

**Investigación, producción y gestión del conocimiento:
relecturas de un proyecto de tesis de formación docente
profesional e integración curricular. Argentina.**

*Research, production, and knowledge management: research
re-readings on teaching professional training and curricular
integration. Argentina.*

*Pesquisa, produção e gestão do conhecimento: releituras de
um projeto de tese de formação profissional de professores e
integração curricular, Argentina.*

Calneggia, María Isabel

Universidad Católica de Córdoba
<https://orcid.org/0000-0002-7015-190X>

Lucchese, Marcela Susana

Universidad Católica de Córdoba
<https://orcid.org/0000-0002-3281-9390>

Di Francesco, Adriana Carlota

Universidad Católica de Córdoba
<https://orcid.org/0000-0002-7551-3711>

Resumen

Analizar y gestionar el conocimiento en el marco de proyectos y líneas de investigación aprobados y acreditados por organismos y agencias nacionales, en Argentina, comporta un desafío de trabajo, actualización y producción permanente que se resignifica con las demandas de fines del Siglo XX e inicios del XXI. En particular y para el 2020, condiciones COVID 19. En este trabajo nos proponemos valorar, reflexionando, las experiencias de investigación acerca de integración curricular y formación docente y desarrollo profesional docente en el ámbito didáctico efectuadas en tres escenarios de la educación actual en Córdoba, Argentina. Dos, en una universidad estatal y una universidad privada, y la tercera, en escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba que son partícipes y están alcanzadas por una nueva política educativa que incorpora la interdisciplinariedad como evento potencialmente integrador (Res. 188/2018). La importancia de la presente indagación radica en analizar problemáticas de integración curricular en la formación docente profesional que tienen incidencia en la enseñanza, los aprendizajes y la perspectiva del conocimiento construido en la acción reflexiva. No se han extendido y estudiado en la educación universitaria y secundaria en nuestro país, Argentina.

Si bien la perspectiva del proyecto de tesis se enmarca en un enfoque cualitativo, a los fines del presente trabajo parece relevante analizar teóricamente la bibliografía propuesta y otra compilada, a partir del Seminario de Gestión y producción del conocimiento, febrero de 2020 - pre COVID 19.

Palabras clave

Investigación, Educación, Gestión del conocimiento, Planes de estudio, profesionales de la educación.

Abstract

Knowledge analysis and management in the framework of approved and accredited projects and research lines by national organizations and agencies in Argentina involves a work challenge, updating, and permanent production that is re-signified with the XX and XXI century demands. In particular and for 2020 COVID 19 conditions, in this paper we propose to evaluate, reflecting on the research experiences about curricular integration and teacher training, and professional development in the didactic field carried out in three current education scenarios in Córdoba, Argentina: two of them in a state and a private university and the third one, in secondary schools from the City of Córdoba that are participants and have been reached by a new educational policy that incorporates interdisciplinarity as a potentially integrative event (Res.188/18). The importance of the present inquiry lies in analyzing problems of curricular integration in professional teacher training that influences teaching, learning, and the perspective of the knowledge built in reflective action. They have not been extended either studied at the university or secondary school in our country, Argentina.

Although the perspective of the project has been framed within a qualitative approach to the objectives of the present paper, it seems relevant to analyze theoretically the proposed bibliography and another one compiled from the Seminar on management and production of knowledge, February 2020. Pre COVID 19

Keywords

Research, Education, Knowledge management, Study plans, education professionals.

Resumo

A análise e gestão do conhecimento no âmbito de projetos e linhas de pesquisa aprovados e credenciados por órgãos e agências nacionais na Argentina envolve um desafio de trabalho, atualização e produção permanente, que é redefinido pelas

demandas do final do século XX e do início do século XXI. Em particular e para 2020, as condições da COVID 19. Neste documento, propomos avaliar e refletir sobre as experiências de pesquisa em integração curricular e formação de professores e desenvolvimento profissional docente no campo didático realizadas em três cenários da educação atual em Córdoba, Argentina. Dois, em uma universidade pública e uma universidade particular, e a terceira, em escolas do ensino médio da cidade de Córdoba, que são partícipes e estão alcançadas por uma nova política educacional que incorpora a interdisciplinaridade como um evento potencialmente integrador (Res. 188/2018). A importância desta pesquisa reside na análise das problemáticas de integração curricular na formação docente profissional que têm impacto sobre o ensino, as aprendizagens e a perspectiva do conhecimento construído na ação reflexiva. Elas não têm sido estendidas nem estudadas na educação universitária e no ensino médio em nosso país, a Argentina.

Embora a perspectiva do projeto de tese esteja enquadrada dentro de uma abordagem qualitativa, para os propósitos deste trabalho parece relevante analisar teoricamente a bibliografia proposta e outra compilada a partir do Seminário sobre Gestão e Produção do Conhecimento, fevereiro de 2020 – pré COVID 19.

Palavras chaves

Pesquisa, Educação, Gestão do conhecimento, Programas de estudo, profissionais da educação.

Introducción

La investigación universitaria y la gestión del conocimiento en la Argentina, particularmente en la educación enmarcada en las Ciencias Sociales, implica parte de los compromisos de docencia, investigación y Responsabilidad Social Universitaria (RSU), extensión o vinculación tecnológica. Los circuitos de gestión y producción del conocimiento son dos, disociados entre sí: primero, constituir investigadores de carrera de organismos del estado nacional, ej. Consejo Nacional de Ciencia y Técnica (CONICET), dedicados full time a la investigación, docencia y gestión, los últimos como carga anexa y tiempos, menores; el segundo es la docencia con carga anexa en investigación y extensión en las universidades estatales, dependiendo del cargo y la dedicación, mientras que en las universidades privadas se asignan horas a la docencia, investigación y Responsabilidad Social Universitaria. Se acreditan proyectos en convocatorias periódicas pero los recursos son asignables a gastos de publicación, recursos y eventos científicos.

Cabe referir que la Argentina en el 2015 contaba con un total de 131 universidades, 66 de gestión estatal y 65 de gestión privada con 60% de la población estudiantil en las primeras y 40% en las últimas. En el 2013, las universidades tenían una planta de 121.000 docentes, la mayoría (68%) con cargo mínimos o dedicaciones simples (García de Fanelli, 2016).

Asimismo, respecto de la formación académica del profesorado, aún es reducida la proporción de docentes con el nivel máximo (doctorado). Apenas el 10% de la planta total de los docentes de las universidades nacionales posee título de doctorado y 4% tiene título de maestría como máximo nivel de formación.

Las universidades públicas de gestión estatal asignan cargos – por concurso – que son cubiertos por académicos, la tarea está distribuida en docencia, investigación y extensión, dependiendo de las dedicaciones: simple, semidedicación o full time. Las asignaciones de recursos económicos provienen de convocatorias periódicas a las que se presentan grupos o equipos de docentes y se destinan a recursos, congresos y publicaciones. Son evaluados y acreditados por agencias de investigación nacionales y la calidad de la producción es evaluada con exigencias de estándares internacionales que se han ido incrementando desde la vigencia de la ley 24521 y posterior modificatoria “Ley de Implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el nivel de Educación Superior”, N° 27.204. Esta ley, que modifica parcialmente la Ley de Educación Superior hoy vigente desde el año 1995 (Ley N° 24.521)” (García de Fanelli, A, 2016, p.4).

García de Fanelli (2016) expresa que los contratos de los investigadores en los espacios universitarios de Argentina tienen diversas características y condiciones. Por un lado, hay contratos como docentes-investigadores en la misma universidad. Si éstos pertenecen a universidades nacionales se categorizan dentro del Programa de Incentivo a los Docentes Investigadores que está en vigencia desde 1994 creado por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) que tiene un aporte salarial extra “a los docentes que tienen dedicación exclusiva o semi-exclusiva que también realicen actividad de investigación” (p. 6). La estimación de ese plus salarial se define considerando: el lugar que el docente ocupa según la condición de titular, asociado, adjunto o auxiliar; por la categoría que tiene como docente-investigador según la escala establecida: I es la máxima y V la más baja; su dedicación horaria; y finalmente, es determinante “que en dicho año esté dirigiendo o formando parte de un proyecto de investigación acreditado por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (MINCYT) o por las secretarías de investigación de las universidades nacionales” (p. 6). Por otro lado, existe la posibilidad de un contrato de trabajo para los investigadores que trabajan en una universidad y pertenecen al CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas).

En el caso de las universidades privadas las posibilidades son análogas con singularidades tales como, mínimo número de docentes de carrera en CONICET y reducidos grupos de investigación acreditados y proyectos vigentes. “se aprecia el peso dominante de los investigadores en las universidades estatales, que concentra el 93,7%” (Barsky y Giba, 2010, p.52).

Con relación al origen de los fondos que financian las actividades de las universidades privadas, su fuente principal de ingresos es el cobro de aranceles a los estudiantes de grado y posgrado. Estas instituciones no reciben recursos del gobierno nacional para financiar actividades de enseñanza, pero pueden acceder a fondos competitivos de investigación y tener investigadores financiados por el CONICET (García de Fanelli, 2016, p.11).

Previamente a la vigencia de la ley de universidades argentinas, carecían de organismos destinados a la investigación, tanto en sus políticas de investigación como de gestión de convocatorias para constituir equipos y proyectos. En suma, históricamente predominaba la docencia exenta de dedicaciones o cargos. Únicamente se remuneraba por horas cátedra y la investigación, limitada a esfuerzos.

La distribución desigual de los recursos para la investigación entre instituciones y disciplinas es el resultado de la historia del campo científico-universitario argentino, en el cual fueron interviniendo diversos factores (formas de acumulación de capital cultural, objetivado e institucionalizado, circuitos de publicación, flujos de movilidad académica, financiamiento y redes de investigación colaborativa, entre otros) que se fueron articulando con el peso de la internacionalización en el proceso de construcción local del prestigio, asentándose con más fuerza en determinadas disciplinas científicas y en ciertas instituciones (Bekerman, 2018, p. 274).

Diseño de la investigación

Con la finalidad de vincular experiencias de micro gestión del conocimiento vigentes en las que se enmarca el trabajo de tesis doctoral, se propone analizar tres experiencias de investigación educativa, integración curricular y formación docente profesional:

La primera un proyecto – línea de indagación vigente desde 2008 en una universidad privada, con sucesivas presentaciones y renovaciones en función de la complejización y propósito. Durante la última etapa, a partir del año 2018 se asocia a otro proyecto y equipo de investigación en una universidad estatal, para compartir algunos intereses y problemáticas en común. La temática es la formación docente profesional e integración curricular.

La segunda experiencia, en una universidad estatal de referencia, es llevada a cabo por un equipo interdisciplinario conformado por profesionales del ámbito de la salud, químicos, físicos, especialistas de las ciencias de la educación y psicólogos que llevan a cabo una experiencia de integración curricular, formación profesional docente, análisis de trayectorias y evaluación educativas en carreras de grado y posgrado.

El tercer ámbito son experiencias de integración interdisciplinaria en escuelas secundarias a partir de una política educativa implementada desde 2018 (Resolución 188/2018 del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba).

Las propuestas de integración curricular son modalidades de trabajo diversas y posibles en la educación superior que ponen en tensión la tradición académica universitaria, por las implicancias que tienen en los aprendizajes de los estudiantes y en la estructura curricular por asignaturas como modelo dominante de organización curricular. (Lucchese, Calneggia, 2020).

Preguntarnos acerca de qué es el fenómeno educativo como enseñanza para docentes que reflexionan e indagan sus problemáticas cotidianas que, desde la perspectiva de Elliot (1998), instan a elaborar nuevas respuestas y nuevos modelos. En torno a estas cuestiones: la formación docente, la integración curricular y la investigación educativa como objeto de conocimiento y también como experiencia transformadora en los niveles universitario y secundario, pretenden ser nuevas búsquedas y síntesis. La investigación-acción supone el compromiso de actores promotores de transformaciones planeadas desde su propio contexto y realidad. En correlación con ello, las políticas educativas como las propias imposiciones legales de la educación, tendrían escasa incidencia si no se articulan con estas prácticas de investigación emergentes surgidas en necesidades e intereses de los actores escolares y comunitarios (Elliot, 1998).

Una manera de entender la relación investigación-acción y currículo es reconocer que en todas las geografías mundiales y en los sucesivos momentos históricos de la humanidad, el currículo ha necesitado reformas; todas ellas, para dar respuestas a la insatisfacción frente a las problemáticas irresueltas de la escuela y el abismo existente entre prescripciones políticas, investigación y prácticas educativas. Las sociedades siempre esperan más calidad de sus instituciones: la investigación educativa en comunidades y escuelas, una de tantas.

Discusión de resultados

Contexto y condiciones históricas de la producción del conocimiento.

La investigación durante gran parte del siglo XIX y parte del XX fue producto del esfuerzo individual de los intelectuales - académicos. Finalizadas las guerras mundiales, se instala en las universidades generando estructuras de conocimiento disciplinar especializadas. La generación del conocimiento se asocia a la educación superior universitaria a través de curriculum disciplinares formalizados, producto de la investigación. Gibbons (1998) propone modalidades de conocimiento y transmisión a los fines de analizar las variaciones o modelos en la historia hasta la contemporaneidad. La Modalidad tipo 1 de estructura

disciplinar, predominará en gran parte del siglo. Se tratará de fortalecer el conocimiento, al par de establecer criterios de cientificidad reguladores y acreditadores. Estos procesos serán acompañados de sistemas de gestión análogos.

La estructura de las disciplinas también organiza la enseñanza en las universidades fijando un marco para los planes de estudio. Esta estructura es el nexo esencial entre la enseñanza y la investigación, que sostiene que ambas deben ir juntas en las universidades (Gibbons, 1998, p. 4).

La importancia radica en el conocimiento científico que opera como “conciencia de la sociedad”, obedece a un principio dinámico de construcción, enseñanza del conocimiento disciplinar y transformación de la sociedad. Ya en esa etapa el conocimiento por el conocimiento en sí, derivado del pensamiento Humboltiano, ha sido reemplazado por éste centrado en el cambio social. En síntesis: la comunidad científica determina qué tiene valor, el contexto de aplicación es interno, jerárquico, homogéneo, disciplinar, estableciendo regulaciones estrictas; “La estructura de las disciplinas define lo que cuenta como “buena ciencia” y prescribe también lo que necesitan saber los estudiantes si pretenden convertirse en científicos” (Gibbons, 1998, p.5).

Ello conlleva la afirmación de que ciencia, científicos y disciplina son un todo cerrado y excluyente, en tanto que cualquier otra expresión es descartada y descalificada.

La Modalidad tipo 2 obedece a cambios y demandas económicas y sociales, se orienta al contexto de aplicación y se caracteriza por su complejidad económica y social. El cambio de paradigma del conocimiento, es caracterizado por el pragmatismo del mercado, el utilitarismo y la deconstrucción del pensamiento crítico.

El nuevo paradigma trae consigo una nueva cultura de responsabilización como lo demuestra la proliferación de la ciencia de gestión y un etos que procura lograr un buen rendimiento de la inversión en todos los sistemas de educación superior en el ámbito internacional. (Gibbons, 1998, p. 1).

En Argentina predominó la Modalidad 1 de estructura disciplinar tanto en las currículas como en investigación hasta la década de los 90. A partir de cambios gestados precedentes, durante la Reforma Educativa se produjo un incremento en la gestión del conocimiento a partir de la vigencia de la ley 24521.

El modelo fue implementado en las universidades nacionales, particularmente en ámbitos de las ciencias naturales. Esto es que las ciencias sociales fueron las menos favorecidas. Una vez más, la investigación educativa tuvo que adoptar y adecuar sus producciones a los parámetros de las naturales que ya tenían tradición internacionalista.

En la década de los 80 y los 90 aconteció un fenómeno de expansión y creación de universidades públicas y privadas, a propósito de políticas nacionales. La reforma educativa de los 90 impactó en las universidades a partir de la Ley 24521 con la creación de organismos universitarios y gubernamentales como el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), entre otros, que iniciaron la tarea de unificación de carreras universitarias, evaluación y acreditación de proyectos de instituciones universitarias, definición de criterios de diferenciación, evaluación acreditación entre carreras, como por ej. precisar y diferenciar aquellas de “riesgo social” (Art. 43, Ley 24521).

En ese contexto se inició un proceso de fortalecimiento de la investigación y de exigencias para todas las universidades argentinas. La existencia de una comisión específica en el CIN da cuenta de ello. No obstante, estudiados los circuitos de producción y gestión del conocimiento en nuestro país, se ratifican las desigualdades e inequidades de distribución.

¿Significa, entonces, que las ciencias sociales, cuyo anclaje principal se encuentra en la UBA y el CONICET, están conformadas principalmente por una élite científica? No necesariamente. Lo que sí podemos afirmar es que en estas disciplinas es posible encontrar una coexistencia de dos vías de construcción de prestigio: uno más endógeno y local en las universidades del interior; y otro más internacionalizado en la universidad metropolitana y en el CONICET. Lo cual no implica que haya existencia exclusiva de uno u otro perfil en ciertas instituciones, sino convivencia de ambos. Lo relevante de esta afirmación radica en pensar que existen estilos de producción y circulación de conocimiento diferentes que determinan y están determinados por culturas evaluativas diversas, con mayor o menor asiento en una u otra institución (Bekerman, 2018, p. 283).

Supone una reflexión respecto de los tópicos disciplinares que se construyeron a fines del siglo XIX e inicios del XX y la constitución disciplinar en las Ciencias Sociales que se concentró en función de objetos específicos complejos de manera análoga al modelo canónico de las Ciencias Naturales. Ese tipo de organización epistemológica se replicó en el ámbito educativo, tanto para la forma de hacer investigación como para las formas de enseñanza. Los diseños curriculares siguieron esa lógica de organización y, de este modo, se trasladaron parcelas científicas relativas al conocimiento social a las currículas de todo el sistema educativo. En Argentina el resultado de esta transposición redundó en una compleja trama fragmentaria de saberes que los estudiantes deben internalizar y aprender.

La transposición en cuestión alcanzó todos los niveles del sistema educativo y la formación pedagógica del profesor universitario no quedó exenta de esta trama cognitiva de corte enciclopedista. Para enfrentar un modelo curricular segmentado con un anclaje epistemológico obsoleto, la integración curricular echa mano, desde la investigación-acción a nociones como interdisciplinariedad, multidisciplinariedad y transdisciplinariedad.

De acuerdo a los estudios realizados se sostiene la integración curricular no como la conformación de un aglomerado de saberes, sino como la reunificación del conocimiento a través de un modelo alternativo de enseñanza.

Las teorías y prácticas curriculares requieren del compromiso experto de los actores para que ellos mismos sean investigadores de su propia acción y recobren el significado de lo que hacen. El cambio del currículo y el desarrollo profesional de los profesores tienen relación directa con la mejora de la educación y con la investigación-acción.

Los profesores actúan con autonomía para analizar, tomar decisiones y promover cambios curriculares. El trabajo autónomo y con otros permite tomar decisiones que llevan como consecuencia la satisfacción. Todas cuestiones que parecen haberse diluido en el transcurso de las últimas décadas en esta región de América Latina. Acordamos con el principio, suscrito en varias de las investigaciones de la potencialidad contenida en la reflexión y sistematización acerca de la práctica: ésta es una manera de investigar, un camino para la revalorización social y el desarrollo profesional docente. “En lugar de una enseñanza parcelizada, lo que hoy se le exige a la formación profesional es lograr un pensamiento capaz de relacionar, contextualizar y globalizar” (Morin, 1998, en Díaz Villa).

Si bien las investigaciones desvelan acontecimientos importantes de la investigación acción, sin embargo, la mayoría de los centros de formación y de las escuelas sigue en la vieja lógica del paradigma de la transmisión de conocimientos, donde la investigación no es un elemento estructurante de las prácticas de la formación docente ni de la práctica educativa en general. En efecto, grupos de profesionales congregados en algunas instituciones que se presentan como pioneras en la región, están desarrollando experiencias de intervención institucional-curricular e investigaciones asociadas como mecanismos de reflexión-sistematización-acción. Currículum integrado/interdisciplinario referidos a propuestas-experiencias educativas o a investigación educativa (Corbacho, A. 2017), (Chacón Corzo et al.,2012), (Vicari, Collazo et. al. 2014), (Suárez Díaz, 2016), entre otros.

Nos preguntamos respecto de la posibilidad de establecer condiciones para que los educadores, agrupados en sus espacios de trabajo y acompañados por profesionales, se hagan cargo de sus discursos, miren sus prácticas y muestren sus operaciones, sus logros y dificultades a sus estudiantes. Se requiere para ello una disposición individual favorable a la crítica y a la aceptación de la incertidumbre y la propia vulnerabilidad, que, a su vez, necesita de una sociedad democrática y respetuosa de la diversidad y del espacio del otro.

En este sentido, se reconocen los aportes de docentes, profesionales con formación pedagógica e investigadores. Estas reflexiones que permiten visualizar los supuestos, como cuestiones implícitas que se explicitan ahora:

- El reconocimiento de la investigación-acción como una forma de producir conocimiento en el marco de la investigación educativa con el propósito de mejorar el desarrollo profesional docente, la actividad académica de docentes e instituciones.
- La identificación de una modalidad de trabajo colaborativo sostenida en procesos de indagación, reflexión y sistematización. Los mismos requieren revisión de los modos de análisis de los integrantes en torno a la problemática que constituye el objeto a investigar, en tanto focalizan en problemáticas vinculadas con trayectorias profesionales y de gestión institucional.

En referencia a esta investigación, los argumentos que sostienen el currículo integrado conllevan a mayor interrelación entre disciplinas, asignaturas o unidades curriculares y atención a las peculiaridades cognitivas que influyen en los procesos de aprendizaje. En ese sentido se reconocen significativas decisiones en torno a la presentación del objeto de conocimiento y la estrategia didáctica como una modalidad particular de abordar el currículo integrado. Torres Santomé entiende al currículo integrado como producto de una filosofía sociopolítica y estrategia didáctica (2002), por lo cual los aportes del curriculum integrado, no sólo se sostienen desde la reflexión curricular y didáctica, sino también desde la dimensión política. Se sustenta sobre la perspectiva de que proyectos de investigación acción que exploran las posibilidades múltiples de la integración curricular, la interdisciplinariedad, multidisciplinariedad y transdisciplinariedad, contribuyen a la articulación entre agentes de la educación, instituciones educativas y problemáticas como la educación universitaria y secundaria. Esto es, pensar de otro modo las vinculaciones que se tejen entre los sujetos en contextos particulares.

Reflexiones en torno a la investigación-acción y currículum integrado.

Estudios realizados, (Calneggia, M. I., M. Lucchese, A. Di Francesco y M. Bono, 2019), (Fehrmann Blanco, B., 2014), (C. Miñana Blasco, M. Orozco de Amézquita, J. G. Rodríguez, et. alt., 2002), respecto a investigación-acción y currículum integrado convergen en la siguiente afirmación: el «problema» de la investigación acción en América Latina, de acuerdo con los trabajos analizados, es la variedad de contenido, no la ausencia de investigación y la posibilidad de institucionalización de la misma. Al mismo tiempo, conjeturamos que el «problema» de la investigación acción es la dificultad para ir de la práctica a la teoría y de la teoría a la práctica con continuidad en el tiempo. Es decir, un trabajo sistemático, espiralado y, por lo tanto, en profundidad.

Se acuerda con el principio, suscrito en varias de las investigaciones de la potencialidad contenida en la reflexión y sistematización acerca de la práctica: ésta es una manera de investigar y un camino para la revalorización social del docente.

Los beneficios de la integración curricular en contextos de formación docente y de investigación-acción conjeturan la posibilidad de explorar “objetos de enseñanza” interdisciplinariamente, multidisciplinariamente o transdisciplinariamente.

La investigación-acción comporta una contribución de la ciencia social crítico interpretativa, y esto es así en tanto las personas pueden resignificar conscientemente las reglas y transformar reflexivamente las interacciones sociales a partir de la consideración intersubjetiva de los contextos de enseñanza. En este sentido, la investigación-acción es una promesa: el reposicionamiento de los actores educativos para introducir innovaciones que repercuten en un mejoramiento de la calidad de los procesos de enseñanzas y aprendizajes.

Acerca de potenciales aportes a la producción del conocimiento y el reconocimiento del desarrollo profesional.

En cuanto a los aportes de la investigación a los temas de la región, en primera instancia, se advierte que no son demasiadas las experiencias de currículum integrado y el reconocimiento del desarrollo profesional en la universidad. Ello constituye un núcleo a continuar, ya que se convierte en una instancia de formación en servicio para aquellos profesionales que ejercen la docencia.

Asimismo, la integración curricular en la formación docente universitaria posibilita construir proyectos multidisciplinarios, interdisciplinarios, y transdisciplinarios críticos y/o superadores de las modalidades de conocimiento y elaboración del currículum moderno caracterizado por la disciplinariedad y la segmentación.

A partir de investigaciones realizadas en la universidad privada - a través de la experiencia de integración curricular, los trabajos efectuados por los alumnos de las cátedras de didáctica e investigación educativa en el Profesorado Universitario- ponen de manifiesto focalizaciones y detecciones de problemas de investigación vinculados con trayectorias profesionales formativas y de gestión institucional.

Algunas de las problemáticas didácticas que se plantean en estos proyectos, surgen de un análisis del micro-contexto de las cátedras universitarias insertas en tensiones irresueltas en las carreras. A pesar de los avances en el campo de la Didáctica, no siempre se evidencia que a nivel de educación superior se reflexiona sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Entonces, como aportes de esta investigación, implica revisar y reflexionar acerca de procesos educativos de nivel superior, ya que éstos requieren asumir posiciones respecto al objeto y a su transformación en objeto de enseñanza, en tanto requiere de la articulación de la formación específica-disciplinar y pedagógica.

Ello conlleva un debate a nivel de educación superior respecto del currículum integrado. Se complejiza la discusión acerca de la construcción curricular universitaria, con la finalidad de proponer diseños alternativos que incursionen en la integración curricular, la multidisciplinaria, la interdisciplina o la transdisciplina, como productos centrados en la didáctica y en los recaudos de las disciplinas conjugadas, y la articulación de formaciones diversas en los procesos de enseñanza.

La integración curricular implica decisiones epistemológicas y metodológicas que ponen en juego diversos interrogantes, algunos de ellos dan cuenta de las siguientes cuestiones: ¿Qué contribuciones puede producir la integración curricular en la formación docente universitaria y secundaria en la construcción de proyectos interdisciplinarios que superen algunas deficiencias del currículum moderno y mejoren la calidad de los procesos de enseñanza?

¿Cómo la transformación y el pasaje desde un currículum disciplinario hacia un currículum integrado facilitan enseñanzas y aprendizajes situados en la exploración fenomenológica de la realidad y aporta modos de vinculación con el conocimiento diferentes? ¿Cómo se significa/ opera en el desarrollo profesional docente?

Discusión de los resultados

Diálogo intertextual con las teorías de gestión del conocimiento y línea de investigación.

El panorama inicial presentado de investigación y gestión de conocimiento en la Argentina da cuenta de procesos lentos y dificultosos que se han ido acelerando en las últimas décadas. No obstante, como señala Beltrán Amado, el conjunto de dinámicas de la macropolítica nacional, la mesopolítica institucional y la micropolítica de los equipos, se orientan a niveles y medios de divulgación locales (Beltrán Amado, 2020).

La pandemia del COVID 19 produjo el incremento de las actividades virtuales de congresos y publicaciones. En la investigación educativa y nuestros espacios de trabajo, nos impelió hacia el empleo obligado y precario de las tecnologías y su aprendizaje. Cultores de los sistemas presenciales, publicaciones en soporte papel - recientemente virtualizadas- en revistas y medios académicos universitarios de nuestro país, nos vimos urgidos a migrar a otros escenarios análogos de Latinoamérica, Europa y Asia. Esa internacionalización acontecida en meses, de un día para el otro, nos puso en relación con otros escenarios, lenguajes y complejidades: nuevas comprensiones de la gestión del conocimiento; dinámicas e intercambios que nos llevaron a auto y heteroevaluaciones de la enseñanza, producción y gestión de publicaciones y equipos, intercambios transversalizados de saberes interdisciplinarios.

Posibilitó reconocer el rápido esfuerzo transformador de los agentes responsables de gestionar el funcionamiento de las universidades y, muy especialmente, de la investigación, ámbitos de divulgación y publicación, “la investigación, y la evaluación permanente para el mejoramiento continuo; la comprensión de principios epistemológicos que subyacen a la episteme de las relaciones humanas” (Beltrán Amado, 2020, p 3).

Las barreras tecnológicas nos llevaron hacer un uso “ad hoc” en la producción y gestión del conocimiento construido por los equipos de investigación mencionados que aceleraron la labor colaborativa. La espiral de tres bloques de Nonaka y Takeuchi de implantación de tecnologías, gestión y conexión con el conocimiento, si bien aplicado al mundo empresarial, se construyeron y hoy hacemos una evaluación retrospectiva en la gestión del conocimiento de ese “Learning by doing” (Pérez y Dressler, 2007).

Por otra parte, el modelo propuesto por Michael Gibbons de universidades pequeñas con pocos docentes en interacción con agentes externos especializados, parece difícil de adoptar en Argentina dada la diversidad y complejidad de instituciones educativas, origen, tamaño, historias, ofertas educativas, algunas con formatos completos a distancia, masivas, públicas y privadas, nacionales, regionales y provinciales. Todas, reguladas por la citada ley 24521 y su modificatoria.

La Modalidad 1, según Gibbons, como se señalara previamente, es la que continúa dominando tanto la producción como la gestión del conocimiento. La Modalidad 2 tiene expresiones desde la micropolítica de los equipos de investigación que realizan una labor colaborativa en los diversos procesos del conocimiento. El modelo de conocimiento transversal no se ha instalado en la Argentina. Parte del interés de esta línea de investigación y tesis doctoral explora hoy los modos de integración curricular: interdisciplinarias, multidisciplinarias, transdisciplinarias, como experiencias de enseñanza y de investigación en la educación superior universitaria.

Si bien las universidades gestionaron espacios de flexibilización en los intercambios de estudiantes en el exterior, no se produjeron incidencias en las currículas, tampoco en los intercambios entre docentes e investigadores, en la generación de trabajo conjunto entre universidad, Estado, empresas y tercer sector. La producción del conocimiento y gestión del conocimiento se concentra en la Academia, con algunas excepciones. (Díaz Villa, 2002).

García García (2018) propone un programa de investigación inter - multidisciplinario para la formación de la ciudadanía, a los fines de tratar problemáticas que aquejan al mundo, mirado desde Colombia.

El cuarto nivel de politización incluye la comprensión contextual y el involucramiento personal de los sujetos orientado a resolver problemas (empoderamiento). Es decir, en este nivel de politización los sujetos deben sentir que se pueden hacer los cambios y además saber cómo realizarlos. Es importante

anotar que esta propuesta es una alternativa a los currículos basados en competencias y estándares, que no se preocupan por el problema de la formación de los ciudadanos, sino más bien por la instrucción para el trabajo de los mismos (García García, 2018, p.9).

En nuestro contexto y propuesta de investigación indagamos la integración curricular desde experiencias colaborativas en la educación Superior Universitaria y secundaria situados en una concepción político - pedagógica. Uno de los supuestos es que experiencias de investigación acerca de enseñanza docente profesional y curriculum integrados son caminos liberadores y “politizadores” en términos de García García y desde Hodson (2003).

...it is time for action in two senses. First, it is time to take action on the school science curriculum because it no longer meets the needs, interests and aspirations of young citizens. Second, it is time for a science curriculum oriented toward sociopolitical action (Hodson. 2003, p. 645).

Las condiciones del COVID 19, dispararon la inmersión en el empleo de las TIC tanto para la enseñanza como en la producción y gestión del conocimiento. Algunas de las flexibilizaciones propuestas por Díaz Villa se concretaron como estrategias incidentales relativas a la actual situación. Se desarrollaron y adaptaron curriculums mediados por las TIC, los intercambios entre los agentes se modificaron, de manera personalizada, la gestión de las instituciones se convirtió en interactiva, el flujo del conocimiento se internacionalizó exento de obligaciones presenciales. Pero no se han incorporado el conjunto propuesto por el autor: la autonomía institucional, la formación flexible, la constitución de investigación y curriculum flexibles, la convergencia y divergencia de agentes, instituciones y discursos en acuerdos; el interés de los estudiantes, la oposición “entre el conocimiento paradigmático de las disciplinas y las nuevas formas de su organización y producción”, entre otras (Díaz Villa, 2014, p.22).

Conclusiones y recomendaciones

La gestión del conocimiento en la Argentina, particularmente en las ciencias sociales, se corresponde con modelos rígidos, basados en esquemas del Siglo XX. El curriculum, los modos de gestión, la organización formal, son esquemas predominantemente cerrados. Los subsidios asignados para la investigación son escasos y los equipos se conforman al interior de las universidades con bajo nivel de intercambio colaborativo con otras universidades y sistema educativo en todos los niveles.

En el caso del proyecto de integración curricular y formación profesional docente, inserto en una línea de 12 años de trabajo intenta romper con el rígido modelo disciplinar y concepciones epistemológicas clásicas para proponer vías alternativas de intercambios y producción más transversalizados y complejos. La experiencia de un currículum

integrado supone una nueva forma de organizar la práctica pedagógica, habida cuenta de que redibuja los límites entre las disciplinas que permanecen aisladas para generar una nueva forma de trabajo. Cuando se alude a la integración curricular se hace referencia a la posibilidad de establecer marcos comunes de trabajo que no comportan un espacio de continuidad disciplinar sistemática y natural.

La irrupción del COVID 19 indujo procesos de gestión del conocimiento mediados por las tecnologías, la internacionalización de las producciones y vinculación en redes. Emergieron casi cotidianamente ofertas de colaboración y publicación internacionales desde múltiples puntos del mundo. Las universidades son desafiadas a romper y moverse de los esquemas precedentes hacia modalidades más flexibles. Lo aprendido y creado en menos de un año da cuenta de que hay otras formas posibles y la imposibilidad de regresar al pasado.

Referencias

- Beltrán Amado., D. (2006) Algunas perspectivas y prospectivas de la Investigación Cualitativa. Estudio de caso y otras técnicas de investigación. Texto Inédito, Doctorado en Teoría de la Educación y Pedagogía Social. UNED, España.
- Bekerman, F (2016) El desarrollo de la investigación científica en Argentina desde 1950: entre las universidades nacionales y el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Núm. 18 Vol. vii. CONICET_ Digital_ Nro.19960
- Bekerman, F. (2018) Distribución desigual de las capacidades de investigación en las ciencias sociales argentinas, una mirada relacional. CTS: Revista iberoamericana de ciencia, tecnología y sociedad, ISSN 1668-0030, Vol. 13, N°. 37, 2018 (Ejemplar dedicado a: Indicadores, rankings y evaluación), págs. 257-288
- Barsky, O. y G. Giba. (2010) La investigación en las universidades privadas argentinas. Editorial de la Universidad del Aconcagua. Argentina}
- Barsky, O. y Dávila, M. 2012. El sistema de posgrados en la Argentina: Tendencias y problemas actuales, RAES, Año 4, Núm. 5, pp. 12-37.
- Beane, J. A. (2010) El Currículum integrado. El diseño del núcleo de la educación democrática. Madrid. Morata.
- Caballero K y Bolívar, A- El profesorado universitario como docente: hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación. REDU. Revista de Docencia Universitaria, enero - abril 2015, 13 (1), 57-77

- Calneggia, M.I., Marcela Lucchese, Adriana Di Francesco et. al. (2011). Los giros de la investigación acción: una mirada latinoamericana en El estado de la Investigación educativa: perspectivas latinoamericanas. (235 - 257) EDUCC - Editorial de la Universidad Católica de Córdoba. Argentina.
- Calneggia, M.I., Marcela Lucchese y Adriana Di Francesco (2011). Investigación acción en el profesorado Universitario: implementación de experiencias en la docencia universitaria en El estado de la Investigación educativa: perspectivas latinoamericanas. (393 - 413) EDUCC - Editorial de la Universidad Católica de Córdoba. Córdoba, Argentina.
- Calneggia MI, Lucchese MS, Di Francesco AC, Arnoletto A, Benítez D, Bono M, Díaz C, Fernández AR- Profesionales de la salud y formación docente: una propuesta de curriculum integrado. Revista de Salud Pública, (XIX) julio 2015. Facultad de Ciencias Médicas. UNC. ISSN: Impreso: 1853-1180 / Digital: 1852-9429.
- Calneggia, M. I. (2009) Esa nueva Babel. Los giros de la teoría socioeducativa en la modernidad y los desafíos de la institución escolar ante los jóvenes del siglo XXI. en M. Vitarelli y A. Tessio (comp). Juventud y educación. Aportes de la investigación y perspectivas de acción (pp 215 - 239). Córdoba: EDUCC. Editorial de la Universidad Católica de Córdoba. Córdoba, Argentina.
- Calneggia, M.I., M. Lucchese, A. Di Francesco y M. Bono (2019) Experiencia y reflexión de propuesta de curriculum integrado en la universidad. EDUCC. Editorial de la Universidad Católica de Córdoba. Córdoba, Argentina.
- Castro-Gómez, S. (2007). “Descolonizar la universidad. La hibrys del punto cero y el diálogo de saberes. En: Castro-Gómez, Santiago y Grosfoguel, Ramón (2007). El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del hombre editores.
- Catalán, E. y Peluffo, M.B., “Introducción a la Gestión del Conocimiento y su aplicación al Sector Público”, Ilpes, en prensa, Santiago, 2002.
- Corbacho, A. M. (2017) El aprendizaje interdisciplinario, intensivo e integrado como herramienta para el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes en estudiantes de grado. Experiencia en la Universidad de Uruguay (experiencia de curriculum integrado como estrategia de aprendizaje). Revista Interdisciplina. Vol. 5, n° 13 (2017) p: 63-85. <http://www.ejournal.unam.mx>. [Universidad autónoma de México](http://www.unam.mx).

- Chacón Corzo, M. A., Chacón, C. T., & Alcedo S., Yesser A. (2012). Los proyectos de aprendizaje interdisciplinarios en la formación docente. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(54), 877-902. Recuperado en 16 de febrero de 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662012000300009&lng=es&tlng=es.
- Díaz Villa, M. (2002) *Flexibilidad Y Educación Superior en Colombia*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior - ICFES. SUBDIRECCIÓN DE FOMENTO Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. PROYECTO ESTÁNDARES MÍNIMOS DE CALIDAD (ISSN, en proceso)
- Díaz Villa, M (2014) *Curriculum: debates actuales. Trazos desde América Latina*. Pedagogía y Saberes No. 40. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación. 2014, pp. 35-45
- DINIECE. Anuarios de Estadística Educativa. Ministerio de Educación de la Argentina. Disponible en: <http://portales.educacion.gov.ar/diniece/informacion-estadisticas/> Ley N° 27.204 “Implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el nivel de Educación Superior”. 2015. Disponible en: <http://www.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/250000-254999/254825/norma.htm>
- Elliot, J. (1998). *La investigación Acción en Educación*. Segunda Edición Morata
- Fehrman Blanco, B. (2014). *Estado del Arte acerca de las aproximaciones teóricas referidas al problema de la configuración curricular del diseño curricular*. Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Chile.
- García de Fanelli, A. (2016) *EDUCACIÓN SUPERIOR EN IBEROAMÉRICA. INFORME 2016 INFORME NACIONAL: ARGENTINA*.
- García-Holgado, A., & García-Peñalvo, F. J. (2018). *Gestión del conocimiento abierto mediante ecosistemas tecnológicos basados en soluciones «Open Source»: EN Ecosistemas del Acceso Abierto*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Garrido Gómez, Alejandro. ¿Calidad o pertinencia? Posicionamientos en la educación superior. *Rev. de Inv. Educ.* [online]. 2014, vol.7, n.2 [citado 2021-02-15], pp. 127-135. Disponible en: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432014000200008&lng=es&nrm=iso. ISSN 1997-4043
- Gibbons, M. et al. (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Ediciones.

- Gibbons M. (1998). Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI. Documento presentado como una contribución a la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO, en 1998. Consultado en la Web, el 21 de noviembre de 2006, en: http://www.humanas.unal.edu.co/contextoedu/docs_sesiones/gibbons_victor_manuel.pdf
- Hodson, D. (2003) Time for action: Science education for an alternative future, *International Journal of Science Education*, 25:6, 645-670, DOI: 10.1080/09500690305021
- Martínez Debat, C. Situación actual de la Interdisciplina en la Universidad de la República de Uruguay, se enmarca en el plan de trabajo de la Unidad Académica del EI. *Revista Digital Universitaria* 1 de mayo 2012 • Volumen 13 Número 5. <http://www.ejournal.unam.mx>. UNAM
- Miñana Blasco, C. (2002). Interdisciplinariedad y currículum. En *Interdisciplinariedad y currículo: construcción de proyectos escuela-universidad* (pp. 1-48). Memorias del V Seminario Internacional. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Pérez, D. y Matías Dressler. (2007) Tecnologías de la información para la gestión del conocimiento. *Intangible capital*. Enero – febrero año, volumen 3, N° 1
- Suárez-Díaz, G. (2016). Co-enseñanza: concepciones y prácticas en profesores de una Facultad de Educación en Perú. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 166-182. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/786>
- Torres Santomé, J. (1998). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid. Morata, 3ª edic.
- Torres Santomé, J. ¿De qué hablamos en las aulas? En *Repensar la enseñanza desde la diversidad*. Morón, Sevilla. Kikiriki Cooperación Educativa, 1999, págs. 49 – 70.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA, (2018). *Nuevo Régimen Académico para la Escuela Secundaria*. Resolución 188. Córdoba.
- Vasen, Federico, & Vienni, Bianca. (2017). La institucionalización de la interdisciplina en la universidad latinoamericana: experiencias y lecciones de Uruguay y Argentina. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior* (Campinas), 22(2), 544-565. <https://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772017000200016>
- Vicari, R., R. Collazo, et al. *Enclave Inter* (2014). Educación superior e interdisciplina. ISBN 978-9974-0-1291-2 ISBN digital: 978-9974-0-1292-9 Universidad de la República. Uruguay. https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2019/04/en_clave2014.pdf