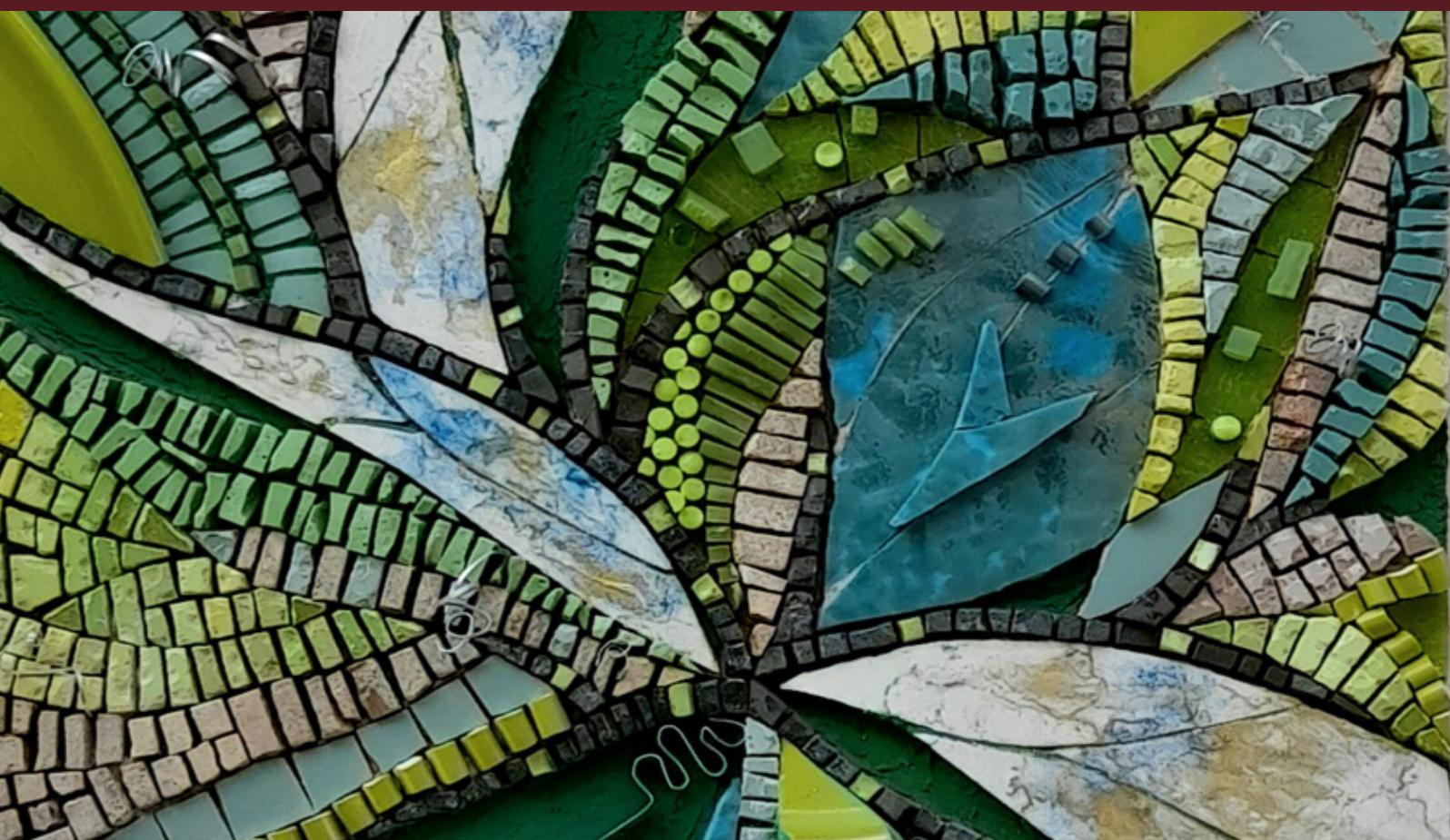




**Trayectoria y desafíos  
de la institucionalización  
de la investigación en  
la formación docente**



*Abstracción de una suculenta (2020) · Cecilia Rodríguez · Mosaico*

ENTREVISTA

**Juan Carlos Serra**

*Por Mariana Tosolini y Alejandra Bowman*

**ENTREVISTA**

# Trayectoria y desafíos de la institucionalización de la investigación en la formación docente

**Juan Carlos Serra***Coordinador del Área de Investigación del Instituto Nacional de Formación Docente**por Mariana Tosolini y Alejandra Bowman*

La entrevista fue realizada por el equipo del Área de Investigación (AI) de la Dirección General de Educación Superior (DGES) de Córdoba, en el marco de la pandemia y de la reactivación de las convocatorias de investigación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) a partir del año 2021. En los primeros días de octubre de 2022, nos encontramos con Juan Carlos Serra (JCS), quien actualmente coordina el Área de Investigación del INFoD, para conversar acerca de los procesos de institucionalización de la investigación en el sistema formador. Particularmente, indagamos sobre la relación entre las funciones asignadas a la docencia, la producción de conocimientos y la relación con las prácticas en la formación docente inicial y los problemas del sistema educativo en su conjunto: las tensiones y los desafíos que asume la investigación hoy en la formación docente.

Juan Carlos Serra es profesor de Educación Primaria, licenciado en Ciencias de la Educación (UBA), magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO) y doctorando en Educación (UBA). Egresado de la Escuela de Formación en Gestalt (AGBA). Investigador-docente del área de educación de la Universidad Nacional de General Sarmiento, a cargo de Residencia I: La escuela, ámbito del trabajo docente. Coordinador del Área de Investigación del INFoD, Ministerio de Educación de la Nación (Argentina).

**AI:** Quisiéramos conocer la trayectoria del Área de Investigación en INFoD; sería muy importante que pudieras hacer un *racconto* histórico sobre cómo se institucionaliza la investigación en tanto función del sistema formador.

**JCS:** Para comprender este proceso, a mí me parece que es importante ubicarse en la década del 90. Entre 1991 y 1995, hubo un programa que es el conocido PTFD (Programa de Transformación de la Formación Docente).



Era un programa que dependía del Ministerio de Educación de la Nación. Este programa es anterior a la transferencia de los Institutos de Formación Docente (IFD) nacionales a las provincias, que se produce en el 92. Entonces, en este programa de transformación docente aparece la idea de introducir la investigación y la extensión como otra de las funciones de los institutos, como en el modelo institucional universitario.

De hecho, si hacemos un recorrido de los cambios que se han pretendido introducir en la formación docente, como por ejemplo, la participación colegiada en los institutos, hay muchos elementos que recuperan rasgos de la universidad. De todos modos, aclaro, no tenemos evidencias concretas de que el modelo institucional de la formación docente universitaria sea mejor que la formación docente de los institutos. En nuestro país, está bastante saldado esto de comprender que son dos subsistemas de formación con sus particularidades y sus rasgos propios.

Cuando comienza el debate de la Ley Federal de Educación (LFE) con posterioridad a la transferencia de los institutos a las provincias, empieza a aparecer la función de investigación por normativa. De este modo, tanto en la LFE (1993) como en los Acuerdos del Consejo Federal de Educación de la década del 90, la función de investigación ya está presente.

Una referencia particular de esto es el documento A-14 denominado "Transformación gradual y progresiva de la formación docente continua", del año 1997. Allí emerge el tema de la relación entre la acreditación de los IFD y sus funciones: formación inicial, capacitación/formación continua e investigación. Entonces, en la década del 90, se incorpora la investigación en los institutos desde lo normativo, pero sin garantizar las condiciones para su implementación.

En el final del gobierno de Menem, en 1999 y los gobiernos sucesivos, pierde fuerza la idea de hacer investigación y vincular la función de investigación con la acreditación. Empieza a moderarse esa idea de que aquel instituto que no acredita estas tres funciones no podía seguir funcionando; excepto alguno que tomó la decisión de cerrar, no fue sostenida por nadie esa normativa tan rigurosa.

En las normativas posteriores, empezaron a aliviar eso; en la Ley de Educación Nacional (LEN) la investigación aparece como una de las cuatro funciones del sistema formador, junto con la formación inicial y continua y el apoyo pedagógico a las escuelas. Por ejemplo, en la Resolución del CFE 30/07, emerge la investigación como una función del sistema formador y no ya como una función de cada uno de los institutos. Entonces, vale señalar, en este devenir, un intento forzado de instalar la investigación en la década de los 90, y a partir del segundo lustro de la década del 2000, la consideración de un conjunto de funciones valiosas y necesarias para el sistema formador dentro de las cuales está la investigación, donde cada una de las provincias toma decisiones acerca de cómo llevar adelante estas funciones.

Ya no se piensa la investigación como algo que cada uno de los institutos tiene que desarrollar. Sin embargo, en el imaginario docente, la investigación tiene que ver con el prestigio, está vinculada a una función de la universidad, por lo tanto sigue siendo una tarea deseable. Quizá sea importante poner entre paréntesis esta cuestión. Con esto quiero decir que puede ser tan valioso un buen proyecto de apoyo a escuelas como una investigación que haga un instituto. Eso depende también de las fortalezas del instituto.

Con la creación del INFoD en el año 2007, posterior a la LEN, la institucionalización de la investigación aparece como una de las líneas de política. Ahí sí aparece claramente una política nacional de búsqueda de institucionalización de la función, porque hasta ese entonces prácticamente era una tarea de las provincias y de los institutos, no era una política nacional. Aun cuando hubiera algunos acuerdos federales, no había financiamiento ni condiciones a nivel nacional y organismos específicos orientados a la formación docente que implicaran esta política nacional. Esta política surge con el mandato que genera la LEN, con la creación del INFoD. No es casual que tanto la Resolución 24 como la Resolución 30 sean del 2007, porque implican un impulso de ordenamiento de la formación docente desde la política nacional que había quedado desarticulada desde finales de la década del 90.

*“Con la creación del INFoD en el año 2007, posterior a la LEN, la institucionalización de la investigación aparece como una de las líneas de política. Ahí sí aparece claramente una política nacional de búsqueda de institucionalización de la función, porque hasta ese entonces prácticamente era una tarea de las provincias y de los institutos, no era una política nacional.”*

Entonces, hay un movimiento que hace el INFoD que tiene que ver con la promoción de las direcciones de Educación Superior que no en todas las provincias existían. La creación del INFoD es un mojón de la política nacional definida de forma federal a partir del Consejo Federal y de la LEN para el ordenamiento de la formación docente, que se presentaba –por su desarrollo histórico– de un modo muy heterogéneo. Por ejemplo, todo el trabajo curricular que aparece a partir de la Resolución 24/07 está en ese movimiento de ordenamiento general de la formación. Pensemos que a principios de los 2000 había una variedad enorme de títulos que no terminaban de estar organizados. Es decir, no se puede entender el desarrollo de la función de la investigación independientemente de lo que es el proceso de consolidación y reordenamiento



del sistema formador, que había quedado con una conformación muy heterogénea entre las provincias a finales de la década del 90.

**AI:** Hay un cuerpo normativo en el marco del Plan Nacional de Formación Docente (cuando se crea el INFoD) que promueve todas estas líneas: de desarrollo curricular, de formación continua... Ahí en el marco de desarrollo curricular es la Resolución CFE 23/07 (Plan Nacional de Formación Docente) la que va a regulando la necesidad de insertar en el marco del desarrollo curricular la investigación educativa, y también de difundir todos los conocimientos que se van produciendo. Entonces, allí también hay una normativa que empieza a implementarse. ¿Cómo se fueron anudando esos hilos para ir consolidando cada vez más estas funciones que vienen atadas a otras funciones?

**JCS:** Sí, eso que señalan es perfecto en términos de que hay un cuerpo normativo que se va generando con un fuerte impulso por el gobierno del INFoD. Al crearse un área de formación docente específica con mayor nivel de autonomía en el ministerio nacional, empiezan a crearse a nivel jurisdiccional direcciones de Educación Superior con quienes profundizar el diálogo, el debate y la implementación de políticas concertadas para la formación docente. Es que antes, en muchas provincias, los institutos estaban ligados directamente a la escuela media, había direcciones de secundaria y superior.

**AI:** Como es el caso de Córdoba...

**JCS:** Claro, porque el surgimiento de la formación docente para el nivel primario e inicial en nuestro país estuvo ligado a la Educación Secundaria, con las escuelas normales. Es recién en la década del 70 que la formación docente pasa al nivel superior. Pero en la administración del sistema, quedan vinculadas. Salvo la creación de algunos institutos superiores para la formación de docentes del nivel secundario, como es a nivel nacional el Joaquín V. González, que en 1904 es creado como instituto de profesorado.

El basamento de los ISFD, por lo menos todas las creaciones de finales del siglo XIX y primera mitad del siglo XX, son escuelas secundarias. Esa es la matriz desde la cual vienen. Entonces pensemos que estos cambios son muy recientes; este año recién el INFoD cumple 15 años, y muchas direcciones de nivel superior son de 15 años para adelante.

Es justamente en el contexto de esta consolidación del nivel superior que se va dando esta trama de definiciones muy generales respecto de la investigación. Es hacia la consolidación de la institucionalización de la formación docente donde aparece este conjunto de funciones dentro de las cuales está la cuestión de la investigación, de la producción de conocimiento y los docentes noveles, el apoyo a escuelas... son como 10 funciones. Lo que dice el Plan Nacional de Formación Docente (2007) es: "la formación docente tiene que producir conocimiento", y el otro lineamiento general es "un conocimiento ligado a la problemática del sistema educativo y ligada a la formación docente".

En la normativa, hay un fuerte impulso a investigar sobre la formación docente. Nosotros, desde el INFoD, estamos tratando de ampliarlo hacia los niveles obligatorios del sistema educativo. Eso no estuvo muy regulado ni lo está todavía, porque mucho de eso es del ámbito provincial, responde a la autonomía de cada una de las provincias respecto de qué forma le va a dar a la investigación; justamente porque es una función del sistema formador, nada impide que una provincia diga "todos los institutos tienen que investigar". En algunos lados hay un organismo provincial de investigación, y otros, donde los ISFD tienen una participación marginal. Hay una gran heterogeneidad en las provincias en cuanto a condiciones para investigar. Hemos visto en distintos encuentros de referentes jurisdiccionales de investigación que esa heterogeneidad responde a las decisiones políticas de cada provincia, no hay un lineamiento nacional de "todas las provincias tienen que aplicar esto en relación con la investigación", ni siquiera de qué se tiene que investigar, más allá del tema más general de una investigación que aporte al mejoramiento de las prácticas educativas.

Esto es una cuestión que tiene que ver con el nivel de definiciones políticas, que se fueron dando desde la década del 90. Ahora, el vínculo de la formación docente con la investigación tiene otras raíces, no solo esta. Y uno podría ahí encontrar todas las líneas vinculadas al papel del docente investigador, del docente reflexivo, el reflexivo crítico. Ahí también hay una impronta que viene más del lado de la formación docente. Y que por eso nosotros encontramos tanta heterogeneidad en cómo se aborda la investigación en la formación docente. Hay equipos de investigación en los institutos haciendo investigaciones más académicas, podríamos decir, del tipo que hace la universidad, y hay institutos donde se trabaja más sobre el modelo de la construcción de la reflexión sobre la práctica y la investigación sobre la propia práctica. Esto tiene que ver con una heterogeneidad del propio campo de la formación docente y del campo de la educación. En el ámbito de la investigación más académica, muchos modelos son modelos de investigación de sociología de la educación, de historia de la educación, referidas a la investigación en otros campos y que remiten a esas tradiciones de investigación y a esas metodologías de la investigación. Ahora, la reflexión sobre la propia práctica es otro modelo que es propiamente de la perspectiva de la formación docente que es particularmente nuestra.

**AI:** ¿Cuál es la identidad, si es que la hay, en la investigación que se hace en el sistema formador respecto a las tendencias que podemos reconocer históricamente, aun con estas lógicas "más académicas" con tradiciones que son propias de las universidades? ¿Vos podés reconocer algunos rasgos identitarios de la investigación en el sistema formador?

**JCS:** Bueno, la pregunta para mí es central, y no creo que nadie tenga una respuesta, ni siquiera la hay a nivel de política del INFoD, en tanto no hubo una continuidad en los lineamientos en los mismos términos en estos 15 años, más allá de esto que señalaba de una investigación orientada al mejoramiento de



las prácticas docentes. Y además, creo que haríamos mal si queremos cerrar esa definición. Esa identidad hoy no está por una razón principal: la propia heterogeneidad del sistema formador. Hay instituciones que comparten investigadores con la universidad y que llevan esa tradición a los institutos. Hay investigadores, tipos de investigación en formación y hay propósitos de esa investigación muy heterogéneos, sobre la base de esta heterogeneidad también de abordajes que tiene la investigación sobre la educación.

Si vos me preguntaras cuál es la identidad de la investigación en educación en las universidades, tampoco sabría decir si hay alguna uniformidad, ni siquiera temáticamente, porque por la propia construcción del campo vinculado a las ciencias de la educación, a la heterogeneidad de abordajes, lo que hace un historiador de la investigación respecto de alguien que hace didáctica de la lengua, uno lo puede englobar como investigaciones en el campo educativo, pero no tienen nada que ver una con la otra.

Entonces, por la propia heterogeneidad del campo educativo, pensar esa identidad es complejo para el campo en general. Cuando yo estoy haciendo una comparación con el ámbito universitario, no estoy connotando una valoración, tampoco cuando digo investigación de tipo académica; es más, en algunos casos, para mí tiene un disvalor esa investigación, y lo discuto también en el ámbito de la universidad. Es difícil determinar cuáles son los rasgos característicos desde los cuales nosotros podemos conversar para poder encontrar estos elementos de identidad o de heterogeneidad.

La investigación que hacen las universidades, y que es una tradición que también van sosteniendo los ISFD, es el seguir ciertos cánones de –podríamos decir– calidad en la investigación, introducir ciertas reglas de revisión por pares, de evaluación de los proyectos, de evaluación de los informes. Es decir, podríamos decir que esto sería lo más propio de un proceso de investigación, que por lo menos está reconocido al interior del campo: esto es una investigación y no es otra cosa, como podría ser un proyecto de intervención. Entonces ahí nosotros podríamos decir “hay una construcción en torno a ciertos modos de investigar”, como primer elemento. De hecho, en el campo de la investigación social y educativa, también son cuestionados ciertos tipos de estudios, hay disputas en la validación del campo de lo que es investigación y qué no lo es.

Para mí, debería ser propio de los institutos, y es un impulso que nosotros este año estamos queriendo promover –de hecho, salió hoy la inscripción al tramo sobre investigación-acción (IA) que está disponible en YouTube–. Una investigación que mire los problemas del sistema educativo y del sistema formador, como una definición genérica. Hacia ese lugar deberíamos consolidar la investigación educativa, que sea una investigación con un propósito de mejoramiento del sistema. Pero no deja de ser una definición. Ahora, ¿hay investigadores que quieren hacer investigación sobre cuestiones más abstractas en el marco de los institutos? Yo no le diría que no a nadie que produzca conocimiento, pero no le pondría impulso a proyectos de investigación que

sean demasiado autorreferentes, que sean de campos acotados y que no estén haciendo una pregunta relacionada con la enorme cantidad de dificultades que tiene el campo educativo para garantizar el derecho de nuestras y nuestros estudiantes a aprender. Si hay que poner una mirada, la pondría en ese territorio, que es pensar el mejoramiento del sistema educativo y, por qué no, de la propia formación.

*“Una investigación que mire los problemas del sistema educativo y del sistema formador, como una definición genérica. Hacia ese lugar deberíamos consolidar la investigación educativa, que sea una investigación con un propósito de mejoramiento del sistema.”*

Años atrás, el INFoD sostenía una orientación de temas de investigación sobre la formación docente. En función de cómo fue la convocatoria del año pasado (2021) y de algunas decisiones que se tomaron, ahora estamos queriendo impulsar una mirada sobre los problemas del sistema educativo. Pero yo no diría que podemos encontrar ahí la identidad en un sistema tan heterogéneo. Sí hay que hacer un esfuerzo por fortalecer el saber construido en esos procesos de investigación. Me parece que ahí hay una definición que está relacionada con un fortalecimiento del conjunto del campo y hay que hacer mucho desarrollo metodológico, hay que impulsar la formación en investigación del sistema de las y los docentes formadores, hay que configurar equipos, hay que generar evaluación de pares, hay que establecer evaluación de los informes, hay que promover la difusión, que más o menos es todo lo que ustedes desde la DGES (Córdoba) vienen haciendo.

Por otra parte, de hecho, la revista tiene que ver con esto, “difundimos y hacemos pública una investigación”. Una investigación que va a parar a tres revistas internacionales que leen 100 o 10 investigadores de la academia, para mí, no es donde tendríamos que poner la energía en el sistema formador. Esa es la crítica implícita a la investigación “académica”, creo que esa es una función que está muy bien que cumpla la universidad, porque todos los conocimientos tienen un rol, pero la verdad es que nosotros, con las necesidades que tiene el sistema educativo, ocuparnos de eso, me parece que no sería una buena decisión.

**AI:** Al pensar en las nuevas estrategias de producción de conocimiento, hay una presencia cada vez más importante de las narrativas y los relatos sobre experiencias educativas que se van llevando a cabo de forma conjunta con docentes, estudiantes e instituciones. La investigación en la formación



docente va encontrando otros modos de producción de saber, de difusión y de circulación, con llegada a las instituciones. Por otro lado, con los proyectos de investigación propios y aquellos articulados a universidades, vemos el interés de seguir sosteniendo los procesos mixtos e integrados bajo la idea de abordar los problemas del sistema educativo y formador. ¿Cómo se sostiene esa línea o cómo lo están pensando desde el INFoD? ¿Cuáles son las políticas y líneas actuales que están pensando para fortalecer los procesos en marcha y las convocatorias presentes y futuras?

**JCS:** Son dos preguntas las que están planteando. La que para mí es más interesante es el sostenimiento de las políticas de institucionalización, porque la política pública tiene mucho de coyuntura, digamos. Y hay cambios de ordenamiento político, inclusive dentro de la misma gestión. Este último tiempo, lo que es el lineamiento más firme tiene que ver con promover la institucionalización de la investigación en los ISFD. Pero el contenido de esa institucionalización es más coyuntural.

Hay toda una impronta en torno al docente reflexivo y las prácticas, y la reflexión sobre la práctica; me parece que eso sí es una discusión que está abierta, que nadie tiene autoridad para cerrar y decir: “esto es investigación, esto no es investigación, esto es reflexión pedagógica”, porque en definitiva, toda definición implica circunscribirla dentro de un campo. No hay una esencia de la investigación y de la construcción del saber. Eso forma parte de una disputa en el campo del saber pedagógico. Disputa que hemos dado –a lo largo de los últimos 30, 40 años– en relación con la hegemonía del saber académico como un saber “verdadero”, y con el docente como un ejecutor de ese saber. Creo que esa es una discusión saldada, al menos en nuestro campo.

Entonces, yo diría, ¿hay saber pedagógico en ciertos relatos y experiencias? Sí, hay saber pedagógico. ¿Todo saber pedagógico responde a un canon de investigación educativa? Yo ahí lo pongo en duda. Creo que hay algo para discutir en ese lugar, y con esto quiero decir, acá no hay un posicionamiento institucional, no lo puedo dar desde el INFoD. No es una definición que está hecha y creo que sería malo que estuviera el Estado definiendo qué es y qué no es investigación, si es que quisiera y pudiera hacerlo. Eso es algo que surge de la propia construcción del campo de conocimiento. Sin embargo, una cosa que sí hacemos es cuando lanzamos una convocatoria y establecemos qué entra y qué no. Esto tiene que ver con una definición que se acerca a esta discusión pero que no es la misma, entonces quiero señalar que para mí el relato de experiencia y la producción de saber pedagógico en torno a eso puede ser muy valioso. Sabemos que entra en un territorio que es difuso, por eso nosotros estamos buscando sistematizar la reflexión sobre la investigación-acción para decir: “acá hay ciertos cánones en la construcción de cierto saber pedagógico”, no es que yo hice una experiencia y la escribo y a eso lo llamo investigación; sin embargo, ¿es bueno eso de hacer una experiencia, escribirla y difundirla? Sí, es un saber válido para circular. ¿Es lo mismo que hacer una investigación que de-

fine un conjunto de objetivos, una problemática a estudiar, que despliega una metodología específica para relevar información, sistematizar, analizar, extraer conclusiones? Creo que no, son dos cosas distintas. Una cosa es si yo armo un ensayo –que es también valioso–, y otra, si genero una investigación con un conjunto de estos aspectos, que para mí son propios de la investigación. Tiene que ver con algo de abordar sistemáticamente un trabajo de campo empírico, donde hay datos, construyo hipótesis; hay una realidad externa a la construcción de sentido absolutamente subjetiva. Entonces, sobre esta metodología, ¿los pibes aprenden más o menos, lo puedo medir, lo puedo evaluar, puedo generar algo en torno a esto? Para mí, ahí hay características propias de la investigación que no son exactamente iguales a las de un relato de experiencias. ¿Tenemos que promover los relatos de experiencias, la difusión, hacer encuentros? Sí, para mí sí.

Quiero subrayar nuevamente que esto no es un posicionamiento institucional, sino que forma parte de una discusión del campo educativo. Ahora, probablemente, quienes trabajan con narrativa docente sostienen que ese es también un tipo de investigación. Por eso, es un territorio de discusión.

**AI:** Bien, vamos al plano de definición institucional porque ahí –lo que traés de la investigación como reflexión-acción– hay decisiones y líneas que se priorizan. Incluso la convocatoria del año pasado tuvo cinco áreas prioritarias, tuvo un eje transversal en la educación en el contexto de la emergencia sanitaria, hubo definiciones claras de INFoD sobre eso.

**JCS:** Exactamente, por eso distinguí...

**AI:** Es interesante lo que vos traés de investigación-acción, porque también ha sido una metodología cuestionada en otros momentos, por el propio campo de las ciencias sociales y de la investigación social. En relación con las tradiciones que venimos viendo en los equipos nuestros, mixtos e integrados con otras universidades, se cruza de forma permanente pensar la investigación para propuestas de mejora o para generar acciones orientadas a modificar cuestiones de la práctica pedagógica, de la práctica docente, de la enseñanza. Nos gustaría que nos cuentes más sobre cómo se trabajó y cómo se está desarrollando la convocatoria del año pasado. Y además, ¿qué es lo que viene?

**JCS:** Todas las convocatorias, tanto las que se han hecho desde el INFoD como las que se hacen desde el ministerio de Ciencia y Técnica en las universidades, definen ciertos lineamientos prioritarios. Esto me parece que es una potestad del Estado nacional y de los estados provinciales, que cuando financian puedan definir “estos son los problemas que nuestra sociedad tiene y sobre esto necesitamos producir conocimiento”. Ese es un lugar irrenunciable que tienen los Estados de definir estas prioridades sobre las que no todos acordarán, pero eso es hacer política pública. Nosotros, en la convocatoria del año pasado, seguimos lineamientos que se habían desarrollado hasta el 2015 con temáticas muy generales que tienen que ver con el conjunto de problemá-



ticas donde habitualmente se investiga, como problemas de la enseñanza en general y de las disciplinas en los distintos niveles, trayectorias estudiantiles, trabajo docente, currículum, política educativa. Y de hecho, yo me animaría a decir que no hubo demasiada discusión o rechazo o queja en torno de los temas propuestos.

Lo que se establecieron fueron requisitos de dirección mínimos, como por ejemplo, para ser director del equipo de investigación, haber participado antes en una investigación o tener título de maestría o doctorado. Eso también siguió los lineamientos históricos sobre un supuesto básico: "investigar requiere un saber específico". Esto implica tener ciertos antecedentes al momento de presentarse en una convocatoria.

Entonces, siempre que uno tiene que establecer un orden de mérito, tiene que definir ciertos parámetros, y ese orden de mérito estuvo conformado básicamente por la calidad de los proyectos de investigación. En la evaluación de los proyectos, participaron más de doscientos evaluadores del sistema educativo. En esa evaluación, ocho puntos (un porcentaje menor al veinte por ciento) tenía que ver con los antecedentes del director, y fue sobre la hipótesis "es difícil dirigir un proyecto de algo que nunca hice". Sin embargo, esto generó mucho rechazo, porque en muchos casos nos dijeron: "nos excluyen porque no tenemos antecedentes, y si nos excluyen cómo vamos a juntar los antecedentes"; a lo que yo diría que a nadie en el sistema educativo se nos ocurriría admitir que alguien vaya a dar clases sobre algo que no tiene formación. Nuestro sistema de ingreso a la docencia también es meritocrático y exige una formación específica para ser docente. Esto, que en la tradición docente nadie cuestionaba, fue cuestionado en el ámbito de la investigación. Yo creo que si nosotros queremos fortalecer la formación en investigación, es razonable establecer ciertos parámetros mínimos, como haber participado en un proyecto de investigación. Esto lo digo en respuesta a que apareció en distintos lugares "me excluyen porque no hago investigación"; bueno, en realidad, la política de investigación en los institutos no depende solo del INFoD, sino que depende de cada una de las provincias, y hay muchas propuestas y posibilidades de realizar investigación y participar de equipos en los que ir formándose. La convocatoria es un modo de promover la investigación a nivel nacional como un lineamiento entre un conjunto de líneas de políticas que cada una de las provincias tiene por hacer, no es lo único.

En ese marco, el otro punto en relación con lo que se viene tiene que ver con focalizar la investigación en los problemas del sistema educativo, de ahí la promoción de la investigación-acción (IA) y posiblemente la articulación con la función de apoyo a las escuelas. Uno podría llegar a articular el apoyo a escuelas con la investigación, esto todavía no está institucionalizado, pero lo que quiero señalar es que ahí habría líneas de convergencia posible. Pero la IA nuevamente siguiendo una metodología de IA como genérico ¿no? Hay IA emancipatoria, está también lo que se llama investigación de diseño, colabora-

tiva, participativa, puede tener un montón de dimensiones, pero lo común es un conjunto de investigadores/docentes, en el caso educativo, que se ponen a analizar una situación problemática determinada y a darle un solución. Ahí hay una estructura, donde esto está planificado, donde hay una discusión acerca de cuál es la situación que queremos resolver, esta es la metodología: vamos a hacer de este modo, vamos a intervenir de esta manera, vamos a relevar información y luego vamos a analizarla y ver a qué conclusión podemos llegar. Esto es lo propio de la investigación. Podemos llegar a la conclusión de que esto que hicimos no sirve, entender que se produce conocimiento también cuando la cosa no sale como prevemos. Estas son lógicas propias de la construcción de conocimiento que muchas veces cuesta instalar, porque muchas de las experiencias terminan siendo una narración autoadulatoria de lo realizado, y esto no es investigación. Uno produce conocimiento cuando algo de la realidad te devuelve que las cosas no son como pensaste, ahí hay algo propio de la investigación, y es que produce un conocimiento, no es la mera intervención, es la intervención sobre la cual luego puedo decir algo, y puedo decir cosas como “esto me salió bien y esto no me salió bien, y creo que las condiciones son estas y necesito seguir profundizando para saber cuáles son las condiciones para que esto salga como esperamos”; lo digo muy llanamente.

*“...el otro punto en relación con lo que se viene tiene que ver con focalizar la investigación en los problemas del sistema educativo, de ahí la promoción de la investigación-acción (IA) y posiblemente la articulación con la función de apoyo a las escuelas.”*

De un modo más concreto, lo planteamos con este tramo donde se presentan distintas experiencias de IA en ámbitos educativos –tanto escolares como no escolares–, para mostrar un posible desarrollo de una metodología, que implica esta articulación entre objetivos, una metodología y un análisis de información. Estas clases están disponibles en el YouTube del INFoD. Esto lo estamos promoviendo este año desde el INFoD y, si bien no está definido, probablemente el año próximo tenga una impronta en este sentido, proyectos que están mirando problemas del sistema educativo e intenten resolverlos.

**AI:** Entonces, en estas líneas de convergencia que planteás de focalizar la investigación en esos problemas del sistema educativo, podríamos decir que está pensada para articular con propuestas de intervención, con estrategias de apoyo a las escuelas.

**JCS:** Sin duda, porque hay sí una impronta desde el punto de vista del paradigma de investigación-acción, de una investigación que es transformadora de la realidad, que no produce un conocimiento abstracto alejado de los pro-



blemas de la escuela. Vamos a hablar de los problemas del sistema educativo, y con esto no estoy diciendo que los institutos no deban investigar otras cosas y desde otros abordajes, lo que estoy diciendo es “acá hay una orientación queriendo pensar esto”.

**Al:** ¿Un lineamiento que va a focalizar, promover, fortalecer una línea de investigación que converge con la intervención?

**JCS:** Converge con la intervención, y si no es con la intervención, por lo menos con construir conocimiento en torno a problemas del sistema educativo, y no cuestiones más abstractas. Entonces, esto también hay que pensarlo en términos de lo que es la institucionalización, nada de esto es de un día para el otro. Empezamos la conversación en torno a tres décadas de promover la institucionalización en el sistema formador, porque nada de esto se produce espontáneamente ni con una convocatoria. Al contrario, si hay algo que es fundamental es la continuidad de las políticas, porque justamente es algo que hay que sembrar y regar sistemáticamente a lo largo de los años.

Probablemente, la política pública ha tenido históricamente en nuestro país dificultades para esto, que es sembrar, regar sistemáticamente algo; creo que tampoco hay que creer que uno encuentra la clave que dispara eventos que resuelven situaciones. En realidad, son lineamientos que hay que seguir sosteniendo a lo largo de los años. Parte fundamental en esto es el rol que tiene cada una de las provincias, que son quienes tienen los dispositivos directos con los institutos y la responsabilidad y la definición política de qué quieren hacer con su sistema formador. Creo que es difícil desde el Estado nacional –por más que haya acuerdos federales– hacer una definición taxativa de estos lineamientos. Sí puedo decirte que el INFoD ahora está queriendo promover estos lineamientos.

**Al:** Está claro ahí, Juan Carlos. Cuando iniciamos la entrevista, vos planteabas el tiempo que lleva el INFoD, el cual se fue conformando en paralelo a la institucionalización de las direcciones de nivel, ¿no? Como decíamos, en el caso de Córdoba, la DGES se configura a partir de la creación del INFoD, o sea que hablamos de procesos históricos bastante recientes...

**JCS:** Absolutamente.

**Al:** ¿Cuáles pensás que son los desafíos que quedan para consolidar y fortalecer la institucionalización de la función del docente investigador en los institutos formadores?

**JCS:** Yo creo que el principal desafío es la continuidad. Y, obviamente, quizás las que en mejor condición están de darle continuidad son las definiciones que tomen las instituciones acerca de sostener proyectos una vez que desde la política estatal se institucionalizó la función, porque son los ISFD los que tienen mayor continuidad y estabilidad. Lo que digo es poco amigable con la posición de los funcionarios del Estado que tenemos nosotros ahora, pero sabemos que estamos hoy y no sabemos quién va a estar mañana... Pero la constitución de políticas de Estado con continuidad que sostengan estos lineamientos para cuestiones tan complejas como la investigación es fundamental.

Más allá de que, por supuesto, haya espacios de acuerdo como el Consejo Federal, que tiene justamente la función de construir acuerdos que trasciendan la coyuntura de los gobiernos. Entonces, yo digo, ahí hay un desafío que no es nuestro exclusivamente en el ámbito de la formación docente, sino de nosotros como país, que es sostener continuidad en las políticas; luego hay que sostener tres pilares que me parecen fundamentales: el primero es la definición acerca del financiamiento de la investigación; el segundo, la difusión; y el tercero, promover la formación en investigación.

*“...hay un desafío que no es nuestro exclusivamente en el ámbito de la formación docente, sino de nosotros como país, que es sostener continuidad en las políticas; luego hay que sostener tres pilares que me parecen fundamentales: el primero es la definición acerca del financiamiento de la investigación; el segundo, la difusión; y el tercero, promover la formación en investigación.”*

A partir de sostener la convicción en la responsabilidad del sistema formador en la producción de conocimiento, hay un desafío también, porque hay una tensión entre la consolidación de la función y, podríamos decir, la democratización en la distribución de recursos. Hay que generar condiciones, este es un desafío clarísimo para la investigación, y el cómo se resuelve ese flujo de recursos sistemáticos para la investigación, ahí hay una definición que es política, que es compleja, más en la situación económica del país que tenemos. Pero no hay posibilidad de consolidar la investigación si no hay un flujo continuo de recursos hacia la investigación. Este es un resorte que, entre otras cosas, tiene que ver con la definición de cómo se va a financiar la investigación. Ahí hay un problema y una definición para hacer acerca de si todos los institutos investigan y todos los formadores investigan.

Es posible que si yo distribuyo recursos en forma salpicada, eso conspire contra la consolidación de la investigación, porque es como si yo regara muchas plantas pero poquito a cada una y de vez en cuando, volviendo a la metáfora de la siembra y el riego. Entonces, ahí hay un desafío de la política pública: qué decido financiar sistemáticamente, qué incorporo como parte del rol de los institutos y del rol de los formadores de docentes como tarea de investigación. Si nosotros no encaramos de un modo frontal y sincero esto, tenemos un problema en esa consolidación. Entonces, si yo digo continuidad, una de esas continuidades tiene que ser el financiamiento.



Un modo es tomar decisiones en torno a qué se va a financiar y qué no, y qué instituciones sí y qué instituciones no, y entender, en el marco de la heterogeneidad de roles que tiene el formador de docentes, que no todos tienen por qué hacer investigación, porque eso es nuevamente establecer una jerarquía de la investigación por sobre otras funciones que son sumamente valiosas. Entonces, es posible que haya institutos y docentes cuya orientación sea la formación continua, y otros donde su orientación sea la formación inicial. Me parece que implica discusiones de varios niveles, entre otros, qué hacemos cada uno de los formadores, si todos hacemos todo o si nos especializamos. Esto está dentro de una discusión que habrá que dar en algún momento, que tiene que ver con qué implica la carrera de un docente y un formador. Estoy mezclando cosas, pero en realidad van en estas orientaciones, “dónde apoyo la investigación y si la voy a apoyar para todo el mundo igual”, entonces esa es una dimensión.

Ahora bien, que no todos investiguen no quiere decir que no todos se apropien del saber producido. Y ahí está el segundo pilar que yo estaba diciendo. Uno es la producción de investigación, el otro es la difusión. Nosotros tenemos que generar lineamientos sistemáticos de difusión al interior del instituto, entre los institutos y en el campo educativo en general. No por nada los ISFD participan de los congresos de investigación que hace la academia en general, y participan como pares, y nadie está preguntándoles si son de una institución o de otra.

Entonces, lo que quiero decir es que hay que fortalecer la difusión de la producción de la investigación y generar condiciones. Esto implica tanto la producción de la *Revista EFI* que hacen ustedes, como las jornadas, los congresos. Ahí hay otro desafío: si bien no todos tienen por qué investigar, todos tienen el derecho y casi la obligación de apropiarse de los conocimientos producidos en el campo educativo, y como producto de la investigación. Entonces, se entiende cómo la función de investigación no se reduce a la producción de investigación, que no todos tienen por qué hacer, ni querer hacer, además. Hay muchos formadores que no quieren hacer investigación. Entonces estaría mal pensar que todos tienen que hacer todo, pero todos tienen que apropiarse del conocimiento construido a partir de la investigación; de ahí la relevancia de la difusión; ese sería el segundo pilar o definición.

La tercera tiene que ver con promover la formación en investigación, y generar condiciones para eso. Eso implica distintas estrategias, una estrategia que implique poner en contacto a investigadores formados de cualquier institución con investigadores en formación o docentes que quieran formarse en investigación. En esa línea, hay que generar red ahí, cuando muchos docentes en la convocatoria anterior decían: “no me dejan participar porque yo no tengo la formación y no tengo los antecedentes”, yo diría: nadie arrancó dirigiendo un proyecto de investigación, había una línea de proyectos interinstitucionales para que se den esas articulaciones con instituciones que sí tuvieran docentes que reunieran esas condiciones.

*“...hay que fortalecer la difusión de la producción de la investigación y generar condiciones. Esto implica tanto la producción de la Revista EFI que hacen ustedes, como las jornadas, los congresos.”*

Yo creo que ahí el rol de ustedes como Área de Investigación de la provincia va a ser muy importante para poner en contacto el que quiere investigar con el que tiene la formación para investigar y que puede dirigir, y armar equipos interinstitucionales donde la gente se vaya formando en el proceso de investigación. Ahí hay otro desafío que es formar a los docentes que tienen interés en investigar en la formación, y probablemente, y esto quizás es más controvertido, no es un lineamiento –nuevamente no lo puedo poner como un lineamiento institucional–, pero quizás promover especializaciones, maestrías, doctorados, para el sistema formador, que permitan las formaciones específicas en investigación. Estas son políticas complejas que no tienen una respuesta, pero el desafío es poder articular este conjunto de cuestiones: la producción, la difusión, la formación en investigación en el contexto de políticas que tengan continuidad.

**AI:** Una pregunta que le hicieron a Inés Cappellacci en el 2015 es cuáles eran los desafíos que tenía institucionalizar la función de investigación. Ella decía que, además de la continuidad de las políticas, había que pensar por dónde circulan los saberes que se construyen, cómo se difunden, quién y cómo se valida el conocimiento, porque por los canales académicos, decía ella, sabemos que funcionan con determinadas lógicas, pero no es lo que nosotros estamos buscando dentro del sistema formador, sino que eso sea accesible en los otros públicos, de otro modo, necesitamos que el conocimiento que se produce sea conocido, haya acceso, sea validado por otros interlocutores y –en definitiva– que gocen de la legitimidad de la que goza la producción de saberes en otros campos.

**JCS:** Exactamente.

**AI:** Pasaron siete años desde 2015, hubo una discontinuidad en las convocatorias hasta que se retoman (en 2020), en plena pandemia, los relevamientos cuantitativos y cualitativos sobre la continuidad pedagógica en el sistema formador, la convocatoria a proyectos de investigación en 2021, etc. La pregunta es en qué momento de la institucionalización de la investigación educativa están. Hay un envión importante, fue una convocatoria masiva, encontró financiamiento, recursos, acompañamiento y trayectos de formación que ustedes acercaron sobre cuestiones metodológicas que van en línea sobre cómo formar a esos equipos de investigación. ¿Qué están haciendo actualmente en relación con esa función o esos desafíos mencionados desde el Área de Investigación?



**JCS:** A ver, me dan pie para señalar dos cosas que –entre los desafíos– me faltaron. Un desafío es cómo este saber que se produce vuelve a la formación, cómo un docente de una didáctica toma una investigación hecha en un instituto y la discute con sus estudiantes en el marco de la materia y discuten la implicación de esto en función de las prácticas que van a hacer; eso me parece que es un giro más a la difusión, es otro paso. Para nosotros, esto es clave y abre toda otra discusión: cómo se articula la investigación con la formación docente, más allá de la función, cómo se estructura la formación de un docente en relación con la investigación.

Sobre lo que Inés (Cappellacci) comentaba en el 2015, ahí hay también una tensión, porque la validación del campo de conocimiento no es institucional en el sentido del que mencionaba más arriba, del Estado dando esa validación, o como podría ser un colegio de investigación educativa, o algo así. Uno puede luego institucionalizar algo que es el campo, entendido el campo como el conjunto de investigadores del ámbito de la educación, que terminan reconociendo entre pares “esto es investigación y esto no lo es”. Y eso en el ámbito educativo sigue siendo difuso, por eso es tan difícil y por eso no lo podemos cerrar desde un lugar de institucionalización, porque yo puedo decir “esto es investigación”, y va a aparecer un grupo diciendo “ustedes están afianzándose en tal paradigma positivista y yo estoy haciendo otra investigación”, entonces siempre la validación en nuestro campo, donde además confluyen un montón de tradiciones, desde distintas corrientes, va a ser difícil. Uno puede meterse con la cuestión de la investigación y el lugar de la investigación en la docencia, que no es lo mismo que construir conocimiento educativo.

Es un nudo que está sin resolverse, y en función de eso, lo que quiero señalar es que nosotros desde una convocatoria desde el Estado podemos establecer ciertos límites de “esto queda dentro y esto queda fuera”, pero eso no resuelve la discusión en el campo, que lleva muchas décadas y que quizás muchos ya hemos renunciado a una definición taxativa de “esto queda dentro y esto queda afuera”, porque entra en esta línea de la pregunta en torno a quién produce saber pedagógico, quiénes son los legítimos productores de saber pedagógico. Yo sería reacio a decir “solo producen conocimiento pedagógico los académicos formados, que son los únicos que tienen una validación formal, y no un docente en una escuela”. Esa es la discusión en torno al saber pedagógico; ahora, ¿eso nos tiene que llevar a renunciar a generar condiciones de validación de un saber que esté ligado a la investigación? Bueno, yo creo que no. Por eso decía que, para mí, hay ciertas cualidades de la investigación que son propias, que no deslegitiman la producción del saber pedagógico que puedan hacer otros docentes, pero no dentro del campo.

En ese sentido, la forma de institucionalización de la investigación en el sistema formador, la forma que tiene el Estado y nosotros desde el INFoD, es establecer ciertos parámetros sobre lo que debe tener un proyecto de investigación. Para eso, por ejemplo, definimos las bases de una convocatoria. Esa

base de una convocatoria es definir: objetivo general, objetivo específico, un abordaje teórico, una metodología, entonces ahí hay elementos de validación para que tengan en cuenta nuestros evaluadores. Esos son los modos en que el Estado, en este caso, define qué va a ser un proyecto válido, aceptado en esta convocatoria, por lo que quiero ser humilde respecto del lugar que tiene el Estado para dirimir una disputa que es del campo educativo en su conjunto, y que no está resuelto en el campo educativo en su conjunto, entonces mal lo podríamos definir nosotros.

Además, creo que no sería la función del Estado; sí es función del Estado decir “esto lo vamos a validar y esto no”, pero no resuelve la disputa del campo. Son dos niveles distintos, y si les queda la impresión de que estoy dando una respuesta demasiado general y difusa, es porque yo así entiendo el campo, lo entiendo como un campo en tensión donde hay definiciones difusas y donde se mezcla la producción de conocimientos que tienen tradiciones muy distintas, y algunas producciones yo las crítico aun cuando aparecen en una publicación en el marco de un congreso. Pero acá ya me estaría poniendo en mi rol no de funcionario del Estado, sino en mi rol de académico.

**AI:** Más allá de las definiciones que son generales y que no las podemos resolver, sigue habiendo una tensión permanente en los desafíos de la institucionalización. Es una historia muy corta, muy reciente, la del INFoD y la de nuestras direcciones de nivel, como para seguir pensando...

**JCS:** Claro, yo creo que hay que renunciar, me parece, a seguir teniendo la universidad como “el modelo de investigación”, que por otra parte, también como investigador de las universidades, de la universidad, pongo entre comillas la calidad de muchas de las producciones, entendiendo lo dinámico que es el campo, donde todo el tiempo aparecen enfoques distintos. Ahora bien, lo que es irremplazable es que es una práctica social y profesional específica que requiere cierto conjunto de condiciones, entonces, ahí hay una responsabilidad de la política pública de asegurar esas condiciones.

Agradecemos a Juan Carlos Serra sus valiosos aportes y su compromiso con este diálogo que propuso la *Revista EFI* de la DGES, para conocer los recorridos históricos de la función de investigación educativa en la formación docente y las orientaciones políticas a nivel nacional, así como las tensiones y los desafíos pendientes de los procesos formativos en marcha.

