

La investigación educativa en la formación docente enterreriana, previo a la creación de la UADER [1986-2001]

VILLANUEVA, Mario Alejandro/FHAYCS - UADER, Argentina -
marioavillanueva@gmail.com

Eje 5 Formación y trabajo docente. Tipo de trabajo: ponencia

Palabras claves: *curriculum* - formación docente - investigación educativa - políticas
educativas

> Resumen

La vinculación entre formación docente e investigación está atravesada por debates epistemológicos, teóricos, políticos, pedagógicos, que definen aspectos curriculares, modos de entender la relación con el conocimiento, tradiciones formativas. La formación de maestros y profesores ha constituido una preocupación política desde los orígenes del Estado moderno y del sistema educativo, sin embargo, la institucionalización de la investigación educativa como campo académico, se fue dando posteriormente, de la mano del reconocimiento y profesionalización de las disciplinas que la constituyen. En tanto práctica de conocimiento vinculada a la formación docente, su presencia en el *curriculum* da cuenta de modos de concebir el saber, el perfil de graduado, las posiciones que se pretenden asumir en las disputas por el conocimiento.

Este trabajo analiza la inclusión de la Investigación Educativa en carreras de formación docente de la provincia de Entre Ríos en el periodo entre la reforma curricular encarada en el retorno democrático y la creación de la Universidad Autónoma de Entre Ríos. Desde una metodología cualitativa, apoyada en técnicas de indagación documental, se presentan aquí algunos diálogos entre las definiciones jurisdiccionales, la política educativa nacional y debates en el campo de la formación docente reflejados en las normativas, planes de estudios, diseños curriculares que orientaron la práctica en los Institutos de Formación Docente de la provincia, que en el año 2000 serían transferidos al ámbito de la universidad provincial.

> Presentación

Este trabajo recoge preocupaciones que emergieron durante la cursada de la Maestría en Docencia Universitaria (FHUC, UNL) y fueron profundizadas en el trabajo integrador final de la Especialización homónima. El objeto de análisis delimitado allí se circunscribe a la enseñanza de la investigación educativa en carreras de formación docente de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales (FHAyCS) de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER), creada en el 2000, en un contexto de incertidumbres en torno de las consecuencias de la transferencia de instituciones de nivel superior no universitario a las provincias, reforma del Estado y la tendencia hacia la descentralización de servicios educativos. En medio de los avatares políticos, surge como alternativa por parte del gobierno de Sergio Montiel la creación de una universidad provincial a partir de la fusión de 28 instituciones de nivel inicial, primario, secundario y superior de diferentes localidades.

Los planes de estudios que sostenían las carreras que pasarían a ser parte de la FHAyCS habían sido puestos en vigencia el año anterior, y apuntaban a la formación de maestros y profesores para la Educación General Básica, el Polimodal y la Educación Especial. ¿Qué características particulares tenían sus diseños curriculares? ¿Qué definiciones de política formativa arrastraban desde la década anterior? ¿Qué propósitos formativos encuadraron los procesos de determinación curricular? ¿Desde qué fundamentos y en qué modos se sostenía la inclusión de la investigación –y en particular la investigación educativa– en las carreras de formación docente?

Con el propósito de identificar y analizar las definiciones curriculares y el contexto sociopolítico en que se entrama la inclusión de la investigación educativa como objeto de conocimiento y espacio curricular de formación docente en la provincia, se seleccionaron e indagaron decretos, resoluciones, documentos nacionales y jurisdiccionales que regularon el campo durante el periodo analizado y las resoluciones que aprobaron los primeros diseños curriculares de la FHAyCS. El análisis que aquí se presenta entrama diálogos entre dichas fuentes, la producción y los debates en el campo de la investigación educativa desde la mirada de la sociopolítica de la educación y el análisis curricular.

➤ La delimitación del campo del objeto: formación docente e investigación educativa

La delimitación del objeto de análisis implica considerar no sólo las

relaciones entre investigación, currículum e intereses de los investigadores, sino que es preciso abordar el estudio de la Investigación Educativa como 'campo', desde una mirada interdisciplinaria e histórica, dado que su objeto [...] es complejo, diverso y dinámico, y se encuentra fuertemente tensionado por las pugnas histórico-sociales y políticas. (Nápoli y Tilli, 2019: 25)

La noción de investigación educativa demanda recurrir a perspectivas relacionales que trasciendan falsas dicotomizaciones epistemológicas y metodológicas. Refiere al “proceso por el cual se construyen conocimientos acerca de alguna problemática de un modo sistemático y riguroso” (Achilli, 2008: 20), siempre en relación a un contexto. Encarna un complejo campo que construye su objeto en la intersección de múltiples disciplinas de las ciencias humanas y sociales, configurado históricamente en relación con el origen y evolución del Estado moderno, el surgimiento y despliegue de los sistemas educativos, las instituciones científico tecnológicas y las disciplinas de las que se nutre (Gorostiaga, Tello e Isola, 2012).

Desde los orígenes del Estado, la educación ha sido una problemática central. Su organización bajo un orden racional, se nutrió de un sistema diseñado para civilizar, disciplinar y homogeneizar a los ciudadanos. La formación docente emerge como preocupación sistemática desde la conformación de la escuela, con su pretensión de uniformidad y universalidad. Ante ello se hace necesario formar un cuerpo de especialistas a cargo de la tarea de la enseñanza, como cosa pública. Estas preocupaciones atravesarán el pensamiento pedagógico moderno, desarrollando un proceso de profesionalización de la tarea que, en el marco de los sistemas educativos nacionales, se vuelve una cuestión de política pública: la formación de un cuerpo de especialistas que se encargaría de llevar adelante las funciones políticas y económicas asignadas a la escuela (Diker y Terigi, 1997)

Las políticas formativas constituyeron a la docencia “como profesión de Estado por decisión del propio Estado” (Davini y Birgin, 1998: 73) generando circuitos diferenciados entre magisterio y profesorado, acorde a las funciones de los diferentes niveles; cuestión que abrió brechas entre universidades y escuelas normales impulsando posteriormente la creación de institutos de formación de profesores. En el campo académico y el trabajo docente se construye una división social del trabajo entre quienes piensan y quienes operan, que da cuenta de distintos modos de vincularse con el conocimiento.

Las definiciones normativas y curriculares se sustentan sobre perspectivas epistemológicas, teóricas, metodológicas, y debates histórico-políticos hacia el interior del campo de la producción de conocimiento sobre educación. En este entramado se identifican hitos que, desde la vuelta de la democracia, marcan la relación entre investigación educativa y formación docente, ligados al sentido, los propósitos y formas que asume la política formativa.

› La investigación educativa en el contexto post dictadura

La investigación educativa, comienza a ubicarse en los planes de estudios de formación de maestros para la educación básica, inicial y especial de la provincia desde mediados de los ochenta. Cappellacci, Lara y Slatman (2014) vinculan esta tardía incorporación “con los modos en que fue resolviéndose la tensión teoría-práctica en la formación de los docentes de nuestro país” (2). Hasta entonces primaba un modelo deductivo-aplicativo, pero en el marco de las reformas democráticas, la formación se vuelca “hacia un modelo inductivo-innovador, que introduce nociones como las de investigación acción o docente como profesional reflexivo, y que se propone ubicar a la práctica como objeto de estudio” (Ibídem).

El recambio político en Entre Ríos inició una transformación curricular apoyada en una nueva organización del tiempo y el espacio escolar que aportaron rupturas respecto de la concepción de *curriculum*, aprendizaje, enseñanza, evaluación, trabajo docente. El proceso iniciado en 1986 se fue extendiendo de la educación básica a la formación docente, con el propósito de alcanzar grandes innovaciones pedagógicas en la actualización científica de contenidos, la vinculación con el contexto socio-regional, la atención al mundo del trabajo, bajo una organización curricular interdisciplinaria que reconocía las condiciones laborales y dispositivos para su concreción. Definiciones que fueron correlato de las políticas alfonsinistas que, en sus inicios, aspiraron a horizontalizar vínculos pedagógicos y democratizar las instituciones, frente a una agenda internacional que apuntaba a la jerarquización y profesionalización docente. Entre 1987 y 1989 se impulsó una “Política de Transformación Educativa” que instaló un formato curricular flexible y adaptable en la formación para el nivel pre-primario y primario, denominado “Curriculum Maestros de Educación Básica”. Un diseño que articula formación teórico-práctica desde el comienzo de la carrera con una concepción de práctica docente vinculada al trabajo de campo, habilita la inserción en escuelas y espacios de educación no formal, y entiende a la investigación como indagación en terreno, dándole un lugar central, ligado a la idea de problematización (Méndez, 2021).

La transformación encarada desde la Dirección de Enseñanza Superior implicó avances, en diálogo con las políticas nacionales. Junto a la creación de institutos en diferentes ciudades de la provincia –principalmente de formación para el nivel primario–, se diseñaron nuevos planes de estudio coherentes con el clima democrático, los debates pedagógicos y las discusiones en el campo de los derechos humanos. Estos cambios se daban a la par de una reconfiguración del campo intelectual en la educación atravesado por la normalización universitaria –particularmente en carreras de Ciencias de la Educación–, la emergencia de nuevas agencias vinculadas a lo educativo, y la reconstrucción de las

capacidades estatales para el gobierno y regulación de la educación que derivó en una expansión del campo y el desarrollo de políticas de estímulo a la investigación (Suasnábar, 2010).

› La avanzada neoliberal y las re-definiciones curriculares en la formación docente

La agenda política de reforma del Estado abierta en los noventa implicó un fuerte impacto en la educación superior. El programa neoliberal en lo económico y neoconservador en lo ético-moral trajo profundas y duraderas transformaciones en la articulación Estado-sociedad, dando paso a la emergencia de una nueva cuestión social que atravesó a la escuela, al sistema educativo, e impactó en la reconfiguración de la formación y trabajo docente. Entre las transformaciones y reformas que implantó el nuevo panorama latinoamericano y argentino, “muchos cambios fueron obra de la política, es decir, de la voluntad colectiva y las relaciones de fuerza en el campo político” (Tenti Fanfani, 2015,: 15), pero la mirada política sobre el campo educativo “no incluye sólo a las cuestiones vinculadas con el Estado, la organización jurídica e institucional de la sociedad y la resolución de las disputas electorales, sino que abarca discursos, rituales, símbolos, circulación y debate de ideas” (Carrizo y Maina, 2017: 398). En esa trama la formación docente es regulada mediante tres dispositivos principales: la Ley de transferencia educativa N° 24049 (1991), la Ley federal de educación N° 24195 (1993) y la Ley de educación superior N° 24521 (1995).

Las políticas aplicadas se inscriben en un movimiento reformista desarrollado en la década anterior en Europa y Estados Unidos –en expansión Latinoamérica– que apuntó, mediante tecnologías de regulación de la formación amparadas en el discurso de la profesionalización docente, a acompañar la modernización y consolidación de consensos sociales respecto de la racionalización del sistema, la alineación con los objetivos del gobierno del Estado, la estructura económica, las presiones financieras y mandatos de organismos multilaterales de crédito impulsores de las políticas. Su ideario se fundamenta en la

diversificación de los sistemas [incluyendo el desarrollo del segmento privado] y de las fuentes de financiamiento en las instituciones públicas, redefinición de la función del estado en la enseñanza superior y adopción de políticas destinadas a otorgar prioridad a los objetivos de calidad y equidad [...] La meta proclamada es la búsqueda de eficiencia y eficacia por parte de las instituciones de educación superior. [Chiroleu, 2004: 38]

La formación docente queda ligada a la reforma global de la educación y la cosa pública en su conjunto. Se propone el rol del docente como actor estratégico, y en esto ancla la relación con

conceptos de abundante circulación en el discurso oficial, en especialistas, en el campo curricular, que se van incorporando al sentido común y opera –en términos ideológicos– como conciencia práctica, ethos legitimador de intereses. Bajo esta lógica “no es casual, entonces, que un pequeño núcleo de palabras claves como calidad, eficiencia, competencia, evaluación, acreditación, etc. operen como directrices de estas reformas, las cuales revelan la introducción de una lógica de mercado” (Suasnabar, 2005: 147) que delineó las políticas.

En el contexto de intensificación de los procesos de globalización y auge del neoliberalismo, la reconfiguración de la relación Estado-sociedad-educación se articula con la emergencia la sociedad del conocimiento y el resurgimiento de las teorías del capital humano, que asignan a la educación un rol fundamental en la competitividad de los Estados. En la educación superior se traduce en nuevas demandas y mayor control con un énfasis en la eficiencia administrativa y la vinculación con el mundo productivo, para lo cual el gobierno asume funciones de planificación estratégica y evaluación de resultados mediante el establecimiento de metas, cediendo espacios al mercado y la sociedad civil, y transfiriendo responsabilidades educativas. La producción en el campo de la investigación educativa aumenta –en relación a la merma sufrida desde fines de la década de 1970– y cobra mayor importancia en el marco de la competencia global que implica la atención a los resultados y la búsqueda de respuestas frente al impacto de las reformas.

El lugar de la investigación en la formación docente está atado al programa modernizador, cuyas recetas y estrategias tienen por eje la evaluación de la calidad, para lo cual se generan una serie de organismos de control y regulación del sistema. Proyecto que no encontró alternativas contrahegemónicas de peso en las instituciones sino que, progresivamente “supuso el establecimiento y la naturalización de determinadas políticas de educación superior [entre las que] la evaluación y acreditación no sólo ingresaron y ocuparon un lugar principal en la agenda del gobierno, sino que lograron transformarse en políticas de estado” (Chiroleu, 2004: 41). Como núcleo de las políticas, esto justificó y orientó la implementación de otras medidas.

El diagnóstico de disminución de calidad de las instituciones públicas en un marco de ajuste fiscal, diversificación institucional y de fuentes de financiamiento, habilitó la expansión del sector privado y profundizó la diferenciación entre instituciones bajo lógicas de competencia que derivaron en la creación de circuitos de jerarquía y calidad. Estos dispositivos “expresan claramente el desplazamiento de las funciones tradicionales de planificación y prestación de servicios del Estado Docente hacia el control a distancia y la regulación de mercado que caracteriza al Estado Evaluador neoliberal” (Suasnábar, 2005: 150), en cuyo marco se pone a la investigación como elemento de competencia

interinstitucional. En el trabajo docente –principalmente universitario– se modifican las lógicas que estructuran los campos académicos, a partir de la cual las categorías de investigador, certificaciones de posgrado, publicaciones, entre otros indicadores, sirven para clasificar y reconocer jerárquicamente a los sujetos.

En Entre Ríos, la década del noventa se inició con nuevos cambios curriculares. La reforma del plan de estudios del Profesorado para la Enseñanza Primaria marcó el horizonte que luego tomarían los demás. Sus fundamentos señalan los antecedentes de la década anterior y refieren a “la profunda crisis que afecta al programa emancipatorio de la escuela pública argentina” declarando que

la autointerpretación positivista de la ciencia, el funcionalismo sociológico y la pedagogía conductista, conspiran contra la esencia emancipatoria de la escuela. La meta de la reforma curricular no es otra que formar un docente acorde a la esencia liberadora de la educación, que [el educador] se constituya en un auténtico agente y promotor de la transformación social, en aras de una sociedad libre y justa, que procesa sus relaciones en un estado constitucional democrático, coherente con la política de transformación del sistema educacional iniciada en la actual gestión de gobierno. [Decreto 2625/90 MBSCE]

Define al *currículum* como construcción participativa, abierta, flexible, y a la formación docente como respuesta a una escuela que se organiza en ciclos, con asignación de tiempos institucionales para el trabajo docente colectivo. El plan de estudios, organizado en “núcleos problemáticos”, asume la interdisciplina como cosmovisión que integra contextos, sujetos, conocimientos. Cada núcleo está integrado por disciplinas, y explicita un “eje problematizador”, fundamentos, organización y dinámica. Se incorpora “Taller de Investigación I” como núcleo del primer año, integrado por la disciplina “Problemática educativa”, y “Taller de Ensayo e Investigación” en el segundo, cuyas disciplinas son “Problemática educativa” y “Práctica de la enseñanza”. Ambos se configuran en cátedras compartidas cuyo eje problematizador es “Comprender que la investigación es un elemento indisoluble de la práctica y experiencia concretas para la formación docente”. El plan de estudio fundamenta la necesidad de que los “alumnos-docentes” se vinculen con la realidad educativa desde el inicio de su formación, para modificarla, habilitando el contacto directo con su realidad socio-cultural. Se espera que el taller se transforme en el “ámbito de tratamiento de la problemáticas de los distintos núcleos”. (Homar, et.al., 2024)

Mientras las universidades representan el principal soporte institucional de generación de conocimiento en el campo educativo, la realidad de las instituciones de nivel superior no universitario se ve atravesada por políticas vinculadas a la investigación, emanadas desde el Ministerio de Educación de la Nación, organismos jurisdiccionales, y la recién creada Red Federal de Formación Docente Continua. La Ley federal de educación establecía entre los objetivos de la formación docente

en el grado no universitario “Formar investigadores y administradores educativos” (artículo 19° inciso b), mientras que la Ley de educación superior encarga a las jurisdicciones arbitrar los medios para que los Institutos de Formación Docente (IFD) promuevan “el desarrollo de investigaciones educativas y la realización de experiencias innovadoras” (artículo 21°). En los documentos oficiales se habla en términos de “Sistema de formación docente continua” y se orientan criterios para la reorganización y reordenamiento de la oferta a través de planes de desarrollo, así como la definición del “nuevo perfil de los institutos de formación docente continua” encargados de la formación y el desarrollo profesional a través de “formación inicial, actualización y perfeccionamiento e investigación, como aspectos indisolubles en estrecha relación con los requerimientos, necesidades y expectativas, regionales y nacionales, en acuerdo con los requerimientos internacionales” (MCyE, 1997: 9).

La función de investigación aparece ligada a conceptos como perfeccionamiento, desarrollo, innovación, apuntando a la promoción del diseño, implementación y evaluación de estrategias superadoras, la recolección, sistematización, evaluación y difusión de experiencias innovadoras de docentes y escuelas, la contribución en la generación de marcos conceptuales que fundamenten los diferentes cursos de acción. Los documentos explicitan que

La interacción de las tres funciones genera el espacio concreto de cada una de las instituciones, en relación con sus respectivas zonas de influencia. Así, los institutos de formación docente continua podrán desarrollar acciones cooperativas con: Instituciones de otros niveles, otras instituciones de formación docente continua, equipos de conducción y/o supervisión [...] otras instituciones de la comunidad. [MCyE, 1997: 10]

Esto está vinculado a la acreditación de los IFD, fundamentada en la necesidad de actualización de su organización institucional y académica, y la adecuación de su oferta a las demandas del sistema educativo. Entre sus criterios se define:

calidad y factibilidad del proyecto educativo, titulación del personal docente, producción científica y pedagógica, evolución histórica de la matrícula e índices cuantitativos de aprobación, retención y graduación, actividades de capacitación docente en servicio brindadas y de cooperación con otras instituciones, características de los servicios de extensión comunitaria ofrecidos por cada institución. [Ibídem: 13]

Desde 1993, la provincia tradujo esas medidas en una nueva modificación del plan de estudio de formación de maestros, fundamentada en la transferencia de servicios educativos nacionales a la provincia y las recomendaciones del Consejo Federal de Educación. En las instituciones transferidas en el marco de la Ley N° 24049, se impulsó la puesta en marcha del nuevo plan sin las condiciones que garantizaba el anterior. En 1994 se aprueba un nuevo diseño que mantiene solo en el discurso los criterios del anterior –interdisciplina, organización por núcleos problemáticos, trabajo en equipo–

tomando principios y definiciones de la Ley federal de educación. Los dispositivos de la nueva reforma modificaron los sentidos que sustentaban la inclusión de la investigación educativa, en un pasaje de espacio de enseñanza a función de docentes e instituciones, lo cual –lejos de promoverla mediante recursos que apunten al crecimiento académico– la convierte en un factor de exclusión.

En relación a la unidad curricular de Investigación Educativa, significó la pérdida del trabajo en cátedras compartidas dentro de los núcleos “Taller de Investigación I: Problemática Educativa” y “Taller de Investigación II, problemática educativa” y la disminución de la carga horaria. A su vez se redujeron horas destinadas a “Residencia Docente”, se eliminaron talleres optativos, y no se asignaron horas extra-áulicas a nuevos docentes del nivel o que acceden a espacios curriculares a partir de allí. Esto marcó un camino sin retorno respecto de la transformación curricular proyectada en la década anterior.

En 1999 entraron en vigencia nuevos “Lineamientos Curriculares para la Formación Docente Continua en la Provincia de Entre Ríos”, con una organización y estructura común para todas las carreras que se cursaran en el ámbito jurisdiccional desde ese año. Cinco documentos integran sus anexos y explican “la política de la Transformación Educativa Provincial” sustentada en los principios de federalización, promoción de la identidad, participación social, formación en y para el trabajo, igualdad de oportunidades a una educación de calidad, atención a la diversidad, jerarquización de la institución escolar. Describen el contexto sociopolítico, los desafíos para el sistema educativo y los objetivos de la formación docente continua, asociada a la mejora de la calidad de la educación.

En analogía con normativas y documentos nacionales se establece que cada instituto, como base de la Red Federal, desarrollará articuladamente funciones de: formación docente inicial; capacitación, perfeccionamiento y actualización docente; y promoción, desarrollo e investigación educativa. La “actitud de investigación” aparece identificada como una “competencia” a desarrollar, y en sus objetivos se apunta a la promoción de investigaciones educativas y la realización de experiencias innovadoras.

Los principios estructurantes de la organización curricular institucional ponen énfasis en el lugar de la práctica educativa como objeto de estudio y reflexión, al docente se lo nombra como profesional y se prioriza la autogestión como modo de organización curricular-institucional. La estructura curricular se organiza en trayectos formativos: trayecto básico común, trayecto específico de nivel, trayecto disciplinar, y trayecto focalizado de opción institucional. Las titulaciones se adecuan a la nueva organización del sistema educativo: Profesorado de Educación Inicial, Profesorado de Educación Especial, Profesorado de EGB 1 y 2, y Profesorado de EGB 3 y Polimodal en cada campo disciplinar.

El “Taller de investigación educativa” es definido como el espacio curricular en el que se “articulan los contenidos básicos comunes de la formación docente con la práctica profesional”. Uno de sus propósitos es “la reconstrucción del conocimiento pedagógico y trascender la rutina (...) en la teoría y práctica educativa”. Tanto en el Profesorado de Educación Inicial como en el Profesorado para el Primer y Segundo ciclo de la EGB se incluyen el “Taller de Investigación I”, “Taller de Investigación II” y “Taller de Investigación Educativa III”, con una carga de 96, 64 y 128 horas respectivamente, a lo largo de los tres años de la carrera. Por su parte, la estructura curricular de los Profesorados del tercer ciclo y de la Educación Polimodal cuentan con “Taller de Investigación Educativa I, II y III en los tres primeros años del plan de estudio, con una carga de 128 horas cada uno. Al momento de creación de la UADER, son estos los planes de estudio que desarrollan los IFD transferidos.

› El lugar de la investigación educativa en la política curricular de la FFAyCS

Entre las primeras acciones que debió encarar la universidad, ocupó un lugar central la revisión de planes de estudios. Proceso atravesado por debates, disputas y conflictos también en lo político, las condiciones de trabajo, la modificación de prácticas de enseñanza, los concursos, el respeto a las funciones de la universidad, las nuevas lógicas de trabajo y las luchas entre disciplinas, campos académicos e instituciones que otrora funcionaran sin el sentido que implican las facultades.

Las decisiones curriculares abrieron tensiones entre el campo pedagógico y el disciplinar, entre lógicas de investigación y de enseñanza, configurándose un formato que intenta ser común y organizado a partir de “trayectos”. Se acuerda la presencia de un trayecto de fundamentación epistémica común a las diferentes carreras de grado y otro pedagógico para la formación docente, organizado en equipos de cátedra. Los nuevos planes se implementan desde 2001. En Investigación Educativa, la conformación del equipo docente y la lógica de trabajo marcó una ruptura con los modos organizativos previos.

La nueva organización curricular va a definir disímiles situaciones respecto de la investigación educativa en las carreras. En el Profesorado en Educación Inicial y el Profesorado en Primer y Segundo Ciclo de la Educación General Básica se contará con un espacio de “Investigación Educativa” de cursado anual en el primer año y un “Taller de Investigación e Intervención Educativa” en el segundo cuatrimestre del segundo año. El Profesorado en Educación Especial sostendría la presencia de “Investigación Educativa I”, “Investigación Educativa II” e “Investigación Educativa III”, de cursado anual entre el primero y el tercer año. El Profesorado en Ciencias Sociales establece desde

entonces dos espacios: “Investigación Educativa I” e “Investigación Educativa II”, de cursado anual en el tercer y cuarto año respectivamente. Los demás planes de estudio mantuvieron un único espacio de “Investigación Educativa” de carácter anual, ubicado inicialmente en el tercer año, con una carga total de 96 horas. Esto marca cambios respecto de las definiciones curriculares previas a la existencia de la UADER, que dan cuenta de la disminución de su presencia en la mayoría de las carreras.

> A modo de cierre

La reforma de la formación docente en los noventa y su correlato local en la conformación de la UADER abre debates en torno de la relación formación-trabajo-conocimiento, donde se vinculan investigación y profesionalización. Al decir de Achilli, es necesario reconocer la potencialidad de estos espacios en tanto posibilidad de articulación y trabajo colectivo pero también considerar que, a la hora de definir qué es investigación

habría que agregar el significado que adquiere en el contexto de las políticas de investigación neoliberales [...] En ellas la ‘investigación’ queda limitada a determinados –y estandarizados– procesos de relevamiento y análisis de informaciones necesarias como insumos para la toma de decisiones políticas. Además de las críticas que podríamos realizar a la burocratización y estandarización cortoplacista con que se impulsan habría que pensar lo que implica tanto a nivel de homogeneización de los estilos de investigación –y, con ello, la expulsión de las diferencias teóricas epistemológicas– como a nivel de la pérdida real de autonomía en la generación de conocimientos de ‘base’, que estaría reservado para los países que tienen recursos para ello. [2008: 19-20]

La política educativa posterior a la crisis de hegemonía neoliberal –iniciada con el estallido social de 2001– ha dado giros desde el discurso de gobierno, en lo normativo, la práctica y los dispositivos pedagógicos específicos para diferenciarse del modelo anterior. Sin embargo prevalecen lógicas que caracterizaron las políticas de formación y trabajo docente, principalmente en el campo de la educación superior. En el caso de la FHaYCS, algunas carreras iniciaron posteriores procesos de evaluación, revisión y transformación curricular, en el marco de las reformas que inició el sistema formador desde la sanción de la Ley de educación nacional N° 26206, con la finalidad de unificar criterios establecidos en el Plan Nacional de Formación Docente (Resolución N° 23/07 CFE) y los Lineamientos Curriculares para la Formación Docente Inicial (resolución N° 24/07 CFE).

La implicancia de los hitos identificados es doble, en tanto marca el devenir de un proceso de reconstrucción del sentido de la investigación educativa como campo dentro de la formación docente. A su vez, se reconocen como parte de la construcción histórica de las carreras que fueron transferidas a

la FHAYCS y, por tanto, atravesarán las definiciones curriculares y los fundamentos que delimitarán los planes de estudios de las nacientes propuestas formativas, en su etapa fundacional.

Bibliografía

- Achilli, E. (2008). Investigación y formación docente. Laborde
- Cappellacci, I., Lara, L. y Slatman, R. (2014). “De la enseñanza de la investigación a la función del Sistema Formador. Políticas destinadas a promover la función investigación del nivel Superior en los últimos 30 años”. [Ponencia] *I Encuentro Internacional de Educación. Espacios de investigación y divulgación*. NEES, UNCPBA.
- Carrizo, B. y Maina, M. (2017). “La política y lo político en las tramas educativas”. En B. Carrizo y J. Giménez (comp.) *La política en las tramas educativas*. Editorial Fundación La Hendija.
- Chiroleu, A. (2004). “La modernización universitaria en la agenda de gobierno argentino: lecciones de la experiencia”. En *Fundamentos de Humanidades*, 9.
- Davini, M. y Birgin, A. (1998). *Políticas de formación docente en el escenario de los '90. Continuidades y transformaciones*. Noveduc
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Paidós
- Gorostiaga, J., Tello, C. e Isola, N. (2012). “Investigación educativa en América Latina: notas históricas y tendencias recientes”. En M. Palamidessi, C. Suasnábar y J. Gorostiaga. *Investigación educativa y política en América Latina*. Noveduc
- Homar, A., Villanueva, M., Francisconi, A., Dalinger, M. y Altamirano, G. (2024). “Formación docente e investigación educativa. Tramas y disputas en la construcción del campo”. En A. Homar y A. Francisconi (comps). *La enseñanza de la investigación educativa en la formación docente: reflexiones acerca de una pedagogía de la investigación*. Editorial UADER

- Méndez, J. (2021). “El curriculum ‘Maestros de Enseñanza Básica’. Diálogos entre la agenda educativa nacional y los discursos internacionales en la transición democrática Argentina (1983-1989)”. En *Revista Brasileira de História da Educação*, 21 (1).
- Nápoli, F. y Tilli, P. (2019). *Investigación Educativa y Docencia Universitaria*. FEDUN
- Suasnábar, C. (2005). “Reforma de la Educación Superior y transformaciones en el campo académico en Argentina”. En *Pro-Posiciones*, 3 (16).
- Suasnábar, C. (2010). “Intelectuales y política. La tecno-burocratización de los expertos: una mirada de la relación entre intelectuales de la educación, conocimiento especializado y política educativa”. En *Propuesta educativa*, 33.
- Tenti Fanfani, E. (2015). *La escuela y la cuestión social*. Siglo XXI.