

## El proceso de institucionalización de la Investigación Educativa en clave del desarrollo profesional docente

O processo de institucionalização da Pesquisa Educacional e seu papel no desenvolvimento profissional docente

The process of institutionalization of Educational Research and its role in teaching professional development

Alejandra Capocasale Bruno<sup>1</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-8538-5717>

### Resumen

En este artículo se presenta los primeros resultados de la investigación postdoctoral de la autora que inició en setiembre de 2023 bajo la dirección del Dr. Juan Piovani en la FaHCE-UNLP de Argentina. La investigación refiere al proceso de institucionalización de la Investigación Educativa como disciplina de las Ciencias de la Educación y su papel en el desarrollo profesional docente en Uruguay. Las siguientes interrogantes dan cuenta tanto del problema de investigación como de la naturaleza del objeto teórico- empíricos seleccionados: ¿Se puede hacer referencia a un proceso de institucionalización de la Investigación Educativa en tanto disciplina científica como Ciencia de la Educación? En cuanto a la praxis educativa, ¿qué papel le otorgan los docentes a la Investigación Educativa en el desarrollo de su trabajo docente y en la estructuración de su posición docente? El proceso de indagación teórica se basa en un análisis desde un enfoque hermenéutico ontológico, epistemológico y metodológico enmarcado dentro de un abordaje socio-histórico. En cuanto al abordaje empírico metodológico se presentan los avances de análisis del método de la narrativa a docentes de referencia dentro de la formación docente nacional. De esta forma, desde las voces de los actores directamente involucrados, se busca visibilizar cómo desde el desarrollo y la promoción de la Investigación Educativa se puede dar la posibilidad de la gestación de una comunidad crítica, autónoma y auto gestionada de los docentes.

**Palabras clave:** Investigación educativa. Desarrollo profesional docente. Posición docente.

### Resumo

Este artigo apresenta os primeiros resultados da pesquisa de pós-doutorado do autor, iniciada em setembro de 2023 sob a direção do Dr. Juan Piovani na FaHCE-UNLP, na Argentina. A pesquisa se refere ao processo de institucionalização da Pesquisa Educacional como uma disciplina das Ciências da Educação e seu papel no desenvolvimento profissional dos professores no Uruguai. As seguintes perguntas são relevantes tanto para o problema da pesquisa quanto para a natureza do objeto teórico-empírico selecionado: É possível fazer referência a um processo de institucionalização da Pesquisa Educacional como disciplina científica no campo das Ciências da Educação? Em termos de prática educacional, que papel os professores atribuem à Pesquisa Educacional no desenvolvimento de seu trabalho docente e na estruturação de seu cargo de professor? O processo de investigação teórica baseia-se em uma análise a partir de uma abordagem hermenêutica ontológica, epistemológica e metodológica, enquadrada em uma abordagem sócio-histórica. Quanto à abordagem metodológica empírica, apresentamos os avanços na análise do método narrativo para professores de referência na formação nacional de professores. Dessa forma, a partir das vozes dos atores diretamente envolvidos, procuramos tornar visível como o desenvolvimento e a promoção da Pesquisa Educacional podem dar a possibilidade de gestação de uma comunidade crítica, autônoma e autogerida de professores.

**Palavras-chave:** Investigação educacional. Desenvolvimento profissional dos professores. Função docente.

### Abstract

This article presents the first results of the author's postdoctoral research that began in September 2023 under the direction of Dr. Juan Piovani at the FaHCE-UNLP in Argentina. The research refers to the process of institutionalization of Educational Research as a discipline of the Educational Sciences and its role in the professional development of teachers in Uruguay. The following questions account for both the research problem and the nature of the theoretical-empirical object selected: Is it possible to refer to a process of institutionalization of Educational Research as a scientific discipline as an Educational Science? In terms of educational praxis, what role do teachers give to Educational Research in the development of their teaching work and in the structuring of their teaching position? The theoretical inquiry process is based on an analysis from an ontological, epistemological and methodological hermeneutic approach framed within a socio-historical approach. As for the empirical methodological approach, the advances of the analysis of the narrative method are presented to reference teachers within the national teacher training. In this way, from the voices of the actors directly involved, we seek to make visible how the development and promotion of Educational Research can give the possibility of the gestation of a critical, autonomous and self-managed community of teachers.

**Keywords:** Educational research. Teacher professional development. Teaching position.

<sup>1</sup> Doctora en Ciencias de la Educación. Consejo de Formación en Educación (ANEP) y Escuela Universitaria Centro de Diseño-FADU-Udelar (Uruguay). E-mail: [alecapocasale@gmail.com](mailto:alecapocasale@gmail.com).

## Introducción

En esta ponencia se presenta los primeros resultados teóricos y de trabajo de campo de la investigación postdoctoral que inicié en setiembre de 2023 bajo la dirección del Dr. Juan Piovani en la FaHCE-UNLP (Argentina). La investigación refiere al proceso de institucionalización de la Investigación Educativa como disciplina de las Ciencias de la Educación y su papel en el desarrollo profesional docente en Uruguay. Las preguntas guía de la investigación tienen que ver con: 1) la dilucidación de si se puede hacer referencia un proceso de institucionalización de la Investigación Educativa sobre un análisis desde una perspectiva epistémica, ontológica y metodológica; 2) si en el contexto socio-histórico educativo uruguayo de principios del siglo XXI, los y las docentes de Formación Docente -pues son quienes tienen entre sus funciones de desempeño docente la enseñanza y la investigación-, han integrado la práctica investigativa a su práctica docente, al punto de ser docentes-investigadores y docentes-investigadoras de acuerdo a la concepción de Stenhouse (1996). A partir de estas preguntas que son consistentes con el problema de investigación planteado, se propone una indagación teórica y un trabajo de campo sobre la base del método de narrativas y utilizando la técnica del biograma.

## Aproximación teórica

El primer paso a dar para abordar el problema de investigación planteado es de índole epistemológico. Cabe recordar que la Epistemología tiene carácter meta teórico ya que es un saber del saber: “es la dimensión filosófica que estudia la investigación científica y su producto, el conocimiento científico” (Mèlich, 1994, p. 21). En este sentido, se selecciona un problema de investigación postdoctoral, que

tiene en cuenta los siguientes antecedentes epistémicos: 1. El supuesto base de que existen al menos cinco modos de aprehensión de la realidad objetual, a saber: sentido común, filosofía, arte, religión y ciencia, y que todos ellos tienen el mismo status epistémico. 2. El hecho académico, a partir del positivismo del siglo diecinueve, que tiñó la producción intelectual (y por qué no decir que lo sigue haciendo hasta la actualidad), de la valoración general de que el estatus epistémico de la ciencia dentro del marco de la sociedad es el superior, y a veces único. 3. La justificación de tal superioridad onto-epistémica con el hecho de que el conocimiento científico presenta un método llamado científico que ofrece garantías formales y validez de sus resultados. 4. La objetividad científica tiene valor como fin en sí mismo del proceso de investigación científica y del producto logrado. 5. La neutralidad del investigador y de la investigadora y de la comunidad científica de referencia es tal al momento de evaluar el proceso y los resultados obtenidos por el proceso de contrastación empírica. 6. La asunción de que el único modelo metodológico válido y confiable de investigación científica es aquel que tiene relación directa o indirecta con el método hipotético-deductivo. 7. El problema de la clasificación de las ciencias, cuyo origen está en Aristóteles, seguido por Francis Bacon, Auguste Comte y Heinrich Rickert, quienes pretendieron dar cuenta de clasificaciones con carácter abarcativo y universal. El aporte del filósofo alemán Rudolf Carnap a mediados del siglo veinte aparece como la clasificación de las ciencias actualmente reconocida: ciencias formales y ciencias fácticas (ciencias naturales y ciencias sociales) a la que se le ha sumado la referencia a las ciencias cognitivas y ciencias computacionales, entre otras. Todos estos antecedentes dan cuenta de una forma de enfocar la Filosofía de la Ciencia, y por ende, la Epistemología. Ahora bien, existe una postura crítica fuertemente fundamentada. Entre sus representantes está Feyerabend (1987) quien plantea una posibilidad

alternativa ante estos antecedentes vinculados directamente al positivismo científico:

Incluso científicos de mentalidad tolerante y liberal tienen la sensación de que las afirmaciones científicas y las de fuera de la ciencia tienen distinta autoridad: que la primera puede desplazar a la segunda, pero no al revés. Hemos visto que esto es una visión bastante ingenua de la relación entre ciencia y no ciencia. En la epistemología contemporánea, el científicismo positivista ya no se sostiene. La ciencia no puede negar la credibilidad de otras formas de conocimiento. La 'verdad' no es propiedad de modo de conocimiento alguno. La epistemología reconoce que todas las formas de conocimiento humano no solo son válidas, sino que se complementan y se enriquecen. (p.114)

A partir de lo antedicho, cabe preguntar si todo este proceso de análisis y hermenéutica ontológica, epistemológica y metodológica ha ingresado en los procesos de investigación dentro del campo de lo educativo, o sea dentro de lo que se ha dado a llamar "Investigación Educativa" como parte de las Ciencias de la Educación (Pedagogía, Historia de la educación, Sociología de la educación, Psicología Educacional, Filosofía de la educación, entre otras).

## **Metodología**

El diseño metodológico propuesto se enmarca dentro de la investigación cualitativa, específicamente desde el enfoque biográfico-narrativo. Este tipo de enfoques no se limitan a la aplicación de una metodología de recolección y análisis de datos sino que se puede afirmar que son una forma de construir conocimiento en la investigación educativa y social. Asimismo, posibilitan la multiperspectiva (Balsa Laya, 2009) de un objeto de estudio teórico y empírico de alta complejidad como el seleccionado. Dentro de las técnicas cualitativas de este enfoque se encuentra el biograma. Según Fernández Cruz (1995), un biograma es una "cadena cronológica

de situaciones administrativas, compromisos adquiridos, puestos desempeñados, destinos ocupados, actividades formativas realizadas, discontinuidades importantes experimentadas y acontecimientos de relevancia del profesor” (p. 159). En él se combina el dato empírico objetivo de la trayectoria profesional del y de la docente que se puede verificar desde su hoja de servicios con sus vivencias desde sus experiencias vividas. En este caso, el interés investigativo se centra en el papel que la investigación educativa tuvo/tiene en su trayectoria profesional docente. Ese papel puede ser en relación a dos funciones: enseñanza e investigación propiamente dicha. Es de relevancia que el biograma tiene carácter autobiográfico. Esto es sustantivo, pues tal como lo explican Huchim Aguilar y Reyes Chávez (2013) el investigador y la investigadora: no controla el proceso de registro; no está presente en el momento que el informante escribe; y mantiene una distancia objetiva del producto obtenido que muchas veces es una narrativa que requiere mucha reflexión y análisis para su cabal interpretación.

En función de la factibilidad de la investigación (un tiempo de ejecución no mayor a un año asociado a que soy la única responsable del proceso sin licencia laboral ni apoyo económico) se optó por trabajar sobre cuatro biogramas a docentes con experiencia en Formación Docente en Uruguay en cuanto a la investigación educativa. Se decidió que la muestra intencional estuviera construida sobre la base de los siguientes criterios de selección: 1) representen distintos tramos etarios y, por ende, distinta antigüedad dentro del sistema educativo de referencia; 2) representen distintos centros e institutos tanto de la capital como del interior del país; 3) tengan a su cargo la formación de grado docente magisterial como de profesorado; y 4) tengan como mínimo la formación de posgrado de Maestría de forma tal de haber realizado por lo menos esa investigación de tesis.

En esta ponencia se da cuenta de un análisis preliminar de dos de los biogramas realizados por una docente de larga trayectoria, magíster, actualmente doctoranda con gran experiencia docente magisterial y de profesorado en Montevideo (capital de Uruguay) y en el todo el interior del país; y un novel profesor de Filosofía, magíster, que trabaja en el interior del país y ha trabajado en semipresencialidad con experiencia puntual en la formación de profesorado.

### **Desarrollo**

De regreso al análisis teórico de la investigación, cabe desarrollar un marco general para comprender cabalmente su relevancia dentro del campo de las Ciencias de la Educación. En la actualidad, se puede afirmar que las Ciencias de la Educación tienen carácter científico y se las incorpora al conjunto de saberes científicos con un objeto de estudio claramente delimitado: 'lo educativo'. Me atrevo a decir que su cualidad ontológica y epistémica esencial es que no es un campo del saber que se puede definir estrictamente por los cánones del cientificismo positivista. Sin embargo, se ha logrado posicionar las disciplinas que forman parte de las Ciencias de la Educación a un corpus con un estatus epistémico científico. Estas Ciencias son parte del saber científico universal. Esto se ha logrado gracias a que las disciplinas que la conforman presentan características básicas de la ciencia: sistematicidad, rigurosidad, precisión conceptual y especificidad del lenguaje disciplinar. Es aquí donde ingresa la Investigación Educativa que se integra como un campo de conocimiento que es disciplinar y al mismo tiempo herramental metodológico. Su doble naturaleza es su mayor potencialidad y riqueza desde lo epistemológico. No reniega del origen herramental metodológico desde las Ciencias Sociales (incluida la Estadística Social). Asimismo, conjuga esa base metodológica tradicional con

propuestas metódicas innovadoras dentro del paradigma metodológico cualitativo. Se enriquece desde los marcos teóricos conceptuales de las otras Ciencias de la Educación, configurando sus propios paradigmas teóricos. La Investigación Educativa abre las puertas a la posibilidad de nuevos abordajes metodológicos de un objeto de estudio complejo en relación a un investigador y una investigadora que no reniega de su subjetividad (aunque tenga durante el proceso investigativo pretensión de objetividad). La Investigación Educativa, como disciplina, representa la oportunidad de entender cabalmente la relación investigador/investigadora-objeto en el proceso de investigación:

Comprender la ciencia exige, entonces, comprenderla en su multilateralidad, en su complejidad, en su contradictoriedad. Por mucho tiempo primó la mirada positivista sobre la ciencia y ella fue una mala guía para aquella comprensión integral porque redujo el valor de la ciencia al valor explicativo de sus enunciados, a su capacidad para describir fenómenos, a su función de señalar rumbos al pensamiento (...). Es innegable que siempre hay una ciencia dominante, rectora o hegemónica –a ella se consagró el positivismo- pero también es innegable que el hecho de que lo sea se debe no solo al desarrollo o madurez de la misma sino también a una estructura de poder político, social, empresarial, militar, etc. con la que ella se encuentra ligada. Una comprensión integral –no reductiva– de la ciencia, debe interrogar ese vínculo. (Díaz de Kóbila y Cappelletti, 2008, p. 19)

En definitiva, resulta de suma relevancia lograr desarrollar el proceso de institucionalización de la investigación educativa desde lo socio histórico. Desde un enfoque primario se podría decir que se inicia con Kurt Lewin (1946) a mediados del siglo veinte. No obstante, la charla que Lawrence Stenhouse dio en 1979 en la Universidad de *East Anglia* representa un hito epistemológico dentro de la Historia de las Ciencias de la Educación. De esta forma fundó el *Centro de Investigación Aplicada a la Educación* en esa Universidad y presentó su proyecto *Humanities Curriculum Project* como ruptura epistemológica de la visión tradicional de los conceptos de ‘ciencia’ y de ‘investigación científica’. Este fue el origen de su libro *La*



*investigación como base de la enseñanza* (1996). Él estaba convencido de que los docentes podían hacer investigación educativa. En su investigación titulada *Los problemas y efectos de la enseñanza acerca de las relaciones sociales*, él conjugó el trabajo de docentes-investigadores y docentes-investigadoras con el de investigadores-académicos e investigadoras-académicas. Trabajaron en equipo, algo impensable hasta ese momento. La novedad fue incorporar a los docentes como investigadores. A partir de allí Stenhouse (1996) estableció una definición básica de investigación: es una “indagación sistemática y autocrítica” (p. 28). La investigación educativa la concebía no como un fin en sí mismo sino como un medio, en tres sentidos: fortalecer el criterio del docente perfeccionando así por autogestión su propia práctica; enriquecer el *currículum*, pues el conocimiento es como un espiral que se devuelve; y generar una comunidad docente crítica. Según Stenhouse (1996), el aula es el laboratorio donde ya trabajan los y las docentes. Reconoce que los y las docentes presentan limitaciones y dificultades que derivan de su involucramiento con el objeto de estudio; con sus condiciones laborales (multiempleo, exceso de carga horaria, etc.) y falta de formación para realizar investigación científica. No obstante, considera que pueden hacer investigación educativa, y llegar a desarrollar este ‘arte’ que, según él, se mejora por el hacer, implica crítica y desarrollo de autonomía de juicio y supone desarrollo del profesionalismo (Stenhouse, 1996). A partir de este hito histórico dentro de la epistemología de las Ciencias de la Educación, se podría afirmar que se comenzó a delimitar el campo disciplinar de la Investigación Educativa. Sin embargo, se requiere investigar desde lo empírico esta afirmación. Esta disciplina fue transitando, desde la década del setenta del siglo veinte, de ser una mera proveedora de herramientas metodológicas para la ejecución de investigaciones educativas a ser una ciencia de la educación.



La investigación educativa abre las puertas a la posibilidad de la gestación de una comunidad crítica, autónoma y auto gestionada de los docentes. En este sentido cabe mencionar los aportes específicos de Elliot (1990, 1993) a la construcción epistémica de esta disciplina, y de José Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez (1992) con aportes analíticos acerca del *currículum* y sus implicancias. Este proceso teórico y académico de institucionalización de la Investigación Educativa que se inició en la década del cuarenta del siglo veinte merece ser investigado pues tiene que ver con la construcción de las identidades de los y las docentes en cuanto a su trabajo de enseñar y a sus posiciones. Es que tanto las identidades, las posiciones como el trabajo de los docentes han sido construidas y reconstruidas en diálogo con procesos y visiones epocales asociadas a la investigación educativa.

Enseñar es –a riesgo de ser un poco esquemáticos– establecer una relación; esto es, construir una posición que no está situada en coordenadas predefinidas, fijas y definitivas, sino una que sufre alteraciones y que busca e inventa respuestas. Esa relación se establece con la cultura, el poder, los saberes y las formas de su enseñanza; es una relación con otros y otras, con lo político, la política, y la sociedad, dimensiones respecto de las cuales desarrollamos múltiples estrategias de posicionamiento. (Southwell y Vassiliades, 2023, p.10)

La investigación de nivel postdoctoral enmarcada dentro de la Filosofía de la Ciencia, y específicamente de la Epistemología, pasa a ser un espacio para la reflexión profunda acerca de realidades fenoménicas y noosféricas asociadas al campo educativo y los docentes. De esta forma, a decir de Balsa Laya (2009) se integran “los aspectos primordiales de las teorías y posturas epistémicas en la comprensión de la complejidad de fenómenos o sistemas que comprenden los objetos de estudio” (p. 49). Esto de alguna forma conduce a que se desarrolle una multiperspectividad para el abordaje de problemas de investigación y objetos de estudio teóricos y complejos, como en este caso. De acuerdo a lo planteado de forma

sinéctica, las preguntas que guían el proceso de investigación postdoctoral en relación al problema seleccionado, desde el punto de vista ontológico, epistemológico y metodológico, son las siguientes:

1. ¿Se puede hacer referencia a una Investigación Educativa que desde su origen académico y contextual ha ido gestando un estatus epistémico propio?
2. En su desarrollo socio-histórico dentro del campo educativo, ¿qué datos empíricos hay de que se ha ido configurando como disciplina científica con una demarcación objetual, metodológica y teórica propia?
3. ¿Se puede hacer referencia a un proceso de institucionalización de la Investigación Educativa en tanto disciplina científica como Ciencia de la Educación?
4. Específicamente, en cuanto a la *praxis* educativa, ¿qué papel le otorgan los y las docentes a la Investigación Educativa en el desarrollo de su trabajo docente y en la estructuración de su posición docente?

En función de las preguntas planteadas, de la elección de ciertas categorías conceptuales centrales, del diseño metodológico elaborado, se presenta a continuación algunas primeras reflexiones en función de los dos biogramas recibidos de dos docentes con el perfil seleccionado como parte de la muestra cualitativa intencional.

## Resultados

En el proceso de análisis e interpretación de los biogramas de referencia: B1 (Rosario) y B2 (Alexis), se presenta un conjunto de resultados preliminares resultado de la aplicación de la propuesta de enfoque de Mas García (2007). Su propuesta metodológica es interesante dado que posibilita hacer un análisis e

interpretación de los biogramas “desde la perspectiva de la transdisciplinariedad y la creatividad” (Mas García, 2007, p. 1). Este enfoque lo fortalece sugiriendo tomar una serie de dimensiones analíticas, a saber: cronología, hechos, emociones, sensaciones, asociaciones y metáforas, lo que va generando una construcción conceptual interpretativa que conjuga lo objetivo con lo subjetivo-vivencial, lo racional-explicativo con lo emocional-sensitivo, todo esto a su vez, contextualizado socio-históricamente. En esta oportunidad, me focalizo en dos categorías analíticas centrales de forma comparativa en ambos biogramas: el origen biográfico de su interés por la investigación y el momento biográfico en el que comenzaron a desarrollar la investigación educativa como parte de su práctica educativa. Cabe aclarar que en cuanto a la dimensión cronológica es interesante mencionar que ambos informantes han vivido sus trayectorias profesionales docentes, en referencia a ambas categorías analíticas, vitalmente a dos momentos socio-históricos nacionales muy distintos. En el caso de B1 su experiencia de vida y de trayectoria profesional está directamente vinculada a la dictadura cívico-militar (1973-1985) en Uruguay. En cuanto a B2 su biograma refleja una existencia en el siglo XXI en un Uruguay enmarcado en gobiernos democráticos político-partidarios progresistas.

En cuanto al origen biográfico de su interés por la investigación, en ambos casos hay una influencia socio-histórica que conduce al despertar investigativo durante sus adolescencias. En el caso de B1 hace un relato enmarcado con la dictadura cívico-militar y cómo eso la llevó indirectamente a querer indagar, cuestionarse, preguntarse sobre lo no-dicho:

En tercer año contaba con catorce años cuando aconteció el Golpe de Estado del 72. Allí cambiaron cosas en el pueblo como vigilancia en las calles, desaparición de algunos profesores, pero nada que alterara demasiado las rutinas. Mi papá trabajaba en la planta de ANCAP y manipulaba explosivos para arrancar la piedra en la cantera. Por aquellos días lo pasaba a buscar locomoción del ejército que lo llevaba y traía, cosa

que se volvía rigurosa y extrema cuando llegaban rehenes al batallón 11. Estas situaciones me llevaron a buscar información en TV, revistas que eran distribuidas puerta a puerta, programas radiales etc. Me sorprendía que no se trataran esos temas en el liceo. Creo que ahí descubrí mi gusto por la historia y asistir a la biblioteca todos los días en busca de respuestas. Nada me gustaba más que escuchar la narrativa de mi padre sobre su vida en el campo cerca del cerro Arequita y cómo vivía él los hechos históricos como el gobierno batllista, el golpe de Terra, había nacido en 1916. La exploración en los cerros me fascinaba y ese fue uno de los legados que me dejó, el conocimiento de la naturaleza, la observación eficaz y aunque él no lo sabía la multiperspectividad y el trabajo duro y responsable siempre. (B1)

En el caso de B2 la narrativa está asociada a su vida personal familiar y la influencia de su abuela materna profesora de Física lo que lo llevó a ser docente de Filosofía en tanto pensar problematizador:

Educado por mi abuela materna, profesora de Física que dedicó más de tres décadas a la enseñanza de la misma en EM, me vinculé desde temprana edad con el hacer docente, con las instituciones educativas, habitando sus pasillos, bibliotecas y laboratorios de ciencia. Entre libros, experimentos, y un sistema educativo que me brindó oportunidades como las mencionadas con anterioridad: salidas didácticas a otras ciudades, a la playa, al cine, a la cultura en general, fui desarrollando un sentido de admiración y agradecimiento por el sistema educativo público. El tener una docente en casa me hizo poder visualizar en primera fila los gajes del oficio, reconociendo sus maravillas así como también las principales vicisitudes que se enfrenta en la profesión. Siempre reconocí que la profesión era para valientes, pudiendo contemplar las implicancias intelectuales, sociales y laborales de esta. (B2)

En relación al momento biográfico en el que comenzaron a desarrollar la investigación educativa como parte de su práctica educativa, ambos informantes coinciden en que el momento inicial coincide con el inicio de formación de grado: en el caso de B1 magisterial y de profesorado de Historia, y en el caso de B2 de profesorado de Filosofía. Ambos refieren a que en la formación inicial y desde sus primeras experiencias docentes tienen una suerte de “descubrimiento” que el mundo de la práctica educativa no es lo que se ve a simple vista, sino que hay “algo

más” que merece ser descubierto, y allí ingresa la importancia y el interés por investigar:

En mi formación de grado, me vinculé con las especificidades de la Filosofía, con su didáctica y con las ciencias de la educación. Es en esa formación de grado, y en particular después del segundo año, cuando no solo era estudiante sino que trabajaba en aula, que identifiqué que en cierta forma nos preparaban con “discursos” y “prácticas” performáticamente hegemónicas y predecibles, apostando a un hacer docente modélico, que en su práctica profesional, no incluía a la producción de conocimiento como tarea esencial, y la dejaba librada a otros “expertos”, quedando sujeta la tarea docente a la transmisión de conocimientos pre-definidos por el curriculum establecido. Esa, debe ser de las mayores dolencias con las que me encontré en la formación inicial, el dar cuenta que la autonomía docente era una pseudo realidad, y que la mayoría de los profesionales debían dedicarse a la mera transmisión de ciertos contenidos, y que la excelencia de su actividad radicaba en relación a quien mayores contenidos programáticos enseñase. (B2)

En cada escuela que trabajé inicié una investigación con el deseo de conocer las realidades sociales e históricas, pero sin muchas o ninguna herramienta metodológica. Revisé fuentes documentales, libros diarios, testimonios, objetos, diarios y todo lo que revolviendo encontré. Esas fueron mis primeras incursiones por los caminos de la investigación si es posible llamarle de esa forma. (B1)

## Conclusiones

A esta altura aún no es posible extraer conclusiones definitivas acerca de cómo la Investigación Educativa como disciplina científica se ha ido legitimando como Ciencia de la Educación, y esto ha redundado en los y las docentes de la Formación Docente en su construcción de su posición docente. No obstante, queda claro que la opción por la carrera docente -sin considerar lo vocacional- tiene que ver directamente con una influencia del mundo exterior sobre la persona a nivel familiar contextual. Esta influencia original vincula la docencia con la investigación. Una relación que es sumamente valiosa y que parece ser que se mantiene y fortalece durante la formación de grado y las primeras experiencias de práctica educativa. Se

puede afirmar que la estrecha relación dialéctica práctica educativa-investigación educativa es estructural y no solo es una conceptualización teórica, sino que los y las docentes la intuyen o perciben desde su primer aproximación a pensar en “ser docentes”. Sin embargo, algo ocurre en el camino, en el tránsito, en la trayectoria profesional docente que hace que se vaya oscureciendo o inclusive desapareciendo esa relación dialéctica como intrínseca y se comienza a considerar como prescriptiva como función externa dada como parte de su rol profesional. Se podría llegar a considerar que esto debilita la praxis educativa y va generando un fuerte proceso en el cual los y las docentes no se ven habilitados a investigar.

## Referencias

- Balza Laya, A. M. (2009). Pensar la investigación postdoctoral desde una perspectiva transcompleja. *Investigación y Postgrado*, Vol. 24, Núm. 3, pp. 45-66. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65818200003>
- Díaz de Kóbila, E. y Cappelletti, A. (2008). *Doce Lecciones de Epistemología*, Rosario: Laborde Editor.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Barcelona: Ediciones Morata.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Barcelona: Ediciones Morata.
- Fernández Cruz, M. (1995). Ciclos en la vida profesional de profesores. Monográfico. *Revista de Educación*, Vol. 306, pp. 153-203. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/70499?locale-attribute=es>
- Feyerabend, P. (1987). *Adiós a la razón*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Barcelona: Ediciones Morata.

- Huchim Aguilar, D. y Reyes Chávez, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Revista electrónica "Actualidades "investigativas en educación"*, Vol. 13, Núm. 3, pp. 1-27. <https://www.researchgate.net/publication/260764710> *La investigación Biográfico-Narrativo una alternativa para el estudio de los docentes*
- Lewin, K. (1946). *La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos*. Madrid: Editorial Popular.
- Mas García, X. (2007). Una mirada creativa hacia el método biográfico. *Encuentros Multidisciplinarios*, Vol. 27, pp. 1-6. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/679483>
- Mèlich, J-C. (1994). *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- Southwell, M. y Vasilliades, A. (2023). Introducción. En: Southwell, M. y Vasilliades, A. (Coords.). *Formación y trabajo docente. Nuevas reflexiones sobre identidades, instituciones y práctica*. La Plata: Ediciones de la FaHCE, pp. 9-24. <https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/216>
- Stenhouse, L. (1996). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.

---

Os(as) autores declararam que a presente contribuição é original, que não foi submetida a outro periódico e que não identificaram conflitos de interesse ao longo do processo de submissão, avaliação, edição e publicação.



*Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.*