este país, así que no te preocupes por eso,... Todas las gestiones modifican la anterior, le dan una impronta propia para cambiarlo... Aunque queden algunas cosas o muchas cosas según los proyectos (MI1: 6).

Los análisis realizados permiten concluir que, para los actores entrevistados, se ha producido la institucionalización de la relación formación docente e investigación, más allá de los intentos normativos de regularla, acotarla o incluso suprimirla. Asimismo las finalidades con que se encaran las actividades de indagación se han multiplicado con la intención de dar respuesta a una variedad de necesidades personales, institucionales o sistémicas. Esta tendencia parece dar cuenta de variadas zonas de vacancia alrededor del conocimiento requerido para abordar la complejidad educativa de estos tiempos donde la aplicación de métodos o técnicas prediseñados ya no resultan eficaces y han dejado de ser una alternativa posible.

Finalmente podemos agregar que las diferentes finalidades otorgadas a la investigación pueden pensarse en torno a tres posturas en función de su compromiso con la acción. Las dos primeras comprometidas con la propia acción profesional o con la práctica institucional manifiesta en expresiones como “mirada indagadora de la realidad”, “mejorar la práctica”. Y la tercera no comprometida con la acción, volviendo al modelo del investigador como la mosca en la pared, cuando se habla de “investigación histórica” o se contabiliza la participación en la investigación realizada por otros fuera del contexto educativo.

“Siempre se piensa que sólo podemos hacer investigación-acción y yo te puedo dar cuenta de que nosotros manejamos especialmente la investigación histórica. Estamos recorriendo la investigación histórica en áreas específicas de las didácticas: histórica de la didáctica de la matemática, histórica de la didáctica de las Ciencias, histórica de la didáctica de la Lengua. O sea que dentro de los métodos de investigación educativa, nosotros fuertemente tenemos la investigación histórica porque trabajamos manuales escolares, archivos y documentos” (CJD1: 4).

“Nosotros hemos tenido incluso, me parece, un dato interesante e importante, hemos tenido acuerdos con la [Universidad X] donde un grupo de docentes que trabaja en investigación ha hecho un trabajo muy importante en un paraje de la zona, [llamado X] donde se ha trabajado con la recuperación de la memoria a través de las personas de la zona. Muy lindo y además porque fue un trabajo hecho en un convenio de articulación con la Universidad., se hizo un trabajo muy bueno de investigación. Apuntaba hacia otra cosa pero también es interesante destacarlo” (MC2: 3).

5.3. Posición del investigador en el escenario de la investigación en la formación de maestros y maestras

Habiendo indagado la relación formación docente e investigación a través del concepto y funciones asociados a tal vinculación en los institutos de formación de maestras y maestros se profundizará el análisis focalizándolo en la posición que se le atribuye al investigador en ese contexto formativo. Para ello se sigue el mismo esquema utilizado en los apartados anteriores: se parte del análisis de los documentos curriculares correspondientes al período 1988-2008 destinados a la formación de maestros, maestras, profesores y profesoras de educación básica, para luego analizar los contenidos de las entrevistas a los actores.

Anderson y Herr (2007) plantean tres maneras posibles de pensar la posición del investigador⁴⁸ con respecto al escenario social, a la jerarquía o nivel de poder informal y a la relación con los individuos y grupos de otra clase social, raza, género, religión, edad, etc. El presente análisis se basa en las dos primeras, la posición del investigador frente al escenario social (adentro o afuera) y a su jerarquía debido a que son las únicas que pueden determinarse a partir del diseño de investigación elegido que utiliza el análisis de los documentos y de las entrevistas.

⁴⁸ La variedad de posiciones y jerarquías involucradas que se mencionan y señalan se dan dentro del marco de los distintos conceptos de investigación que se sostiene en los distintos currículos analizados. En ciertos casos se trata de una mera reflexión y en otros en tareas de investigación propiamente dichas (que fueron analizadas en el capítulo anterior).

5.3.1. El currículum propuesto escrito: la letra de los planes y programas

Tanto en el MEB como en el PTFD se concede un lugar muy importante a quienes se encuentran **dentro del escenario social** ya sea que lo hagan investigando individualmente sus propias prácticas o en colaboración con sus colegas. De esta forma se espera que tanto los **alumnos del IFD** como los **profesores y maestros** relacionen teoría y práctica, reflexionen y actúen sobre esta última.

“... el carácter teórico práctico de este módulo⁴⁹ exige que los alumnos, de manera individual y/o en pequeños grupos, realicen trabajos de campo (visitas, observaciones, entrevistas, etc.)” (MEB, 1988: 25).

“Dicho de otro modo, lo que se pretende es que en este área clave [Ciencias de la educación] el estudiante de magisterio inicie desde temprano un contacto con la realidad institucional (escuela, colegio, jardín, etc., según corresponda) y cuente con un espacio concreto para analizar y reflexionar a la luz de la teoría, lo visto y oído, para avanzar paulatinamente por niveles de complejidad, hasta llegar al tiempo del residencia donde la práctica docente sea integral y substantiva” (MEB, 1988: 22).

“Se considera un imperativo insoslayable rescatar la participación de maestros y profesores, fortaleciendo su reflexión teórica actualizada que les permita una comprensión ampliada de todos los aspectos y problemas que hacen a la formación integral de los alumnos y una búsqueda sistemática de las mejores alternativas posibles para su superación” (PTFD, 1991: 12).

Las acciones propuestas en el PTFD definen nuevas posiciones del investigador con respecto al escenario de investigación. No sólo los futuros docentes, los maestros y profesores son quienes desde dentro investigan sus propias prácticas sino que éstas se realizan junto con **otros profesionales ajenos a la institución trabajando colaborativamente con los de adentro** y también queda abierta la posibilidad para que **un investigador estudie a los de adentro**.

⁴⁹ El módulo de referencia se denomina *La Institución* y forma parte del área de las Ciencias de la Educación.

“Esa transformación requiere, al mismo tiempo, **la integración de los institutos formadores de docentes** (...) repensando sus funciones y su articulación con otros sectores académicos que coadyuven en la búsqueda de soluciones a la práctica docente, circulen la información y los recursos y desarrollen proyectos conjuntos” (PTFD, 1991: 17).

“La matriz de formación continua de docentes que se propone se expresa en la organización de una red de institutos superiores de formación docente continua, articulados con las escuelas de las distintas jurisdicciones y localidades, y con las universidades y centros académicos, que incluya dentro de sus funciones la investigación educativa” (PTFD. Presentación sintética, 1992?: 08*).

En el caso de la Resolución N° 63/97, Transformación Gradual y Progresiva de la Formación Docente Continua, el énfasis recae en la función de investigación⁵⁰ de los institutos de formación. Por ello los que adquieren mayor presencia en el escenario de investigación en la formación docente son los **formadores de formadores** quienes, desde una **postura intermedia** -desde adentro y desde afuera-, serán los encargados de llevar a cabo las indagaciones. Definimos esta postura como intermedia porque si bien los docentes de los IFD pertenecen a una institución educativa, el profesorado, extienden su actividad fuera de ella a otras instituciones educativas cercanas:

“Si uno de los propósitos de la incorporación de la función de investigación es elevar la calidad de la docencia al acercarla a las problemáticas que conmueven a la comunidad educativa de sus zonas de influencia y de la jurisdicción, resulta deseable que todos los docentes de los IFD asuman algún tipo de responsabilidad en las investigaciones que desarrolle la función en sus distintas dimensiones, prácticas y problemáticas (pedagógicas, institucionales, contextuales)” (Materiales de trabajo para la organización académica-institucional de las instituciones de formación docente continua. Gestión de la Función de Investigación en los IFD, 1997: 04).

⁵⁰ Sin embargo se establece que no será necesario que los IFD asuman todas las funciones (formación inicial, capacitación y perfeccionamiento, e investigación y desarrollo. “Las Instituciones de Formación Docente Continua organizarán e implementarán acciones relacionadas con dos de las funciones descriptas o con las tres. (Resolución N° 63/97, 1997: 4*).”

La dinámica institucional deberá ser flexible y abierta de modo de favorecer la participación de diversos actores institucionales y extrainstitucionales, es así que además de los **alumnos de los institutos de formación docente** se prevé la intervención de los **docentes en servicio**.

“La integración de estas funciones⁵¹ en una misma institución requerirá intercambios permanentes entre los equipos docentes formadores, de los alumnos futuros docentes y de los docentes en servicio que estén capacitando o formándose para nuevos roles, y las escuelas de su zona de influencia, así como el desarrollo de acciones de cooperación interinstitucional, de modo descentralizado” (Materiales de trabajo para la organización académica-institucional de las instituciones de formación docente continua, 1997:13).

Por otra parte, dentro de esta **postura intermedia** de la que hablábamos en párrafos anteriores - desde dentro y desde fuera del escenario de investigación- se promueve acciones con instituciones de los mismos niveles educativos y se introduce la participación de los **equipos de conducción y/o supervisión** de las provincias y de la ciudad de Buenos Aires.

“... podrán desarrollarse acciones coordinadas de los institutos de Formación Docente Continua con: instituciones de otros niveles educativos; otras Instituciones de Formación Docente Continua; equipos de conducción y /o de supervisión de las provincias y la Ciudad de Buenos Aires; otras instituciones de la comunidad” (Resolución N° 63/97, 1997: 3*).

“... la Autoridad provincial elaborará un Plan de desarrollo que permita ejecutar acciones planificadas con las instituciones acreditadas a partir del año 1998. Los planes de desarrollo deberán prever: (...) los mecanismos para asegurar el cumplimiento de la función para la promoción e investigación y desarrollo entre equipos locales de conducción y todos los supervisores, independientemente de su nivel, su ciclo, su régimen especial y su localización” (Resolución N° 63/97, 1997: 9*).

⁵¹ Se refiere a las tres funciones de los institutos de formación docente: a) formación inicial; b) capacitación, perfeccionamiento y actualización; y c) innovación y desarrollo.

Las posibilidades se multiplican, también aparecen las siguientes posiciones: **desde afuera del escenario social**, ya sea **en colaboración con los de adentro**, como **desde afuera investigando a los de adentro**.

“Conformar un equipo técnico de investigadores (provenientes de las universidades, otras instituciones o de los mismos institutos) para acompañar las tareas de investigación. La incorporación de estos perfiles, que podrían rotar⁵² entre varios IFDC, tendría por finalidad acompañar en los primeros pasos a los docentes que se inician en esta actividad” (Materiales de trabajo para la organización académica-institucional de las instituciones de formación docente continua. Gestión de la Función de Investigación en los IFD, 1997: 09-10).

“Promover convenios de cooperación con otras instituciones, por ejemplo universidades, para apoyar las tareas de investigación, y con las escuelas para proponer mecanismos y lograr consensos sobre los temas a investigar y sobre la metodología a aplicar.” (Materiales de trabajo para la organización académica-institucional de las instituciones de formación docente continua. Gestión de la Función de Investigación en los IFD, 1997: 09).

Por último en el Plan Nacional de Formación Docente (2007) se involucra en las tareas de investigación para la mejora y de la innovación de la práctica educativa a múltiples actores: **formadores de formadores, profesionales de otras instituciones y otros miembros de la comunidad** quienes trabajarán **colaborativamente**. Al mismo tiempo tiende a desdibujarse la participación de maestros, maestras, alumnos y alumnas del IFD.

[Sobre la estrategia 4: Fortalecimiento de la dinámica organizacional de los ISFD que favorezca un buen ambiente de aprendizaje y desarrollo formativo de los futuros docentes, y un trabajo docente apropiado] “Se busca que esta integración contemple, asimismo, sólidas y explícitas formas de articulación de grupos de Institutos entre sí y entre éstos y las Universidades localizadas en el ámbito provincial o regional, con intercambio de recursos bibliográficos, tecnológicos, de información y docentes especializados, en proyectos

⁵² En todos los casos, el subrayado en las citas documentales respeta el formato del original.

colaborativos conjuntos y en desarrollos innovadores de la formación” (Resolución N° 23/07. Plan Nacional de Formación Docente, 2007: 23).

[Sobre el desarrollo curricular, corto plazo 2007. Estrategia 8: Fortalecimiento del desarrollo de investigaciones pedagógicas, sistematización y publicación de experiencias innovadoras. Acciones objetivo 1] “Fortalecer redes de intercambio entre institutos que efectúan investigación educativa. Elaborar publicaciones de difusión de experiencias” (Resolución N° 23/07. Plan Nacional de Formación Docente, 2007: 58).

En la misma línea colaborativa se sitúan los Lineamientos Curriculares para la Formación Docente Inicial (Resolución N° 24/07, 2007).

“Las redes entre Institutos y escuelas deben asentarse sobre la base de proyectos consensuados y articulados, de los recursos y condiciones que las contengan, a partir de los cuales sean posibles experiencias de innovación y de experimentación en la cuales todas las instituciones y todos los sujetos involucrados en la red resulten beneficiados. La conformación de redes posibilita a su vez, la articulación con otras instituciones sociales y educativas con las cuales pueda ser posible construir proyectos comunitarios y pedagógicos asociados que involucren mayores niveles de compromiso compartido. Así dentro de la integración en redes institucionales, se deberá tender también, al intercambio y cooperación entre Institutos Superiores y entre éstos y organizaciones sociales y educativas de la comunidad, en proyectos conjuntos de desarrollo y en redes de apoyo mutuos (Resolución N° 24/07, 2007: 19).

En el último, el Plan Nacional de Formación Docente (2007), la responsabilidad de la función de investigación se traslada al sistema formador a través del organismo creado para la planificación y ejecución de las políticas de articulación del sistema formador docente, el INFED.

Del análisis de las prescripciones curriculares estudiadas se desprende que la investigación es una tarea que debe realizarse colaborativamente en equipos cuya conformación puede incorporar actores pertenecientes o no al escenario de investigación. De acuerdo con ello pueden describirse tres conformaciones de equipos

diferentes: **endogámica, exogámica y exogámica ampliada**. Los primeros grupos son aquellos que se encuentran estructurados endogámicamente, es decir cuyos integrantes forman parte de la situación investigada. Los exogámicos, en los que algunos miembros del grupo de trabajo pertenecen al ámbito educativo estudiado mientras que otros son expertos extrainstitucionales. Finalmente, los exogámicos ampliados en los que participan otros miembros de la comunidad.

5.3.2. El currículum implementado percibido: la voz de los actores

Coincidentemente con lo enunciado para el currículum propuesto escrito, del análisis de las entrevistas realizadas surge que la investigación en la formación docente es considerada por los actores entrevistados como una actividad que es necesario realizar con otros **colaborativamente**. Resulta evidente en expresiones tales como: “equipos interdisciplinarios”, “equipos de colegas” o “construir equipos”.

“En primer lugar, en función de la experiencia acumulada, recomiendo la constitución o la formación de equipos. Dicho lisa y llanamente: hay que formar cuadros de profesores que tengan un perfil que les permita por un lado construir una mirada aguda y crítica de reflexión sobre la enseñanza y los problemas de enseñanza, no importa la disciplina o el nivel del que se trate, y segundo que ese esté dispuesto a y abierto a construir con otro” (MI2: 14).

También es posible identificar los matices descriptos en el apartado anterior en cuanto al modo de integración de los equipos que realizan las investigaciones. Se pueden identificar las mismas posibilidades presentes en el currículum propuesto escrito: **endogámica, exogámica y exogámica ampliada**. En la primera los equipos se conforman con **formadores de formadores y alumnos** de los institutos en una postura que parece basarse en el supuesto de que, contando con los perfiles adecuados, el conocimiento disponible es suficiente para encarar las actividades de investigación.

“A mí me parece bueno que los docentes que trabajan en el Nivel Superior realicen investigación porque eso me parece que te enriquece muchísimo a vos... Pero también es interesante, y algunos pequeños ensayos acá hicimos, incorporar alumnos en la investigación que se haga. De hecho en el viejo Departamento de Investigación cuando estaba XX yo hice un proyecto de investigación; ahí ya había empezado con estos temas de la Historia de la

Educación Moral pero con dos alumnos donde uno era más bien el tutor de investigación de esos alumnos...” (CC1: 7-8).

“vamos [alumno del IFD y formador de formadores] a mirar y vamos a mirar con un protocolo, con una manera de indagar la realidad, con una profesora de prácticas en indagación” (MI1: 6).

En la postura que denominamos **exogámica** los equipos de investigadores están constituidos por **formadores de formadores** y algunos **expertos extrainstitucionales**, fundamentalmente del ámbito universitario. El saber de cada uno de sus integrantes se reconoce insuficiente y por ello debe ser complementado.

“Yo creo que deben ser los profesores acompañados, tutorados, solventados en acuerdos con equipos de investigación de la facultad, de la universidad, me parece que sí...” (CC2: 6).

Como alternativa a una relación percibida como asimétrica luego de la puesta en práctica del formato anterior surge un formato “tripartito” con aportes provenientes del **profesor universitario** relacionados con los últimos avances en los contenidos disciplinares; del **INFD**, con metodología de investigación y del **profesor de IFD**, con su conocimiento pedagógico-didáctico.

“La conclusión [surgida de la evaluación sobre los proyectos de articulación entre universidades e institutos de formación docente como los PICTO⁵³] fue que se conservaban las relaciones de asimetría. El profesor universitario era el que dirigía, definía los cronogramas, los contenidos, las formas y los procedimientos, de concepción del proyecto de investigación. Y después los profesores de los institutos eran los que hacían el campo, los profesores escribían el informe final y luego el director corregía los informes finales. Había como una transferencia de este viejo modelo del que más sabe mantiene una relación de subordinación o asimetría respecto del que menos sabe. Este nuevo proyecto

⁵³ Se refiere a los Proyectos de Investigación Científica y Tecnológica Orientados al Conocimiento del Sistema Educativo Nacional (PICTO) convocados por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación a través de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT) y la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente (DNGCyFD). Se trata de subsidios para grupos conformados por docentes investigadores de Universidades Nacionales y de Institutos Superiores de Formación Docente, radicados en nuestro país, que investiguen por dos años sobre problemáticas del sistema educativo. Disponible en: <http://www.agencia.mincyt.gov.ar/>

buscar romper esa asimetría y los coloca, al profesor del instituto y al profesor universitario, en una relación de paridad con un foco ya definido que es el problema de enseñanza de la matemática en determinado tema, es muy puntual” (MI2: 7).

“En el INFD se armó esta línea de ‘Proyectos concursables de investigación’. La idea era producir investigación en ciertas áreas de vacancia básicamente relativas a problemas de la enseñanza y sobre todo de la enseñanza a nivel de la formación de los futuros docentes de una serie de disciplinas básicas. La experiencia era un recorte temático y una idea de construir equipos en los institutos integrados por docentes con trayectorias formativas dispares e integrando a estudiantes de la formación en esos equipos. [...] Esos proyectos los evaluamos con evaluadores externos, hicimos talleres de formación con los destinatarios orientados a que esas propuestas de investigación se pudieran llevar adelante con una serie de ajustes de aportes teóricos y ajustes metodológicos” (MI3: 3)⁵⁴.

Finalmente, la tercera visión a la que denominamos **exogámica ampliada**, incorpora a los equipos ya no sólo a quienes aportan diversos saberes (epistemológicos, metodológicos o didácticos como los descritos en los párrafos precedentes) sino busca a **quienes tienen distintas funciones dentro del gobierno del Sistema Educativo**.

“Las investigaciones las deberían realizar los docentes, los directivos y los funcionarios también. Creo yo. Porque cada uno desde su lugar específico tiene que tener algún nivel de intervención y fundamentalmente para seguir generando interrogantes” (CP2: 4).

5.3.3. Entre el currículum propuesto escrito y el currículum implementado percibido

Al analizar el currículum propuesto escrito y el implementado percibido para la formación del magisterio del período estudiado se reconocen dos posiciones diferenciadas con respecto a las posibilidades y alcances del vínculo formación docente

⁵⁴ Los destinatarios de estos proyectos son equipos de investigación conformados por docentes y estudiantes de ISFD de todo el país y también puede incluirse especialistas en la temática de la investigación.

e investigación, en la dimensión relacionada con los actores y su posición en el escenario de investigación. Estas visiones resultan más diacrónicas que sincrónicas.

En el MEB se parte de una suerte de optimismo pedagógico aplicado a la enseñanza de y por la investigación. Las modificaciones curriculares y en la dinámica institucional intentan un cambio en la cultura institucional tendiente a formar un profesional reflexivo. Bajo esas condiciones se propone una generalización o masificación de las actividades de investigación orientada hacia una limitada variedad de actores: los futuros docentes, los maestros y los formadores de formadores. Algo así como todos los docentes, pero sólo ellos.

Con el paso del tiempo, los cambios operados en el currículum, tanto propuesto escrito como en el implementado percibido, dan cuenta de la aparición de un cierto pesimismo pedagógico que se hace evidente en una restricción en cuanto la cantidad de actores habilitados pero a su vez en la amplificación de la variedad de participantes de las tareas de investigación. Éstos pueden ser docentes -especialmente formadores de formadores-, expertos extrainstitucionales y otros miembros de la comunidad. Subyacen las ideas de que la formación de investigadores requiere de tiempo y mucho acompañamiento y que las condiciones laborales de los docentes, los recursos materiales y humanos son insuficientes para abordar objetivos como los propuestos en primera instancia. Se verifica el pasaje de un “todos pueden investigar” a una selección de perfiles adecuados que permitan la complementación de habilidades específicas. Este cambio se registra tanto en el currículum propuesto escrito como en la opinión de quienes tienen funciones a nivel del Sistema Formador, tal como quedara expresado en la siguiente entrevista.

“Cada vez más estos [...] son dispositivos de largo aliento donde trabajamos con un conjunto de formadores por un tiempo en general de más de un año, siempre con perfiles específicos fuertes... o sea pusimos en contacto, generamos un encuentro entre investigadores, referentes de escritura y un conjunto de formadores, cuando digo investigadores [son] de primerísimo nivel con el reconocimiento externo, de primera línea... dispositivos que son artesanalmente complicados pero que nuestra propia evaluación de nuestra línea inicial, que [no] fue de Proyectos Concursables sino todas las evaluaciones de formadores acerca de los dispositivos de capacitación y de su bajísima incidencia en el desempeño

profesional, nos llevaron a optar por dispositivos mucho más largos con una cantidad relativamente limitada de formadores” (MI 3: 6).

A partir de los análisis de los documentos y de las entrevistas surgen las siguientes categorías referidas a la posición que puede ocupar el investigador con respecto al escenario de investigación y a su rol. Respondiendo a la pregunta sobre quién lleva a cabo el proceso de investigar se presentan los siguientes actores posicionados en distintos niveles de la estructura jerárquica del sistema educativo y fuera de él.

- Sistema formador. Representado por el INFD.
- Personal de conducción de los IFD.
- Formador de formadores.
- Alumnos del IFD.
- Docentes noveles.
- Maestros de Nivel Primario o profesores de Nivel Secundario.
- Personal de conducción de las escuelas destino.
- Investigadores o expertos.
- Funcionarios.
- Otros sectores de la comunidad.

La posibilidad de la participación de todos estos actores permite pensar en una cierta permeabilidad de las fronteras del escenario de investigación que resulta destacable si se considera el aislamiento que solía caracterizar a las instituciones formadoras de docentes.

CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES

“A mí me parece acertado que un maestro llegue a tener una actitud investigativa, porque esto quiere decir que es alguien que piensa y por tanto sigue aprendiendo. Alguien que no tiene respuestas para todas las preguntas, sino que es capaz de decir ‘hay problemas, hay más para saber, esto me plantea un desafío. En este sentido, la actitud investigativa es buena para cualquier profesional’”
(Ferreiro, 1999)

La mirada deductiva, posible pecado de origen de la pedagogía como saber, del que nos habla Aguerro (2010) tiñó la formación docente desde sus comienzos imprimiendo, en el modelo de maestro buscado, una lógica en sentido contrario a la de la profesionalización. El método y las normas del buen enseñar se impusieron a la reflexión y a la búsqueda de intervenciones adecuadas propias de toda práctica profesional (*Op. cit.*) Sin embargo los docentes no siempre pueden resolver los problemas instrumentales que deben afrontar diariamente a través de una selección y aplicación de medios técnicos diseñados *a priori* porque sus prácticas son contextuales y las dificultades no acontecen estructurada ni organizadamente (Schön, 1992). En un intento de lograr la profesionalización del profesorado se introdujo la perspectiva inductiva en su preparación, surgiendo así un nuevo paradigma: la formación docente orientada hacia la investigación.

Una vez aparecida la relación formación docente e investigación se pueden reconocer diversas posturas acerca de las probabilidades de su instalación: sus detractores, para quienes la realización de ambas actividades resulta por lo menos incompatible, y sus defensores, quienes vislumbran su viabilidad. En medio de ellas, la implementación de reformas curriculares, que la sostienen, dan cuenta tanto de sus posibilidades como de sus limitaciones.

La historia de la formación del magisterio en la Argentina ha sido un proceso en el que, de acuerdo con los modelos formativos propuestos, se pueden distinguir dos períodos. La primera etapa, entre 1870-1987, donde la práctica se resuelve aplicando la teoría; y la segunda, entre 1988-2010, en que la práctica pasa a convertirse en objeto de estudio. En 1988 se produce una suerte de ruptura a partir de la idea primigenia del MEB de introducir la lógica inductiva en los procesos de formación docente, lo que implicaba romper con la lógica deductiva que los caracterizaba desde sus orígenes⁵⁵.

⁵⁵ Cfr. Capítulo 4. “De los modelos deductivo-aplicativos a los inductivo-innovadores en la formación de maestros y maestras de la Argentina”, página 46.

Centrado nuestro análisis sobre la segunda etapa, partimos de la hipótesis de que la implementación de planes y programas de formación docente que propusieran un cambio paradigmático como el descrito encontraría resistencias y conflictos que impedirían una consecución lineal de los objetivos planteados provocando reajustes sucesivos en la normativa en la búsqueda de acercarse paulatinamente a la meta, y que este proceso se reflejaría tanto en las prescripciones curriculares como en el discurso de los actores institucionales involucrados.

Por otra parte entre el currículum propuesto escrito y el implementado percibido habría una distancia que resultaba interesante explorar fundamentalmente porque estas políticas se gestaron durante un período de 20 años, con gobiernos de diferente signo político, y también porque durante ese lapso en los ámbitos académicos se oían diversas voces sobre la investigación en educación⁵⁶.

Este pasaje de formatos deductivo-aplicativos a inductivo-innovadores, ha sido gradual, heterogéneo y disperso (Plan Nacional de Formación Docente, 2007; Ruiz, 2011)) dado que los planes y programas estudiados no se implementaron en todos los institutos de formación docente del país y, aún en las instituciones en las que se aplicaron, los nuevos currículos propuestos convivieron con los anteriores, como es el caso de las instituciones elegidas para este trabajo⁵⁷. Sin embargo es posible reconocer una cierta progresión en la imagen objetivo de la relación formación docente e investigación como así también algunos acuerdos alcanzados en cuanto a ese vínculo tanto en el currículum propuesto escrito como en el implementado percibido. Para develar esa relación nos centramos en el término investigación abordado desde tres dimensiones: el concepto, las funciones que le son otorgadas y los actores involucrados porque como afirma Travers: “la palabra investigación ha llegado a aplicarse a un ámbito tan amplio de actividades dentro del campo de la educación que cesó de tener un significado único e identificable” (1971: 4).

En cuanto a qué significa investigar en el contexto de la formación docente estudiado aparecen diferentes conceptos que pueden agruparse en función de su compromiso o no con la acción, tal como queda expresado en el siguiente cuadro:

⁵⁶ Cfr. Capítulo 2. “El marco teórico” página 25.

⁵⁷ Cfr. Anexo II. “Línea de tiempo”, página 138 o cuadro comparativo de institutos estudiados, página 17.

CONCEPTO	<p>Investigación comprometida con la práctica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuasi-investigación • Investigación en educación o investigación educativa <ul style="list-style-type: none"> a) Investigación acción b) Investigación y desarrollo c) Educación basada en la evidencia
	<p>Investigación no comprometida con la práctica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Investigación académica <ul style="list-style-type: none"> a) Investigación sobre educación b) Otras

Dentro del primer grupo se distinguen la **cuasi-investigación** y la **investigación en educación** cuyos orígenes en el discurso normativo pueden encontrarse en el MEB (1988). Este plan propuso, por un lado, introducir a los futuros docentes en actividades de indagación, en la utilización de algunas herramientas de investigación y en la adopción de modos de obrar de un investigador que, si bien no tenían la intencionalidad de realizar investigaciones propiamente dichas, procuraron lograr que los docentes tuvieran una mirada indagatoria de la realidad o construyeran una actitud investigativa respecto de su práctica en el aula.

Por otra parte, ya dentro de lo que consideramos investigación en educación, el plan intentó incluir la **investigación acción** como actividad sistemática que permitiera a los docentes observar, reflexionar, confrontar las observaciones con la teoría y volcar los resultados en sus prácticas para mejorarlas. Otro aporte significativo del MEB (1988) fue concebir la práctica no sólo dentro del ámbito escolar sino también en aquellas instituciones no formales donde se estableciera la relación de enseñanza-aprendizaje entre un maestro y sus alumnos. Como consecuencia de ello el escenario de investigación se situó fundamentalmente en esos entornos de enseñanza-aprendizaje.

El PTFD (1991) continúa en la dirección marcada por el MEB (1988) de una investigación comprometida con la acción pero profundizando y extendiendo las modificaciones. Si bien sigue enfocado en el concepto de **investigación acción**, comienza a esbozarse una **educación basada en la evidencia** que trata de que los docentes sean capaces de incorporar resultados de investigaciones realizadas o producirlas en caso de registrarse áreas de vacancia. Uno de los cambios más

destacables es que los institutos de formación docente modifican su organización institucional tradicional debiendo asumir tres funciones: formación inicial, formación continua e investigación, cada una de ellas desplegada en sendos departamentos. La función de investigación cobra un lugar relevante al ser considerada uno de los criterios para la acreditación de los institutos. Asimismo la nueva función deberá desarrollarse de manera interdependiente con las otras dos: formación inicial y capacitación. De esta forma, la investigación se sitúa a nivel del instituto, no ya a nivel individual del formador de formadores o del futuro maestro y, con ello, la práctica comprende el aula, la institución y su contexto.

Con respecto a las definiciones de investigación que estamos rastreando, la principal novedad introducida por el plan siguiente -la Resolución N° 63/97- es el abandono de la investigación acción y su sustitución por el concepto de **investigación y desarrollo** y con este cambio aparece con más fuerza la idea de la innovación pedagógica. La investigación sigue siendo una función de las instituciones educativas que forman docentes pero la impronta de la innovación implica la socialización es decir la difusión de las experiencias superadoras, en consecuencia surge la noción de creación de redes de intercambio interinstitucionales.

Por último en el Plan Nacional de Formación Docente (2007) se impone el concepto **investigación educativa** cuya característica centrada en la mejora de la educación se hace explícita en la multiplicación de las funciones propias de los institutos: formación inicial, formación continua, apoyo pedagógico a las escuelas e investigación educativa. El apoyo pedagógico a las escuelas implica que ya no sólo se busca generar, difundir y socializar innovaciones sino que procura también el compromiso de su adopción y el seguimiento. La creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) como ente nacional responsable de la promoción, planificación y ejecución de políticas nacionales de formación docente implica imprimir en ella una cierta continuidad y direccionalidad en las acciones. Se diferencia la investigación como práctica reflexiva e indagatoria que todos los institutos deben llevar a cabo como parte inherente del desempeño profesional de cualquier docente, de la función de investigación del sistema formador que deberá ser asumida por algunos institutos.

En cuanto a esta dimensión, el concepto de investigación, luego de los análisis realizados del currículum propuesto escrito se puede afirmar que se ha producido un cambio en la imagen objetivo acerca de la formación docente siendo esta ligada a algún tipo de investigación o indagación. El discurso normativo sobre la identidad docente se despegó del concepto propio de las etapas pre-profesionales para ser asociado con la utilización de métodos profesionales que permitan al docente reconocer un problema, buscar alternativas de solución y someter su aplicación a la comprobación empírica. En la línea de la complementariedad entre las actividades de enseñanza e investigación, la tarea del maestro se complejiza, su rol general será educar y su rol particular, investigar.

El currículum propuesto escrito es claro y consistente a lo largo de los 20 años en cuanto a ligar investigación, formación docente y compromiso con la acción, con la mejora de la práctica. Estos hallazgos están en la línea de lo expresado en el “Relevamiento Nacional de Investigaciones Educativas” realizado por la DIENIECE que describe el estado de situación en el período 2000-2001 después de algo más de una década de implementación del MEB y del PTFD. Dice el texto de la DIENIECE:

“Es de destacar que la investigación como tarea reflexiva tendiente al análisis y mejoramiento de las prácticas ha tenido un alto impacto en el país. Esta perspectiva valora la capacidad de los docentes para reflexionar y producir conocimiento desde la propia práctica ya que el mismo es visto como un sujeto que toma decisiones en función de su propio juicio. Estas decisiones deben ser discutidas en un marco de colaboración entre los docentes de la institución” (Landau, 2003: 11).

Si bien sabemos que la normativa no es suficiente para provocar automáticamente la institucionalización generalizada de mejoras, cambios, innovaciones o transformaciones, y que las investigaciones sobre el tema que nos ocupa develaron que la investigación en las instituciones de formación docente tiene todavía escasa presencia (DIENIECE 2003 y 2005; Aguerro y Vezub, 2008), en los análisis de las entrevistas realizadas en este trabajo aparece evidencia en el sentido de que su implementación ha generado un tipo de discurso característico de los docentes entrevistados que desempeñan sus actividades institutos de formación docente que han iniciado una experiencia sostenida en la puesta en marcha de los programas estudiados en este trabajo. La necesidad de establecer algún tipo de relación entre investigación y

formación docente se ha instalado, al menos, en el discurso de los actores entrevistados vinculados tanto a nivel del Ministerio o INFD como entre quienes desempeñan distintas funciones dentro de los IFD siendo destacable que ninguno ha sostenido lo contrario más allá de las reservas expresadas en cuanto a la necesidad de preservar la calidad de los trabajos realizados.

Sin embargo también surge que en el currículum implementado percibido es posible diferenciar dos posturas diferentes, los diseñadores e implementadores de los planes y programas como así también los *practitioners* (formadores de formadores o personal de conducción de los institutos) se alinean hacia un tipo de investigación comprometida con la acción, ya sea **investigación acción** o la **investigación educativa**. Este compromiso con la acción abarca tanto la propia práctica profesional como las prácticas institucionales. Mientras que los jefes de los departamentos de investigación con perfiles más vinculados con la universidad sostienen también la validez de la realización de un tipo de investigación no comprometida con la acción, siguiendo el modelo de la **investigación académica**, como la que denominan investigación histórica o la realizada para colaborar con las investigaciones no educativas llevadas a cabo por las universidades. Cabe destacar que este tipo de investigación no tiene correlato en el currículum propuesto escrito.

Con respecto a la segunda dimensión de análisis, las funciones otorgadas a la investigación en las prescripciones curriculares, aparecen evidencias que permiten afirmar la existencia de una serie de funciones que se multiplican y complejizan a lo largo del tiempo. Partiendo de la investigación como método de aprendizaje y estrategia de cambio en el nivel de los formadores de formadores y de los estudiantes de los IFD, luego como una estrategia de desarrollo profesional y de mejora organizacional a nivel del instituto primero y después a nivel del sistema formador. Del mismo modo, la investigación pasa de ser un recurso didáctico al servicio de la mejora de la enseñanza y aprendizaje dentro del aula, a ser un recurso para la gestión institucional y también un factor de cambio educativo, un recurso de la política. Presentamos la diversificación encontrada en el siguiente cuadro:

FUNCIÓN	Estrategia de formación docente <ul style="list-style-type: none"> • Estrategia de enseñanza del docente. • Estrategia de aprendizaje <ul style="list-style-type: none"> ○ Autoaprendizaje ○ Aprendizaje colaborativo
	Estrategia de desarrollo profesional docente
	Estrategia de aprendizaje organizacional <ul style="list-style-type: none"> • La escuela destino • La escuela origen de los alumnos del instituto • El Instituto Formador
	Estrategia de cambio sistémico <ul style="list-style-type: none"> • El sistema formativo • El sistema educativo • Cambio político y social
	Estrategia de producción de conocimiento <ul style="list-style-type: none"> • Pedagógico • Didáctico • Disciplinar

El MEB (1988), centrado puntualmente en la formación de maestros de enseñanza básica, y el PTFD (1991), con una mirada más integral de la formación docente, posicionaron a la investigación como **estrategia de formación docente, estrategia de enseñanza-aprendizaje y estrategia para la producción de conocimiento específico**. Coincidentemente con el acento puesto en el PTFD (1991) en la formación continua la relación formación docente e investigación se convierte además en una **estrategia de desarrollo profesional docente**.

Mientras que en la Resolución N° 63/97 (1997), siendo la investigación ya una función del instituto formador, la mirada se extiende, las finalidades otorgadas a la investigación ligada con la formación docente se diversifican buscando el impacto en los docentes (**estrategia de formación docente y cambio de las prácticas docentes**), en las instituciones educativas (**mejora de las escuelas y del instituto, asistencia a las escuelas**), en el **sistema educativo en su conjunto** y, además, en el **medio social y**

cultural. La investigación no es sólo un insumo para el instituto sin un factor de cambio educativo.

En el Plan Nacional de Formación Docente (2007) se diferencian las finalidades de la investigación que deben realizar todos los IFD de la propia del sistema formador que será asumida sólo por algunos IFD. La primera - relacionada con la enseñanza, la formación y el trabajo docente - tendrá como ámbito de validación las propias prácticas de formación y se convierte en **estrategia de cambio de las prácticas docentes e innovación, estrategia de cambio/mejora de la gestión institucional y difusora de conocimiento específico.** La segunda, tendrá como ámbito de validación la comunidad científica y se convierte en un recurso de la política. El agregado de la función institucional de apoyo pedagógico a las escuelas es el elemento diferenciador que aporta este plan porque se trata ya no sólo de generar innovaciones sino implica su seguimiento y su difusión trascendiendo los límites del propio IFD. La creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) como ente nacional responsable de la promoción, planificación y ejecución de políticas nacionales de formación docente implica imprimir en ella una cierta continuidad y direccionalidad en las acciones.

En los documentos puede identificarse una constante refocalización de la mirada sobre el problema y una intención de generar redes de intercambio que permitan replicar experiencias exitosas sacándolas del aislamiento. Por ejemplo en el MEB (1988), orientado en la formación a través de investigación-acción, se centra en el maestro y su entorno de enseñanza-aprendizaje, mientras que en el Plan Nacional de Formación Docente (2007) se supone la existencia de innovaciones exitosas que pueden ser compartidas entre las distintas instituciones educativas. Sin embargo esta diferenciación todavía no aparece en el discurso de los actores entrevistados quienes continúan pensando la investigación relacionándola con los problemas de sus propias prácticas cotidianas.

En cuanto a la tercera dimensión de análisis, quiénes realizan las investigaciones, en el análisis diacrónico de los planes y programas estudiados se observa que, paralelamente y acompañando la multiplicación de funciones otorgadas a la investigación en los IFD, crece la variedad y cantidad de actores habilitados a participar colaborativamente en las actividades de indagación. Esta apertura a

investigadores extrainstitucionales da cuenta de una tendencia a la superación de la cultura endogámica tradicional que caracterizaba a los IFD.

JERARQUÍA	Sistema formador. Representado por el INFD Personal de conducción de los IFD Formador de formadores Alumnos del IFD Docentes noveles. Maestros de Nivel Primario o profesores de Nivel Secundario Personal de conducción de las escuelas destino Investigadores o expertos Funcionarios Otros sectores de la comunidad
POSICIÓN	Dentro del escenario de investigación
	Fuera del escenario de investigación
	Dentro-fuera del escenario de investigación

En el MEB (1988) **quienes investigaban eran aquellos que de alguna u otra manera formaban parte del escenario social** (escuela, instituto de formación docente u otra institución educativa no formal). A partir del PTFD (1991) se abre la posibilidad a que **expertos pertenecientes a las universidades u otros sectores de la comunidad** para que trabajen **con distintos grados de colaboración** con los que forman parte de la institución educativa, los “de adentro”. La Resolución N° 63/97 (1997) sigue con la misma política rescatando también la participación de los equipos de gestión (directivos y supervisores). El Plan Nacional de Formación Docente (2007) sostiene la línea colaborativa pero acotando la participación a formadores de formadores, expertos de las universidades y de otras instituciones y funcionarios.

Para los entrevistados tanto la conformación de equipos colaborativos de investigación como la participación de actores extrainstitucionales también aparecen como deseables y posibles.

En síntesis cuando se habla de investigación en el contexto de la formación del magisterio, la normativa expresada en leyes, resoluciones, documentos curriculares ha confirmado, profundizado y reencausado tal relación. Partiendo de la cuasi-

investigación y la investigación acción, luego de varios ajustes, llegando a sostener una diferenciación entre investigación educativa centrada en la mejora e investigación sobre educación que supone una mirada académica no comprometida directamente con la mejora de la calidad educativa.

La direccionalidad dada a través de las modificaciones operadas en el discurso normativo, no se manifiesta en el mismo sentido en el discurso de los actores involucrados quienes diversifican sus opiniones. Pueden distinguirse divergencias de interpretaciones vinculables a las distintas posiciones de los agentes en el campo educativo: las alineadas con la normativa y las que se despegan de ella. Dentro de la primera, se encuentran los diseñadores e implementadores quienes sostienen una investigación educativa comprometida con la práctica a ser realizada por los docentes y una investigación sobre educación comprometida con la producción de conocimiento que podrá iluminar la práctica llevada a cabo a nivel del sistema formador, mientras que los docentes de los IFD tienden a posicionarse dentro de la investigación acción. Dentro de la segunda interpretación sostenida por los jefes de departamento, más cercanos al contexto de producción, abren también la posibilidad a la investigación sobre educación como actividad a ser realizada también por el instituto. Hargreaves (1996) afirma que la misma investigación docente ha sido recolonizada por la academia, cuando algunas de estas investigaciones claman legitimidad por medio de llamar a los educadores a utilizar las herramientas académicas de la investigación sistemática, en lugar de reconocer que el saber docente tiene valor y formas distintivas propias

No existe convergencia en cuanto al tipo de investigación que dicen realizar los entrevistados de los dos institutos de formación docente seleccionados para este estudio. Se trata más bien de *modos de relacionar la investigación con la formación docente*, más que de una forma generalizada y única de hacer investigación. Así encontramos acciones como: el relevamiento de datos para orientar la toma de decisiones en la gestión institucional, la conducción de espacios de trabajo colaborativos entre profesores de los IFD, académicos o expertos y metodólogos para la realización de investigaciones educativas, la ejecución de trabajos de campo para poner en práctica herramientas de investigación con el fin de generar una mirada indagadora o la realización de investigaciones sobre el desarrollo diacrónico del currículum. En esos modos aparecen diferentes conceptos, distintas funciones y diferentes actores en

combinaciones que en el discurso de los actores se relacionan con la historia, recursos y capacidades de cada instituto.

Las variaciones observadas permiten parafrasear a Gimeno Sacristán (1995) cuando se refiere a cultura y currículum, y decir que la investigación seleccionada y organizada dentro del currículum de formación docente no es la investigación en sí misma, sin diferentes versiones escolarizadas de ella.

Entre el currículum propuesto escrito y el implementado percibido hay un espacio de acción que se manifiesta de distintas formas: hacer más allá de lo que la normativa específica o hacer lo no establecido y despegarse del marco legal vigente o no hacer lo establecido. Por ejemplo, sostener un departamento de investigación cuando se había ordenado su disolución o no limitarse a la mera recolección de datos como pedían las autoridades educativas provinciales.

En los procesos descriptos se puede identificar un reconocimiento implícito del saber docente que debe ser puesto al servicio de su tarea, una tarea que se distingue por la singularidad de situaciones que debe enfrentar a diario en las que no es posible aplicar soluciones prefijadas. La profesionalización del rol docente va acompañada de una complejización de sus actividades, además de enseñar el maestro deberá complementar su accionar con la investigación. La suerte de optimismo pedagógico observada en los comienzos del período estudiado acerca de la posibilidad de generalizar el modelo de investigación acción a todos los maestros ha dado lugar a un pesimismo pedagógico que, consciente de sus limitaciones, procura generalizar la actitud investigadora y limitar las acciones de investigación propiamente dichas a un menor número de docentes debidamente acompañados con otros actores con perfiles adecuados que colaborativamente trabajarán con ellos o a aquellos que fueran formados específicamente en metodología de la investigación.

Los datos dan cuenta de una multiplicidad de posibilidades que estarían poniendo en la práctica lo expresado por Hammersley (2004: 149):

“Sostuve que investigación y otras actividades deben ser tratadas como operando en el mismo plano, pero que cualquier relación que no sea isomórfica crea tensiones contradictorias entre ambas. Estas pueden ser, y han sido, resueltas de dos modos: subordinando la indagación a otra actividad o tratándola como

primaria. Sin embargo he sostenido que ninguna solución debe ser restringida hacia una jerarquía universal multipropósito (...) Se requiere una tipología que reconozca la singularidad de los dos tipos de investigación que resultan: indagación subordinada a otra actividad e investigación como una ocupación especializada”

Pero como lo afirma Sánchez Valle (1996: 127): “Hará falta tiempo para que la investigación desde el ejercicio de la profesión sea un quehacer de la vida cotidiana de los profesionales de la educación como en el momento presente pudiera serlo ya en otras profesiones. (...) sólo la repetición de las mismas acciones, en la producción de los documentos fruto de investigaciones, se llegará a un grado de afianzamiento”. Si bien la legislación no asegura la institucionalización, su implementación va generando paulatinamente la institucionalización buscada.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achilli, Elena Libia. 2008. *Investigación y Formación Docente*. Rosario: Laborde.
- Aguerrondo, Inés. 2010. "Enseñar y aprender en el siglo XXI." Ponencia presentada en el Seminario Desafíos para la Educación. Una mirada a diez años. Universidad Católica de Uruguay: Montevideo.
- Aguerrondo, Inés y Vezub, Lea. 2008. *Una mirada hacia el interior de las instituciones terciarias de Formación Docente en la Argentina. Cambios y continuidades en su configuración. Informe final*. Buenos Aires: Fundación Lúminis-UdeSA.
- Aguerrondo, Inés y Xifra, Susana. 2002. *La escuela del futuro I. Cómo piensan las escuelas que innovan*. Buenos Aires: Paper Editores.
- Aguerrondo, Inés. 2000. Argentina: Formación de docentes para la innovación pedagógica. En: Braslavsky, Cecilia et al. 2000. *Los formadores de jóvenes en América Latina. Desafíos, experiencias y propuestas*. Maldonado: OIE.
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001248/124834s.pdf>> (Consultado: 19/02/10)
- Albergucci, Roberto. 2000. *Educación y Estado. Organización del Sistema Educativo*. Buenos Aires: Docencia – Fundación Universidad a Distancia "Hernandarias".
- Anderson, Gary y Herr, Kathryn. 2007. El docente-investigador: la investigación-acción como una forma válida de generar conocimientos. En: Sverdllick, Ingrid. *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*. Buenos Aires: Noveduc.
- Akker, Jan. 2003. Curriculum perspectives: an introduction. En: *Curriculum landscape and trends*. Jan Akker, Wilmad Kuiper y Uwe Hameyer. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Badano, María del Rosario y Homar, Amalia. s/f. *La investigación en los institutos de formación docente. Una experiencia sobre la enseñanza de la investigación a los docentes de nivel terciario de la provincia de Entre Ríos*.
< http://publicacionesemv.com.ar/_paginas/archivos_texto/23.pdf> (Consultado: 22/02/2011)
- Beech, Jason. 2006. *Las agencias internacionales, el discurso educativo y las Reformas de la formación docente en Argentina y Brasil (1985-2002): un análisis comparado*. Documento de trabajo N° 20. Victoria: Universidad de San Andrés.
- Berger, Peter. L. y Luckmann, Thomas. 1972. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu. En Sánchez Valle, Ignacio. 1996. Metodología de la investigación educativa y desarrollo de la profesión docente. (Referencia a la educación secundaria). *Revista Complutense de Educación*, Vol. 7, N° 2, 107-133. Madrid: Universidad Complutense.
- Bunge, Mario. 1980. *La investigación científica. Su estrategia y su filosofía*. Madrid: Ariel.
- Byman, Reijo et al. 2009. Educating inquiry-oriented teachers: students' attitudes and experiences towards research-based teacher education. *Educational Research and Evaluation*. Vol. 15, No. 1, February 2009. <<http://www.informaworld.com>> (Consultado: 27/07/11)
- Cámpoli, Oscar, Michati, Marcela y Gorboff, Nicolás. 2004. *La formación docente en la República Argentina*. Buenos Aires: IESALC.
- Cochran-Smith, Marilyn y Lytle, Susan. 2003. Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica. En: A. Lieberman y L. Miller (eds.). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Coll, Cesar. 1987. *Psicología y currículo*. Barcelona: Laia.
- Collins, Patricia Hill. 1990. *Black feminist thought: Knowledge, Consciousness, and the politics of empowerment*. Routledge: New York.

- Cox, Cristián. 2005. "Cecilia Braslavsky y el currículo". Perspectivas: UNESCO, 2005. <<http://www.educatecno.net/catedra/course/view.php?id=3>> (Consultado: 01/09/2007)
- Cuban, Larry. 1984. *How teachers taught: Constancy and change in American classrooms, 1890 - 1980*. New York: Longman.
- Davies, Philip. 1999. What is evidence-based education? *British Journal of Education Studies*, 47 (2): 108-121, Junio 1999.
- Davini, María Cristina. 1998. *El curriculum de formación del magisterio*. Planes de estudio y programas de enseñanza. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Diker, Gabriela y Terigi, Flavia. 2003. *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Diker, Gabriela y Terigi, Flavia. 1995. El PTFD: Un balance todavía provisorio pero ya necesario. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Año IV. N° 7: 78-91, Dic.1995.
- Elliot, J. 1977. What Is Action Research in Schools). *Journal of Curriculum Studies*. N° 10.
- Eisner, Elliot. 1979. *The Educational Imagination on the Design and Evaluation of School Programs*. New York: Mac Millan.
- Ferreiro, Emilia. 1999. *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*. Fondo de Cultura Económica: México. En: Serra, Juan Carlos, Landau, Mariana Landau. 2003. *Relevamiento Nacional de Investigaciones Educativas Aproximaciones a la investigación educativa en la Argentina (2000-2001)*. Buenos Aires: DINIECE. <http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/investigacion_programas/bases/RELEVAMIENTO.pdf> (Consultado: 20/11/2011)
- Formichella, María Marta. 2005. "La evolución del concepto de Innovación y su relación con el Desarrollo". Monografía. Tres Arroyos: INTA. <<http://190.41.189.210/oficinas/investigaciones/Evolucion%20del%20Concepto%20de%20Innovacion%20y%20Desarrollo.pdf>> (Consultado: 22/02/12)
- Fullan, Michael. 1981. School district and school personnel in knowledge utilization. En: Lehming, Rolf y Kane, Michael (Editores). *Improving schools using what we know*. Sage: Beverly Hills. En: Hargreaves, Andy. 1996. Transforming Knowledge: Blurring the Boundaries between Research, Policy, and Practice. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 18 (2): 105-122, Verano, 1996.
- Glatthorn, Allan. 1995. "Teacher development". En Anderson, L. (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education*. Londres: Pergamon Press.
- Greenhalgh, Trishia y Worrall, Jennifer. G. 1997. From EBM to CSM: the evolution of context-sensitive medicine, *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 3, (2), 105-108.
- Goode, William y Hatt, Paul. 1976. *Métodos de investigación social*. México: Trillas.
- Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez, Ángel. 1995. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gimeno Sacristán, José. 2007. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez, Ángel. 1995. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gimeno Sacristán, José. 1983. "Planificación de la investigación educativa y su impacto en la realidad". En: Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez, Ángel. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

González, Dora; Gruschetsky; Mariano y Serra, Juan Carlos. 2005. La formación docente en el marco de la educación superior no universitaria. Una aproximación cuantitativa a su oferta de carreras, capacitación, investigación y extensión. Buenos Aires: DINIECE.
<http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/investigacion_programas/investigaciones/TENDCUANFDII.pdf> (Consultado: 20/11/2011).

Groussac, Paul. 1882. Congreso Pedagógico. En: Tedesco, Juan Carlos. 2003. *Educación y sociedad en la Argentina 1880-1945*. Buenos Aires: Siglo XXI de Argentina, 143.

Gvirtz, Silvina y Palamidessi, Mariano. 2006. *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Haggarty, Linda y Postlethwaite, Keith. 2003. Action Research: a strategy for teacher change and school development? *Oxford Review of Education*, 29 (4): 423-448, Diciembre 2003.

Hammersley, Martin. 2004. Action Research: A Contradiction in Terms? *Oxford Review of Education*, 30 (2): 165-181, Junio 2004.

Hammersley, Martin. 1997. Educational research and a response to David Hargreaves, *British Educational Research Journal*, 23 (2), 141-161.

Hargreaves, Andy. 1999. "Cuatro edades del profesionalismo y aprendizaje profesional" en B. Avalos y M.E. Nordenflycht (Coord.) *La formación del profesorado. Perspectivas y experiencias*. Santiago de Chile.

Hargreaves, Andy. 1996. Teaching as a Research-Based Profession: Possibilities and Prospects. Teacher Training Agency Annual Lecture: Cambridge.

Hargreaves, Andy. 1996. Transforming Knowledge: Blurring the Boundaries between Research, Policy, and Practice. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 18 (2): 105-122, Verano, 1996.

Hillage, Jim. Pearson, Richard, Anderson, Alan y Tamkin, Penny. 1998. *Excellence in Research on Schools, Research on Schools. Research Report. RR74*, DfEE Publications: Sudbury. <<http://dera.ioe.ac.uk/9856/1/RR74.pdf>> (Consultado: 19/02/10).

Imbernón, Francisco. 2008. *La transformación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Graó: Barcelona.

Imbernón, Francisco (Coord.). 2007. *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexiones y experiencias de investigación educativa*. Graó: Barcelona.

Jackson, Philip. 1968. *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Kansanen, Pertti. 2003. Teacher education in Finland: Current models and new developments. En: Moon, L. Vlăsceanu y Barrows, Conley (Ed.), *Institutional approaches to teacher education within higher education in Europe: Current models and new developments*. UNESCO – Cepes: Bucarest.

L.A.C.E. (Laboratorio de Análisis del Cambio Educativo). 1999. Introducción al Estudio de Caso en Educación. Cádiz: Universidad de Cádiz.

Landau, Mariana. 2003. 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.
<<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001023.pdf>> (Consultado: 20/11/2011)

Leoz, Gladis. 2006. Cien años de normalismo en el imaginario social argentino. *Revista Hermes*. N° 2. San Luis: IFDCSL.
<http://www.hermes.ifdcsanluis.edu.ar/article.php3?id_article=17> (Consultado: 22/01/2012)

Louis, Karen y Dentler, Robert 1988. "Knowledge use and school improvement". *Curriculum inquiry*. 18 (1) Primavera, 1988. Toronto: University of Toronto. En: Hargreaves, Andy. 1996.

Transforming Knowledge: Blurring the Boundaries between Research, Policy, and Practice. Educational Evaluation and Policy Analysis, 18 (2): 105-122, Verano, 1996.

Manganiello, Ethel M. 1980. *Historia de la Educación Argentina. Método generacional*. Librería del Colegio: Buenos Aires.

Marzoa, Karina. 2011. “Las Instituciones Formadoras de Docentes ante las normativas. Divergencias y convergencias: una Escuela Normal de la Ciudad de Buenos Aires” en: Ruiz, Guillermo. 2011. *La investigación científica y la formación docente. Discursos normativos y propuestas institucionales*. Suipacha: Miño y Dávila.

Melgarejo Draper, Javier. 2006. La selección y formación del profesorado: clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses. Revista de Educación. Extraordinario de 2006. Madrid: Instituto de Evaluación. Ministerio de Educación. <http://www.revistaeducacion.mec.es/re2006/re2006_14.pdf> (Consultado: 07/08/11)

Menin, Ovide. 1999. *Proyecto institucional para la formación docente. Una experiencia alternativa*. Rosario: Homo Sapiens.

OECD. 2002. *Frascati Manual 2002: Proposed Standard Practice for Surveys on Research and Experimental Development. The Measurement of Scientific and Technological Activities*. Paris: OECD. <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/OECDFrascatiManual02_en.pdf> (Consultado: 22/02/12)

Parlett, Malcom y Hamilton, David. 1972. *La evaluación como iluminación*. En: Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (Comp.) 1983. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal. Akal. 450-466.

Pérez-Gómez, Ángel. 1995. “Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa”, en: Gimeno, J. y Pérez Gómez, A. I. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Pogré, Paula y Merodo, Alicia. 2006. “La experiencia de formación docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Argentina. Un modelo multidisciplinar en la formación de profesores”. En: Robalino Campos, Magaly y Körner, Anton. (Coord.). 2006. *Modelos innovadores en la formación inicial docente. Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO. <http://www.oei.es/docentes/publicaciones/docentes/modelos_innovadores_formacion_inicial_docente.pdf> (Consultado: 01/02/12)

Repetto, Fabián et al. 2001. *Transferencia educativa hacia las provincias En los años '90: un estudio comparado*. Centro de Estudios para el Desarrollo Institucional - Fundación Gobierno y Sociedad y Fundación Grupo Sophia. <<http://faculty.udesa.edu.ar/tommasi/cedi/dts/dt57.PDF>> (Consultado: 01/02/2012)

Robalino Campos, Magaly y Körner, Antón. (Coord.). 2006. *Modelos innovadores en la formación inicial docente. Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO. <http://www.oei.es/docentes/publicaciones/docentes/modelos_innovadores_formacion_inicial_docente.pdf> (Consultado: 01/02/12)

Ruiz, Guillermo. 2011. *La investigación científica y la formación docente. Discursos normativos y propuestas institucionales*. Suipacha: Miño y Dávila.

Sagastizábal, María de los Ángeles. 2002. *La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones*. Buenos Aires: La Crujía.

Sánchez Valle, Ignacio. 1996. Metodología de la investigación educativa y desarrollo de la profesión docente. (Referencia a la educación secundaria). Revista Complutense de Educación, Vol. 7, N° 2, 107-133. Madrid: Universidad Complutense.

Sañudo, Lya. 2010. "La producción y uso del conocimiento educativo." Ponencia presentada en el Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021. Buenos Aires, Argentina: Septiembre 2010.

<www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/EIC/R0896_Sanudo.pdf> (Consultado: 21/03/12)

Sarlé, Patricia. 2007 "Cuando de Investigar se trata... La investigación como espacio en los IFD". e- Eccleston. Formación Docente. Año 3. Número 7. Otoño- Invierno, 2007. ISPEI "Sara C. de Eccleston". DGES. Ministerio de Educación. GCBA.

<<http://ieseccleston.buenosaires.edu.ar/sarle.pdf>> (Consultado: 03/07/11)

Schön, Donald A. 1992. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje profesionales*. Madrid: Paidós.

Schumpeter, Joseph Alois. 1935. Análisis del cambio económico. Ensayos sobre el ciclo económico. Ed. Fondo de cultura económica, México. En: Formichella, María Marta. 2005. "La evolución del concepto de innovación y su relación con el desarrollo". Monografía. Tres Arroyos: INTA.

<<http://190.41.189.210/oficinas/investigaciones/Evolucion%20del%20Concepto%20de%20Innovacion%20y%20Desarrollo.pdf>> (Consultado: 22/02/12)

Serra, Juan Carlos, Landau, Mariana Landau. 2003. *Relevamiento Nacional de Investigaciones Educativas Aproximaciones a la investigación educativa en la Argentina (2000-2001)*. Buenos Aires: DINIECE.

<http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/investigacion_programas/bases/RELEVAMIENTO.pdf> (Consultado: 20/11/2011)

Sirvent, María Teresa. 2000. Políticas de investigación educativa y formación docente. Cuadernillo de Formación Docente N° 3. Escuela M. Viste. Buenos Aires. En: Badano, María del Rosario y Homar, Amalia. La investigación en los institutos de formación docente. Una experiencia sobre la enseñanza de la investigación a los docentes de nivel terciario de la provincia de Entre Ríos.

<http://publicacionesemv.com.ar/paginas/archivos_texto/23.pdf> (Consultado: 22/02/2011)

Smith, Mark. K. (1996, 2000) 'Curriculum theory and practice' *the encyclopedia of informal education*, www.infed.org/biblio/b-curric.htm.

Stake, Robert. 1995. *The Art of Case Study*. London: Sage. <http://books.google.ch/books?id=ApGdBx76b9kC&printsec=frontcover&hl=de&source=gb_sge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false> (Consultado: 18/06/11)

Stenhouse, Lawrence. 1979. *What is Action Research?* East Anglia: Centre for Applied Research in Education.

Stenhouse, Lawrence. 1975. *An Introduction to Curriculum Research and Development*, Londres: Heinemann.

Tardif, Maurice. 2000. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação, N° 13, 5 - 24, Jan-Abr, 2000.

Tardif, Maurice y Raymond, Danielle. 2000. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Educação & Sociedade, Año XXI, N° 73, 209-244. Dezembro/00. Faculté des Sciences de l'Éducation, Université Laval.

Tedesco, Juan Carlos. 2003. *Educación y sociedad en la Argentina 1880-1945*. Buenos Aires: Siglo XXI de Argentina.

Tedesco, Juan Carlos y Tenti Fanfani, Emilio. 2002. "Nuevos tiempos y nuevos docentes." Ponencia presentada en la Conferencia Regional "O Desempenho dos professores na America

Latina e Caribe. Novas Prioridades”, BID/UNESCO/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Brasília, 12 de julio de 2002.

Tenutto, Marta Alicia. 2005. Significados otorgados al “constructivismo” por los profesores e Profesorados. Un estudio de caso en el Gran Buenos Aires. Tesis de Maestría. Victoria: Universidad de San Andrés.

Terigi, Flavia. 1993. Formación inicial de docentes: Saberes del área de formación general. Documento curricular. Ministerio de Cultura y Educación. Dirección General de Gestión de Programas y Proyectos. PTFD.

Travers, Robert Morris William 1971. *Introducción a la investigación educacional*. Buenos Aires: Paidós.

Tooly, James y Darby, Doug. 1998. *Educational Research: An Ofsted Critique*. OFSTED: London. < <http://www.ofsted.gov.uk/resources/educational-research-critique-tooley-report>> (Consultado: 19/02/10)

Toom, Auli et al. 2008. Exploring the essential characteristics of research-based teacher education from the viewpoint of teacher educators. TEPE 2nd Annual Conference Teacher Education in Europe mapping the landscape and looking to the future. Slovenia. <<http://www.pef.uni-lj.si/tepe2008/documents/TEPE%20proceedings.pdf>> (Consultado: 26/07/11)

Valles, Miguel S. 1997. *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.

Vélez Montoya, Antonio. 2006. *Homo Sapiens*. Bogotá: Villegas Editores.

Villegas-Reimers, Eleonora. 2003. *The professional development: an international review of the literature*. Paris: IPE UNESCO.

Yannoulas, Silvia C. 1996. *Educación: ¿Una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docencia (187-1930)*. Buenos Aires: Kapelusz.

Zeichner, Kenneth. M. 1983. Alternative paradigms of teacher education. Journal of Teacher Education, 34 (3), 3-9.

San Andrés

FUENTES DOCUMENTALES

Congreso de la Nación. 1991. Ley de Transferencia Educativa N° 24.049. Argentina: Congreso de la Nación.

Congreso de la Nación. 1993. Ley Federal de Educación N° 24.195. Argentina: Congreso de la Nación.

Congreso de la Nación. 1995. Ley de Educación Superior N° 24.521. Argentina: Congreso de la Nación.

Congreso de la Nación. 2006. Ley de Educación Nacional N° 26.206. Argentina: Congreso de la Nación.

Gobierno de la Ciudad. 2001. Resolución N° 2.170/01. Buenos Aires. Secretaría de Educación.

Gobierno de la Ciudad. 2001. Resolución N° 2.171/01. Buenos Aires: Secretaría de Educación.

Gobierno de la Ciudad. 2002. Resolución N° 1.230/02. Buenos Aires: Secretaría de Educación.

Gobierno de la Ciudad. 2002. Resolución N° 75/02. Buenos Aires: Dirección General de Educación Superior.

Gobierno de la Ciudad. 2004. Resolución N° 62/04. Buenos Aires: Subsecretaría de Educación.

Gobierno de la Ciudad. 2004. Resolución N° 4.328/04. Buenos Aires: Secretaría de Educación.

Gobierno de la Ciudad. 2009. Resolución N° 6.635/09. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Gobierno de la Provincia de Mendoza. 1999. Resolución N° 1153/99. Mendoza: Ministerio de Educación.

Ministerio de Cultura y Educación. 1970. Profesorado de Nivel Elemental. Resolución Nacional N° 2321/70. Argentina: Ministerio de Cultura y Educación.

Ministerio de Cultura y Educación. 1972. Magisterio Superior. Resolución Nacional N° 496/72. Argentina: Ministerio de Cultura y Educación.

Ministerio de Cultura y Educación. 1973. PEP. Resolución Nacional N° 287/73. Argentina: Ministerio de Cultura y Educación.

Ministerio de Cultura y Educación. 1980. Plan experimental. Resolución Nacional N° 538/80. Argentina: Ministerio de Cultura y Educación.

Ministerio de Cultura y Educación. 1982. Resolución Nacional N° 146/82. Argentina: Ministerio de Cultura y Educación.

Ministerio de Cultura y Educación. 1992?. Programa de Transformación de la Formación Docente. Presentación sintética. Secretaría de Educación: Buenos Aires.

Ministerio de Cultura y Educación. 1993. Alternativas para la formación, perfeccionamiento y capacitación docente. Resolución N° 32/93. Argentina: Consejo Federal de Cultura y Educación.

Ministerio de Cultura y Educación. 1994. Red Federal de Formación Docente Continua. Resolución N° 36/94. Argentina: Consejo Federal de Cultura y Educación.

Ministerio de Cultura y Educación. 1996. Bases para la Formación Docente. Resolución N° 52/96. Argentina: Consejo Federal de Cultura y Educación.

Ministerio de Cultura y Educación. 1997. Materiales de trabajo para la organización académica-institucional de las instituciones de formación docente continua. Secretaría de Programación y Evaluación Educativa: Buenos Aires.

Ministerio de Cultura y Educación. 1997. Materiales de trabajo para la organización académica-institucional de las instituciones de formación docente continua. 2.Propuesta de avance en el proceso de definición curricular-institucional de los IFDC. Secretaría de Programación y Evaluación Educativa: Buenos Aires.

Ministerio de Cultura y Educación. 1997. Materiales de trabajo para la organización académica-institucional de las instituciones de formación docente continua. 3.Encuadre institucional. Secretaría de Programación y Evaluación Educativa: Buenos Aires.

Ministerio de Cultura y Educación. 1997. Transformación gradual y progresiva de la Formación Docente Continua. Resolución N° 63/97. Argentina: Consejo Federal de Cultura y Educación.

Ministerio de Cultura y Educación. 1999. La función de investigación en los IFD. Resolución N° 116/99. Argentina: Consejo Federal de Educación.

Ministerio de Cultura y Educación. 1999. Materiales de trabajo para la organización académica-institucional de las instituciones de formación docente continua. Gestión de la función de investigación en los IFD. Secretaría de Programación y Evaluación Educativa: Buenos Aires.

Ministerio de Cultura y Educación. 1999. Resolución N° 931/99. Argentina: Secretaría de Programación y Evaluación Educativa.

Ministerio de Cultura y Educación. 2002. Plan Federal de Educación. Resolución N° 173/02. Argentina: Consejo Federal de Cultura y Educación.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. 2004. Políticas para la Formación y el Desarrollo Profesional Docente. Resolución N° 223/04. Argentina: Consejo Federal de Cultura y Educación.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. 2005. Creación de un organismo desconcentrado para la formación docente. Resolución N° 251/05. Argentina: Consejo Federal de Cultura y Educación.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. 2007. Plan Nacional de Formación Docente. Resolución N° 23/07. Argentina: Consejo Federal de Educación.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. 2007. Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Inicial. Resolución N° 24/07. Argentina: Consejo Federal de Educación.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. 2007. Sobre el Sistema de Formación Docente. Resolución N° 30/07. Anexo 1. “Hacia una Institucionalidad del Sistema de Formación Docente en la Argentina”. Argentina: Consejo Federal de Educación.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. 2007. Sobre el Sistema de Formación Docente. Resolución N° 30/07. Anexo 2. “Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional”. Argentina: Consejo Federal de Educación.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. 2008. Sobre el Sistema de Formación Docente. Resolución N° 72/08. Argentina: Consejo Federal de Educación.

Ministerio de Educación y Justicia. 1988. El Currículo de Maestros para Educación Básica (MEB). Resolución Nacional N° 530/88. Argentina: Ministerio de Educación y Justicia.

Ministerio de Educación y Justicia. 1991. El Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD). Resolución Nacional N° 2547/91. Documento base. Argentina: Ministerio de Cultura y Educación.

OEA. 1991. Programa Regional de Desarrollo Educativo (PREDE/OEA). Una experiencia innovadora en la formación de docentes: Argentina 1987-1989. Documentos de trabajo. N° 7. Buenos Aires: Secretaría General de la Organización de los Estados Americanos.

Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. 1995. Disposición N° 39/95. Buenos Aires: Dirección General de Planeamiento Educativo.

UNESCO-IIPE. 2001. Formación docente inicial. Informes Periodísticos para su publicación. N° 5. Octubre de 2001. Buenos Aires: IIPE.



Universidad de
San Andrés

ANEXO 1: GUÍA DE ENTREVISTA

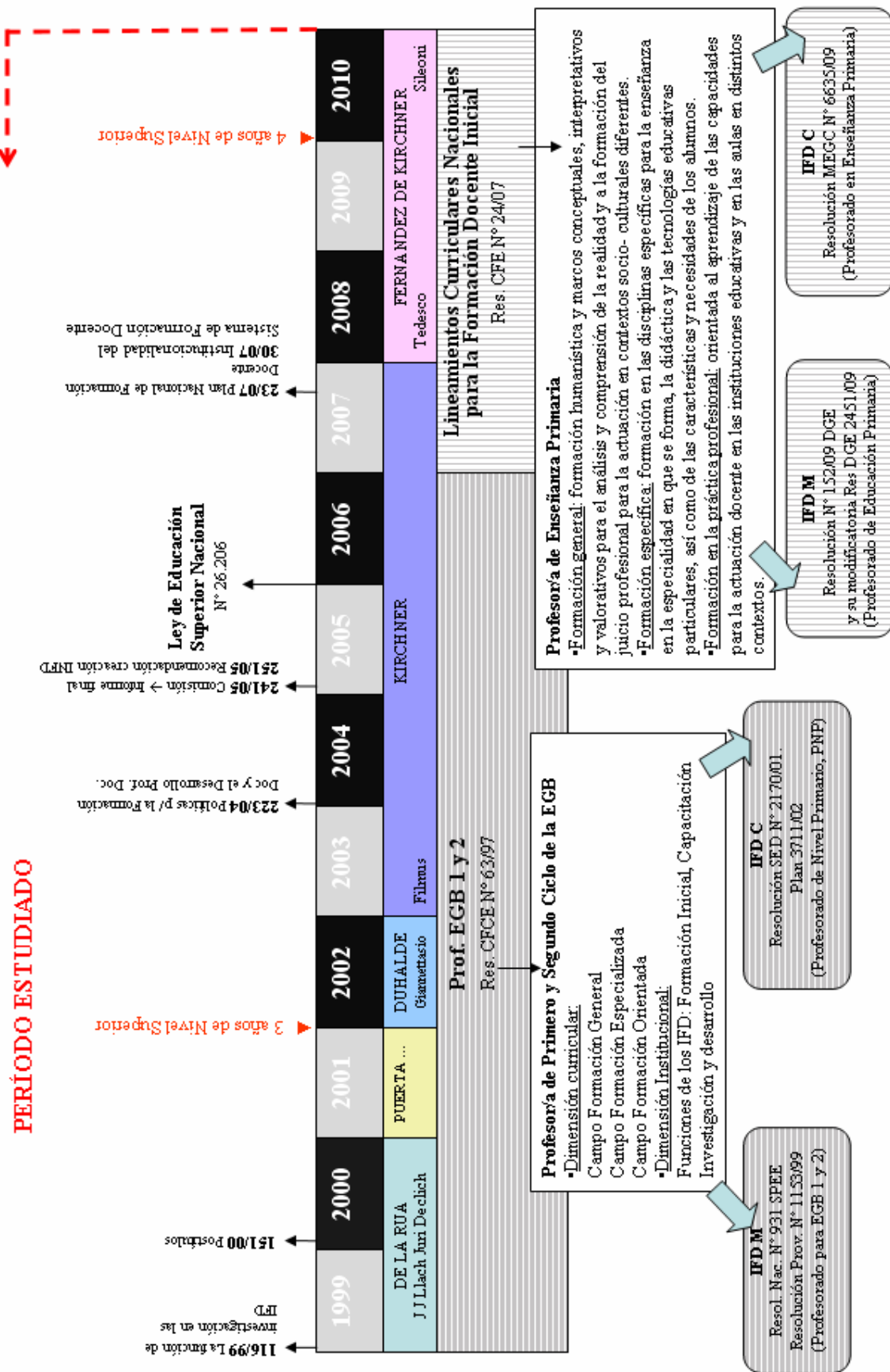
PLAN: MEB () PTFD () RES. N° 63/97 () RES. N° 23/07 ()

ENTREVISTADO/A:

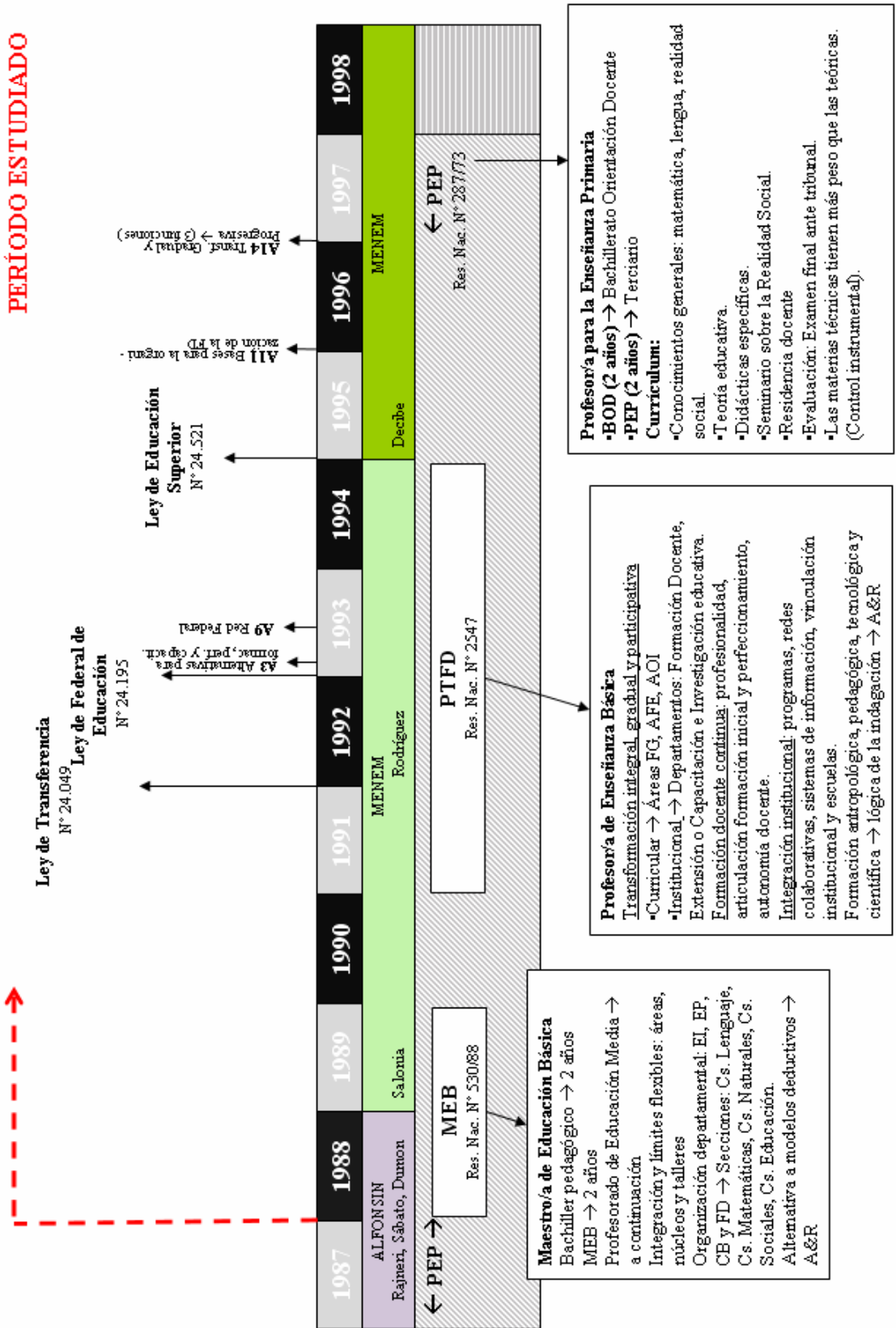
ROL DESEMPEÑADO:

DIMENSIÓN	PREGUNTA
INTRODUCCIÓN	Describa su rol y su participación en el desarrollo o implementación del plan/programa ...
1. LA INVESTIGACIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE. 1.1. Concepto de investigación: 1.1.1. Investigación-acción. 1.1.2. Profesional reflexivo. 1.1.3. Educación basada en la evidencia 1.1.4. Investigación básica 1.1.5. aplicada 1.1.6. Otras. 1.2. Área en la que se ubica la investigación en la formación docente: 1.2.1. Investigación y práctica docente. 1.2.2. Investigación y currículum de formación. 1.2.3. Investigación como función de los IFD.	<p>A su criterio, ¿qué significa investigar/investigación en el contexto de los IFD? (investigación-acción / profesional reflexivo / educación basada en la evidencia / investigación básica y/o aplicada).</p> <p>A su juicio ¿En qué área se ubica la investigación en la formación docente: en el ámbito la propia práctica, en el currículum de formación o como función del instituto formador (en la producción de conocimiento acerca de los problemas de la práctica docente del propio instituto y del nivel para el que forma)?</p> <p>¿Qué actividades vinculadas con ese concepto de investigación se llevaron a cabo en el IFD o se promovieron para ser realizadas fuera del IFD? ¿Qué condiciones favorecieron la realización de esas actividades?</p> <p>¿Cuáles fueron las principales dificultades que surgieron para llevar a cabo estas actividades vinculadas con la relación formación docente-investigación promovida por estos planes y programas?</p>
2. FUNCIONES DE LA INVESTIGACIÓN 2.1. Estrategia de enseñanza. 2.2. Estrategia de aprendizaje. 2.3. Estrategia de desarrollo profesional. 2.4. Estrategia de desarrollo institucional. 2.5. Estrategia de cambio político y social.	<p>A su juicio, ¿cuáles son las funciones que debe cumplir la investigación en la formación docente? ¿Para qué deben investigar los docentes?</p> <p>¿Qué función o papel cumplía la investigación a través de las acciones implementadas a partir de estos los planes y programas?</p> <p>¿Qué problemas se abordaron y por qué?</p> <p>¿Para qué o con qué finalidad se realizaban las investigaciones? (explicar, contribuir al conocimiento, interpretar y comprender, producir un cambio social y político, diagnosticar, otros).</p> <p>¿Para quién se realizaron las investigaciones propuestas? ¿Qué difusión tuvieron las indagaciones realizadas?</p>
3. POSICIÓN DEL INVESTIGADOR EN EL ESCENARIO DE INVESTIGACIÓN 3.1. Desde dentro (el investigador se estudia a sí mismo o a su propia práctica). 3.2. Desde adentro en colaboración con colegas. 3.3. Desde dentro en colaboración con un facilitador. 3.4. Colaboración recíproca (equipo desde adentro y afuera). 3.5. Desde afuera en colaboración con los de adentro. 3.6. El investigador investiga desde afuera a los de adentro.	<p>A su juicio ¿quiénes deberían realizar las investigaciones? ¿Por qué?</p> <p>A partir de estos planes y programas ¿quiénes fueron los actores habilitados para realizar las investigaciones?</p> <p>¿Quiénes llevaron a cabo las investigaciones realizadas? ¿Quiénes deberían haber participado y no lo hicieron? ¿Por qué?</p>

ANEXO II: LÍNEA DE TIEMPO



PERÍODO ESTUDIADO



Ley de Creación CFCE
N° 22.047

Creación de CePA
Decreto N° 230-MCEA/80

1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986
MARTINEZ DE PERÓN	VIDELA										
← PEP → Res. Nac. N° 287/73	VIDELA										
VIOLA / LACOSTE		GALTIERI		BIGNONE		ALFONSÍN					
Plan Experimental Res. Nac. N° 538/80		PEP Res. Nac. N° 146/82		← PEP → Res. Nac. N° 287/73							

Profesoría para la Enseñanza Primaria

- BOD (2 años) → Bachillerato Orientación Docente
- PEP (2 años) → Terciario

Curriculum:

- Conocimientos generales: Matemática, Lengua, Realidad Social.
- Teoría educativa.
- Didácticas específicas.
- Seminario sobre la Realidad Social.
- Residencia docente
- Evaluación: Examen final ante tribunal.
- Las materias técnicas tienen más peso que las teóricas. (Control instrumental).

▶ Se extiende el segundo ciclo a 3 años hasta 1951

1948	1949	1950	1951
PERÓN			
Magisterio			

....
Magis - terio

▶ Paso de la formación de maestros al Nivel Superior 2 ½ años

1968	1969	1970	1971	1972	1973	1974
Magisterio		ÓNGANÍA		LEVINGS TON	LANUSSE	CAMPORA /LASTRI
Magisterio		Prof. de Nivel Elemental Res. Nac. 2321/70		Magist. Sup. Res. Nac. N° 496/72	PEP → Res. Nac. N° 287 /73	PERÓN

Profesor/a de Nivel Elemental

- BOD → Formación gral.
- Enza. Terciaria → Formación profesional.
- Abandona didácticas especiales.
- Las materias técnicas tienen más peso que las técnicas. (Control simbólico).
- Dimensión → sujeto del aprendizaje (excluye componentes socio-políticos).
- Mismo ámbito institucional y organizacional que el magisterio.

Maestro/a Normal Superior

- Nivel Secundario → Formación gral, orientación, preparación.
- Nivel Terciario → Formación técnico-profesional.

