

# Los Institutos Superiores de Formación Docente y su vínculo con el conocimiento y el saber: Un estudio desde la perspectiva de los sujetos, sus prácticas e instituciones (Argentina, 2006-2016)

CRISTINA RAFAELA RICCI | ISFDYT N.º 18

crcristinaricci@yahoo.com.ar

ORCID 0000-0001-8092-5027

| 161

## Resumen

La producción, reconocimiento y legitimación del conocimiento y saberes en los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) debería ser una cuestión central en la agenda de la Educación Superior. Sin embargo, no lo es. Por lo tanto, analizar el tipo de producciones que se construyen en los ISFD y, comprender el estatus y jerarquía que pueden tener el conocimiento y el saber producidos por los ISFD son los objetivos de la tesis de doctorado en Ciencias de la Educación que presentamos.

Esta problemática fue abordada desde la perspectiva de distintos sujetos vinculados a la formación docente e investigación en educación en Argentina entre los años 2006 y 2016.

Para tal fin, se tomó al Instituto Nacional de Formación Docente, al Colectivo Argentino de Docentes que hacen investigación desde la Escuela y Profesores e Investigadores de Universidades e Institutos de Educación Superior como referentes empíricos.

El *corpus* documental y discursivo construido fue analizado considerando dos dimensiones, diferenciables e inter-dependientes, la dimensión epistemológico-metodológica y la dimensión de las políticas públicas en materia de conocimiento y de Educación Superior.

Entre los principales hallazgos y aportes realizados al conocimiento sobresalen que, la especificidad y posición estratégica de los ISFD son dos rasgos distintivos de los mismos en materia de investigación.

Asimismo, que las categorías prácticas del conocimiento, configuración y reconfiguración del conocimiento, modulaciones metodológicas y modalidades de producción de conocimiento son adecuadas para analizar la *praxis* investigativa en los ISFD. Del mismo modo que las categorías conocimiento y saber en los ISFD cobran sentido y significado en plural, siendo lo pragmático,

lo útil, lo situado y contextual los criterios de validación y legitimación de esos conocimientos y saberes.

Finalmente, que en los ISFD se considera a los sujetos y sus prácticas, lo institucional, lo histórico y lo socio-cultural para comprender e interpretar dicha *praxis*.

**Palabras claves:** Institutos Superiores de Formación Docente, conocimientos, saberes

# The Higher Institutes of Teacher Education (Teacher Training Colleges) and its Link with Knowledge and Knowing: a Study from the Perspective of the Subjects, their Practices and Institutions (Argentina, 2006-2016)

| 163

## **Abstract**

The production, recognition and legitimation of knowledge and knowing in Higher Teacher Training Institutes (HTTI) should be a central issue on the Higher Education agenda. However, it is not. Therefore, analyzing the type of productions that are built in the HTTI and understanding the status and hierarchy that the knowledge and knowing produced by the HTTI may have are the objectives of the doctoral thesis in Educational Sciences that we present.

This problem was approached from the perspective of different subjects linked to teacher training and research in education in Argentina between 2006 and 2016. For this purpose, the National Institute of Teacher Training, the Argentine Collective of Teachers who do research since the School and Professors and Researchers from Universities and Institutes of Higher Education as empirical references.

The documentary and discursive corpus constructed was analyzed considering two dimensions, differentiable and interdependent, the epistemological-methodological dimension and the dimension of public policies in knowledge and Higher Education.

Among the main findings and contributions, the specificity and strategic position of the HTTI are two distinctive features of the same in research matters are outstanding. Likewise, the practical categories of knowledge, configuration and reconfiguration of knowledge, methodological modulations and knowledge production modalities are adequate to analyze investigative praxis in HTTI.

In the same way, the categories of knowledge and knowing in the HTTI make sense and take on meaning in plural, being the pragmatic, the useful, the situated and the contextual dimensions the criteria of validation and legitimation of this knowledge and knowing.

Finally, in the HTTI the subjects and their practices, the institutional, the historical and the socio-cultural, are considered to understand that praxis.

**Keywords:** Higher Teacher Training Institutes, knowledge, knowing

## INTRODUCCIÓN

El presente artículo tiene por finalidad comunicar la tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación «Producción, reconocimiento y legitimación del conocimiento en los Institutos Superiores de Formación Docente: Argentina 2006-2016» realizada en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina (Ricci, 2019).

El tema de investigación se centra en la Educación Superior (ES) y en los procesos de construcción, reconocimiento y legitimación del conocimiento y saberes en un tipo específico de instituciones que forman la ES: los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD). Es a partir del año 2006 con la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) que la Educación Superior está comprendida a nivel nacional por las Universidades e Institutos Universitarios estatales o privados y por los Institutos de Educación Superior (IES), de jurisdicción nacional, provincial o de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de gestión estatal o privada (artículo 34). Asimismo, la LEN por su artículo 132 sustituye del artículo 5 de la Ley de Educación Superior (LES, 1995) y en todos aquellos artículos que corresponda, la denominación «Instituciones de Educación Superior No Universitarias» (o terciarias) por la denominación «Institutos de Educación Superior» (IES).

En función de estas modificaciones al Sistema Nacional de Formación Docente, como parte de la Educación Superior, se lo vincula formalmente con la producción de conocimiento en el campo educativo. Por lo tanto, generar conocimientos necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa comienza a ser una de las finalidades que los ISFD tienen que asumir junto con la formación docente inicial y la capacitación o desarrollo profesional docente. Siguiendo las prescripciones de la LEN en el año 2007 se crea en el ámbito del Ministerio de Educación de la Nación (MEN), el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD o INFoD) como organismo responsable de impulsar y desarrollar, entre otras, acciones de investigación en el ámbito de los IES en general y de los ISFD en particular, considerándolos como espacios de construcción de conocimiento (LEN, artículo 76).

Sin embargo, la producción de conocimiento y saberes no tiende a constituirse como un rasgo de identidad del Sistema de Formación Docente porque, entre otras cuestiones, estos conocimientos y saberes no suelen ser reconocidos como tales en el campo de las Ciencias Sociales, de la Investigación en Educación y de la Educación Superior. Estas producciones no son identificadas por las políticas públicas en materia de conocimiento y educativa como formas valiosas de respuesta a problemas relevantes. Estos conocimientos y saberes no circulan, o circulan poco, en espacios académicos, científicos y al interior del Sistema Educativo.

Es importante señalar que los aspectos vinculados con las condiciones de producción y criterios, mecanismos y circuitos de validación y legitimación de estos conocimientos y saberes han sido poco considerados, estandarizados, regulados y estudiados. Este hecho tiene al menos dos consecuencias como señala el Consejo Federal de Educación (CFE):

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

b) las trayectorias profesionales de los formadores no capitalizan estos desarrollos, pues la falta de instancias de comunicación disminuye las oportunidades de los profesores de los IES/ISFD de realizar actividades académicas reconocidas como parte de su desarrollo profesional.

Esto, en el ámbito de la Educación Superior y de la Investigación en Educación, pone en tensión categorías como jerarquía-sojuzgamiento del conocimiento y de las instituciones, a la vez que cuestiona las formas, reglas y autoridad académica, científica y profesional instituidas en los campos epistemológico, metodológico, de las políticas públicas, de la Educación Superior y de la Investigación en Educación.

Junto con estas nuevas definiciones de la Educación Superior y del Sistema Formador argentinos, en la segunda mitad del siglo xx y en las primeras décadas del siglo xxi han cobrado fuerza las críticas a los planteos epistemológicos y metodológicos heredados de la modernidad representado en el denominado Modo 1 de producción de conocimiento asociado a una racionalidad formal hipotético-deductiva (Gibbons, 1997).

Con el quiebre y agotamiento del paradigma científico moderno, al menos en el campo de las Ciencias Sociales, se registra la emergencia de nuevos modos de producción, validación y legitimación del conocimiento y del saber, tales como el Modo 2, Modo 3 y las Modulaciones metodológicas asociados con epistemologías ampliadas y próximos a una racionalidad colectiva, colaborativa, epocal, contextual, situada e inductiva. Esto evidencia que en cada época histórica se puede reconocer una concepción epistemológica basada en criterios establecidos como los más adecuados para determinar qué es conocimiento y cómo se produce (Gibbons, 1997; Díaz, 2007, 2010; Álvarez, 2014; Jiménez y Escalante, 2010).

En este contexto epocal de transición epistemológica y metodológica y de modificaciones en las Políticas Públicas relativas de la Educación Superior y su vínculo con el conocimiento en la República Argentina, esta investigación aborda estos interrogantes: ¿Cuáles son las perspectivas epistemológicas y metodológicas que atraviesan y orientan las investigaciones que se desarrollan en los IES/ISFD? ¿Cuál es la especificidad epistemológica y la relevancia para las políticas públicas educativas y del conocimiento que tendrían los conocimientos y saberes producidos por los IES/ISFD? ¿Cuáles son los criterios y cir-

cuitos de producción, validación, difusión, reconocimiento y legitimación para los conocimientos y saberes configurados en los IES/ISFD?

El abordaje de la problemática se realiza desde dos dimensiones: la dimensión epistemológico-metodológica y la dimensión de las políticas públicas en materia de conocimiento y de Educación Superior. Desde estas dimensiones se plantean las hipótesis sustantivas que sostiene esta investigación, a saber: los planteos y categorías epistemológico-metodológico de la línea fundadora o concepción heredada de la modernidad, no son los más aptos para otorgar estatus académico-científico a los conocimientos y saberes configurados por las prácticas del conocimiento desarrolladas en los ISFD. En cambio, los aportes de epistemologías y metodologías emergentes en la posmodernidad sí ofrecen elementos y categorías adecuados para analizar e interpretar la *praxis* investigativa en ISFD.

| 166

A continuación se desarrolla la metodología empleada, los resultados y, finalmente, las conclusiones en las cuales se incluyen algunas recomendaciones y posibles líneas de investigación a futuro.

## **METODOLOGÍA**

La indagación realizada pone en diálogo distintos actores institucionales que aportan posicionamientos y producciones que confluyen en múltiples perspectivas, permitiendo construir una visión caleidoscópica sobre la producción, validación y legitimación de conocimientos y saber por parte de los ISFD en Argentina en el período 2006-2016. Los referentes empíricos a los que pertenecen son el INFD y el Colectivo Argentino de Docentes (Educadores/as) que hacen investigación en y desde la Escuela (CA), incluyendo además a profesores e investigadores del ámbito de la Educación Superior Universitaria y del campo de la Investigación en Educación.

Sobre la relación ISFD-conocimiento/saberes son escasas las investigaciones, si bien pueden encontrarse dos estudios nacionales realizados en los años 2003 (Serra y Landau) y 2012 (Serra, *et al.*) y dos informes de gestión del año 2013 y 2015 (DNFI, 2013 a, b; 2015). En el año 2003 Serra y Landau señalan que, durante la década de 1990, los ISFD atravesaron un proceso de reestructuración y transformación, incluyendo nuevas funciones en su organigrama original, entre ellas, la capacitación e investigación, funciones asignadas a cada institución y no al sistema formador en su conjunto.

En la primera década del año 2000 la situación del sistema formador refleja heterogeneidad y desigualdad entre los institutos. A partir del año 2007 se prescribe una nueva relación entre la investigación y el sistema formador: ya no son los establecimientos los responsables del cumplimiento de las funciones asignadas, sino el sistema formador. Se reconocen cuatro perspectivas en cuanto a esa relación: 1. El formador de formadores, en tanto docente

es investigador de su propia práctica de formación. 2. La investigación es una estrategia de formación de docentes. 3. La investigación de la realidad educativa para su mejoramiento está fuertemente ligada al trabajo colaborativo con las escuelas del entorno del instituto formador. 4. La investigación educativa en sentido académico está relacionada a los ámbitos de producción universitaria y a sus propios cánones de validación. Si bien la política educativa de los últimos años tiene una clara tendencia hacia la consideración de los ISFD desde sus propias características y fortalezas, no hay que descartar que estas visiones sigan operando de algún modo en el conjunto del sistema en particular con respecto a la investigación y en referencia a las universidades como encargadas de la producción de conocimiento científico. Asimismo, hay que considerar que el desarrollo de la investigación en el marco de los ISFD en nuestro país involucra tanto políticas nacionales como jurisdiccionales (Serra, *et al.*, 2012).

| 167

Con respecto a este panorama, el estudio de Serra (2012) considera que la situación de las Instituciones de Formación Docente no difiere demasiado de la ya señalada por Sarlé en el año 2007: la investigación en la formación docente, quedó atrapada en propuestas ambiguas en las que el uso de la palabra «investigación» en su sentido estricto, tradicional o clásico quedó subsumido en otros significados, más cotidianos y, en algunos casos, discutibles, que se incorporaron a su campo semántico, con cuestionable ligereza (Serra, *et al.*, 2012).

Si bien estos informes realizan una exhaustiva descripción de la situación del sistema formador en lo relativo a la investigación en los ISFD, no dan cuenta del quehacer investigativo desarrollado en estos contextos institucionales. Esta vacancia, junto con el análisis de las tensiones al interior del campo de la Educación Superior y de la Investigación en Educación justifican la realización de esta tesis, necesidad que queda reflejada en sus objetivos generales: analizar el tipo de producciones que se construyen en los ISFD y comprender el estatus y jerarquía que pueden tener el conocimiento y el saber configurado por los ISFD.

El estudio se inscribe en el paradigma cualitativo, en un diseño descriptivo centrado en la perspectiva de los sujetos, es decir, en su punto de vista desde una posición concreta en el espacio social, cultural, político, epistemológico y educativo, buscando objetivar el sujeto de la objetivación.

Entre los rasgos distintivos del diseño metodológico figura su carácter flexible, emergente, interactivo y recursivo, donde de los instrumentos y técnicas de recolección fueron elaboradas *ad-hoc* para este estudio en función del trabajo en y con el campo. Sin embargo, el trabajo realizado no se limitó a documentar los puntos de vista de los sujetos según sus posiciones en el campo porque, al mismo tiempo, se realizó un proceso de objetivación del espacio, posicionamientos y puntos de vista a partir de un nuevo punto de vista, el nuestro. Un nuevo punto de vista que sólo el trabajo científico munido de instrumentos teóricos y técnicos permite tomar. Por lo tanto, el proceso de reflexividad se desarrolló gracias a la íntima relación establecida entre la comprensión y la

expresión escrita de dicha comprensión. Esta reflexividad basada en procesos recursivos, se realizó desde la perspectiva que subraya que la construcción de conocimiento responde a procesos y no etapas y donde el objeto de estudio es también resultado de dichos procesos (Guber, 2001). Por lo tanto, la construcción del objeto y del conocimiento sobre él requirió de una amplia base empírica. A partir de ella, el objeto de estudio tomó la forma de texto a partir de una serie de narraciones y descripciones organizadas de tal manera que evidenciaron ciertas relaciones de un entramado de prácticas y perspectivas que siempre será más complejo del presentado (Lahire, 2006; Becker, 2011).

| 168

A partir de estos supuestos epistemológicos y metodológicos, la tesis logró documentar, comprender e interpretar discursos y prácticas investigativas vinculados con los ISFD desde dos dimensiones, una epistemológico-metodológica y otra de las políticas públicas en materia de conocimiento y educación. El fin general de la tesis fue explicitar el estado de situación sobre la producción de conocimiento y saber realizada por los ISFD, su validación, reconocimiento y legitimación desde esta doble dimensión. La tesis no se focalizó en las causas del estado del objeto de estudio sino en caracterizar sus rasgos específicos.

El recorte empírico espacio-temporal es la República Argentina entre los años 2006 y 2016 en lo relativo a los ISFD como parte constitutiva de la Educación Superior y su función de investigación, recorte temporal que incluyó cinco administraciones a cargo del gobierno nacional<sup>1</sup>. El mismo fue seleccionado porque a partir del año 2006 se amplía la definición institucional de Educación Superior y se crea por fuera del sistema educativo el Colectivo Argentino de Educadores y Educadoras que hacen investigación desde las escuelas (CA) del que forman parte entre otras redes que nuclean ISFD. También, porque en el año 2007 se crea el INFD como organismo responsable de impulsar y desarrollar acciones de investigación en los IES/ ISFD. Ese mismo año, el CFE establece que la producción de saberes sobre la enseñanza, la formación y el trabajo docente forma parte de las funciones del Sistema de Formación Docente. Asimismo, a partir del año 2007 se publican ensayos científicos que dan cuenta de cambios en la episteme epocal en materia epistemológica y metodológica y de la generación de condiciones de posibilidad para la producción, validación y legitimación de conocimientos y saberes distintas a la hegemónica de la modernidad. Finalmente, porque a durante el año 2016 se introducen modificaciones sustantivas en la política educativa en el Sistema Formador en lo relativo a la investigación en los ISFD.

En cuanto a las etapas de esta investigación, como ya se anticipó, no pueden considerarse de manera lineal ni sucesivas, más allá de lo relativo los pasos formales. El proceso investigativo estuvo marcado por actos interpretativos de carácter recursivo espiralado. Esto permitió visitar el campo, la teoría, la metodología e incluso, visitar nuestros propios esquemas de acción para modificarlos, enriquecerlos, fortalecerlos en interacción en y con el campo. Así,

este proceso de reflexividad se configuró con tres reflexividades: la reflexividad de la tesista, en tanto investigadora con su perspectiva teórico-metodológica y en tanto miembro del mismo campo de investigación y las reflexividades de sus interlocutores con sus *habitus* disciplinarios, en tanto población en estudio y muestra intencional.

Para acceder a la perspectiva de los sujetos (funcionaria y exfuncionarios del INFD, profesores de ISFD y miembros del CA, referentes del CA y miembros del CA no vinculados a ISFD y profesores e investigadores del ámbito de la Educación Superior Universitaria, algunos de los cuales pertenecen también a ISFD).

A continuación, se reseñan los principales referentes epistemológicos, metodológicos y empíricos con los instrumentos utilizados durante el trabajo en y con el campo.

Cuadro 1. Referentes epistemológicos

Categoría	Concepto
Prácticas del conocimiento (Guyot, 2011)	Saber hacer en un campo específico del conocimiento según la formación recibida en las instituciones habilitadas a tal fin, las universidades, los institutos superiores de enseñanza, los institutos de profesorado, las academias.  Sólo pueden ser realizadas por aquellos que, autorizados por las instancias gubernamentales de un país, poseen títulos o reconocidas condiciones que los habilitan para su ejercicio.  Prácticas regladas que se articulan en regímenes institucionales y gubernamentales organizados como dispositivos que permiten ver, enunciar, implicarse en relaciones de poder vinculándose de una determinada manera con el conocimiento.
Configuración/reconfiguración del conocimiento (Gibbons, 1998)	Configuración: interrelación de normas cognitivas y sociales para la generación de conocimientos en un determinado contexto; manera particular o disposición que asumen los componentes del conocimiento.  Reconfiguración: aprovechamiento creativo del conocimiento generado en otra parte que pueda usarse con eficacia en un contexto particular en el que se busca la solución de un problema.
Matriz o estructura epistémica (Martínez, 2008)	Sistema de condiciones del pensar pre-lógico o pre-conceptual que da origen a una cosmovisión, mentalidad o ideología específica, paradigma científico, espíritu de época, cierto grupo de teorías.  Estatuto epistémico de un conocimiento que le da sentido.
Cultura epistémica de la profesión (Sañudo, 2010)	Alude a la constitución del conocimiento educativo propio de esta área del conocimiento, que incluye la comprensión del objeto educativo como tal y desde su naturaleza misma.  Formas y mediaciones propias para un conocimiento y la sistematización de los productos para que los educadores accedan a él.

Fuente: elaboración propia

Cuadro 2. Referentes metodológicos

<b>Modo 1</b> (Gibbons, 1998; Sañudo, 2010, Amador-Lesmes, 2018)	<b>Modo 2</b> (Gibbons, 1998; Sañudo, 2010; Amador-Lesmes, 2018)	<b>Modo 3</b> (Jiménez y Escalante, 2010; Amador-Lesmes, 2018)
<p>Los problemas se plantean y solucionan en el contexto regido por intereses principalmente académicos de una comunidad específica.</p> <p>Es disciplinar.</p> <p>Relativa homogeneidad en la conformación equipos.</p> <p>Organización jerárquica.</p> <p>Menor responsabilidad social.</p> <p>Sistema restringido de control de la calidad priorizando la evaluación colegiada en el ámbito académico.</p>	<p>Los problemas se plantean y el conocimiento se produce en un contexto de aplicación.</p> <p>Es transdisciplinario.</p> <p>Heterogeneidad en la conformación equipos.</p> <p>Organización horizontal y estructuras transitorias.</p> <p>Mayor responsabilidad social, reflexiva.</p> <p>Sistema de control de la calidad que incluye evaluación colegiada y además un conjunto de protagonistas más amplio, temporario y heterogéneo, que colaboran en un problema definido en un contexto específico y localizado.</p>	<p>Asociado a resolver necesidades sentidas por la comunidad, es socialmente responsable frente a las problemáticas que son resueltas en un contexto de aplicación.</p> <p>Es transdisciplinario.</p> <p>No necesariamente hay heterogeneidad en la conformación de equipos.</p> <p>Organización heterárquica.</p> <p>No necesariamente transitorio.</p> <p>Control de calidad se lleva a cabo por diversos actores.</p> <p>Iniciativa de abajo para arriba.</p>
<b>Modo 1 y Modo 2 en Investigación educativa</b> (Sañudo, 2010)		
<p>Pueden articularse y ser mutuamente útiles.</p> <p>Debe propiciarse el tránsito de la racionalidad del Modo 1 hacia una racionalidad más identificada con el Modo 2.</p> <p>Sin abandonar el Modo 1, generar condiciones de producción de conocimiento más afines del Modo 2.</p>		
<b>Modulaciones metodológicas</b> (Díaz, 2013)		
<p>Es el acto creador por el cual el investigador sale de los métodos e inventa categorías propias de-construyendo las establecidas.</p> <p>Es moldear una variable de manera continua deviniendo, siguiendo los ritmos, las velocidades de las materialidades y del pensamiento en el proceso de investigación.</p> <p>Una investigación necesita técnicas sistemáticas, pero, en la misma medida, requiere ductilidad y creatividad, por lo que la multiplicidad metodológica hace a la investigación creativa al mismo tiempo que rigurosa.</p> <p>Una investigación necesita métodos modulables, flexibles, intercambiables, múltiples, de modo que la investigación le siga el ritmo a la realidad estudiada extrayéndola al mismo tiempo del caos.</p>		

Cuadro 3. Referentes empíricos-Trabajo en/con el campo: INFD

Instrumento	Fuente	Total
Entrevistas	Funcionarias del INFD, Área de investigación.	3
	Profesores de ISFD vinculados con investigación.	3
Cuestionarios auto-administrados	Tipo I a profesor de ISFD.	3
	Tipo III a miembros del equipo de investigación del Primer Estudio Nacional INFD, Argentina (2016-2017).	15
Encuesta online	Directoras de proyectos de investigación de las Convocatorias INFD (2007-2014).	81
Documentos	Informes finales de investigaciones de las Convocatorias INFD (2007-2013).	20
	Bases Convocatorias presentación de Proyectos INFD (2007-2015).	9
	Convocatoria Primer Estudio Nacional sobre prácticas de la enseñanza en el contexto del aula. Universidades Nacionales (ISFD 2016).	1
	Instructivos con los criterios para los evaluadores externos de proyectos de investigación presentados en las Convocatorias INFD (2007-2015).	9
	Instructivo con los criterios para los evaluadores externos para la evaluación de informes finales investigación Convocatorias INFD (2007-2014).	3
	Reglamento de funcionamiento de la Comisión de Evaluadores Externos de las Convocatorias Nacionales de proyectos de investigación de los Institutos de Formación Docente y de informes finales.	1
Total		148

| 171

Fuente: elaboración propia

Cuadro 4. Referentes empíricos-Trabajo en/con el campo: CA

Instrumento	Fuente	Total
Entrevistas	Referente del CA.	1
	Profesores de ISFD y miembros de redes del CA (REDIPARC. Red Narrativa Docente. Red ORES. Red Docentes y Estudiantes Escritores-ISFD).	3
Cuestionarios auto-administrados	Tipo I a miembros de red/es que forma parte del CA.	3
	Tipo II a Referente de redes que forman parte del CA.	1
Documentos	Convocatorias Encuentros Nacionales (2006-2016).	9
	Lineamientos para la presentación de ponencias (2006-2016).	1
	Instructivo con criterios para lectura entre (2006-2016).	9
	Convocatorias a los Encuentros Nacionales del CA en relación con otras alternativas a trabajos de investigación (2006-2016).	11
	Ponencias pesetadas en los Encuentros Nacionales del CA (2006-2016) y seleccionadas para su análisis.	50
	Registros de lecturas entre pares años 2008, 2009, 2010, 2011, 2013 y 2014.	16
Total		104

Fuente: elaboración propia

Cuadro 5. Referentes empíricos-Trabajo en/con el campo: referentes del campo académico-universitario

Instrumento	Fuente	Total
Entrevistas	Profesores e investigadores que a su vez son: Miembro de una red vinculada al CA.	1
	Profesora en ISFD, exfuncionaria vinculada con la redacción de Anexo I de la Resolución N.º 30-CFE-investigación en ISFD.	1
	Exfuncionaria vinculada con la creación del INFD.	1
Total		3

| 172

Fuente: elaboración propia

Cuadro 6. Referentes empíricos. Trabajo en/con el campo: Síntesis instrumentos y fuentes primarias.

Instrumento	Detalle	Total
Entrevistas	A funcionarios del INFD, Área de investigación (3).	10
	A profesores de ISFD vinculados con investigación y/o al CA (3).	
	A referentes del campo académico (3).	
	A referentes del CA (1).	
Cuestionarios auto-administrados		19
Tipo I a profesor de ISFD y miembro de red/es que forma parte del CA (3).		
Tipo II a referente de red/es que forman parte del CA (1).		
Tipo III a miembros del equipo de investigación del Primer Estudio nacional INFD, 2016-2017 (15).		
Encuesta <i>online</i>	A directoras de proyectos de investigación Convocatorias INFD 2007-2014.	81
Documentos	1. Informes finales de investigaciones Convocatorias INFD 2007-2013 (20). 2. Ponencias Encuentros Nacionales Colectivo Argentino 2006-2016 (50). 3. Oficiales del INFD (44). 4. Oficiales del CA (96).	220

Fuente: elaboración propia

Los datos construidos a partir de la información obtenida fueron analizados desde el enfoque, principios y lógica de la teoría fundamentada en datos empíricos (TF) y el método comparativo constante (MCC) (Glaser y Strauss, 1967; Buenfil Burgos, 2002; Borda *et al.*, 2017).

Para el análisis de la perspectiva del INFD como agente de las políticas públicas, del CA como actor colectivo y de profesores-investigadores que se desempeñan en Educación Superior, las categorías conceptuales nodales consideradas fueron: epistemología ampliada, modulaciones metodológicas, prác-

ticas del conocimiento, usos de la teoría en investigación en educación y modos 1, 2 y 3 de producción de conocimiento aun cuando, desde nuestra perspectiva, los modos 2 y 3 no hayan desplazado por completo al modo 1. Estas categorías fueron puestas en diálogo con aquellas que surgieron como categorías nativas en las entrevistas, cuestionarios auto-administrados y encuestas *online*. Las categorías nativas son: concepción de conocimiento y de saber, concepción de investigación, condicionantes para la investigación en los ISFD (obstáculos/facilitadores), sujetos productores de conocimiento, contextos de investigación, criterios para validar producciones, temas/problemas/agenda de investigación para el sistema formador.

| 173

Las Convocatorias del INFD para la presentación de Proyectos de investigación por los IES/ISFD y las Convocatorias a los Encuentros Nacionales del CA y documentos vinculados con procesos de evaluación y/o aceptación fueron analizadas según categorías pre-establecidas *ad hoc*: finalidad de la convocatoria/encuentro, concepción de investigación, sujeto/s investigador/es, contexto/ámbito y modo de producción del conocimiento, metodología para la producción del conocimiento/ tipo de investigaciones, ejes/temáticas, finalidad/objetivos de la producción del conocimiento/de la investigación, criterios para la validación/legitimación del conocimiento, criterios para la aceptación de ponencias y sistema/forma de socialización de los resultados.

El análisis de Informes finales de investigaciones presentados al INFD y de Ponencias presentadas al CA se realizó con estas categorías pre-establecidas *ad hoc*: sistema de socialización de los resultados, escritura en relación con la producción-comunicación del proceso investigativo, concepción de conocimiento y de investigación, tipo de investigación, contexto/ámbito de producción del conocimiento, metodología, criterios de validación/legitimación del conocimiento, finalidad producción del conocimiento de la investigación, sujetos productores de conocimiento y concepción de docente como investigador/productor de conocimiento.

Finalmente, hay que subrayar que los aspectos éticos del proceso investigativo fueron garantizados porque toda la información obtenida fue utilizada y resguardada según lo prescripto por la Ley de Protección de Datos Personales<sup>2</sup>.

## RESULTADOS

Considerando los objetivos generales de la tesis (analizar el tipo de producciones que se construyen en los ISFD y, comprender el estatus y jerarquía que pueden tener el conocimiento y el saber configurado por los ISFD) y las dos dimensiones que la estructuraron (dimensión epistemológico-metodológica y de las políticas públicas en materia de conocimiento y educativa), el principal hallazgo es que los ISFD, en el ámbito de la Educación Superior y en el campo

de la Investigación en Educación, tienen una posición estratégica y específica en el Sistema Educativo que no logran tener las Universidades.

Como resultado de la *práxis* investigativa, este tipo de instituciones producen conocimientos y configuran saberes propios de la formación docente y sobre la enseñanza en los distintos niveles educativos, saberes y conocimientos que se conceptualizan en plural porque no se limitan a un solo tipo epistémico. La relevancia de ambos tipos epistemológicos —conocimientos y saberes— reside en una doble condición: ser útiles y situados. De ahí que lo pragmático y situacional-contextual se presenta como criterios para establecer la legitimidad de los conocimientos configurados y de los saberes re-configurados. Sin embargo, desde las políticas públicas, aún no se identifica a los ISFD como instituciones de Educación Superior con características propias.

| 174

Las categorías, prácticas del conocimiento (Guyot, 2011), configuración y reconfiguración del conocimiento (Gibbons, 1997) y modulaciones metodológicas (Díaz, 2010) se presentan como categorías adecuadas para analizar la *praxis* investigativa en los ISFD.

La relevancia, reconocimiento y legitimación de los conocimientos y saberes configurados y re-configurados por los ISFD es un tema-problema, al mismo tiempo, epistemológico, metodológico y político no isomórficas a la investigación académico-universitaria, si bien aún resulta difícil su reconocimiento y resta incluir en la agenda de la Educación Superior la construcción de múltiples identidades institucionales y diversidad de enfoques epistemológicos y metodológicos en el campo de la Investigación en Educación.

A continuación, se presentan con mayor detalle los principales hallazgos. En primer lugar, se reseña la perspectiva del INFD y de los Profesores-investigadores que se desempeñan en Educación Superior y, en segundo lugar, la perspectiva del CA, considerando en ambos casos las dimensiones antes mencionadas.

## **PRINCIPALES HALLAZGOS ACERCA DE LA PRODUCCIÓN, RELEVANCIA Y LEGITIMACIÓN DEL CONOCIMIENTO PRODUCIDO POR LOS ISFD DESDE LA PERSPECTIVA DEL INFD Y DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS PROFESORES-INVESTIGADORES QUE SE DESEMPEÑAN EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

### **DIMENSIÓN EPISTEMOLÓGICA-METODOLÓGICA**

Si bien el INFD diferencia entre acciones investigativas y acciones de intervención se registra cierta atomización y parcialización de las mismas, esto lleva a sostener una mirada fragmentada y simplificadora de las dimensiones micro y macro epistemológico-metodológica, socio-antropológicas, socio-educativas y pedagógico-didáctica en el sistema formador. Esta mirada fragmen-

tada coincide con la ya reseñada en el informe de investigación de Serra *et al.* (2012). Sin embargo, resulta positiva la diferenciación que realiza entre prácticas de conocimiento, prácticas investigativas, prácticas intelectuales, prácticas docentes, prácticas profesionales y prácticas de la enseñanza porque esto permite a los ISFD ganar especificidad. Cuando se vincula estas prácticas con la producción de conocimientos y con la configuración de subjetividades profesionales la especificidad en la diferenciación de tipos de prácticas permite avanzar en la sustitución de la categoría *praxis* científica por la categoría *praxis* epistemología y metodología, al menos cuando se analiza la producción de conocimiento en el sistema formador.

| 175

Otra diferenciación relevante es la establecida entre «producción» y «generación» o «construcción» de conocimiento. Estas últimas son más cercanas a las categorías configuración y reconfiguración del conocimiento en términos de uso y transferencia de conocimiento generado en un contexto particular que sirva, mediante su aprovechamiento creativo a la resolución de problemas en otros contextos.

En cuanto a los modos de configuración (producción, generación, construcción) del conocimiento, en líneas generales, los ISFD asumen rasgos mixtos, algunos propios del Modo 1, otros del Modo 2 e, incluso, del Modo 3. Hay cierta ruptura epistemológica y metodológica con la concepción heredada de la modernidad porque los ISFD no pretenden realizar una síntesis superadora, sino que buscan aperturas a otras modalidades institucionales de producción de conocimientos y saberes. Sin embargo, desde las políticas públicas tanto en el período 2006-2015 y 2015-2016 la tendencia es consolidar la investigación en el sistema formador en la matriz moderna.

## DIMENSIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS EN MATERIA DE CONOCIMIENTO Y DE EDUCACIÓN

El INFD, como organismo ejecutor de las políticas públicas para el sistema de formación docente entre los años 2007 y 2016, sostiene el fomento, institucionalización y fortalecimiento de la función de investigación en los ISFD en áreas de vacancia de conocimiento en el inter-juego dialéctico y dialógico saber-poder. La intención a nivel nacional y jurisdiccional es situar a los ISFD como parte de la trama de la Educación Superior mediante la construcción de una cultura epistémica propia. Sin embargo, los dispositivos implementados en el período 2007-2016 sostienen la construcción de una cultura especular a la cultura universitaria. Esto quizá responda a que aún no logran las políticas públicas diseñar criterios y condiciones propios para el sistema formador y por la falta de acuerdos sobre paradigmas epistemológicos y metodológicos más afines a las índoles de los ISFD sustentados en una racionalidad situacional, contextual, social, institucional distinta de la racionalidad moderna.

## **PRINCIPALES HALLAZGOS ACERCA DE LA PRODUCCIÓN, RELEVANCIA Y LEGITIMACIÓN DEL CONOCIMIENTO PRODUCIDO POR LOS ISFD DESDE LA PERSPECTIVA DEL CA COMO ACTOR COLECTIVO**

### **DIMENSIÓN EPISTEMOLÓGICA-METODOLÓGICA**

Si bien el escenario para las investigaciones promovidas por el CA para los ISFD es el espacio material y símbolo de la escuela y del campo educativo, se presume hay escenarios pluriformes, diversos, heterogéneos.

Desde lo metodológico, para el CA la cuestión no se centra en el/los paradigma/s, es decir, en un conglomerado de técnicas tomadas de las Ciencias Sociales, por el contrario, lo que distingue la investigación educativa en el marco del CA es la utilidad y relevancia de las producciones para los educadores. Por lo tanto, desde la perspectiva del CA el objetivo de la investigación educativa no puede reducirse a la producción de conocimiento para incrementar el cuerpo teórico del saber pedagógico: el conocimiento pedagógico será útil y relevante si se incorpora al pensamiento y acción de los profesores/as, de los estudiantes, de los educadores/as.

Un aporte significativo del CA es incluir al par lector-escritor como parte del proceso de construcción de conocimiento, donde éste se involucra experiencial, cognitiva, epistemológica y metodológicamente. En este proceso de co-producción resulta interesante el lugar que se le asigna a la lectura y a la escritura como actividades que tienen una función que va más allá —si bien la suponen— de la comunicación de lo producido: es parte de una metodología productora, validadora y legitimadores de saberes.

Las redes que integran el CA tienen rasgos comunes a los Modos 2 y 3 de producción de conocimiento. Así, cobra fuerza la categoría práctica del conocimiento como descriptora del tipo de actividad investigativa por la índole de los sujetos que las realizan, así como por los contextos y problemáticas que abordan. El micro-espacio de este tipo de práctica se inscribe en espacios más amplios representados por la institución escolar, el sistema educativo y la formación que condicionan y normativizan sus operaciones.

Finalmente, los IES/ISFD son reconocidos por el CA como un tipo de organización privilegiada para la institucionalización de modos de producción de conocimiento cercanos a las modulaciones metodológicas en los que se articulen paradigmas clásicos con otras formas de investigar más cercanas a las prácticas profesionales, es decir, donde se combine el rigor metodológico con la creatividad investigativa.

### **DIMENSIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS EN MATERIA DE CONOCIMIENTO Y DE EDUCACIÓN**

Las redes que conforman el CA y el CA son auto-percibidos como actores socio-políticos en materia educativa y del conocimiento. Su accionar en el campo

socio-educativo y en ámbito del sistema educativo está parcialmente regulado por parte de las políticas públicas, si bien comparten con éstas el supuesto epistemológico de que un saber o un conocimiento generado es válido y legítimo si puede ser construido en un contexto particular (configuración del conocimiento) y si puede ser usado con eficacia en otros contextos (reconfiguración del conocimiento). Este sentido pragmático que el CA asigna a la producción de conocimiento, compartido por la mayoría de los actores que forman parte de los ISFD y del campo académico-universitario y del INFD entrevistados, asume un valor político porque busca modificar un estado de situación respondiendo a problemáticas localizadas.

| 177

El CA, que se presenta como un ámbito plural en cuanto a las modalidades de producción de conocimiento y se percibe como un agente socio-político fundamental en cuanto a los aportes que puede realizar a las políticas públicas en materia de conocimiento y en materia educativa. Al mismo tiempo considera que las políticas públicas nacionales, si bien lo reconocen como actor en el escenario socio-educativo y escolar, no buscan ni pretenden establecer lazos colaborativos con él. En cambio, en algunas jurisdicciones sí se establecen alianzas entre el CA, universidades y Direcciones de Educación con el fin de potenciar el trabajo cooperativo, compartiendo o no paradigmas investigativos. Por lo tanto, podemos caracterizar la relación del CA con la política pública como espacio reticular que podría posibilitar nuevas construcciones conceptuales que permitan una interacción múltiple y recíproca entre distintos campos del conocimiento, entre distintos sujetos (redes y colectivos) y entre distintos modos de producción de conocimientos y saberes. Desde posiciones diferentes al interior del CA se considera que las políticas públicas no potencian lo que no dominan, es decir, que el estado no potencia al CA porque no forma parte ningún organismo de gobierno, es decir, no solo por cuestiones epistemológico-metodológicas sino fundamentalmente por cuestiones de construcción y disputa de poder político en el campo socio-educativo, escolar e investigativo.

Desde las políticas públicas el CA es percibido como un espacio en el que se amplían los contextos y se incluyen sujetos socio-educativos vinculados con la producción de saberes y conocimientos que las propias políticas públicas no convocan.

Finalmente, como ya señaló Sarlé (2007) y el informe de investigación de Serra (2012) la investigación en el sistema formador continúa atrapada en propuestas heterogéneas en los ISFD y en algunas redes del CA que nuclean IES en las que el término «investigación» es ambiguo y subsumido en significados muchas veces cuestionable desde cualquier perspectiva epistemológico-metodológica. Esto, quizá, responda al hecho de que aún la perspectiva desde la que se analiza la investigación en educación en los ISFD siga relacionada a los ámbitos de producción universitaria y a sus propios cánones de vali-

dación, representación fuertemente arraigada no sólo en el sistema formador, sino también en algunos miembros de los ISFD y de algunas redes del CA.

## CONCLUSIONES

El análisis realizado desde la dimensión epistemológico-metodológica y desde la dimensión de las políticas públicas en materia de conocimiento y educación permite afirmar que, aunque son dimensiones diferenciables y autónomas, al momento de considerar la validación, relevancia, reconocimiento y legitimación de los conocimientos y de los saberes en los ISFD se presentan como inter-dependientes. Esto es así porque no basta abordar la problemática solo desde una de ellas: el proceso investigativo en los ISFD es multidimensional y requiere un doble abordaje, que incluye no sólo cuestiones inherentes a la episteme epocal y a elementos contextuales y pragmáticos, sino sustantivamente, también aspectos metodológicos y políticos.

Estos aspectos cobran valor en el caso de los ISFD en la República Argentina en el período 2006-2016 porque si el poder político no reconoce la especificidad de los saberes y conocimientos propios de la enseñanza, de la formación docente inicial y del desarrollo profesional docente, es poco probable que las gestiones de los gobiernos diseñen y sostengan en el tiempo políticas públicas eficaces e instituyentes en materia de conocimiento en y para los ISFD. Por lo tanto, ambas dimensiones son centrales al momento de considerar el conocimiento y el saber en el campo educativo.

Resulta interesante constatar que profesores e investigadores del campo de la Educación Superior universitaria, actores del campo socio-educativo (CA) y funcionarios que representan las políticas públicas (INFD), junto con profesores e investigadores del campo de la Educación Superior desarrollada en ISFD, posicionan a estos últimos como sujetos colectivos estratégicos en el campo educativo y escolar para la producción de saberes y conocimientos. Al mismo tiempo que coinciden en señalar que hay un tipo de investigación y un tipo de saberes que sólo los profesores y estudiantes de los ISFD están en condiciones de realizar. Esto sería así, porque hay un objeto de estudio y de intervención que les es específico: las prácticas de enseñanza y las prácticas de formación, objeto que ellos abordan desde dentro del sistema educativo y áulico y no como sujetos externos a los procesos de enseñanza y de formación docente. Dicho objeto se constituye en el núcleo duro de las prácticas de conocimiento de los ISFD, prácticas de conocimiento y objeto que les dan su especificidad y posición estratégica en materia de investigación en educación.

En lo relativo al reconocimiento, validación y legitimación de conocimientos y saberes el criterio utilitario está fuertemente atravesado por la índole misma del objeto construido para el cual la intervención pedagógica, didáctica y socio-educativa es el eje de la producción/configuración de conoci-

tos y saberes y en el cual se articulan investigación y Ciencias de la Educación con el sistema de formación y desarrollo profesional docente. Asimismo, las categorías conceptuales modulaciones metodológicas y modos de producción de conocimiento se presentan como solidarias al momento de analizar, describir, comprender e interpretar la *praxis* investigativa en los ISFD porque no hay un único modo (Modo 1) para el desarrollo de esa *praxis* investigativa. Los sujetos perciben que en los ISFD lo más adecuado es investigar sin paradigmas pre-establecidos (Modo 3) ni hegemónicos (Modo 1). Por lo tanto, diseños y dispositivos flexibles, pero rigurosos; situados, pero institucionalizados; creativos y artesanales, pero formalizados son los más adecuados al momento de conformar una matriz epistémica y profesional propia de los ISFD.

| 179

Sin embargo, si bien la tesis partió del supuesto de que en el campo de la investigación en Ciencias Sociales y de las Ciencias de la Educación se están construyendo epistemologías y metodologías emergentes, estas aún no logran desplazar al paradigma moderno: por el momento solo son tendencias y enunciaciones conceptuales en algunos sectores parciales del ámbito de la Educación Superior y en el campo de la Investigación en Educación.

Como ya señalamos las categorías conocimiento y saber en los ISFD tiene sentido y significado plural. Esto da cuenta de cierta heterogeneidad epistemológica al distinguir entre los conocimientos disciplinares producidos según ciertos cánones y validados según ciertos criterios y, un amplio abanico de saber experienciales, prácticos y profesionales producidos y validados por cánones y criterios aún poco definidos. Ambos tipos epistemológicos, circulan y cumplen funciones diferenciables al interior de los ISFD: Cada uno de ellos permite comprender la realidad educativa e intervenir en ella. Por lo tanto, en los ISFD no se establece una relación de jerarquía, ni de sojuzgamiento. Sin embargo, aún no están delineados los procedimientos por los cuales un saber experiencial o práctico pueda transponerse a otra condición epistemológica, como por ejemplo asumir la condición de saber de la práctica profesional.

A partir de estos hallazgos, podemos realizar algunas recomendaciones, sobre todo a las políticas públicas en materia de producción de conocimiento y de educación superior.

Las políticas públicas enriquecerían el campo de la investigación en educación y el campo profesional docente si reconocieran y legitimaran conocimientos y saberes configurados por distintos actores colectivos en todos los niveles del sistema educativo y en el campo socio-educativo.

Delinear políticas específicas para los ISFD enmarcadas en el paradigma de la complejidad y en la especificidad de la Educación Superior en Institutos, requeriría de un trabajo conjunto y colaborativo entre funcionarios, gestores y Profesores-investigadores de las 24 jurisdicciones con conocimiento y trayectoria en Educación Superior en Institutos Superiores en general y en el Sistema formador en particular. Estas políticas públicas específicas tendrían que:

1. Conservar los tres núcleos temáticos para la investigación ya prescritos: enseñanza, formación y trabajo docente, anclando su abordaje no sólo como fenómenos sino también como prácticas situadas. Incluir problemáticas como: modalidades de aprendizaje, cuya indagación permitirá la enseñanza en aulas heterogéneas, entre otros.

2. Habilitar diversidad de modalidades de investigación para la producción de conocimientos y saberes en función del tipo de IES: Técnico, Formación Docente inicial, Formación Docente continua, mixtos, Unidades Académicas, otros.

3. Reconocer para los ISFD por lo menos dos ámbitos de configuración de conocimientos y de saberes:

a- Investigación en educación para la producción de conocimientos disciplinares e interdisciplinares.

b- Sistematización de prácticas docentes, prácticas pedagógicas, prácticas didácticas, prácticas psicopedagógicas y prácticas socio-educativas para la producción de saberes de la práctica profesional.

4. Promover el diseño de dispositivos institucionales para la producción, comunicación y socialización de conocimientos y saberes de la práctica profesional en el marco del desarrollo de prácticas del conocimiento.

En el ámbito del INFD es aconsejable rediseñar el Área de investigación promoviendo federalmente el trabajo articulado con las 24 Direcciones de Educación Superior (o equivalente) según sus estructuras, legislación e historia, en por lo menos cinco sectores: (1) Sector de Investigación en Educación. (2) Sector de Sistematización de Saberes de la práctica profesional. (3) Sector de formación en Investigación en educación y en Sistematización y análisis de prácticas. (4) Sector de Socialización de Investigaciones y Saberes de la práctica profesional: publicaciones y eventos académicos. (5) Sector articulador del quehacer investigativo INFD- Universidades que forman docentes e INFD- Redes de Docentes y Redes Socio-educativas.

Finalmente, los resultados de la tesis dejan abiertas algunas líneas de investigación para profundizar. Entre ellas destacamos:

1. Profundizar y desagregar las categorías, sujetos, contextos, modos, criterios y concepciones epistemológicas y metodológicas:

1.1. Ampliar la caracterización de posicionamientos y concepciones epistemológicas y metodológicas emergentes.

1.2. Profundizar los sentidos que los sujetos atribuyen a sus prácticas del conocimiento y a los saberes de la práctica profesional desde otros enfoques y paradigmas.

1.3. Ahondar en las expectativas de los sujetos en relación con las políticas públicas en materia educativa y conocimiento.

1.4. Establecer relaciones entre las perspectivas de docentes y configuraciones de conocimientos y saberes en Educación Superior, Sistema de formación docente y campo socio-educativo.

1.5. Identificar semejanzas y diferencias en relación con los objetos de estudio y enfoques metodológicos en Educación Superior, sistema de formación docente y campo socio-educativo.

2. Profundizar en la caracterización de los posicionamientos y concepciones emergentes en los ámbitos institucionales del sistema educativo y socio-educativos estableciendo puentes entre las perspectivas de los sujetos y sus prácticas.

En síntesis, la constitución de conocimientos y saberes propios del campo de la educación, de la enseñanza, de la formación docente y del desarrollo profesional requiere de la comprensión del objeto educativo como tal y desde su naturaleza misma. Esto implica, entre otras cuestiones, ser parte de la cultura epistémica de la profesión y compartir cierta matriz o estructura epistémica que den estatuto epistémico de conocimiento y de sentido a esas producciones. Al mismo tiempo implica el ejercicio permanente de algún tipo de vigilancia epistemológica, imbricada con el compromiso y distanciamiento necesarios para poder configurar y reconfigurar esos conocimientos y saberes. Por lo tanto, las prácticas del conocimiento aportan un saber hacer en este campo específico de la Educación Superior en relación con los distintos niveles del sistema educativo y del vasto campo socio-educativo que, de modo connatural, tienen los ISFD como parte integral e integrante del Sistema de Formación Docente.

## Notas

1. Periodo 2003-2007, Presidente Néstor Kirchner; Periodo 2007-2011, Presidenta Cristina Fernández de Kirchner; Periodo 2011-2015, Presidenta Cristina Fernández de Kirchner y, Periodo 2015-2019, Presidente Mauricio Macri.

2. Sin perjuicio de esto, sí se identifican en el Anexo I de la tesis páginas 6-8 algunos datos de los entrevistados y encuestados al solo efecto de poner en valor el lugar que ocupan en el campo de la Educación Superior, de las políticas públicas, del campo socio-educativo y de la Investigación en Educación (Ricci, 2019).

## Referencias bibliográficas

ÁLVAREZ, D. (2014). La idea de cultura en la investigación educativa: hacer ciencia y enseñar ciencia en Venezuela. En: Revista *Humana del sur*. Año 9, N.º 16, 143-157.

AMADOR-LESMES, B. H. [En línea] (2018). Producción de conocimiento en las universidades. En: *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*. Año 10, N.º 19, 27-43. [Consulta: 22 de enero de 2019]. Disponible en: <https://revistas.itm.edu.co/index.php/trilogia/article/view/1013>

BECKER, H. (2011). *Manual de Escritura para Científicos Sociales. Como empezar y terminar una tesis, un libro o un artículo*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

BORDA, P., DA BENIGNO, V., FREIDIN, B., GÜELMAN, M. (2017). *Estrategias para el análisis de datos cualitativos*. CABA, Argentina: Instituto de Investigaciones Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

BUENFIL BURGOS, R. (2002). Los usos de la teoría en la investigación educativa. En: *Nueva época*, Vol. 6. N.º 12(26), 29-44.

DÍAZ, E. (2007). *Entre la tecnociencia y el deseo. La construcción de una epistemología ampliada*, Buenos Aires: Biblos.

——— ([En línea] (2010). La construcción de una metodología ampliada. En: *Revista Salud Colectiva*, Año 6, N.º 3, 263-274. [Consulta: 17 de julio de 2016]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/731/73115348003.pdf>

——— (2013). *La investigación habitada por devenires*. Ponencia presentada en el xii Seminario Internacional de Filosofía: Nietzsche/Deleuze, en la Universidad Estadual de Campinas (Unicamp), Brasil.

Dirección Nacional de Formación e Investigación (DNFI). Instituto Nacional de Formación Docente (2015). *Informe de gestión 2007-2015*. CABA: Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación.

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

Dirección Nacional de Formación e Investigación (DNFI, Noviembre 2013b). *La organización de la función de investigación en la formación docente Versión para la discusión*. INFOD: Área de Investigación.

GIBBONS, M., LIMOGES, C., NOWOTNY, H., SCHWARTZMAN, S., SCOTT, P., TROW, M. (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación de las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Pomares-Corredor.

GIBBONS, M. (1998). *Pertinencia de la educación superior en el siglo xxi*. Paris: UNESCO World Conference on Higher Education.

GLASER, B. Y STRAUSS, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Press.

GUBER, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

GUYOT, V. (2011). *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico: educación, investigación y subjetividad*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

JIMÉNEZ, J. y ESCALANTE, E. [En línea] (2010). *Vías alternas, no formales, locales y regionales de acceso al conocimiento: el caso del Centro para la Innovación y Desarrollo Educativo (CIDE) mexicano*. Ponencia presentada en las VIII Jornadas Latinoamericanas de Estudios Sociales de la Ciencia y Tecnología, Buenos Aires, Argentina. [Consulta: 22 de diciembre de 2017]. Disponible en: <https://slideplayer.es/slide/10397158/>

LAHIRE, B. (2006). Describir la realidad social y Arriesgar la interpretación. En: *El Espíritu Sociológico*, Buenos Aires: Manantial.

Ley de Educación Nacional (LEN) N.º 26206/2006.

Ley de Educación Superior (LES) N.º 24521/1995.

Ley de Protección de Datos Personales N.º 25326/2000.

RICCI, C. [En línea] (2019). *Producción, reconocimiento y legitimación del conocimiento en los Institutos Superiores de Formación Docente: Argentina 2006-2016*. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. [Consulta: 22 de septiembre de 2020]. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1774/te.1774.pdf>

SAÑUDO, L. [En línea] (2010). *Espacio Iberoamericano del conocimiento. La producción y uso del conocimiento educativo*. Ponencia presentada en el Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021, Buenos Aires. [Consulta: 11 de septiembre de 2016]. Disponible en: [https://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/EIC/R0896\\_Sanudo.pdf](https://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/EIC/R0896_Sanudo.pdf)

SARLÉ, P. [En línea] (2007). Cuando de Investigar se trata... La investigación como espacio en los ISFD. En: Revista electrónica e-*Eccleston*. Formación Docente. Año 3, N.º 7, 37-41. [Consulta: 12 de enero de 2017]. Disponible en: [https://iesecleston-caba.infod.edu.ar/sitio/numeros-publicados/upload/Revista\\_N\\_7.pdf](https://iesecleston-caba.infod.edu.ar/sitio/numeros-publicados/upload/Revista_N_7.pdf)

SERRA, J. y LANDAU, M. [En línea] (2003). Relevamiento Nacional de Investigaciones Educativas. Aproximaciones a la investigación educativa en la Argentina (2000-2001). Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa Unidad de Investigaciones Educativas. [Consulta: 5 de agosto de 2016]. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001342.pdf>

SERRA, J. C. [En línea] (2012). Estado de situación de la investigación en los institutos de formación docente. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, E-Book. [Consulta: 2 de octubre de 2014]. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005904.pdf>

### **Acerca del artículo**

| 183

Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Defendida el 21 de noviembre de 2019. Calificación final de la Tesis y de la Defensa pública: 10 (Diez), Sobresaliente y 10 recomendación de publicación. Tesis Doctorado en Ciencias de la Educación incorporada y publicada en el Repositorio institucional de la UNLP, SEDICI, disponible bajo el enlace: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/86004> y Memoria-FAHCE, disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1774/te.1774.pdf>

Fecha de recepción: 16/11/2020

Fecha de aceptación: 5/4/2021