



FLACSO
URUGUAY

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
Programa Uruguay

Maestría en Educación, Sociedad y Política
Promoción: 2021-2023

La Investigación Educativa en la formación y en el ejercicio profesional de
los y las docentes de Enseñanza Media Pública en el Uruguay a inicios del
siglo XXI

Tesis para obtener el grado de Maestría en Educación, Sociedad y Política

Presenta:

Alexis Ignacio Larrosa Melgarejo

Directora de Tesis: Dra. Alejandra Capocasale Bruno

Montevideo, abril 2023

Dedicatoria

A mi abuela, por compartirme su amor por la tarea de enseñar.

Agradecimientos

Todo proceso formativo, es colaborativo, no se hace en solitario, sino que es posible gracias a todas las personas que son parte de este. Un gracias general a todas esas personas que en estos dos años han sido, sustancialmente, parte de este proceso de formación, apoyando y potenciando mi crecimiento profesional y humano.

Por otra parte, agradecer especialmente a:

Mi tutora, la Dra. Alejandra Capocasale Bruno, por su sabiduría, contención, acompañamiento continuo y su humanidad, cualidades que hicieron de este proceso, un disfrute, y que permitieron profundos aprendizajes.

A FLACSO Uruguay, y sus integrantes: docentes, personal no docente, y compañeros/as, que hacen de la facultad un ámbito de intercambio y aprendizajes. Por sostener una propuesta académica, que permite a los docentes, del interior del país, continuar formándose.

A mi familia y amistades por acompañarme, respetar mis tiempos y entender mis ausencias. Por comprender y apoyar mi deseo por aprender.

A las instituciones educativas en las cuales he trabajado en los tiempos de cursada, por apoyarme, potenciarme y hacer posible la conjugación entre docencia e investigación.

A las instituciones educativas públicas que habité como estudiante desde la infancia, especialmente a los maestros y profesores que acompañaron todos esos años de escolarización, hasta mi formación de grado y posgrado.

A los y las docentes de Formación Docente, a los y las estudiantes de FD y al colectivo docente de Educación Media, quienes fueron esenciales para que este proceso tuviera sentido, y fuera posible. Gracias por acceder a las entrevistas, por disponer del tiempo, y principalmente por sostener la educación día a día.

A Cecilia, mi compañera de cursada, por su dedicación, su escucha, su lectura crítica y atenta, y su valiosa amistad.

A Evelyn, colega y amiga, con quien desde la formación de grado proyectábamos nuevos horizontes formativos. Gracias por los valiosos intercambios, por las horas de mensajes y videollamadas que permitieron el acompañamiento a distancia.

A Ana, amiga, colega, por siempre escucharme, entenderme, y por confiar en mí, desde antes de que yo lo hiciera.

A mi abuela, quién dedicó casi cuatro décadas de su vida a la educación, y me compartió con generosidad su amor por la tarea de enseñar. Gracias por cultivar el amor por la Educación Pública.

Finalmente, a mis estudiantes de Educación Media, motor principal de seguir en este camino de la formación, por mantener vivo el anhelo de una educación pública más justa, motivándome a seguir el camino de la profesionalización.

Índice

Dedicatoria	i
Agradecimientos	ii
Índice.....	iii
Glosario de términos y abreviaturas.....	v
Resumen	vi
Abstract	vii
Introducción	1
Capítulo I- Marco teórico-conceptual.....	12
1. Antecedentes.....	12
2. Estado del Arte	14
3. La investigación: proceso fundamental en la creación de conocimiento	16
4. Investigación educativa, síntesis histórica.....	17
5. Algunas consideraciones sobre la Investigación Educativa en la Formación Docente uruguaya.....	20
6. La construcción del perfil profesional de los docentes de Enseñanza Media: alcances, desafíos, y principales dificultades	22
Capítulo II Diseño Metodológico.....	25
1. La perspectiva cualitativa como un camino predilecto para acercarnos a las voces de los sujetos de la educación.....	26
2. Validar la voz de los educadores	30
3. Toma de decisiones metodológicas y procesamiento de datos obtenidos	34
4. Implicancias éticas del proceso de investigación	34
Capítulo III Análisis de los resultados obtenidos	37
1. La investigación ¿es una herramienta central en las prácticas profesionales de los docentes de Enseñanza Media?	38

2. ¿Existe una conjugación entre docencia e investigación? Razones para pensar el <i>status</i> de la investigación en la identidad y práctica profesional de los docentes de Enseñanza Media.....	42
3. La investigación como función universitaria: importancia, tensiones y ausencias 47	
4. Un problema anterior al problema, rastros de una identidad en formación	53
5. Acciones en pos de investigación, rastros de proyectos en apuesta a la profesionalización docente	55
6. Algunos desencuentros entre el proyecto profesionalizador y las voces de los docentes en territorio	64
Capítulo IV Conclusiones y discusión final	67
1. Competencias profesionales del docente: una dimensión olvidada.....	67
2. Rastros de una profesión en (de) formación: cultura académica y precarización laboral.....	70
3. Urgencias: repensar la actividad profesional.....	72
4. El papel de la Formación Docente en la reconfiguración del perfil profesional de los docentes de Enseñanza Media.	74
5. Un perfil para potenciar: el profesor reflexivo	75
6. Encuentros y desencuentros derivados del proceso de investigación.....	76
Referencias bibliográficas	78
Fuentes documentadas	81
Anexos.....	82
Anexo 1.....	82
Anexo 2.....	83
Anexo 3.....	84
Anexo 4.....	85
Anexo 4a.....	85
Anexo 4b.....	86

Glosario de términos y abreviaturas

ANEP: Administración Nacional de Educación Pública

CeRP: Centro Regional de Profesores

CFE: Consejo de Formación en Educación

DGES: Dirección General de Educación Secundaria

DGETP: Dirección General de Educación Técnico Profesional

EM: Enseñanza Media

FD: Formación Docente

FORMADOR: Docente que ejerce actividad docente en Formación en Educación

IE: Investigación Educativa

IPA: Instituto de Profesores Artigas

SUNFD: Sistema Único Nacional de Formación Docente

En la elaboración de este material se ha buscado que el lenguaje no implique discriminación de género, a la vez, que el uso reiterado de o/, /a, los y las, etcétera, no dificulte la lectura. En ese sentido, se ha usado el genérico, tanto femenino como masculino.

Resumen

En esta tesis se investigó sobre las concepciones de los docentes de Enseñanza Media, respecto a la tarea investigativa, específicamente el papel de esta en la identidad y el ejercicio profesional de los profesores. Con el fin de dilucidar la construcción de la identidad profesional de los docentes con relación a la investigación como competencia profesional, se abordó y problematizó sobre el rol de la investigación en la Formación Docente Uruguay, y la posible incidencia de esta, en el *status* que tiene la tarea investigativa en las prácticas profesionales de los docentes de Enseñanza Media, egresados del plan de formación 2008 del Consejo de Formación en Educación. Desde un marco teórico que reivindica al docente como un intelectual, que puede y debe investigar, se buscó identificar las vicisitudes académicas y laborales que enfrentan los docentes en su trabajo en territorio y que le impiden el desarrollo virtuoso de la práctica investigativa. Se presentaron algunas de las políticas públicas en educación efectuadas en post de la constitución de una comunidad docente que desarrolle la práctica de producción de conocimiento, así como también se identificaron las barreras que no han posibilitado tal constitución. Por ello se optó por una perspectiva metodológica cualitativa, con el fin de poder identificar las concepciones de los docentes desde sus propios discursos, recurriendo a entrevistas con estos. Finalmente se reflexionó sobre el *status* de la investigación en la Enseñanza Media, lo perjudicial de su escaso desarrollo en la práctica profesional de los docentes, y en la educación en general. Se realizan aportes para pensar posibles vías de diálogos en mejora de esta dimensión.

Palabras Claves: Investigación Educativa - Docente investigador – Profesionalización docente.

Abstract

In this thesis, research was conducted on the conceptions of secondary school teachers regarding the research task, specifically the role of research in the identity and professional practice of teachers. In order to elucidate the construction of the professional identity of teachers in relation to research as a professional competence, the role of research in Uruguayan Teacher Education was approached and problematized, and its possible incidence on the status of the research task in the professional practices of High School teachers, graduates of the 2008 training plan of the Consejo de Formación en Educación (CFE). From a theoretical framework that vindicates the teacher as an intellectual, who can and should investigate, we sought to identify the academic and labor vicissitudes that teachers face in their work in the territory and that prevent the virtuous development of the investigative practice. Some of the public policies in education carried out in pursuit of the constitution of a teaching community that develops the practice of knowledge production were presented, as well as the barriers that have not made such constitution possible. For this reason, a qualitative methodological perspective was chosen in order to identify the conceptions of teachers from their own discourses, resorting to interviews with them. Finally, we reflected on the status of research in Secondary Education, the detrimental of its scarce development in the professional practice of teachers, and in education in general. Contributions are made to think of possible ways of dialogues to improve this dimension.

Keywords: Educational research - teacher researcher - teacher professionalization.

Lo que aquí nos interesa (...) es la relación entre las personas adultas y los niños en general o, para decirlo en términos más generales y exactos, nuestra actitud hacia la natalidad, hacia el hecho de que todos hemos venido al nacer y de que este mundo se renueva sin cesar a través de los nacimientos. La educación es el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable

Hannah Arendt (2016, p.208)

Introducción

La tarea docente, ha sido históricamente objeto de reflexión de las Ciencias de la Educación, encontrándonos con diversos posicionamientos teóricos respecto a la tarea y sus implicancias. Interrogantes como ¿qué debe enseñar el docente?, ¿cómo debe enseñar?, ¿cuáles son las aptitudes que debe desarrollar un educador?, ¿cómo se debe formar?, y otras tantas, han sido objeto de reflexión de los pedagogos, sociólogos y diversos investigadores dedicados a la Teoría Educativa.

Con el aporte de Stenhouse (1996) adviene un cambio paradigmático para las Ciencias de la Educación, en particular para la Pedagogía, la Didáctica y la Investigación Educativa, ya que el pedagogo incluye en la tarea docente la tarea investigativa, no solo la incluye, sino que promueve que la tarea docente es necesariamente una tarea de investigación, sosteniendo que esta debe ser base del ejercicio profesional. En este sentido, se da un cambio radical en las tradicionales formas de concebir al docente, quien bajo una larga tradición se vio disociado de la tarea investigativa.

El modelo que disocia docencia de investigación lesiona la autonomía docente, propiciando lo que Contreras (2011) denomina una autonomía ilusoria, ya que elimina al docente de cualquier intervención activa en el proceso de enseñanza, dejándolo sujeto a un rol de mero intérprete o reproductor de teorías producidas por otros. Ante la aparición de una problemática educativa, el docente se limita a reglas ya establecidas, a técnicas ya validadas por otros, reduciéndose la autonomía a un “conjunto de destrezas y reglas que se han de seguir” (Contreras, 2011, p.72). Dichas destrezas, el docente las aprende en su proceso de formación, de manera mecánica, sin posibilidad de alternativa o revisión.

Por su parte, el paradigma teórico, inaugurado con Stenhouse (1996), que propone al docente como investigador, propicia un camino fértil hacia la autonomía docente, ya que le permite intervenir activamente, desarrollando: la deliberación, el juicio propio, la intervención contextualizada, en definitiva, “las cualidades esenciales de la práctica educativa” (Contreras, 2011, p.63)

Con Stenhouse (1996) la investigación docente comienza a incorporarse en el ideal profesional planteado por los teóricos de la educación. Es así como comienza a cobrar protagonismo la premisa de que la investigación no es una opción de perfeccionamiento docente, sino una exigencia para el ejercicio profesional responsable.

Por otra parte, la Universidad, institución encargada de formar profesionales de diversas especialidades, incluyendo entre ellos docentes, ha instalado una evidente centralidad de la investigación entre sus tareas bases.

Behares (2011), analiza las finalidades y diversos sentidos que se le han dado a las universidades a nivel mundo en la historia, y señala que:

Las universidades en general, después de la segunda guerra mundial tuvieron la oportunidad de repensarse orgánicamente. Con las diferencias propias a ese universo plural que llamamos universidad, se consigna la tendencia a recuperar algunos definidores tradicionales, y no es totalmente inusitado resumir la nueva conceptualidad en lo que en nuestro medio se llamó el ternario universitario, que articula funcionalmente la investigación, la enseñanza y la extensión. (p.15)

Es así cómo se forja una fuerte tradición, en la cuál la investigación es tarea esencial de las universidades, dedicándose los docentes universitarios a la investigación, e incluyéndose en los planes de estudio, promoviéndose las tareas de investigación entre los estudiantes, para que estos se forjen en un perfil profesional que incluya la investigación como constitutiva de su tarea.

Behares (2011) señala que, “a partir de la década de 1960 la Universidad contemporánea se define, sobre todo en Latinoamérica, como la conjunción indisoluble entre investigación, enseñanza, y extensión” (p.63), es así como la investigación cobra papel central en las Universidades, y los diversos profesionales, incluidos docentes, aspiran a formarse en tal ámbito.

Particularmente en los docentes, la Investigación Educativa cobra un papel esencial, ya que la nueva literatura inaugurada con Stenhouse deposita en ella y en su enseñanza, el acercamiento a los profesionales de la educación a la tarea de investigación.

Considerando lo anteriormente expuesto, habiendo identificado la importancia que cobra la formación en investigación de los docentes y la centralidad que toma la investigación en las universidades, obteniendo la Investigación Educativa un estatus epistemológico privilegiado, es que surge el tema de investigación de este trabajo, a saber, identificar y analizar el papel de la Investigación Educativa en la formación de profesores de Enseñanza Media del Uruguay, de su incidencia en la identidad y en el ejercicio

profesional de los docentes de Enseñanza Media egresados de la Formación Docente Uruguaya, en su plan 2008.

En Uruguay, no existe la Universidad de la Educación, sino que la institución pública encargada de la formación de profesores de Enseñanza Media es la Formación Docente, institución terciaria que depende de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). La Formación Docente, en su carácter terciario, asume discursivamente, al igual que las universidades, la importancia de la investigación en su propuesta, y en reconocimiento de la necesidad de la tarea investigativa en los institutos que forman a los docentes, es que se suceden cambios y transformaciones, que apuntan al desarrollo de este aspecto en la formación profesional pública de los docentes. En tal sentido, en 2008 irrumpe un nuevo plan de estudios, que según Mancebo (2019) fue la primera acción de política educativa en pos de la universitarización de la FD, ya que unifica un núcleo común: conjunto de asignaturas comunes a las carreras de profesor y de magisterio, sin hacer diferencia entre institutos (existentes en el plan anterior) y que dichas materias incluyen en sus bases programáticas, la tarea investigativa. Con este nuevo plan, todos los docentes, tendrán mismo programa, y misma formación, incluyendo en esta la Investigación Educativa, como materia, pero también transversal a otras asignaturas tales como: Pedagogía, Filosofía de la Educación, Sociología, entre otros. Posteriormente, se logra la departamentalización en diversos campos de saber y comunes a todos los institutos de Formación Docente, ello implica horas de departamento para los formadores, es decir, horas además de docencia directa, que pretendía instalar una cultura de investigación en los institutos, fomentando la investigación en los formadores. Estos departamentos tienen la finalidad de “ejercer las funciones de enseñanza, investigación y extensión” (Mancebo, 2019, p.91), pero la no existencia de pautas y normativas para regular estas actividades implicó que no se desarrollara activamente las “actividades de formación profesional, investigación y publicación” (Mancebo, 2019, p.91). Otro cambio sustancial en la proyección fue la creación de los Institutos Académicos entre 2016-2018 (CFE, Acta N° 38 Res. N°1 Exp. 2016-25-5-010102) creando cinco institutos académicos, entre ellos el Instituto Académico de Ciencias de la Educación, fundamental para la tarea de investigación promovida por la Formación Docente, ya que este Instituto apunta a la promoción de la Investigación en Educación por parte de todos los estudiantes del plan 2008, así como también de los docentes que trabajan en el dictado de asignaturas de este Instituto.

En esta línea, se podrían reconstruir las acciones en pos de la inclusión de la investigación en la Formación Docente, e inclusive problematizar si han sido válidas y/o suficientes, pero al efecto de esta investigación, es necesario exponer que, respecto al papel de la investigación docente en la formación de profesores de Enseñanza Media, es importante considerar dos aspectos, el primero es el asociado a la responsabilidad estatal, es decir qué acciones promueve el gobierno de la educación para acompañar la incorporación de la investigación en la estructura académica de los centros que forman a los profesores. Por otra parte, se debe considerar la cultura institucional en materia investigativa desarrollada o no por los actores institucionales, y este segundo aspecto es el que interesa a la presente investigación, a saber: relevar y analizar la percepción de los formadores de los profesores de Enseñanza Media respecto a la Investigación Educativa, y por otra parte relevar y describir la influencia de tal formación en las concepciones de los docentes de Enseñanza Media, respecto a la investigación educativa y a la relación de esta, con el ejercicio e identidad profesional. Reconociendo tan importante el desarrollo del perfil investigador por parte de los docentes, y encontrando que este aspecto, situado a las prácticas educativas de los profesores de EM de Uruguay, aún no ha terminado de ser explorado, es que se entiende pertinente esta investigación, aportando insumos para seguir problematizando el sentido y el estatus de la Investigación Educativa por parte de los actores que participan de la formación de los profesores, y los propios profesionales de la EM.

En este escenario, se investigará sobre la formación inicial en Investigación Educativa ofrecida a los profesores de Enseñanza Media, específicamente la propuesta del Instituto de Ciencias de la Educación, en las materias Investigación Educativa, Pedagogía, y Observación y Análisis de las Instituciones Educativas, y su vínculo con la práctica profesional de los profesores de EM.

Considerando a este marco, es que interesa conocer si: la acción educativa de los formadores del Instituto de Ciencias de la Educación del CFE ¿promueve una cultura académica, que destaque la importancia de un perfil profesional docente que conjugue docencia e investigación, y qué incidencia tiene dicha acción en el perfil y práctica profesional de los docentes de Enseñanza Media? Es fundamental identificar el papel de la investigación en la formación de los docentes, para así pensarla en relación con su identidad y práctica profesional. Si la formación docente apunta a la autonomía profesional, debe encargarse de una propuesta que así lo permita. En este sentido se

vuelve fundamental la centralidad de la Investigación Educativa. Para ello, es menester centrarse en las áreas del Instituto de Ciencias de la Educación específicamente vinculadas a la promoción de la investigación en materia educativa, a saber: el área sociológica y el área histórica- pedagógica- filosófica.

Es por ello que, el objetivo general de esta investigación es:

- (i) Analizar el estado y la concepción de la Investigación Educativa por parte de formadores de los Institutos de Formación Docente, los estudiantes de profesorado y los docentes de Educación Media egresados del plan vigente (2008) de distintos puntos geográficos del Uruguay.

Respecto a los objetivos específicos, esta investigación se centrará en

- (i) Identificar el papel y la promoción de la investigación por parte de los formadores de las asignaturas: Investigación Educativa, Pedagogía y Observación y Análisis de las Instituciones Educativas en sus cursos de formación a profesores.
- (ii) Identificar las concepciones que tienen los estudiantes y docentes de Enseñanza Media, cursantes y egresados del plan 2008, respecto a la tarea investigativa.

Es fundamental analizar el lugar de la IE en la estructura de la FD y la concepción de los formadores¹ de formadores respecto a la misma, ya que del valor y lugar que estos le den a la tarea de investigación, dependerá la cultura institucional que se forje, y en consecuencia la que recibirán los futuros docentes. Si no se desarrolla una cultura de investigación en la FD, las consecuencias son directamente en los docentes que egresan de ella, y en sus posteriores prácticas profesionales, ya que como señala Avalos (2007):

Sin investigación, la calidad y la incorporación de nuevos conocimientos se hace difícil, y por tanto se dificulta el ofrecer a los futuros profesores una formación

¹ Categoría que designa a aquellos docentes encargados de la formación de los futuros docentes del Uruguay. En los rastros históricos de la FD uruguaya se encuentra que este término aspiraba a designar a los docentes con una formación tal, que pudieran destacarse académicamente y tener la responsabilidad de educar a futuros docentes, e inclusive existiendo compensaciones económicas, por el entendido de la responsabilidad del cargo. Esta categoría ha tenido y tiene tensiones y discusiones pedagógicas, políticas, académicas, pero en esta tesis se utiliza únicamente con el fin práctico de designar a los y las docentes que trabajan en Formación en Educación, sin entrar en problematización y análisis de esta categoría.

que desarrolle las habilidades cognitivas de alto nivel que demanda el ser parte de la sociedad del conocimiento (p.220)

En este aspecto, es fundamental relevar el lugar que ocupa la Investigación en la Formación Docente, ello nos permitirá evaluar las consecuencias en los docentes egresados de los institutos, y la incidencia en su perfil profesional.

Considerando los objetivos anteriormente descritos, surgen y acompañan esta investigación, las siguientes interrogantes:

- En el proceso de formación inicial-formal de un docente ¿cuál es el lugar que se le otorga a la investigación y que papel ocupa en el perfil profesional de estos?
- ¿Qué concepción/modelo de docente está institucionalizado en la Formación Docente?
- ¿Qué papel tienen las asignaturas Investigación Educativa, Pedagogía y Observación y Análisis de las Instituciones Educativas, en el desarrollo del perfil investigador de los docentes de EM?
- ¿Cómo se relacionan los docentes de FD con la investigación en educación?, ¿cómo incide tal vinculación en el perfil profesional de los egresados de sus cursos?

Identificado el problema y las preguntas que dan vida a esta investigación se vuelve fundamental definir las categorías conceptuales desde las que esta investigación parte, vertebradas todas por la noción de profesional de la educación. En el reconocimiento de dicha noción vertebradora, a saber, profesional de la educación, se parte de la concepción de que este es un sujeto crítico, capaz de producir saber. Se entiende que, “para merecer el nombre de profesión se supone que debe haber alguna autonomía y capacidad de producir saberes sobre su propio ejercicio profesional”(Lüdke, 2007, p.199).

Se puede entender entonces que, un profesional de la educación deberá asumir el compromiso de intelectual transformativo, que consiste en lo que Giroux (1990) define como un docente capaz de intervenir crítica y activamente en los procesos de enseñanza, siendo un sujeto que produce y encuentra pedagogías de acción, es decir, que el intelectual transformativo es aquel que asume activa y políticamente la tarea de educar. Giroux (1990) parte de la preocupación de la desvalorización del saber docente,

identificando que, en las reformas educativas, no se incluye la voz docente, ya que social y académicamente se promueven discursos que consideran a los docentes como carentes de “liderazgo intelectual y moral” (Giroux, 1990, p.171). Ante esta situación, el pedagogo reivindica la noción del docente como intelectual que puede y debe intervenir en los procesos de producción de conocimiento, ya que son ellos quienes están inmersos en las realidades cotidianas de las aulas y respectivas problemáticas educativas que en ella y fuera de ella se dan. Giroux (1990) parte de la noción de profesores como “profesionales de la reflexión” (p.172), es decir que los educadores son sujetos que reflexionan sobre los procesos de aprendizaje, las situaciones concretas de trabajo, y piensan en pedagogías de intervención. En este aspecto, se da una ruptura con posiciones teóricas que conciben al docente como mero transmisor/reproductor de pedagogías pensadas por técnicos, y propone la idea de pedagogías críticas, en donde el docente como profesional de la reflexión, produce el conocimiento necesario para efectuar el aprendizaje en el contexto que le está tocando enseñar. En el ideal girouxiano, el docente tiene y asume un compromiso político con el conocimiento, no asumiendo verdades y caminos educativos universales, sino que produce pedagogías contextualizadas, en definitiva, el concibe a “los profesores como intelectuales transformativos que combinan la reflexión y la práctica académicas con el fin de educar a los estudiantes para que sean ciudadanos reflexivos y activos” (p.172). Como postula Menga Lüdke (2007), lo fundamental es que el docente desarrolle y ejerza “plenamente su capacidad de investigador, que active esta dimensión siempre que sea posible y que, por medio de ella, construya conocimientos que contribuirán para su trabajo y el de otros profesores, tal como se espera del producto de toda investigación” (p.204). La tarea docente exige así, una constante profesionalización, entendiendo a esta última no como una carrera meritocrática donde el mérito es el centro y no el conocimiento, sino como una oportunidad de formación, en la que el docente, consciente de su amor y compromiso con su tarea y con el conocimiento, asume los desafíos de revisar sus prácticas y sus métodos, accediendo a una formación incesante, complementaria y que le exige intelectualmente constante formación. Si la “la educación es el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él” (Arendt, 1996, 208), el educador deberá identificar y promover las acciones en pos del cuidado de este espacio común (mundo), y en tal aspecto, producir conocimientos, identificándose políticamente como productor de estos, permitiéndose intervenir activamente en el proceso de enseñanza, y potenciando el aula y la educación, como espacios fundamentales para cuidar del mundo.

Todas estas categorías antes descritas, asumen una posición ética/política, que valora y exige el rol central de los docentes en la producción de conocimiento en materia educativa, entendiéndose como sujetos de acreditada idoneidad para atender problemas educativos.

En este aspecto, es fundamental que el docente asuma una posición teórica clara, que le posibilite reconocerse como interlocutor válido, como agente de cambio. En dicha asunción, deberá desarrollar conocimientos propios, que le permitan una intervención contextualizada, alejándose de metodologías que implican recetas ajenas, y comprometiéndose con el desarrollo de herramientas propias, construidas en un proceso de formación permanente.

Si el docente no asume un compromiso con el conocimiento, sucederá lo que señala Esteve (2007), a saber, que:

El problema se agudiza, además, cuando el profesor no ha hecho una elección clara y consciente del tipo de educación que desea producir, y pretende ejercer su profesión sin definir explícitamente qué valores le parecen educativos, cuáles va a fomentar y cuáles otros, por el contrario, desea inhibir o combatir abiertamente. Al menos, el profesor que ha perfilado una línea clara de educación, aunque sea contestado, tiene la salvaguarda de saber lo que busca y lo que pretende y, habitualmente, en el esfuerzo de explicitación y objetivación de sus modelos educativos, suele elaborar un armazón suficientemente coherente, desde sus propias opciones, como para defender su actuación ante las críticas externas(p.40)

La desvalorización de la voz docente, que conlleva a los problemas antes planteados, parte de la formación inicial de los docentes, por ello Giroux (1990) señala que:

Los programas de educación del profesorado a menudo pierden de vista la necesidad de educar a los estudiantes para que examinen la naturaleza subyacente de los problemas escolares. Es más, estos programas necesitan sustituir el lenguaje de la gestión y la eficacia por un análisis crítico de las condiciones menos obvias que estructuran las prácticas ideológicas y materiales de la instrucción escolar (p.174)

La formación de los docentes asume una función de transmisión de conocimientos y *curricula* ya acabados, y desconoce así el valor de los docentes en la producción e intervención de problemas educativos. Ante esta asunción del docente como profesional pasivo, la formación se debilita ya que no se atiende a darle herramientas al docente para el desarrollo del pensamiento crítico y en particular, no se promueve la investigación en educación, ¿para qué investigar, si el docente solo debe reproducir conocimientos ya producidos por expertos?

Si la FD asume una actividad transmisora, ello conlleva, que los estudiantes de profesorado reproduzcan esa misma práctica, en la cual solo esperan de sus docentes, la transmisión de conocimientos, centrando sus preocupaciones profesionales en qué libros o recursos usar, de los que aprendieron en su formación, para ejecutar en sus prácticas docentes, pero no se preocupan en “plantear cuestiones acerca de los principios subyacentes a los diferentes métodos pedagógicos, a las técnicas de investigación y a las teorías educativas” (Giroux, 1990, p.174) reproduciendo así, una relación pasiva ante el conocimiento, volviéndose inimaginable la producción de este.

En oposición a esta postura de los centros de formación de docentes, y de la concepción del docente como no productor de conocimiento, esta investigación reivindica la perspectiva teórica/política, que entiende a los centros de formación docente, como institutos encargados de: (i) promover la actividad reflexiva en los futuros docentes (ii) generar espacio de reflexión e intervención en la praxis educativa, (iii) generar una cultura académica basada en la investigación, (iv) el docente como agente crítico y no como mero intérprete, (v) reivindicar el papel ético/político de la tarea de enseñar. En este sentido, la FD, debe promover espacios reflexivos y de indagación, que le permitan al futuro docente, dar cuenta de que:

La práctica se constituye de este modo como un proceso que se abre no sólo a la resolución de problemas según fines definidos, sino a la reflexión sobre cuáles deben ser los fines, cuál su significado concreto en situaciones complejas y conflictivas (Contreras, 2011, p.79).

Para construir una cultura docente nueva, acorde a un modelo institucional de FD que revalorice la tarea docente como tarea investigativa, es importante que estos, comiencen a “reconocerse como productores de saber, más que como meros repetidores de saberes creados por otros profesionales” (Lüdke, 2007, p.194). Una Formación

Docente comprometida con este paradigma, se estructurará bajo una concepción que concibe al profesor bajo la siguiente perspectiva: profesional de la innovación, capaz de contextualizar su trabajo a la institución en que desempeña su actividad profesional. El docente asume lo que Lüdke (2007) denomina papel del cambio, siendo el idóneo para transformar las prácticas educativas, sin recurrir a recetas científicas-educativas pre definidas.

Esta propuesta, reconoce al docente como productor de saber, le exige articular saberes con los contextos educativos en los que tenga que educar, le implica reconocerse como un intelectual, le invita a que construya metodologías de investigación en educación y le otorga la responsabilidad de reivindicar una identidad docente que articule docencia e investigación, combatiendo prácticas tradicionales que las separan. Esto genera una cultura intelectual y de apego a la investigación, donde el docente construye una identidad profesional activa, reconociendo su potencial para intervenir activamente en las problemáticas educativas, y en la construcción de política pública. El docente logra así autonomía profesional, que es en definitiva autonomía intelectual, asumiendo y creando sus propios discursos, posicionándose políticamente, que no es otra cosa que asumir la tarea de enseñar desde una matriz crítica e investigativa. Esta perspectiva, sustentada en las categorías conceptuales descritas, acompañarán el proceso de indagación, reflexión y profundización del problema de investigación de este trabajo.

Para abordar el problema de investigación, y poder profundizar en las preguntas antes planteadas, es que la presente tesis se estructurará en capítulos, que pretenden abordar delimitada y exhaustivamente al problema de investigación.

En el capítulo uno, Marco Teórico, se realizará un recorrido histórico sobre el lugar que ha tenido la Investigación Educativa en la tarea docente, el estatus que ha logrado, la importancia de esta en el perfil profesional de los educadores, y en los principales desafíos en la cultura académica de la Formación Docente Uruguaya.

Por otra parte, en el segundo capítulo, el Diseño Metodológico, se explicitan las decisiones tomadas respecto a los métodos y procedimientos de investigación, y se expondrá la pertinencia del enfoque cualitativo para el abordaje del problema de investigación, desarrollando la importancia de considerar y explicitar las voces de los docentes.

En el tercer capítulo, Análisis de los resultados obtenidos, se compartirán las visiones obtenidas, propias de las voces de los educadores emergentes de las entrevistas,

donde aparecerá la relación de la investigación con la identidad y práctica profesional de los profesores de EM.

Finalmente, el cuarto capítulo Discusión Final, se presentarán en diálogo los resultados obtenidos del trabajo empírico con el marco teórico de esta tesis. Específicamente me centraré en los discursos imperantes sobre la Investigación Educativa, las políticas públicas en fomento de esta, las concepciones de los educadores: formadores de formadores, y docentes de Enseñanza Media. Asimismo, se presentarán algunas líneas posibles de investigación como proyección futura de esta tesis.

Capítulo I- Marco teórico-conceptual

El saber docente no se conforma solo desde la práctica; se nutre también en las teorías que dotan a los sujetos de variados puntos de vista y perspectivas de análisis que le permiten una acción contextualizada sobre la base de la comprensión de los contextos históricos, sociales, culturales, organizacionales en los que se desenvuelve profesionalmente

Gloria Edelstein (2013, p.67)

Esta investigación se sostiene en la convicción pedagógica de que, un profesional de la educación de Enseñanza Media debe lograr conjugar docencia e investigación, construyendo un perfil profesional que no desconozca la necesidad de ambas actividades, si aspira a un ejercicio responsable de su profesión. En este sentido, el profesor se convertirá en lo que Giroux (2012) denomina un intelectual transformativo, capaz de alimentar un espíritu de investigación crítica, reconociendo los problemas educativos, y construyendo conocimiento para su análisis y posible intervención/transformación.

1. Antecedentes

Con la finalidad de relevar el lugar de la investigación educativa en las prácticas profesionales de los educadores, contemplando la influencia de su paso por la Formación Docente, Mariana Castaings (2019) presenta un informe titulado “La investigación en Formación en Educación”, en la misma recoge los esfuerzos de la gobernanza de la Educación por apostar a la investigación, señalado la creación en 2008 de los departamentos académicos, y en 2016 de los Institutos Académicos, cuyo objetivo principal, problematizado en el documento “Consejo de Formación en Educación. Hacia un programa de Apoyo al Desarrollo de la Investigación en Educación. Documento Estratégico” es “promover las capacidades de la investigación integrada a una cultura universitaria y especialmente a la enseñanza” (p.10). En la consolidación de los Institutos Académicos, tenemos al de Ciencias de la Educación, encontrándonos con dos áreas

fundamentales para la formación en investigación educativa, a saber, área sociológica, siendo Investigación Educativa la asignatura base para este cometido, y el área Pedagógica-Histórica-Filosófica, siendo las asignaturas de Pedagogía, y Observación y Análisis de las Instituciones Educativas, las de mayor protagonismo en la promoción de la investigación. Este Instituto tiene como fin nuclear todas aquellas asignaturas que se vinculan directamente con la teoría educativa, así como también con la actividad investigativa en esta área. La finalidad no es solo compartir un marco metodológico, sino que también es la promoción de pensamiento crítico, que despierte en el estudiante el reconocimiento de situaciones-problemas, que tengan un potencial para ser investigados.

Por otra parte, se cuenta con la investigación de Pérez Gomar(2021), que busca “analizar e interpretar las percepciones de los agentes involucrados en la formación inicial de los estudiantes de magisterio del Uruguay sobre sus competencias para afrontar la práctica profesional, especialmente las que se vinculan con la investigación educativa” (p.9), encontrando en los diversos agentes, una vigente preocupación por la investigación, siendo la investigación un problema de la Formación Docente, necesario de seguir siendo revisado. En este autor, se denota un recorrido por las percepciones de los maestros respecto a la investigación educativa, así como también el reconocimiento de las vicisitudes que la FD atraviesa frente a esta dimensión.

Los antecedentes encontrados, tienen puntos de encuentro, el reconstruir los esfuerzos de la Formación Docente uruguaya en la promoción de la investigación como actividad clave de sus egresados, y por otra parte en el aporte de Castaings (2019), compartir datos empíricos del efectivo desarrollo de este aspecto, mientras que en el caso de Pérez Gomar (2021), problematizar el papel de la investigación en la construcción de la identidad profesional. El trabajo de Castaings y Pérez Gomar, es un reflejo de la viva preocupación por la Investigación Educativa en la Formación Docente, preocupación que sostiene este trabajo, siendo la centralidad de esta investigación el relevar el desarrollo de la investigación educativa por parte de los egresados de Formación Docente, en el caso de esta investigación, la población será los profesores de Enseñanza Media.

A nivel regional, se cuenta con el exhaustivo trabajo de Cristina Ricci (2019) la cual en su trabajo de tesis doctoral presenta la importancia de la producción de conocimiento por parte de las Instituciones de Formación Docente, así como también las consecuencias de su no desarrollo. La autora propicia sustentos epistemológicos y metodológicos respecto al *status* de la investigación y producción de conocimiento en los

institutos de formación de docentes, en Argentina, siendo una excelente referencia para pensar y problematizar en relación a los Institutos de Formación Docente del Uruguay. Ricci (2019) defenderá que “la relevancia, el reconocimiento y la legitimación del/de los conocimientos/saberes producidos por los ISFD es un tema y un problema epistemológico, metodológico y político con características propias no isomórficas a la investigación académico-universitaria” (p.3). En el entendido de la autora, la producción de conocimiento que realizan los Institutos de Formación de Docentes, tienen particularidades y dimensiones epistémicas y metodológicas que hacen necesario de un estudio específico, de análisis detenido. En esta línea, la presente tesis tratará de relevar el *status* de la investigación en nuestros institutos, considerando también que es un problema epistemológico, metodológico y político.

2. Estado del Arte

En Uruguay, la problematización sobre la investigación en educación, sus alcances y límites es vigente, es así como, en el último tiempo se encuentran algunas instancias claves en relación con la discusión académica respecto a la Investigación Educativa y a la promoción de la producción de conocimiento en esta área, se pueden destacar las siguientes:

- 1- II Jornadas Regionales de Investigación en Educación Superior (2021)² estas jornadas fomentan el encuentro de investigadores y actores de la Educación Superior, entre ellos participan instituciones como FHCE y CFE, promoviendo y apuntando al fortalecimiento de este aspecto. Estas jornadas, son de relevancia para esta investigación ya que proporcionan información sobre las principales preocupaciones educativas de los investigadores, las líneas de trabajo, y sus respectivas publicaciones
- 2- Cuadernos de Investigación Educativa³ Instituto de Educación. Universidad ORT, Uruguay, es una revista académica, arbitrada perteneciente al Instituto de Educación de la Universidad ORT, que publica investigaciones recientes/vigentes en materia educativa, permitiendo identificar las actuales preocupaciones teóricas en materia educativa, actualizando las discusiones en

²https://mcusercontent.com/d851cd69d9a14a6ef65311d66/files/67e4ca12-b9a0-a392-014a-9fcf060757c3/8vaCircular_JIES2021.04.pdf

³ <https://revistas.ort.edu.uy/cuadernos-de-investigacion-educativa>

esa área, incluyendo discusiones específicas al problema de esta investigación, encontrando artículos como el de Manecebo(2019), que refiere a la relación entre investigación y Formación Docente.

- 3- Por otra parte, La revista Peldaños⁴ en su publicación número ocho (2022) la cual reúne diversos aportes de docentes que actualmente se desempeñan como formadores de Investigación Educativa, que concursaron por oposición y méritos para desempeñarse en carácter efectivo en el Consejo de Formación en Educación.

En específico, el aporte de Alejandro Téliz se centra en la importancia de una FD que posibilite al futuro docente hacerse de herramientas para producir conocimiento. Considera a los centros de Formación como espacios privilegiados para la formación de docentes investigadores.

También es pertinente a esta investigación, el aporte que realiza a la revista, el investigador Pérez Gomar, presentando como el surgimiento del paradigma que concibe al docente como investigador, posibilitó al docente, pensarse como capaz de comprender críticamente a los problemas que atañen a su tarea, y posicionarse en pos de la transformación educativa.

Finalmente, se suma el aporte de la investigadora Capocasale, quién en su artículo permite reconstruir el lugar de la investigación en la formación profesional de los docentes, y destaca y fundamenta el papel de la Investigación Educativa para pensar y entender al docente más allá de un mero transmisor de conocimientos.

- 4- Coloquio de Investigación Educativa, en su IV edición (2022) del Instituto de Formación Docente Dr. Emilio Oribe⁵, de la localidad de Melo, en el cual se pondrá en diálogo actuales preocupaciones de investigadores sobre la Investigación Educativa.

Este congreso es importante para esta investigación, no solo por el aporte de preocupaciones vigentes de diversos investigadores, sino que también porque el tesista participará de ella.

- 5- Revista InterCambios Dilemas y Transiciones de la Educación Superior⁶ en su vol. 9 del 2022, presenta artículos vinculados al presente problema de

⁴ <https://ojs.cfe.edu.uy/index.php/peld/issue/archive>

⁵ <http://ifdmelo.cfe.edu.uy/index.php/106-convocatoria-para-presentar-ponencias-al-iv-coloquio-de-investigacion-educativa>

⁶ <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic>

investigación, en específico el artículo “Desafíos para investigar en la formación docente uruguaya” en este se sostiene la “necesidad de generar espacios formativos en investigación que incluyan producción de trabajos como etapa final esencial para la contribución al conocimiento académico”

Presentados los antecedentes y el estado del arte de este marco teórico-conceptual se continúa con la profundización de las categorías teóricas seleccionadas.

3. La investigación: proceso fundamental en la creación de conocimiento

El proceso de investigación es fundamental en la sociedad del conocimiento, de ello que la academia promueve la formación de investigadores, basados en la siguiente premisa:

Cualquier investigación es, fundamentalmente, una búsqueda reflexiva, en la que cada decisión adoptada por el investigador se describe explícitamente, justificando racionalmente su elección. Es un proceso intelectual apasionante en el que se utilizan diferentes habilidades en las diferentes fases. (McMillan y Schumacher, 2005, p17)

Bajo este criterio, el investigador es aquel que realiza una actividad intelectual, comprometido con su sociedad y con los problemas que en esta acontecen. Desarrollar un perfil investigador, implica asumir los problemas que se presentan desde una matriz crítica e investigativa, buscando la intervención, análisis y posible solución del problema al que se enfrente. En tal dirección, el proceso de investigación llevará al investigador a un cumplimiento de fases/etapas, que siguiendo a McMillan y Schumacher (2005) pueden generalizarse en las siguientes, i) Selección de un problema general, ii) revisar la bibliografía sobre el problema iii) formulación del problema, planteando objetivos e hipótesis, iv) determinar una metodología, v) recoger datos, vi) analizar datos y presentar los resultados, vii) interpretar los datos y exponer conclusiones El investigador que logre responder satisfactoriamente a estas etapas, podrá estar en condiciones de asumirse como productor de conocimiento, ya que habrá cumplido con las condiciones necesarias para interpretar novedosamente un problema. A posterior, no solo habrá analizado teóricamente el problema, sino que incluso puede intervenir en pos de una solución empírica. Si nos enfocamos en el área educativa, es pertinente preguntarse ¿quién

investiga? ¿quién es idóneo para enfrentar científicamente los problemas en materia educativa? ¿puede un docente investigar?

4. Investigación educativa, síntesis histórica

La investigación educativa genealógicamente está vinculada a la llegada de la industrialización, en el siglo XIX, cuando la producción industrial exigió mayor preparación de los trabajadores. Landsheere (2000) identifica, que en un contexto de cambio histórico, como fue el siglo XIX, “la sociedad industrial necesita cada vez más de gente instruida(...) La escolaridad obligatoria generalizada conduce a poblaciones de todas las edades a la escuela” (p.12) en este aspecto es que surgen las primeras investigaciones del curriculum, ya que ese crecimiento y diversificación cultural, que se dió en la sociedad y que se reprodujo en las aulas, implicó preguntarse “¿qué hay que enseñar? ¿Cuál es el mínimo esencial? ¿Cómo ser eficaz? ¿Por qué y cómo los alumnos difieren en sus aprendizajes escolares? ¿Cómo evaluar el resultado? ¿Cómo formar a los docentes en función de su nueva tarea?”(Landsheere p.12). Las preguntas de curriculum, eran objeto de investigación y preocupación de profesionales/técnicos, que no eran los docentes, sino pedagogos, psicólogos y teóricos de la educación. Esto promueve una cultura institucional donde el docente es considerado como un mero explicador de contenidos y no un productor de conocimiento en el área educativa. Las investigaciones en educación, fueron por décadas producidas por teóricos ajenos al aula. Es así como la investigación en educación va cobrando espacios a medida que las sociedades se van transformando, van necesitando de la educación, pero también de las soluciones a los problemas que en esta acontecen.

En lo concerniente al objeto de investigación de este trabajo, a saber: la incorporación de la competencia investigativa en el ejercicio profesional de los docentes, identificamos históricamente, un quiebre, ya que la Investigación en Educación en la década del sesenta del siglo pasado adquiere un central sentido, cuando se vincula la tarea de investigar en educación con docencia, postulando al docente como investigador. En esta línea, tenemos un precedente en los aportes de Stenhouse (1996) quien, bajo la premisa del docente como investigador, sostiene que la base fundamental para entender los fenómenos educativos y a posteriori poder intervenir, es que el docente sea investigador. Para Stenhouse (1984) es fundamental que el docente se desarrolle como investigador, esto le implica una constante “disposición para examinar con sentido crítico

y sistemáticamente la propia actividad” (p.211). En este nuevo paradigma, el aula, es un espacio por excelencia para indagar sobre problemas educativos, pero este espacio que está en constante transformación debe ser estudiado por los agentes que en él conviven diariamente, a saber, los docentes. Estas ideas de Stenhouse (1996) se retoman en este trabajo, considerando la importancia del desarrollo de la tarea investigativa en educación, por parte de los docentes de Enseñanza Media.

Al igual que Stenhouse (1996), esta investigación partirá de la convicción pedagógica de que la investigación es base fundamental en la docencia, no solo como un perfeccionamiento de la tarea, sino como base de todo ejercicio de la profesión. Permite al educador, identificar los problemas que intervienen en su actividad de enseñanza, así como su potencial para atenderlos e intervenir activamente en ellos. Siendo necesario, fortalecer este aspecto en los educadores, así es que surge el foco de esta investigación, a saber, la Formación Docente Uruguay y su apuesta a la investigación educativa por parte de sus egresados.

En este reconocimiento del potencial del docente para dedicarse a la investigación y bajo los aportes de Stenhouse, los exponentes de la investigación-acción, retoman el concepto de los docentes como investigadores, entendiendo que todo desarrollo profesional, depende de la capacidad del docente de integrar las competencias profesionales a su práctica profesional, de accionar sobre el contexto educativo en el cual se encuentre. Estos teóricos, entienden fundamental la socialización de prácticas educativas, para lograr comunidades profesionales fuertes y activas, señalando que:

Cuanto mayor sea la comunicación entre profesionales acerca de lo aprendido por cada uno, más se incrementará y enriquecerá el bagaje común de conocimientos profesionales. Y cuanto más se desarrolle este bagaje común, en respuesta a los contextos cambiantes de la actuación profesional, mayor será la capacidad de los profesionales concretos para diagnosticar las situaciones problemáticas ante las que se encuentren y para responder a las mismas adecuadamente (Elliott, 2000)

El docente-investigador podrá diagnosticar problemáticas, y aportar un marco teórico para su entendimiento, problematización y eventual transformación práctica. Siguiendo a Elliott (2000), este entiende que “la velocidad del cambio social en la sociedad contemporánea crea contextos inestables para la práctica profesional”, y si el

docente no tiene una apertura y formación en investigación-acción, será imposibilitado de resolver los problemas que en su territorio aparezcan, quedando sujeto a la intervención de otro profesional no docente. La urgencia de profesores-investigadores es evidente, y en este aspecto los institutos encargados de formarlos no pueden desconocer tal urgencia.

El desarrollo del perfil profesional de los educadores desde una matriz investigadora, les permitirá a estos no solo identificar problemas en materia educativa, sino que producir conocimiento para su estudio, análisis y eventual transformación/solución. El docente que investiga puede denunciar una problemática, o profundizar en un problema afín a su campo de trabajo, emprendiendo un camino teórico para su posible análisis, intervención o solución, no solo en este ámbito, sino que también en la *praxis* educativa. Desde esta perspectiva, el docente investigador podrá analizar los diversos factores que hacen a la práctica educativa. En cambio, si su actividad se reduce a la mera aplicación de técnicas ya dadas, no habrá posibilidad de intervención. Por ello, en acuerdo con Contreras (2011) se entiende que, el docente logrará autonomía “reconociendo su capacidad de acción reflexiva, y de elaboración de conocimiento profesional en relación con el contenido de su profesión, así como sobre los contextos que condicionan su práctica y que van más allá del aula” (p. 58).

El perfil investigador es necesario para un ejercicio profesional responsable, porque si los docentes se constituyen como investigadores logran desarrollar la capacidad de contextualizar los conocimientos y construir recursos educativos necesarios al contexto. Esto permite analizar los diversos discursos y políticas educativas, e inclusive intervenir en sus procesos de formulación y/o crítica; formulan/encuentran problemas educativos y los comparten en la academia. En definitiva, el docente investigador será el profesional que siguiendo a Hernández (2009) orienta sus competencias al contexto en el que le toque educar, considerando la dimensión comunitaria-social, para lograr respuestas con una visión más macro y no reducida a lo que acontece en el aula. El docente despliega herramientas que le permiten identificar causas, e inferir caminos de acción para su intervención. En definitiva, “el docente investigador tiene la autoridad que le confiere el ser constructor y creador de conocimiento a partir de sus propias investigaciones, a diferencia del docente repetidor de teorías ajenas (Hernández, 2009, p.3)

5. Algunas consideraciones sobre la Investigación Educativa en la Formación Docente uruguaya

Las bases teóricas que promueven al docente como investigador, no tardaron en expandirse por la mayoría de las academias a nivel mundo, y la formación terciaria y universitaria de profesionales vinculados a la educación, asumieron el imperativo de educar en investigación. Bajo tal premisa, la literatura vigente, en su mayoría, acuerda que el perfil de egreso de un docente debe incluir la investigación, como elemento clave en su ejercicio profesional, ya que como menciona Hernández (2009) el docente investigador construye, mientras que el que no, solo reproduce. Teniendo presente este auge de la investigación como parte de la tarea del educador, es que, en nuestro país, la formación docente ha apuntalado, discursivamente, hacia la importancia de la investigación educativa. Inclusive, ante el cambio de la gobernanza de la educación en 2020, sigue siendo agenda la investigación, es así que en el “Proyecto de Presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024 Tomo 1” de la Administración Nacional de Educación Pública se explicita entre uno de los objetivos, el promover “formación en educación universitaria, que brinde herramientas científicas y de investigación para la función docente” (p.135), entendiendo a la investigación como tarea primordial del docente, y una exigencia de la sociedad del conocimiento.

Los cambios en pos de la promoción de la investigación educativa, tienen una base importante en la estructura académica del plan 2008 de profesorado (último vigente al 2022), ya que incluye la formación de Departamentos, que tiene entre sus pilares fundamentales conjugar y promover la docencia y la investigación. En 2016, se crean los Institutos Académicos, siendo el Instituto de Ciencias de la Educación, el encargado principal de la formación en investigación educativa.

Los planes vigentes de profesorado 2008⁷ cuentan con las asignaturas denominadas “Núcleo de Formación Profesional Común”, que se integra por un conjunto de materias dentro del Instituto de Ciencias de la Educación, y tienen como finalidad el potenciar y alimentar el desarrollo de habilidades investigativas en materia educativa, entre otras, para que el docente pueda intervenir de manera crítica e innovadora en la

⁷ En las disciplinas: Astronomía, Ciencias Biológicas, Comunicación Visual, Danza, Derecho, Educación Musical, Español, Filosofía, Física, Francés, Geografía, Historia, Informática, Inglés, Italiano, Literatura, Matemática, Portugués, Química, Sociología.
Planes y programas: <https://www.cfe.edu.uy/index.php/44-planos-y-programas/profesorado-2008>

realidad educativa que viva, y en particular en su propia práctica profesional. Dentro del Núcleo Común de asignaturas que ofrecen herramientas para el desarrollo del perfil profesional integral, se cuenta con el área Sociológica, y dentro de está la materia Investigación Educativa la cuál es fundamental para este cometido, y el área Pedagógica-Histórica-Filosófica, que tiene entre sus finalidades específicas contribuir en el desarrollo de herramientas para que el futuro docente se establezca como un profesional crítico, capaz de enfrentar con responsabilidad su labor, siendo las habilidades investigativas, indispensables para ello. La conjugación de estas áreas apunta a la constitución de intelectuales transformadores⁸, y en esta categoría girouxiana, se contempla la capacidad de producir conocimiento: “los docentes no solo deben ser intelectuales críticos sino también ejercer un cierto control sobre las condiciones de su propia tarea pedagógica resulta esencial para fomentar una pedagogía abierta, criteriosa e infundida en un espíritu de investigación crítica” (Giroux, 2012, p.43). En el plan actual, se contempla que el Instituto de Ciencias de la Educación y las respectivas áreas, influyan directamente en el desarrollo del perfil investigador de sus egresados, ya que las materias de este Instituto contribuirían de la siguiente manera: dotando al estudiante de espíritu crítico, compartiendo metodologías de investigación y analizando sus resultados en la praxis educativa; promoviendo el análisis crítico de los discursos dominantes; entre otras (Bases del SUNDF 2008)

La premisa base del programa de la asignatura Investigación Educativa, se sostiene en la convicción de que el “perfil del docente del siglo XXI demanda desarrollar atributos, habilidades profesionales que le permitan ser generadores de conocimientos y no meros aplicadores” (Programa, p.2) , en este aspecto se entiende que “ser un docente crítico, productor y mediador del conocimiento requiere de herramientas metodológicas, que le permitan conocer e interpretar la realidad para poder intervenir en contextos educativos de creciente complejidad” (p.2). La Investigación Educativa, en el profesorado tiene como cometido central el dotar/promover investigadores, trabajando en conjunción con otras asignaturas, tales como Pedagogía, Observación y Análisis de las Instituciones

⁸ Si se revisan los programas de las asignaturas constitutivas del área Sociológica y PHF, se podrá evidenciar como estos destacan la importancia del docente como intelectual transformador, adaptando la categoría girouxiana, para justificar la importancia del docente investigador, y para trazar las líneas comunes de las denominadas materias de “núcleo común” de la FD.

Programas: https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/nfpc/nfpc0804pg05.pdf
https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/nfpc/nfpc0804pg08.pdf
https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/nfpc/nfpc0804pg09.pdf

Educativas, para una mayor promoción de competencias profesionales, con la finalidad de promover una “construcción de la identidad docente desde una matriz crítica” (Programa Pedagogía, p.2). Reconociendo la centralidad de la práctica investigativa en la tarea docentes, es que la investigadora uruguaya Capocasale (2014) señala que “ bajo la concepción de que la Investigación Educativa más allá que se le pueda concebir como una herramienta para que los docentes investiguen, es fundamentalmente una Ciencia de la Educación” (p.28), en este sentido el *status* epistemológico de la Investigación Educativa como Ciencia de la Educación, implica dimensionar que no es una herramienta que elige el docente si usar o no usar, sino que debe ser constitutiva de la formación profesional y del posterior ejercicio profesional. El *status* adquirido y reconocido epistemológicamente, no implica necesariamente un reconocimiento por parte de todos los actores de la Enseñanza Media y Formación Docente, de ahí la importancia de generar una cultura docente con matriz investigativa, que permita a los diversos actores reconocer la potencialidad y necesidad de un docente que enseña y produce, de la centralidad de la Investigación Educativa en la práctica profesional.

6. La construcción del perfil profesional de los docentes de Enseñanza Media: alcances, desafíos, y principales dificultades

Si bien la importancia de la investigación en el perfil profesional de los educadores parece ser incuestionable, la literatura educativa que analiza a la Formación Docente, suele coincidir en que la Formación Docente, no ha logrado establecer y potenciar entre las principales características del perfil de los egresados, el rol investigador. Es decir que los planes vigentes parecen ser insuficientes en la promoción de la investigación como actividad fundamental de un docente, de ello que se presente la siguiente problemática: ¿Por qué la formación docente no logra que sus egresados desarrollen un perfil profesional desde una matriz investigadora? ¿En qué medida el Instituto de Ciencias de la Educación, y en particular las asignaturas de Investigación Educativa, Pedagogía y Observación y Análisis de las Instituciones Educativas, promueven las prácticas en investigación?

Este problema se generaliza a nivel no solo de Uruguay, sino regional, así lo identifica Terigi (2010), quién denuncia la urgencia de desarrollar habilidades investigativas en los docentes, exponiendo que estos deberían producir y difundir conocimientos que permitan mayor intervención en las prácticas, debiéndose “garantizar

una presencia sustantiva de investigaciones y estudios referidos a la realidad educativa y a la práctica docente, para que el futuro profesor incorpore y tenga luego a su disposición” (p.34)

Si se considera el rol de la tarea investigativa en los docentes uruguayos egresados del Consejo de Formación en Educación y su apuesta al perfil investigador de sus egresados, encontramos algunas problemáticas señaladas por Romano (2012), quién manifiesta que existe un imaginario que diferencia dos modelos institucionales “los Institutos de Formación Docente y la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación como si fueran dos modelos de organización que tendieron a oponer la docencia con la investigación, y como consecuencia de esta oposición la práctica con la teoría (p.104). Romano (2012) entiende que, la tarea investigativa por parte de los docentes ha quedado relegada históricamente en base de una dicotomía instalada, que atribuye a la Universidad el papel de la investigación y no a la Formación Docente. De ahí que sus estudios reconstruyen esta dicotomía y denuncia la urgencia de revertir, insistiendo en la tesis de que Formación Docente también debe preparar investigadores.

Por otra parte, se encuentran dentro de esta problemática, los aportes de Marrero (2010), quién sostiene entre sus tesis principales que, ha existido una histórica, “(...) desvinculación de la formación docente (en adelante FD) de la investigación y la producción de conocimiento en Uruguay, y sus posibles consecuencias negativas en el logro de la sociedad del conocimiento como modelo de desarrollo” (p.112). En definitiva, las voces oficiales, en especial desde el 2008 en adelante han hecho discursivamente, énfasis en una Formación Docente que promueva entre sus egresados la formación en investigación, como condición necesaria para un ejercicio profesional transformador, pero se observa que no se ha logrado con éxito.

Más allá de los aportes de Terigi (2010), Romano (2012) y Marrero (2010), la investigación reciente de Castaings (2019) revela que entre su población de estudio la mayoría de los entrevistados y encuestados ha asistido a actividades de producción o divulgación de conocimiento, en calidad de asistente y no de investigador. También releva que solo el 15% ha escrito libros científicos y/o investigación, teniendo la mayoría de los autores formación en posgrado, y del total de docentes, solo el 7,9% de los docentes de secundaria tiene formación en posgrado (Castaings, 2019).

La preocupación por la formación docente y su apuesta a la investigación será la base que dé vida a esta investigación. Se pretende estudiar las causas de la disociación entre docencia e investigación por parte de los docentes de educación media, y cómo

repercute esto en la construcción de la identidad profesional, considerando desde base los aportes del Instituto de Ciencias de la Educación de su formación.

Capítulo II Diseño Metodológico

Una autonomía madura requiere un proceso de reflexión crítica en el que las prácticas, los valores y las instituciones sean problematizados.

José Contreras (2011, p.203)

La presente investigación, se centra en el estudio de las concepciones que tienen los profesores de Educación Media (plan 2008) los estudiantes del último año del profesorado (plan 2008) y los formadores del Instituto de Ciencias de la Educación del CFE respecto a la investigación educativa y su importancia en la construcción del perfil profesional de los docentes de Educación Media. La voz de los actores es fundamental para analizar las diversas concepciones y problematizar las consecuencias en el perfil y la práctica profesional. Con tal fin, se intenta postular un método que las valide de la mejor manera, con la mayor pertinencia. Las acciones y perspectivas metodológicas adoptadas se enmarcan en tal fin. Entiende Sabino (1992) que la investigación científica es “la actividad que nos permite obtener conocimientos científicos, es decir, conocimientos que se procura sean objetivos, sistemáticos, claros, organizados y verificables” (p.22) siendo el investigador quién “corre el esfuerzo de desarrollar las distintas tareas que es preciso realizar para lograr nuevo conocimiento” (Sabino, 1992, p.22). De ello que, quién investiga, asume la responsabilidad ética-intelectual de crear conocimientos, se compromete políticamente con la ciencia, y en tal compromiso debe encontrar las mejores formas de justificación para su producción. En tal dirección, el investigador se encarga de construir/adaptar herramientas que permitan abordar y analizar información/datos para producir conocimiento. En este sentido, el investigador es como un guía turístico, quién busca encontrar el mejor camino para brindar la mejor experiencia turística. Análogamente, el investigador debe encontrar el mejor camino para que su producto, a saber, la tesis, se sustente en bases fuertes capaz de dar, o aspirar al menos, el mejor análisis al problema de investigación planteado.

En las siguientes líneas, se precisarán las decisiones tomadas por el investigador para relevar las diversas concepciones respecto a la investigación, y que estas sean sustento válido de la investigación.

1. La perspectiva cualitativa como un camino predilecto para acercarnos a las voces de los sujetos de la educación

Con la finalidad de concretar esos esfuerzos en pos del conocimiento, la presente investigación se enmarca en la perspectiva metodológica interpretativa/cualitativa, en la cual se pretende “comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto (Hernández, 2014, p.358). Esta alternativa metodológica se considera la más vinculante con el problema de investigación, ya que el objetivo de este enfoque es “penetrar en el mundo construido y compartido por los sujetos y comprender cómo funciona a partir de sus acuerdos intersubjetivos” (Capocasale, 2015, p.44). La finalidad de una perspectiva interpretativa/cualitativa es “la búsqueda de significados que los sujetos dan a sus propias prácticas en las situaciones que actúan” (Capocasale, 2015, p.44) en el marco de esta investigación, esta metodología permitirá explorar los significados que le dan los sujetos de la educación, en específico los docentes de Enseñanza Media, y sus formadores a la tarea investigativa, y sus vínculos con su perfil y práctica profesional.

Por tanto, podemos presentar al paradigma metodológico cualitativo como un procedimiento que permite identificar lo que piensan las personas, caracterizándose por “ser interpretativa y se la lleva a cabo en determinados grupos sociales, cuya participación es activa durante todo el desarrollo del proceso investigativo, a fin de conocer y generalizar la realidad natural de la comunidad” (Escudero, 2018, p. 43). En este paradigma, los datos provenientes de las personas que son objeto de estudio tienen un papel crucial en el posterior sentido de la investigación, ya que de la interpretación que se haga de esas voces, de esas ideas y sentires, es que se alcanzará o no la validez de la tesis. Cómo tal, este enfoque está orientado a “reconstruir la realidad tal y como la observan los participantes del sistema social definido previamente” (Escudero, 2018, p.43). En el sentido específico de esta investigación, el sistema social es la Educación Media y la Formación Docente, y la finalidad de optar por este paradigma metodológico, se sostiene en la importancia de reconstruir la perspectiva de los docentes, sobre el problema a investigar, ya que son ellos los que habitan la realidad a investigar.

De ello que, si la principal característica de las metodologías de corte cualitativo es que “ tienen por propósito lograr un entendimiento del complejo mundo de las experiencias vividas desde la óptica de los sujetos que las experimentan”(Escudero, 2018, p.45) optar, por esta metodología, implica partir de que la voz de los sujetos que participan

será fundamental, ya que como se manifestó anteriormente, son los docentes que trabajan en territorio, los que mejor podrán describir sus prácticas y concepciones frente a la tarea de investigar, que es el problema central de esta investigación.

Otra de las principales características de este paradigma, es que “el investigador inicia su estudio con una orientación teórica consciente de las ciencias sociales, al interactuar con la problemática objeto de estudio, se van manifestando las preguntas que dirigen el proceso investigativo. Por tanto, se genera una influencia mutua entre el investigador y el problema de estudio” (Escudero, 2018, p.43). Su fundamento epistémico radica en que, sus técnicas permiten obtener datos verídicos de la realidad, ya que la correcta interpretación garantizará la representación de esta realidad. En una investigación de corte cualitativo “la validez y fiabilidad de los resultados están relacionados a la capacidad y rigor del investigador para analizar e interpretar los datos que son de carácter subjetivo” (Escudero, 2018, p.69).

En síntesis, los propósitos centrales de esta perspectiva son: 1) explorar los datos, 2) Imponerles una estructura(organizándose en unidades y categorías), 3) describir las experiencias de los participantes según su óptica, lenguaje y expresiones; 4) descubrir los conceptos, categorías, temas y patrones presentes en los datos, así como sus vínculos, a fin de otorgarles sentido, interpretarlos y explicarlos en función del planteamiento del problema; 5) comprender en profundidad el contexto que rodea a los datos, 6) reconstruir hechos e historias, 7) vincular los resultados con el conocimiento disponible y 8) generar una teoría fundamentada de datos (Hernández Sampieri, 2014, p.418).

Según Hernández Sampieri (2014) “las primeras acciones para elegir la muestra ocurren desde el planteamiento mismo y cuando seleccionamos el contexto, en el cual esperamos encontrar los casos que nos interesan. En las investigaciones cualitativas nos preguntamos qué casos nos interesan” (p.384) , en la especificidad de esta investigación interesó la voz de:

- 1- Los formadores de profesores de Enseñanza Media, específicamente del Instituto de Ciencias de la Educación, del área sociológica y pedagógica-histórica-filosófica del Consejo de Formación en Educación.
- 2- Docentes egresados del plan 2008
- 3- Estudiantes cursando el último año de formación con grupo de práctica a cargo.

Es importante mencionar, que la selección de participantes, no es arbitraria, implica delimitar correctamente quienes serán objeto de estudio, ya que serán los entrevistados los que permitan obtener datos lo suficientemente consistentes para las conclusiones, o por el contrario, invalidar la investigación. Escudero y Cortez (2018) explican este procedimiento:

La selección de participantes consiste en determinar al grupo humano objeto de estudio, “se trata de diseñar las muestras que teóricamente son las más adecuadas para el trabajo, lo cual requiere precisar las clases y subclases de participantes” (Báez & De Tudela, 2009, p. 146). Aquí el investigador busca una representatividad cultural más que estadística, ya que se espera comprender los patrones del comportamiento y su significado bajo una determinada situación de estudio (Boni-lla y Rodríguez, 2005)

En la investigación de corte cualitativo, lo que interesa son “casos o unidades que nos ayuden a entender el fenómeno de estudio y a responder a las preguntas de investigación” (Hernández Sampieri, 2014, p. 384), en pos de lograr responder a las preguntas de investigación, es que se vuelve fundamental plantear la mejor estrategia de muestreo, condición necesaria para una investigación que aspire a la validez epistémica.

Con el fin de relevar las concepciones de los docentes respecto a la competencia investigativa, es que “se muestra una intencionalidad lógica para escoger a los participantes” (Escudero, 2018, p.82), que implica considerar algunos criterios, que para Escudero (2018), son:

1. Pertinencia en relación a la identificación de las personas que puedan aportar información relevante al estudio.
2. Adecuación, es decir, que exista una apropiada disponibilidad de información para describir el fenómeno o problema.
3. Conveniencia para adoptar una estrategia que permita integrarse al grupo social.
4. Oportunidad, se refiere a la posibilidad de poder estar en los momentos y lugares precisos dentro del grupo social.
5. Disponibilidad, consiste en tener acceso total a los sitios y eventos que requieran el estudio.

De ello, y siendo el interés central de la investigación el relevar las concepciones de la tarea investigativa por parte de los y las docentes de EM y de sus formadores y la incidencia en el perfil y la práctica profesional, es que corresponde en primer lugar, acercarnos a las concepciones respecto a la investigación que tienen los formadores de los profesores de EM y qué lugar ocupa tal concepción en el dictado de sus cursos, es por ello que se recurrió a los principales institutos públicos encargados de la formación de profesores, incluyendo IPA, CERP e IFD.

El criterio primario de selección es que estos centros son específicos de formación de profesores de Enseñanza Media y que, por otra parte, e igual de importante, su disposición geográfica permite mayor representatividad de las voces de los y las docentes formadores ya que se entrevistó a cinco (5) docentes que ejercen su actividad en los departamentos de: Canelones, Cerro Largo, Maldonado, Montevideo, Tacuarembó. El trabajo fue exclusivamente dirigido a docentes de Investigación Educativa, Observación y Análisis de las Instituciones Educativas, y Pedagogía, ya que son las tres asignaturas con mayor vínculo al problema de investigación. Para seleccionar a los docentes de estas asignaturas, el criterio primario fue que revistieran efectividad en el cargo, ya que esto asegura en mayor medida, que tengan dedicación total al dictado de los cursos y la continuidad en el dictado de los cursos.

En segundo lugar, es necesario acercarse a las concepciones de los egresados del plan 2008, para llegar a estos, el criterio de selección fue primariamente la heterogeneidad, en primer lugar, geográfica, es decir representatividad de varios docentes de diversos centros educativos de EM y en segundo disciplinar, es decir que sean docentes de diversas disciplinas, ya que la investigación educativa es transversal a todas las asignaturas. Se entrevistó así a un total de doce (12) docentes de las especialidades: Geografía, Biología, Derecho, Historia, Economía, Filosofía, de los siguientes departamentos geográficos: Maldonado, Treinta y Tres, Lavalleja, Cerro Largo, Canelones, Florida, Rocha, Montevideo.

Finalmente se consideró a los estudiantes del último año del profesorado con grupo a cargo, ya que estos mantienen el vínculo con la formación docente y a su vez pueden pensar la influencia de esta en su práctica profesional, ya que tienen un grupo a cargo que en términos legales (laborales) y didácticos (toma de decisiones), los reconoce como docentes. En este caso se utilizó un criterio de representatividad: variedad geográfica, y pragmático: aquellos que acepten ser entrevistados y que sean accesibles al

entrevistador. Se logró así entrevistar a cinco (5) estudiantes de Historia, Filosofía, Astronomía y Comunicación Visual.

2. Validar la voz de los educadores

Como se compartió en las líneas anteriores, el enfoque cualitativo implica comprender el problema, contemplando los sujetos que en él participan. En tal sentido, se entiende que:

El método (...) se refiere entonces directamente a la lógica interior del proceso de descubrimiento científico, y a él le corresponde no solamente orientar la selección de los instrumentos y técnicas específicas de cada estudio sino también, fundamentalmente fijar los criterios de verificación o demostración de lo que se afirme en esta investigación (Sabino, 1992, p.18).

En el cometido de que la investigación tenga un sustento sólido-válido, las interpretaciones que se efectúen deben ser lo más fieles a la realidad posible, por ello se deben elegir las técnicas que permitan tal rigurosidad. En este aspecto, las técnica principal será:

- (i) Entrevistas individuales semiestructuradas
- (ii) Análisis de documentos

En los procesos de investigación con enfoque cualitativo, “los investigadores deben establecer formas inclusivas para descubrir las visiones múltiples de los participantes y adoptar papeles más personales e interactivos con ellos” (Hernández Sampieri, 2014, p.398). En el cometido de incluir mencionadas visiones múltiples es que se promueven entrevistas, ya que con estas “a través de las preguntas y respuestas se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema” (Hernández Sampieri, 2014, p. 403), en esta investigación las entrevistas permitirán identificar los significados respecto a la tarea investigativa por parte de los sujetos partícipes del problema.

Respecto a las entrevistas, se sustentan en una estrategia de muestreo mixta, combinando las muestras diversas o de máxima variación, implicando “mostrar distintas perspectivas y representar la complejidad del fenómeno estudiado o bien documentar la

diversidad para localizar diferencias y coincidencias, patrones y particularidades” (Hernández, 2014 p. 387) con las muestras de casos sumamente importantes o críticos para el problema analizado, ya que “hay casos del ambiente que no podemos dejar afuera”(Hernández, 2014, p.390), en este sentido los partícipes tendrán el mayor protagonismo, y el problema será abordado desde sus propios participantes.

Por ello, con el fin de asegurar la mayor y mejor representación de la problemática, se utiliza la técnica de entrevista, que permite al investigador sostener sus conclusiones en bases empíricas, propias de este modelo. La técnica de entrevista fue específicamente la individual en profundidad, téngase presente que por entrevista se entiende como:

Una técnica que debe ser preparada en función del fenómeno que se pretenda interpretar o describir. Si bien en la entrevista estamos en el plano empírico, también para entrevistar se necesitan sustentos teóricos acerca de la temática convocante. Por ello, siempre el investigador prepara guiones o preguntas iniciales, de partida, para delinear los aspectos que interesan sean verbalizados por el entrevistado” (Abero, 2015, p.149)

Esta técnica elegida, permite identificar con mayor precisión las concepciones de los sujetos, ya que en ese encuentro entre investigador-entrevistado, se genera un clima de distensión, comodidad, y apertura al intercambio. Con las preguntas que el entrevistador propone, propias del marco teórico que sostienen la investigación, se puede ir dilucidando la relación, coincidencia o desemejanzas, de los postulados teóricos con las concepciones de los entrevistados, por ello, este tipo de entrevistas, permite al entrevistador, a medida que avanza la entrevista, ir dando cuenta de la existente o no correlación entre la teoría y la práctica, entre el ideal conceptual, y las prácticas profesionales de los docentes en territorio. En el capítulo III, se podrá analizar, y visualizar si existió en esta tesis tal correlación.

Con el objetivo de lograr la mayor profundización en la temática, y delimitar conclusiones sólidas, es que se optó por utilizar una técnica complementaria, a saber: análisis documental, tal técnica se centra en abordar fuentes de información que sirvan para un profundo análisis de la temática, por ello se recurre en este caso, a fuentes institucionales y documentación formal y no formal, que refiere a la relación entre

práctica profesional e investigación en los docentes de EM. Considerando tal aspecto, Escudero y Cortez (2018) identifican que:

El objetivo del análisis documental es conocer y describir los sucesos, personas o culturas para colocarlos en un contexto que permita revelar y comprender los intereses y puntos de vista de la realidad. Álvarez (2003) señala que en investigación cualitativa se busca evaluar los mensajes, rasgos de personalidad, preocupaciones y otros aspectos subjetivos de los escritos de un autor (p.75)

Para propiciar tal descripción, que acerque a la comprensión de las perspectivas sobre la realidad, es que, esta técnica de investigación tiene un procedimiento, que en el entendido de Escudero y Cortez (2018) se resume de la siguiente manera:

1. Indagar y catalogar los documentos identificados y disponibles.
2. Escoger aquellos documentos o fuentes informativas más pertinentes que contribuyan en la investigación.
3. Efectuar un proceso de lectura profunda de los documentos seleccionados, con el propósito de extraer los elementos relevantes de ellos.
4. Realizar una lectura cruzada y comparativa de los documentos o de los extractos de los documentos.
5. Construir una síntesis comprensiva global, acerca de la realidad humana analizada

Los documentos utilizados para el análisis fueron aquellos vinculados con la promoción y/o reglamentación de la investigación en las prácticas profesionales de los docentes, tales como:

1. Reglamentación año sabático para DGES y DGETP
2. Documento final: Sistema Único Nacional de Formación Docente 2008,
3. Programas de asignaturas del plan 2008, de profesorado.
4. Programas de apoyo a la investigación

Los motivos de esta decisión se sostienen en que estos permitirán identificar con mayor claridad la promoción de la investigación en el sistema ANEP, y la efectividad o no de esta.

Nos centramos en las siguientes categorías de análisis: La investigación como función universitaria, docente investigador y profesionalización. Respecto a la primera categoría, se abordaron desde las siguientes dimensiones: bases del plan de FD 2008, Creación de los Institutos Académicos en CFE, el Convenio CFE Investiga y la comisión de apoyo a la investigación, considerándose los siguientes documentos: plan de profesorado 2008; Sistema Único Nacional de Formación Docente; Acta N° 38 Res. N°1 Exp. 2016-25-5-010102; RES. N°2 22 EXP. 2016-25-5-006370; ACTA N° 28, RES. N°29 Exp. 2018-25-5-001499

De las otras dos categorías, las dimensiones abordadas son desde aquellos proyectos que involucren y promuevan la investigación y extensión en los docentes, y el beneficio de Año Sabático de la DGES y la DGETP, siendo los documentos seleccionados los siguientes: N° 3992, Exp. 2022-25-3; Exp. 1660/16 Res. 1928/19 Acta N° 205; Estatuto del Funcionario Docente.

Las dos técnicas utilizadas, tienen un papel fundamental para garantizar la validez de esta investigación, por ello se realizará una triangulación, ya que:

Al triangular estamos estableciendo diferentes posibilidades para el análisis, aspecto que a la vez permite poner en práctica una verdadera vigilancia de la indagación, condición que respalda la validez de la investigación. La explicación y/o comprensión del fenómeno, realizada desde diferentes apreciaciones, enriquece la información obtenida” (Abero, 2015, p. 170)

En esta investigación se realiza una triangulación metodológica, ya que se emplearon dos técnicas diferentes para “ obtener información sobre un mismo problema de investigación” (Abero, 2015, p.172) en este caso particular, se problematizó y comparó entre los documentos oficiales que promueven la investigación, las teorizaciones de académicos sobre la investigación en los docentes de EM, y la visión de estos últimos, desde las concepciones que estos tienen, estas últimas fueron extraídas de la instancia de entrevistas.

En definitiva, la triangulación, posibilitó abordar el fenómeno desde una perspectiva más amplia, profunda, identificando la relación entre las políticas públicas, la normativa y las acciones en pos de la investigación, con la percepción que tienen los docentes que trabajan en territorio.

3. Toma de decisiones metodológicas y procesamiento de datos obtenidos

En la fecha 6 de noviembre de 2022, se comenzó la instancia de entrevistas, con el fin de lograr el acercamiento a la voz de los educadores. Considerando la población descrita anteriormente, se comenzaron las entrevistas vía meet. Previamente se entabló una comunicación vía mail con los posibles entrevistados, planteándose la posibilidad de entrevistarlos, explicitando los marcos éticos que regulan la entrevista, y posteriormente, con aquellos que aceptaron, se efectuó la entrevista, resultando un total de veintidós entrevistados.

Se grabaron las entrevistas, fiel a lo expresado por los entrevistados. Se desgrabó cada entrevista, y se respetó la confidencialidad del total de los participantes.

En diálogo con la Directora de Tesis de Maestría, Dra. Alejandra Capocasale Bruno, en la fecha 28 de noviembre de 2022, se consideró necesario realizar y aplicar una nueva pauta de entrevista, a una nueva población de egresados y estudiantes, en la misma se hace necesario explicitar el objeto de estudio, a saber: el papel de la investigación en la actividad profesional, con el fin de realizar una comparación con la primera pauta, y así evaluar el lugar de la investigación en dichas prácticas. Esta decisión metodológica, que conllevó una nueva pauta emergente, se debió a que en la primera pauta aplicada a los egresados, estos jamás mencionaron a la investigación, no la vincularon con la actividad profesional de un docente, entonces, para lograr la mayor objetividad y validez posible, se plantearon a otros docentes, una nueva pauta, que refiriera directamente al papel de la investigación en la actividad docente de dichos entrevistados, arrojando nuevamente esa pauta, que la investigación no es central en dicha actividad. Este aspecto, se desarrollará en el capítulo siguiente.

4. Implicancias éticas del proceso de investigación

En toda investigación es fundamental “que el investigador sea totalmente consciente de los principios éticos y legales que deben ser afrontados”(McMillan y

Schumacher, 2005, p.167) es por ello, que a continuación se explicitarán las normas éticas de trabajo a las que se apegó el investigador en esta investigación y en particular en las instancias de entrevista.

La primera consideración ética es el consentimiento informado, que consiste en que los entrevistados “puedan decidir si participan” (McMillan y Schumacher, 2005, p.169), luego de haber recibido la información respecto al tema de investigación, asegurándose de que la información se haya entendido, para que a posterior acepte con autonomía utilizar la información brindada. La comunicación se dió vía mail, y el total de la población entrevistada dejó su consentimiento en esta vía.

En segundo lugar, se informó a los entrevistados el área temática, explicando que esta vincularía a la FD con la EM, esto fue fundamental ya que “podrían afectar sobre el deseo de participar y contestar a todas las preguntas” (McMillan y Schumacher, 2005, p.167)

Otra norma esencial es la confidencialidad, es decir que “nadie tiene acceso a los datos individuales o a los nombres de los participantes, excepto los investigadores” (McMillan y Schumacher, 2005, p.170) Por ello, se utilizó una nomenclatura, que refiere de la siguiente manera:

Los docentes formadores, serán designados con la sigla: SF, y se le agrega un número, en ascendente, teniendo así a: SF1, SF2, SF3, SF4, SF5.

Los egresados, entrevistados con la primera pauta serán designados con la sigla SE, y se le agrega un número en ascendente, teniendo así a: SE1, SE2, SE3, SE4, SE5, SE6, SE7.

Los egresados, entrevistados con la segunda pauta, serán designados con la sigla SE2, agregandole un número en ascendente, teniendo así a: SE21, SE22, SE23, SE24, SE25.

Los estudiantes serán designados con la sigla: SC, y se le agregará un número en ascendente, teniendo así a: SC1, SC2

Los estudiantes, entrevistados con la segunda pauta, serán designados con la sigla SC2, y se le agregará un número en ascendente, teniendo así a: SC21, SC22.

Finalmente, y en caso de ser solicitado “el investigador debe proporcionar a los sujetos la oportunidad de conocer los resultados del estudio en que están participando” (McMillan y Schumacher, 2005, p.170)

Capítulo III Análisis de los resultados obtenidos

Cualquiera puede enseñarnos algo. A lo mejor nosotros mismos somos tan arrojados que conseguimos que nos enseñe algo alguien que era menos arrojado que nosotros.

Umberto Eco (2022, p.162)

La presente tesis tiene como finalidad identificar la concepción de los docentes de Enseñanza Media, respecto a la investigación como función profesional y al papel de la FD, en la promoción de tal función, en la posible incidencia de esta, en la identidad y práctica profesional de los egresados del Plan 2008 de profesorado. Para ello resultó fundamental recurrir a una metodología que permitiera la mayor representatividad de dichas concepciones, es decir que la perspectiva metodológica empleada, pretende dar reconocimiento a los posicionamientos/perspectivas de los diversos sujetos que se entiende son protagonistas del problema de investigación, por ello las entrevistas se dirigieron a los estudiantes y egresados del Plan 2008 de profesorado de CFE, y a los formadores de tal plan, de las asignaturas del Instituto de Ciencias de la Educación con mayor vínculo al problema: Pedagogía e Investigación Educativa. Las asignaturas antes mencionadas, tiene como fin la promoción de un perfil profesional con énfasis en la competencia investigativa, por ello los docentes a cargo de esos cursos, podrán compartir su concepción respecto al desarrollo o no de esta competencia.

En el presente capítulo, se realizará el análisis de los resultados obtenidos, propios del trabajo de campo, y en él se pondrán en diálogo las concepciones que emergen de las entrevistas, es decir las voces de los docentes, en relación con las categorías conceptuales que en el marco teórico se presentaron, a saber: el docente como investigador, la profesionalización, y la investigación como función universitaria. La comparación entre las voces y las categorías pretenden dilucidar si hay una correlación entre ambas, o su opuesto. El análisis se organizará de la siguiente manera: se comenzará por una categoría y dentro de ella se presentarán la o las preguntas realizadas en el trabajo de campo respecto a esa categoría y las correspondientes respuestas de los y las entrevistados, con el fin de ir sistematizando las concepciones de los docentes respecto a 1) su percepción o no como investigadores 2) el desarrollo o no de prácticas profesionalizadoras 3) el desarrollo o no la investigación como función universitaria. En cada caso se realizará una

reflexión que intente comparar la categoría conceptual y la vigencia y/o concordancia de esta con la práctica profesional de los docentes que trabajan en territorio, el fin de este criterio es poder ir identificando la relación entre las bases teóricas (conceptuales) y la realidad educativa reflejada por las entrevistas en el trabajo de campo.

1. La investigación ¿es una herramienta central en las prácticas profesionales de los docentes de Enseñanza Media?

Desde las bases teóricas de esta investigación, se sostuvo la importancia de concebir al docente como un profesional de la educación, entendiendo que tal categoría implica diversas actividades por parte de este, a saber: compromiso intelectual con su disciplina, tanto en su formación como en la enseñanza de esta, conciencia social, ética profesional, y diversas actividades/acciones, entre ellas la actividad de investigación, y es esta última dimensión la que interesó investigar en esta tesis. Por ello, reconociendo la importancia de que el docente conjugue enseñanza con investigación, ya que esta última permite al docente autonomía, intervención contextualizada y activa, además del desarrollo de un perfil intelectual transformador, que piensa e interviene políticamente en los procesos de enseñanza/aprendizaje, es que las diversas preguntas realizadas en el trabajo de campo apuntaron a relevar el *status* y sentido de la investigación en la práctica profesional de los docentes.

Respecto a relevar el mencionado *status* y sentido de la investigación en la práctica profesional de los docentes de Enseñanza Media, se plantea la siguiente interrogante: ¿cuáles considera son las principales tareas de un docente? Siendo el fin de esta, identificar si los egresados y estudiantes, hacen alusión a la investigación, como parte de las tareas principales de un docente, o si por el contrario esta dimensión no tiene centralidad. A su vez, esta pregunta permite identificar cuáles son las consideraciones de los docentes respecto a su tarea en general.

En las siguientes respuestas dadas por los y las entrevistados/as a mencionada pregunta, resulta central el rol docente como acompañante, considerándose la tarea afectiva como principal:

“Mi principal tarea como educadora considero es acompañar a los estudiantes en el proceso (...) Acompañarlos como educadora, pero también acompañarlos como referente, como persona” (SE3)

“Acompañar, no solamente para que los chiquilines aprendan, sino que muchas veces somos acompañantes en lo sentimental (...) ellos a veces tienen mucha falta de atención en sus casas y bueno tratan de conversar contigo porque es el único apoyo que tienen” (SE7)

“No solo preparar para la realidad, sino que ayudar a que las personas puedan cambiar esa realidad. (...) Ser humanos, saber que nosotros cuando estamos ahí parados frente a personas tenemos chiquilines que están atravesando por muchas situaciones complejas” (SE12)

Por su parte, en los siguientes entrevistados, el rol del docente es vinculado, principalmente, con la formación ciudadana, y está ligada a la promoción de valores de convivencia:

“Formar, básicamente personas que eso a veces es un poco complicado, porque (...) a veces lo que a uno le llega al otro no le importa o todos tienen distintos valores y generar un equilibrio con eso es bastante complicado” (SE1)

“Está tan desvirtuado el rol del educador que no sé cuál es nuestra principal función. Yo creo que tratar de formar a los alumnos para que el día de mañana se puedan defender lo mejor posible. Darles herramientas para que sean sujetos responsables, como ciudadanos. (...) Formarlos en valores que en realidad deberían traer” (SE4)

“Más allá de los contenidos que hay que enseñarles a los chiquilines (...) tenemos que formar y reformar aspectos de vínculos de comportamientos, cosas que deberían estar o venir desde la casa” (SC2)

A continuación, se identifica el rol de enseñanza, donde se reconoce la importancia del estudio, del conocimiento, y la planificación, relacionada directamente con la práctica áulica, identifíquese ello en los siguientes entrevistados:

“Como principal y porque lo vivo, lo es el estudiar todo el tiempo, el prepararte, el actualizarte, las generaciones cambian, las formas y los contenidos tienen que cambiar” (SE2)

“Principalmente la planificación, sin planificación no se puede llevar a cabo una buena labor docente, segundo la vocación. (...) Y después el tercer elemento que

yo considero fundamental es el conocimiento obviamente de la asignatura” (SE22)

“Brindar marco conceptual que nos permita pensarnos como personas, situarnos histórica-socialmente, como nos hemos ido construyendo y ver las posibilidades también de acción dentro de la ciudadanía. Lo que implica ser un ciudadano” (SC1)

“Y no te voy a decir crítico reflexivo, porque eso lo pensamos en el CERP, eso nos lo hacen dar cuenta nuestros profes de Pedagogía (...) ¿Cuál es la principal función? Hacer dar cuenta del mundo en el que estamos, que el chiquilín entienda por qué está en la situación que está” (SE6)

“Somos una especie de guía para que el chiquilín llegue al conocimiento” (SC21)

Finalmente, en la siguiente respuesta, se puede identificar una concepción de la tarea docente, que resume, conecta y centraliza los diversos aspectos que los restantes entrevistados mencionaron:

“La principal tarea la enseñanza, el cultivo de determinados conocimientos (...) Otra el rol de acompañamiento. (...) Pensar, repensar los valores como ciudadanos, la formación del ciudadano. (...) No es algo que vea, pero considero que el docente no solo su rol es dentro del aula, sino que el rol político, (...) que implica, bueno, justamente ahondar en y ser más responsable intelectualmente frente a su profesión (...) En el hecho de pensar qué rumbo, qué caminos, qué transformaciones o qué cambios se necesitan en la educación, tienen que tener un rol activo, entonces a mi me parece que el rol político es esencial” (SE5)

Ante las anteriores respuestas, dadas por los entrevistados se identifica una desconexión con la investigación por parte de los docentes, ya que frente a la pregunta de ¿cuáles considera son las principales tareas de un docente? la mayor parte de los docentes manifestaron desconocer la tarea investigativa como tal, no la mencionaron, y no la incorporaron entre las tareas centrales.

Por otra parte, se plantea una nueva interrogante, que pretende rastrear los posibles intereses de las docentes de dedicarse a la investigación, o de financiar/participar de algún proyecto que implique el desarrollo de esta práctica, con tal fin se preguntó si ¿está al tanto de alguna propuesta de apoyo, beca, que ayude a los docentes a financiar algún proyecto que tenga el docente? Encontrando respuestas tales como:

“No, o sea, no sé de ningún tipo beca ni nada. Tampoco estoy muy al tanto de eso, obviamente me parece que sería bueno, porque hay un montón de posgrados y cosas que estarían muy interesantes, pero salen muy caros” (SE1)

“No, te soy sincera, desconozco totalmente” (SE2)

“No, en este momento no recuerdo. Pero la verdad no me he informado porque también entiendo por comentarios de compañeros que es muy difícil acceder a eso” (SE3)

“No, no estoy interiorizada, la verdad que no” (SE4)

“No, solamente la que te dan cuando te vas a estudiar, demás no. No, no tengo conocimiento” (SE7)

En estas respuestas, los y las docentes no manifiestan interés, posibilidad o preocupación por financiamiento de proyectos de investigación. Es decir, que la investigación, no es central en sus intereses, búsqueda, necesidades, y/o actividad profesional. Frente a esta interrogante, del primer grupo de entrevistados, que se ajustaron a la pauta uno de entrevista, la única docente que conoce una beca es debido a que intentó acceder a una para financiar sus estudios de posgrado, respondiendo “conozco la Beca Carlos Quijano. En esa me presenté en dos oportunidades y no, no tuve suerte”, cuyo fin era poder “seguir la maestría, el seguir la formación a nivel posgrado. Interiorizarme más, para experimentar o poder conocer un poco mejor qué implica la investigación, la actividad de ser investigador. (...) La producción de conocimiento me parece muy enriquecedor. La maestría me ha dado muchísimas herramientas también para la actividad como profesora, (...) te lleva cierto entregamiento intelectual, conceptual, el cual lleva también a perfeccionar tu práctica como docente, porque, también siempre estás pensando ese conocimiento siempre aporta a la actividad docente” La docente, agrega que necesita la beca para poder investigar, ya que su postulación parte de una “dificultad económica, frente a la inestabilidad laboral” (SE5)

En esta respuesta, ya apareció una razón a las dificultades de los docentes a la hora de investigar, la misma es mencionada por otro docente, que, frente a la misma interrogante, sentencia que: “conocer particularmente, no. El multiempleo no ha permitido eso” (SE6), identificándose claramente en este caso, la disociación con la investigación, causada por las condiciones laborales, identificando que estas no permiten ni siquiera conocer propuestas de apoyo, ya que dicha actividad es impensada bajo las condiciones en que se ejerce la docencia.

Respecto a mencionado *status* y sentido de la investigación en la práctica profesional de los docentes de Enseñanza Media, se puede identificar que, el total de los docentes de EM entrevistados, egresados del plan 2008 y los aún estudiantes de mencionado plan, no identifican a la investigación como tarea esencial de su actividad profesional, prevaleciendo la enseñanza como actividad primaria, sin lugar a la conjunción con la investigación.

2. ¿Existe una conjugación entre docencia e investigación? Razones para pensar el *status* de la investigación en la identidad y práctica profesional de los docentes de Enseñanza Media

Con el fin de relevar la posible conjugación o disociación entre docencia e investigación por parte de los entrevistados/as, es que se les pregunta ¿cuáles entiende que son las mayores dificultades que enfrenta como docente?, respondiendo los y las docentes que:

“El hecho de trabajar en varios lugares, es un poco muy cansador. Yo estoy en tres lugares distintos, pero creo que más o menos, casi todos los profes están en dos o en tres lugares, incluso en más y eso es muy cansador o el hecho de tener que viajar, también, a lugares que son bastante lejos o lo de la frecuencia de los ómnibus” (SE1)

“El multiempleo, el multiempleo hace que también a esta altura del año ya llegue muy desgastada al trabajo, porque en más de un lugar viajo más de lo que de las horas que estoy en clase y además eso requiere mucha energía, cambiar continuamente de centro. En este momento yo estoy trabajando en cinco centros diferentes y en cada centro te tenés que adaptar a las normas del centro, a la población del centro, a las autoridades del centro y eso también es una dificultad” (SE3)

“El no tener, por ejemplo, las condiciones básicas necesarias, respecto al justamente a esto de necesitas conseguir o tener muchas horas de clase para tener las condiciones básicas necesarias y eso bueno, dificulta, claramente. El multiempleo, la inestabilidad que genera, ¿no? El no saber, por ejemplo, si, bueno, qué grupos vas a tener, qué cantidad de horas, de carga horaria, si vas a tener o no carga horaria al comienzo del año, entonces ahí te lleva a que bueno, no puedes preparar bien el curso porque no sabes qué grupo vas a tener. Poder

desarrollar un buen trabajo, se ve interrumpido por eso que bueno te quita las ganas de, de preparar o, no sé, de destinarle tiempo a algo que no sabés si vas a tener trabajo o... claro. Esa sería la principal” (SE5)

Las respuestas anteriormente transcritas, evidencian la preocupación de los docentes por sus condiciones laborales, así como también reflejan las limitaciones que causan estas en las prácticas profesionales. La incidencia de las condiciones laborales en la práctica profesional es directa, es por ello que es necesario indagar si estas condiciones implican que los y las docentes se focalicen en la actividad de enseñanza y no en la investigación, ya que, para la investigación, los tiempos, y la disposición material, física y mental son muy importantes, y en esta primeras respuestas parecen no estar dadas.

Referido, a este aspecto, los docentes del segundo grupo de entrevistas, (recuérdese que se aplicó una segunda pauta a una nueva población, ya que la primera no hace alusión a la investigación) también hacen referencia a las limitantes que provoca el multiempleo, considerando que este incide, entre otras cosas, en la dificultad para investigar, identifíquese esto cuando a la siguiente docente se le pregunta si ¿considera que tiene herramientas para investigar? Y su respuesta fue que: “Si, herramientas hay, lo que no hay es tiempo, pero herramientas hay. Muchos de los docentes tenemos multiempleo entonces no tenemos ese tiempo” (SE22)

Por otra parte, a otro docente se le pregunta si ¿le parece importante que los docentes investiguen? Responde que: “me parece que la investigación es muy importante, lo que pasa que me parece que la investigación hoy en día con las condiciones materiales que tenemos los docentes es muy difícil que se lleve a cabo porque deberían ser otras condiciones materiales para que nosotros tengamos la posibilidad de poder investigar” (SE12) Agregando frente a la pregunta de si ¿considera posible dedicarse a la investigación? que: “se hace difícil (...) porque el que uno tenga que tomar muchísimas horas para poder por ejemplo bancarse un curso de investigación, un estudio que lleve a una investigación o algo de eso, hasta por ejemplo el trabajo de clases que lleva muchísimo tiempo (SE12)

Presentando la interrogante ¿considera posible que los profesores de EM se dediquen a la investigación? una estudiante de profesorado contesta:

“Considero posible si nos dieran la facilidad para poder investigar, en el momento, así como están dadas no es posible (...) si tuviéramos más tiempo de

trabajo, si nuestro salario estuviera adecuado a lo que hacemos, si tuviéramos tiempo que pudiéramos dedicar a la investigación, yo creo que surgirían cosas muy buenas” (SC21)

La estudiante, hace foco, en las condiciones laborales, y la centralidad de la tarea de enseñanza en la práctica profesional, que imposibilitan la investigación, agregando que: “date cuenta que trabajando solamente veinte horas de por si tenes otras tantas horas en tu casa que te dedicas solamente a la corrección, a la elaboración de trabajos” (SC21)

En esta línea de respuestas, presentadas por los y las entrevistadas, docentes que trabajan en territorio, se dilucida una realidad, en la cual se dificulta y/o imposibilidad la investigación. En acuerdo, se denotó una tendencia a destacar las limitantes del multiempleo para el desarrollo profesional en general, y para la investigación en particular. En tal sentido, se da un corrimiento de la investigación de la actividad profesional de los docentes, que, según la información compartida al momento por los y las entrevistadas, responde a las condiciones laborales en las que desarrollan su tarea.

Con el fin de seguir ampliando esta dimensión, y recabar mayores visiones que permitan concluir si existe una disociación entre docencia e investigación, y si esta tiene como causante el multiempleo, es que se atendió a las voces de los y las docentes formadores, para ello se les pregunta: ¿cuáles consideras que son las mayores dificultades que enfrenta un docente que quiere dedicarse a la investigación?, los formadores responden:

“Creo que la mayor dificultad es que en Formación en Educación yo te diría que nos esta faltando más infraestructura académica para poder dedicarse, es decir, las horas de departamento, yo he sido una de las docentes que porque tengo muchas horas en FD tengo más horas de departamento, pero el máximo es quince y entre la actividad de apoyo a los estudiantes que hace, no te queda mucho más tiempo de departamento para poder investigar. (...) Quien quiera investigar me parece que tiene que tener mucho tiempo para investigar, (...) realmente el tiempo es un factor que incide unido a esa falta de estructura” (SF2)

En SF2, se identifica una alusión a que lo central en FD, producto de las demandas pedagógicas, es la actividad de enseñanza, y en tal sentido menciona el poco tiempo para la investigación, en su entender, en FD, hay una dedicación total a la enseñanza, en desmedro de la investigación.

Otro formador, sentencia que: “como vos estas tan demandado de la siete de la mañana hasta la noche en otra serie de actividades, es complicado” (SF1)

A su vez, SF2 agrega una reflexión sobre Enseñanza Media, señalando que:

“Ni te quiero decir lo que pasará en Enseñanza Media o primaria si un docente quiere investigar. Es prácticamente imposible, por algo es poca la investigación en el ámbito de la EM. (...) Nosotros nos olvidamos a veces de que los liceos y las escuelas técnicas son instituciones muy complejas por la cobertura, por la población escolar(...) son instituciones altamente demandantes al docente y que yo creo que también para que se pueda investigar tiene que haber condiciones materiales, de estabilidad, de tranquilidad, de no estar cansado. (...) Formación en Educación es de los subsistemas de la ANEP que más ha pensado, permitido y habilitado con la departamentalización académica la posibilidad de investigar, peros sigue siendo insuficiente” (SF2)

En los anteriores docentes que trabajan en FD, se identifica, al igual que con los docentes de EM, un corrimiento de la tarea investigativa, en estos casos, adjudicada a las demandas de aula, que imposibilitan tareas de investigación, y también una asociación con los escasos tiempos, necesarios para la investigación. A su vez SF2, compartió su visión sobre EM, reconociendo como casi imposible la investigación en estos, y la relacionó con las causantes que los propios docentes que trabajan en territorio habían señalado, en este caso la formadora comparte las razones que los docentes de EM identifican como limitantes de la tarea investigativa.

Por otra parte, la siguiente formadora identifica que:

“Una de las dificultades si no pasó por la Universidad es no saber investigar (risas) eso es uno de los problemas. Ahora hay un curso de investigación, pero que no forma parte de esa práctica constante dentro de la currícula del plan 2008, antes no existía. (...) Otra dificultad es escribir de forma académica (...) Y porque en realidad era como una continuidad de la formación de secundaria, es decir, nunca tuvo carácter universitario, en esa concepción que tiene la Universidad de extensión, docencia y de investigación” (SF3)

En SF3, es evidente la consideración de insuficiencia de herramientas para investigar por parte de quienes egresan de FD, mencionando que en esta no existe la cultura/práctica de extensión y de investigación, que visualiza en la Universidad.

Considera que un curso de investigación no es suficiente para generar una cultura de investigación, y que por tanto esta dimensión es muy escasa en la FD.

Encontramos a SF4, quién respecto a la práctica investigativa por parte de los docentes señala:

“Creo que pasa por un tema más bien de tipo personal, de criterio profesional, de ver a esta profesión nuestra como no solamente dar clases (...) no todo el mundo de entrada lo ve así y no te preparan tampoco para que luego te transformes en un investigador que publique, exponga, creo que falta esa cultura, promover esa cultura. Creo que a veces llegar al título de maestro u llegar al título de profesor es el límite para mucha gente, lo logré y con eso me quedo, poca gente siente como inclinación a luego seguir investigando” (SF4)

En este formador, también se hace foco en la falta de formación a los docentes en el ámbito de la investigación, identificando una falta de cultura investigativa en estos, que impacta en lo que denomina criterio profesional, ya que genera a su entender, que los docentes solo aspiren al trabajo aula, y descuiden/invisibilicen la tarea investigativa como parte de su actividad.

A continuación, identifiquemos la concepción de SF5, quién frente a la misma pregunta identifica que:

“Una primera dificultad en la mayoría de los docentes es la falta de formación y la falta de actualización. (...) El otro problema es la falta de desarrollo de la investigación como componente de la identidad, no se ha formado docentes para que el investigar sea parte de lo que hace el docente. El docente se identifica con la enseñanza, con la transposición didáctica no con la investigación, y la investigación se ha desarrollado en otros ámbitos académicos, básicamente la UDELAR ¿sí? Los docentes y las instituciones educativas de la ANEP están más acostumbrados a verse a sí mismos como objeto de estudio que a verse como sujetos de construcción de conocimiento. (...) Y después tenés la falta de tiempo, mucho tiempo para leer, para pensar, para diseñar y no lo tenes. Un docente no lo tiene, falta de tiempos que deben ser pagos” (SF5)

En SF5, se identifica una coincidencia con anteriores formadores, ya que menciona falta de formación y actualización como limitantes de la tarea investigativa por parte de los docentes de EM, sumando que no considera la competencia investigativa como parte de la identidad de los docentes, ya que señala que no se forma a los docentes

en esta competencia En este sentido, agrega que las horas de departamento, pensadas en sus bases para la dedicación a la investigación, se destinan para “corregir, planificar o poner al día la libreta” (SF5), identificando como los demás formadores, que la demanda de enseñanza, y actividades vinculadas a ella, imposibilitan la dedicación a la investigación y extensión.

De las anteriores respuestas de los y las docentes, estudiantes y formadores, resulta una disociación evidente entre docencia e investigación, y nula centralidad de la segunda en la identidad y actividad profesional, siendo esta multicausal. Asimismo, a partir de las entrevistas, se reconocieron la presencia de dos grandes razones, que se pueden agrupar en:

- (i) Condiciones laborales de los docentes, en específico el multiempleo.
- (ii) La cultura académica de la FD, que no centraliza a la investigación como actividad principal, y que no promueve herramientas para ello.

Respecto a la primera razón, es común denominador de los entrevistados mencionar las problemáticas materiales, físicas y mentales que conlleva el trabajar en muchas instituciones educativas, y esta, entre otras consecuencias, se evidencia en la imposibilidad de concebir a la investigación como parte de la actividad profesional. Es acuerdo entre los expertos, identificar que para investigar se necesita tiempo, y disposición, y claramente un interés/preocupación por un tema/problema, pero, si la realidad de los docentes en territorio pasa por sus condiciones de trabajo, por cómo cumplir con las más de tres instituciones en las que trabaja, por coordinar, por planificar, y por atender diversas problemáticas institucionales, y además tener una vida personal por fuera de su trabajo, la investigación pasa, a un segundo plano, o ni siquiera se encuentra dentro de los mundos posibles.

3. La investigación como función universitaria: importancia, tensiones y ausencias

Las instituciones terciarias-universitarias tienen funciones bases que sostienen sus actividades académicas, en este sentido, se ha identificado como centrales las funciones de enseñanza, investigación y extensión (Behares, 2011). Estas tres funciones implican un vínculo activo con el conocimiento, ya que se enseña a los estudiantes, pero también se produce, generando comunidades de indagación que permita producir conocimientos

nuevos, contextualizados y a su vez tiene la dimensión de extensión, que genera cultura de socialización del conocimiento. Como se planteó en las bases teóricas de esta tesis, FD no tiene carácter universitario en lo que respecta a su autonomía y constitución, aunque ello no implique que no desarrolle las tres funciones planteadas anteriormente. De ello, que las siguientes interrogantes se destinaron a recabar las percepciones de los docentes respecto a la promoción de la investigación en la FD, y si esta es considerada como función pilar de la misma.

En el siguiente formador SF5, se puede apreciar su concepción respecto al papel de la investigación en la FD, ya que señala que:

“Investigar profesionaliza porque te transforma de un mero usuario de conocimiento a un productor de conocimiento (...) cuál es el conocimiento que un docente construye y terminan dándose cuenta de que no construyen ninguno, el conocimiento disciplinar no lo construye. Debería ser capaz de construir el conocimiento inherente a su labor, que es la enseñanza, pero tampoco lo construye, porque muchas veces lo que los profesores, los futuros profesores aprenden son recetas acerca de cómo enseñar mejor” (SF5)

En SF5 se reconoció la relación entre investigación y autonomía, como una actividad que posiciona al docente en una relación activa con el conocimiento y con su propia actividad profesional, por ello, para ahondar en por qué es importante la promoción de la investigación en los institutos que forman docentes, y en qué medida sus actores se deben vincular con el conocimiento es que se pregunta: ¿cuáles considera que son las características principales que debe reunir un Docente de Formación en Educación? Ante esta pregunta, las y los formadores responden:

“Primero que nada la Formación Permanente, creo que todos los docentes, pero un docente de Formación en Educación en la actualidad debe estar ligado a la formación permanente. (...) Investigación permanente, esto nos lleva por el camino de la investigación y no solamente recibir digamos cursos de capacitación, sino también que en esa formación permanente el docente de la Formación en Educación se pueda descubrir generando ideas, construyendo, pensando y reflexionando y en ese sentido me parece que investigar y la investigación es una de las cuestiones que hacen parte de esa formación (...) contribuir, producir, construir conocimientos, saberes” (SF2)

“Para ser docente de FD uno tiene que trabajar en proyectos de investigación, debe tener una formación no solamente en didáctica sino también una formación

que este relacionada con la investigación y la extensión, y tiene que presentar a sus estudiantes siempre trabajos propios de investigación. (...) la formación didáctica es importante pero es importante la producción científica” (SF3)

“Es muy importante ese sentido de la profesionalidad, que significa eso: la formación permanente, la formación constante, el estudio, hacer mucho trabajo no solo de docencia sino mucho trabajo de investigación y mucho de extensión (...) en sentido de la profesionalidad y la ética, del respeto de que estás formando a alguien que va a ser un futuro docente y eso a veces implica también un nivel digamos de ser exigentes” (SF4)

En los y las entrevistadas aparece la importancia de formarse en la investigación, en desarrollar esta práctica en la tarea docente. Vinculan profesionalismo con investigación, encontrando imposible su disociación. Es decir que si son parte de instituciones formadoras de docentes, deben promover esta dimensión como central, y con el fin de relevar el papel de la investigación en la FD, e identificar si existe la internalización de la investigación como actividad profesionalizadora es que se plantea la siguiente interrogante: La investigación, en tanto función universitaria ¿Qué sentido y significado le otorgaría a la investigación educativa en la FD? Ante esta pregunta, los y las entrevistadas responden:

“Me parece que es muy importante, creo que todavía estamos un poquito en pañales. (...) La investigación en general, en los maestros y profesores aparece una vez que entras al campo de trabajo, como a los cuatro, cinco años, dependiendo las características de cada persona. (...) Cuando vas a los liceos o vas a las escuelas, la mayoría no hay cultura todavía de investigación y a veces lo que el maestro o el profesor está viendo cuando hace las prácticas es ese maestro que va da su clase que lo hace bien, pero que no investiga, queda muy centralizado ahí. (...) Yo soy de la idea de que los profesores de Formación Docente tienen que trabajar más en los liceos y en las escuelas, no podés dar Pedagogía solo en el Instituto, tendrías que dar Pedagogía también en la escuela y en el liceo y que el maestro pueda ver bueno, a ver el también es maestro y el está haciendo investigación entonces yo también puedo” (SF4)

El formador SF4, identifica una ausente cultura de investigación, asociada a la separación del instituto de formación, para con las instituciones de educación primaria y secundaria, ello genera incomunicabilidad entre ambas, y las prácticas se perpetúan en función de la enseñanza, y no se visibiliza la investigación en los centros. Entiende SF4, que, si los institutos de FD estuvieran en mayores vínculos con las instituciones de EM,

se lograría promover de los primeros hacia los segundos, una cultura en base a la investigación.

Por su parte, SF1 ante la misma interrogante, señala:

“Los chiquilines denuncian prácticas memorísticas sin sentido, entonces la herramienta de la investigación es la que nos permite tomar conciencia de eso, y cambiar las prácticas y posicionarnos en otro lugar, volvemos a lo mismo, no somos solo meros técnicos obedientes que tenemos que repetir conocimiento. (...) No podemos quedarnos ahí con la mirada de los demás, y eso tiene que ver con la posibilidad que vos también seas un constructor. (...) Viste que en la Universidad por ejemplo tenes horas, tiempos y tiempo de clase, que obviamente es más reducido” (SF1)

Es así que SF1, identifica la potencialidad de la investigación, como formación para la autonomía y el desarrollo de conciencia crítica, en pos de la transformación y mejora de las prácticas profesionales, pero, simultáneamente señala que no se cuenta con los tiempos para investigar, ya que estos se destinan a las horas de clases, a diferencia de la universidad, en la cual identifica que si cuentan con la estructura necesaria. Se retoma así la tendencia de los docentes a disociar docencia de investigación, señalando la incompatibilidad de los tiempos pedagógicos con los tiempos para la investigación, generando así una ajениdad de la FD con la investigación, a la cual SF3, entiende que se debe a que FD “nunca tuvo un carácter universitario (...) los profesores que realizan investigaciones son los que trabajan en facultad (...) son las excepciones y no la regla”, reconociendo que la investigación no es una práctica habitual entre los formadores.

A continuación se realiza a la siguiente pregunta a los estudiantes y docentes egresados, para poder evaluar si tienen visiones encontradas con los formadores, preguntándoles ¿cuáles considera son las mejores herramientas que adquirió en el instituto? ¿y cuáles entiende que faltaron por desarrollar?, En la siguiente estudiante, se señala que:

“Primero que nada que no se trabaja lo teórico como se debería trabajar. Casi siempre es algún comentario en clase, (...) me faltaron propuestas metodológicas, y una lectura más amplia de la sociedad” (SC2)

Y por parte de la siguiente egresada, se responde que:

“Quizás las debilidades son como más que nada cosas específicas, formación permanente” (SE1)

Tanto en SC2 Y SE1, se menciona la ausencia de herramientas metodológicas/específicas esenciales para la tarea investigativa.

SE2, ante la pregunta señala que en FD reconoce “formas tradiciones que aún se mantienen, (...) medio leer y repetir. Capaz que no se analiza tanto” (SE2)

En SE2 se señala una práctica inhibidora de la investigación, ya que este tipo de prácticas que promueven memoria y reproducción por parte de los estudiantes, lesiona cualquier ideal de docente-investigador, ya que las prácticas memorísticas, se encuentran en las antípodas de las prácticas de reflexión-investigación, porque posicionan al docente en un lugar de mero reproductor, de usuario pasivo frente al conocimiento.

Para seguir indagando en esta problemática, se le pregunta a SC21 si ¿considera la formación le proporcionó herramientas para la investigación? Este estudiante entiende que estas fueron “escasas” y en específico respecto a los cursos de materias de Ciencias de la Educación, entiende que “no siento que haya habido herramientas en estas materias” (SC21)

Frente a esta misma interrogante, SF4 responde:

“Yo soy muy crítica con FD, para mí la FD que tenemos es muy básica y creo exigencia. (...) Son docentes que no te exigen a un nivel de facultad y, para mí, educar requiere la exigencia de una facultad. (...) Capaz que yo porque pase por facultad” (SE4)

En SF4 se realiza una comparación de FD con Facultad, y relaciona poca exigencia académica de la primera, en relación con la segunda, este señalamiento no se había identificado anteriormente, aunque si se había realizado el de identificar y asociar la práctica investigativa con la universidad, señalando que esta tenía como centralidad esta función, a diferencia de la FD.

SE4 agrega a su respuesta que:

“A la mayoría de los docentes nos cuesta seguir formándonos, a veces porque coinciden horarios, porque tenemos problemas, pero cuando nos dan la posibilidad esquivamos el concurso o el inscribirnos” (SE4)

En esta acotación se evidencia lo reconocido por otros/as entrevistadas, a saber: que se genera una cultura de poco apego a la profesionalización, siendo una práctica poco habitual o posible la de asistir a formación continua, que permita transformar o mejorar

las prácticas. A su vez asocia también el problema organizacional que genera el horario laboral de los docentes.

Bajo la misma pregunta, en SE6, se señala que:

“Hay asignaturas igual que implican proyectos, como Investigación Educativa que, en realidad, es algo que no aplicamos nunca, hoy día como docente, en los cuatro años que llevo trabajando, no. (...) Hay un divorcio entre las carreras, entre secundaria y en este caso el terciario” (SE6)

En este docente, se reconoce un divorcio entre la FD y la EM, ya que al igual que el formador SF4, el entrevistado considera que hay asignaturas que implican proyecto y trabajo de investigación, pero que luego esta actividad no es efectiva en las prácticas de trabajo en territorio. Mientras la FD, y en específico las asignaturas que trabajan en proyecto, promueven la importancia y la práctica en estos, SE6, no encuentra viabilidad, ya que en sus prácticas profesionales no ha aplicado ello. De ahí que reconoce un divorcio, que evidencia que lo aprendido/promovido en la FD, no se concreta luego en el trabajo en territorio.

A partir de la pregunta planteada y las respuestas dadas por los y las estudiantes, docentes y formadores se puede identificar que, en la visión de los y las estudiantes y egresados, se señalan carencias en el área metodológica-investigativa, considerando que faltaron el desarrollo de estas competencias, agregando que se establecen dificultades luego en la práctica en territorio, ya que entre la poca disponibilidad horaria, y la insuficiente formación, se hace casi imposible llevar a cabo proyectos que involucren la investigación. Por otra parte, en los formadores, aparece una mención central a la investigación, inclusive la mencionan como característica que debe reunir todo docente que trabaje formando a otros docentes. Entonces, se reconocen dos aspectos centrales: que la actividad investigativa debe ser requisito para ser formador, y que investigar, profesionaliza. Asimismo, en su respuesta se visualizó las vicisitudes existentes para dedicarse a la investigación, señalando que estas son a raíz de los pocos espacios para investigar propios de la infraestructura académica y de la demanda de trabajo de enseñanza en detrimento de la investigación. En tal sentido, si investigar profesionaliza, sería necesario preguntarse: ¿por qué no se investiga? Una respuesta podrían ser las causales antes explicitadas: falta de estructura y multiempleo. Asimismo, se podría repreguntar, ¿por qué, en la medida de lo posible, no se revierten? Y en este sentido, lo que identifican los formadores es la ausencia de espacios académicos que posibiliten tal

reversión, ya que sostienen nuevamente la dedicación casi total a las tareas de enseñanza, y las implicancias en desventaja de esto respecto a la investigación. Los formadores entrevistados, reconocen la importancia de una FD que tenga como principio rector a la investigación, consideran que esta permite el desarrollo de un docente con mayor conciencia, y capacidad de acción-intervención. Asimismo, reconocen la aún ausente de esta actividad en la estructura de la FD.

¿Consecuencias? Una FD con poca centralidad y promoción de la investigación, y un colectivo docente que no tiene la práctica de la profesionalización, y/o que esta no incluye, en su mayoría, la dedicación a la investigación. A su vez, este problema, no parece comenzar aquí, sino que podría rastrearse previo al ingreso a la FD. Ser docente, ¿por y para qué?

4. Un problema anterior al problema, rastros de una identidad en formación

Cursar una carrera, implica optar por formarse, y esos son procesos donde se va tomando conciencia y dimensión de lo que es ser un profesional en esa área del conocimiento elegida. En la medida que se avanza en ella, dicha conciencia se agudiza, y el profesional va forjando lo que se denomina identidad profesional. Ahora bien, el por y para qué de esa elección primaria, puede conllevar implicancias que se reflejen a lo largo de toda la cursada, en este sentido, no es igual elegir cursar una carrera porque dimensionó su rol en la sociedad, porque me interesa especializarme en esa área del conocimiento o hacerlo porque fue la opción que más cerca de mi casa tenía. Si bien, las diversas opciones pueden ser razones válidas, no conllevan las mismas consecuencias a nivel de la identidad profesional, y ella es la dimensión que desarrollaremos en este apartado. Se vuelve fundamental identificar cuáles son las principales razones y motivaciones de los docentes para el ingreso a la FD, es así como se plantea la siguiente interrogante con el fin de explorar ello: ¿cuáles son los motivos que lo llevaron a estudiar profesorado y que es lo que más le gusta de su profesión?

Ante esta pregunta inicial, SF1, responde:

“Los motivos, en realidad, siempre me gustó, desde chiquita. Bueno, cuando iba a la escuela me gustaba jugar a las maestras todo el tiempo (risas). Y bueno, después cuando pasé al liceo jugaba que era la profe (risas) (...) cuando llegó el

momento real de decidir, dije quiero ser profe y de Geografía específicamente. Era como la materia que más me gustaba, siempre me gustó en el liceo” (SE1)

SF1, basó su motivación en un interés por la materia que nació en sus estudios de educación media.

SF2 responde que:

“A mí me gustaba biología, ¿no? Me iba por el lado, yo hice Medicina iba por ese lado y me gustó mucho, pero en realidad yo no sabía si a mí me gustaba la docencia, ¿sí? Eso lo descubrí, realmente, cuando empecé a hacer la práctica y, y no fue ni siquiera con la primera práctica, con el primer año de práctica, sino cuando ya hice, eeh, la práctica de tercero” (SE2)

Se encuentran en SF2 un interés por el área específica, pero no una dimensión de lo que implica ser docente, apareciendo una concientización en su práctica de tercer año de carrera, a más de la mitad de la carrera cursada.

En SE4 se responde:

“Pero en realidad, no fue que yo quería estudiar profesorado, sí tenía claro que era Derecho, porque obviamente era una salida laboral más y al tener otra profesión, al ser Abogada, este, obviamente revalidaba muchas materias y eso no me generaba un caudal de horas y años, que te puede llevar más de cuatro años” (SE4)

La decisión de SE4 se asocia a una salida laboral, y a un criterio utilitarista, en el sentido que su formación universitaria le permitía revalidar las materias, y cursar en el menor tiempo posible su carrera docente.

En la siguiente estudiante, el ingreso a la FD se debió a:

“En realidad, entré al profesorado sin saber bien, sin dimensionar bien la tarea docente, eso sin dudas” (SC1)

Reconoce SC1, el desconocimiento de las implicancias de ser docente, señalando que no hubo razones previas que dimensionaran la actividad docente ni lo que esta implica. SC1, se suma a la tendencia de la mayor parte de los entrevistados, quienes asumen razones de ingreso a la FD, que no se asocian o no implicaron dimensionar la tarea docente, desde una visión macro: social, política, académica. Y, si bien, todo proceso formativo, tiene ese fin, formar a sus cursantes, el ingresar a estudiar con una idea poco clara de lo que implica ser docente, es, previamente, un obstáculo para la FD,

y para la profesionalización. En definitiva, de las respuestas anteriormente obtenidas, se evidenció una disociación entre docencia e investigación, y una baja perspectiva de profesionalización en el colectivo docente. A su vez, de la instancia de entrevistas surge una dimensión que no se había considerado en el marco teórico, y es que, frente a la decisión de cursar la carrera de profesorado, la mayor parte de los entrevistados, no lo hacen por una convicción para con la tarea de enseñanza, y tampoco dimensionado las implicancias del ser docente, desde la perspectiva política/social, y menos, académica (por ej. ser investigador) Emerge así la interrogante de ¿si el docente no se ve motivado por una razón profesional clara, en su ingreso a la formación?, y si posteriormente accede a una formación cuyo foco no está en la profesionalización, ¿cómo es posible que se conciba como profesional de la educación?

5. Acciones en pos de investigación, rastros de proyectos en apuesta a la profesionalización docente

Desde las voces oficiales de la Administración Pública, se ha manifestado la importancia de una Formación Docente que promueva la enseñanza, investigación y extensión, siendo un hito importantísimo, la creación de la Ley General de Educación N° 18.437, en esta se establece la creación del Instituto Universitario de Educación, que tiene como fin principal la promoción de una FD autónoma, generándole reconocimiento y estructura universitaria, implicando ello las actividades de enseñanza, investigación y extensión. Este proyecto político, no concretó lo que la ley promulgó, no lográndose la aprobación y correspondiente creación del Instituto. Las razones por las que no se concretó este proyecto, no son el sentido de esta tesis, aunque su mención es importante para señalar un proyecto educativo que inició un proceso de camino a *la universitarización* de la FD (Mancebo, 2019). Aunque el Instituto Universitario de Educación no fue aprobado, existieron acciones concretas en *pos* de una política pública que allanara camino hacia la universidad de la educación, y en particular si nos centramos en la dimensión que estudiamos en esta tesis, a saber, el *status* de la investigación en las prácticas y perfil profesional de los docentes de EM, se pueden rastrear acciones tales como la propuesta del Sistema Único Nacional de Formación Docente, que llega con el plan 2008, y que tiene como fin formar a todos los docentes egresados de la FD en la enseñanza, investigación y extensión, reconociendo así, la importancia de la investigación

científica por parte de los docentes, como posibilitadora de mejoras en prácticas profesionales y en la educación en general.

El SNUFD sienta sus bases, en la premisa de profesionalizar y universalizar la FD, en tal sentido se propone un plan nacional único, en el que todos los educadores de los diversos subsistemas (DGES, DGETP, DGEP) se formen, contemplando a la investigación en educación, como sustento de esa formación común. Respecto al tema central de esta investigación, a saber, la promoción de la investigación como actividad profesional de los docentes, se puede identificar que el plan 2008, la contempla, ya que, a la hora de definir el perfil de egreso de los docentes, el SNUFD (2008) postula que:

Este nuevo currículo de Formación Docente en el Núcleo Formación Profesional Común y también en las materias dentro de las disciplinas y la Didáctica, busca integrar estas dimensiones a las que incorpora decididamente la investigación. Esta última se brinda, en primer lugar a través de materias de conocimiento epistemológico y metodológico, en segundo lugar con la posibilidad de pasantías en los Departamentos para cimentar los conocimientos de la investigación con tutorías de docentes y, finalmente, en la llamada investigación vinculada a la Didáctica, que es la que permite al futuro docente comprender cómo la investigación en esta profesión es un mecanismo de interacción con la realidad a efectos de cambiarla (SNUFD, 2008, p. 7)

Es así, que, desde las bases teóricas del Plan Único Nacional de profesores y maestros, se sostiene la importancia de la investigación en la práctica profesional, como actividad propia de la labor del docente, de igual centralidad que la enseñanza. El perfil de egreso evidencia una concepción del docente-investigador, ya que concibe al profesional de la educación como “capaz de problematizar sus conocimientos de modo que le permita reflexionar sobre sus prácticas, discutirlos con sus colegas y plantear alternativas. (Actitud investigativa, reflexiva y creativa)” (SNUFD, 2008 p.18) que se refuerza cuando en las bases específicas para profesorado, aparece la premisa de la investigación como requisito de egreso, sentenciando en el documento del SNUFD (2008) que:

Por tanto, concebimos al “Profesor” egresado de una institución de formación docente como un educador con una formación integral capaz de construir procesos y de consolidar una cultura profesional renovando sus compromisos y ofreciendo alternativas oportunas y viables que lo sitúen como:

- profesor investigador de su propia práctica en el campo de su especificidad porque es necesario implementar la investigación y la extensión como espacios necesarios tanto en la formación inicial como en el nivel del rol de educador de educadores”
- docente capaz de construir herramientas conceptuales y metodológicas que le permitan sostener su actualización y profundización en el conocimiento como base para su formación permanente.
- profesional dispuesto a coordinar en los diferentes ámbitos inter y extrainstitucionales, con capacidad de trabajo cooperativo y en proyectos de investigación interdisciplinar.
- Educador que pueda actuar con responsabilidad y autonomía, académica y creativa, en el marco de la libertad de cátedra, condiciones imprescindibles que jerarquizan primordialmente el conocimiento y sus aprendizajes en el contexto de los fines y los objetivos educativos (p.40)

En el perfil de egreso detallado anteriormente, se visualiza la relación entre docente-investigador y profesionalización, identificando que esta mejora sus prácticas, si y sólo si, desarrolla la capacidad investigativa. En tal descripción, la FD ocupa el lugar de formar y promover herramientas conceptuales y metodológicas, que garanticen el desarrollo de este perfil por parte de los docentes, por ello se contempló un denominado proceso de universitarización de la FD. En esta propuesta, el docente no trabaja ni piensa en solitario, sino que genera comunidades de intercambio y producción, donde se institucionaliza la investigación, y la academia promueve y apoya estas prácticas. A partir de este proyecto educativo que sienta las bases el plan 2008, es que se tejen una serie de acciones que tiene como fin generar espacios formativos en fortalecimiento de la dimensión investigativa. El plan 2008, que como se explicó anteriormente, es un hito sustancial en este camino, ya que sienta sus bases en la centralidad de la investigación, en conjunción con la enseñanza. Junto con el plan, aparece la departamentalización, que consistió en la creación de Departamentos Académicos destinados a agrupar disciplinas

afines, con el fin de promover investigaciones y actividades de extensión en diversas áreas del conocimiento. Esta propuesta es una vía para instalar a la investigación como función universitaria de la FD. El plan no solo contempló la importancia de investigar, sino que proyectó la creación de departamentos académicos específicos que generar culturas de indagación en áreas específicas y afines.

En la página oficial del CFE⁹, se sostiene que los Departamentos fueron creados con el fin de conjugar “la actividad de búsqueda y reflexión profesional, son los espacios organizacionales más adecuados para motivar la elaboración y presentación de proyectos de investigación y extensión”. A su vez, los departamentos trabajan en salas, que tienen como cometido posibilitar la socialización de las investigaciones realizadas, promoviendo así, comunidades educativas de profesionales abocados a producir y compartir conocimiento, propagando una cultura académica con estas cualidades. En una apuesta a mejorar y reorganizar la departamentalización, en 2016, por Acta N°38 Res. N°1 Exp. 2016-25-5-010102¹⁰ se resuelve aprobar la creación de Institutos Académicos, en el marco de los objetivos de la ANEP en el período 2015-2020, con el fin de “crear las bases académicas e institucionales con nivel universitario”. El fin de los Institutos es orientar y coordinar la “enseñanza, la investigación y la extensión en forma articulada” en la FD, por ello se constituye una estructura pensada de la siguiente manera: creación de cinco Institutos que agrupaban a los departamentos, con el fin de gestionar y optimizar la producción de conocimiento, estableciéndose el Instituto de Ciencias de la Educación, que reúne a los departamentos del Área Sociológica, Psicológica, y Filosófico-Histórico-Pedagógico; el Instituto de Matemáticas y Ciencias, que reunió a Matemática, Física, Química, Biología, Geografía, Historia, Sociología; el Instituto de Humanidades y Artes que agrupa Español, Lenguas Extranjeras, Filosofía, Literatura y Arte; y el Instituto de Áreas Tecnológicas, que reunió en primer lugar a Eléctrica.

Los Institutos se crearon con el fin el organizar, y articular el camino iniciado hacia la investigación como función universitaria, que había comenzado con la creación de los Departamentos Académicos, además de lograr sistematicidad, la finalidad última de su creación fue aportar mayor estructura a la Formación Docente, vinculando la

⁹ Sitio oficial:

<https://cfe.edu.uy/index.php/antecedentes-sunfd-20008/63-institutos-academicos/organizacion/823-funciones-investigacion>

¹⁰

https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/documentos_aprobados_cfe/a38_res1_creacion_institutosacademicos.pdf

investigación en conocimientos disciplinares específicos, didácticos y en ciencias de la educación. En este camino, llega también en 2016, por Acta N° 37, RES. N°2 22 Exp. 2016-25-5-006370 ¹¹ la resolución de “aprobar la suscripción de convenio entre el Consejo de Formación en Educación y la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII)” (P.1) Aprobando así un Fondo Sectorial de Educación, que se engloba en el proyecto “CFE investiga”, cuyo objetivo es el “financiamiento de proyectos de investigación que aporten datos originales con respecto a los conocimientos ya existentes”. En este proyecto, se identifica nuevamente la concepción de que investigar profesionaliza, ya que es este proceso el que permite el nacimiento de nuevos conocimientos, así como también posiciona al docente como un agente de transformación y no un mero reproductor. A su vez se reconoce la importancia del tiempo, y el pago de este, ya que el proyecto implica financiamiento, problemática identificada en el trabajo de campo, como limitante para la investigación.

Por otra parte, en 2018, en ACTA N°28, RES. N°29 Exp. 2018-25-5-001499¹², se resuelve conformar una comisión de Apoyo al Desarrollo de la Investigación en Educación, esta “asesorará al Consejo y elaborará propuestas para el desarrollo de los componentes, objetivos e instrumentos señalados en el Documento Estratégico u otras que estime pertinentes con el propósito de organizar, impulsar, apoyar, reconocer y sistematizar investigaciones en el CFE” (p.3), Este proyecto reúne investigadores/colaboradores de los diversos Institutos, con el fin de promover proyectos de investigación, afines a los diversos Institutos, así como también garantizar viabilidad y organización de las correspondientes líneas de investigación a desarrollar. Se pretende así fortalecer la estructura del Consejo de Formación en Educación, para garantizar propuestas de investigación y extensión en las más vastas áreas disciplinares.

Además del Programa de Apoyo al Desarrollo de la Investigación en Educación¹³(PRADINE), que como se mencionó constituye una acción del proyecto de institucionalizar la investigación en la FD, surge el Programa de Apoyo al Desarrollo de la Enseñanza Universitaria (PRADEU)¹⁴ ambos programas destinados a fomentar la investigación, apoyarla y vehicularla a nivel nacional e internacional. El proyecto PRADEU, específicamente se sostiene en la convicción de la urgencia de una nueva

¹¹ https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/cfe_investiga_anii/acta37_res22.pdf

¹² https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/investigacion/acta28_res29_pradine.pdf

¹³ <https://www.cfe.edu.uy/index.php/institucional/programas/investigacion-pradine>

¹⁴ https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/comisiones/pradeu/acta3_res35_21_pradeu.pdf

formación, que haga énfasis en el análisis crítico de la sociedad y de las prácticas educativas, y de la formación específica en investigación. Su constitución surge de la imperiosa necesidad de fortalecer la formación docente, ya que en el documento fundador del PRADEU se señala que “entre la población de formadores de las carreras del Consejo de Formación en Educación (CFE), el 57% posee título de posgrados y de especialización, mientras que seis de cada diez no tiene la formación que requiere ser docente en una institución superior” (Expediente N°: 2021-25-5-000127, folio N° 34). Ante tal dato, la finalidad es promover entre los formadores la actividad de investigación, que se produzca y publique conocimiento, en los diversos Institutos Académicos del CFE.

Estas acciones, son un marco documental que permite registrar los esfuerzos de la ANEP, por promover las prácticas investigativas en sus actores, específicamente en la órbita del CFE. En el anterior análisis se visualizó los esfuerzos para la mejora de las prácticas de investigación en los formadores y formadoras, pero se debe tener presente que, si la FD lograra instalar la investigación como función universitaria, pero esta no tiene continuidad, comunicabilidad y efectividad en las prácticas de los docentes en territorio, los esfuerzos no serán suficiente para lograr un sistema educativo que se sostenga en la investigación como pilar constitutivo, ya que el CFE tiene como fin articularse con la Educación Media, y en esta también se necesita docentes autónomos que puedan leer críticamente la sociedad y las prácticas educativas, y para ello la competencia investigativa y reflexiva son fundamental.

Anteriormente se estudiaron los esfuerzos, que se entiende fueron los más importantes para el desarrollo de la investigación en CFE, pero, la idea del docente-investigador no se agota con el plan 2008 de FD, sino que también existen otras políticas públicas, que son en *pos* de la profesionalización docente de aquellos que están fuera del CFE, trabajando en territorio, en diversos subsistemas de la ANEP, en específico nos interesa los docentes de EM. Entre tales propuestas encontramos el Año Sabático, resultando necesario su análisis, porque se infiere que esta propuesta reconoce la importancia de la producción de conocimiento, y a su vez la remuneración de esta actividad, con el cese temporal de la actividad de enseñanza, para una dedicación a la investigación. Asimismo, procediendo al análisis de la documentación de Año Sabático, se evidencia que tal reconocimiento y valoración de la profesionalización, no tiende a la universalización, ya que sus bases no incluyen a todos los docentes, identifiquemos ello

en la siguiente resolución N° 3992, Exp. 2022-25- 3- 006192 de la DGES¹⁵, donde se explicitan los requisitos para el beneficio, propuesta que promueve investigación, pero que a su vez tiene un acceso restringido solo a aquellos que cumplan “constancia de efectividad y de haber ejercido la docencia durante 8 años lectivos completos en el ente; puntaje promedial de aptitud docente no inferior a 91 puntos durante el último trienio.” (P.3).

Aquí aparecen dos tensiones respecto a la idea de profesionalización: la primera, ¿los docentes que no revisten ocho años en el sistema no son aptos para investigar? Por otra parte, se exige revestir efectividad en el cargo, y en algunas asignaturas de la DGES, hace más de ocho años no hay concursos, ejemplo de ello asignaturas como Filosofía, Sociología, Historia, entre otras. ¿Cómo exigir como requisito efectividad y no garantizar el derecho a esta a los docentes?, en tal sentido, el beneficio se restringe a aquellos que cumplen con los requisitos detallados, que no son todos, inclusive, los docentes interinos o de menor años en el sistema, no tiene apertura a apoyos de esta magnitud. La escasa periodicidad de los concursos, y la exigencia de antigüedad en el sistema, hacen que esta política de profesionalización no sea extensiva a todo el colectivo, y por tanto, si tuviera efectividad, no sería para todos los docentes de la EM.

Por su parte, el reglamento de Año sabático de la DGETP, EXP. 1660/16 c/6741/16 Res. 1928/19 Acta N 205, de fecha 16 de julio de 2019¹⁶, establece en su artículo 4 “DE LA NATURALEZA DEL AÑO SABÁTICO” que:

El Año Sabático permite al docente beneficiario exonerarlo del cumplimiento de su tarea habitual docente, con el propósito expreso de dedicarse a realizar un estudio o trabajo de investigación científica, tecnológica o humanística de alta calidad, o de producción de una obra, altamente calificada, que redunde en beneficio de la educación” (p.3)

En la definición compartida, se evidencia el sentido del sabático, así como también la relación entre investigación-tiempo, ya que de la definición se infiere que

¹⁵

<https://www.ces.edu.uy/files/Resoluciones%20y%20normativa/Resoluciones%20tratados%20y%20considerados/2022/1-6192.pdf>

¹⁶ https://www.utu.edu.uy/utu/migra/resoluciones_old/2019/julio/res-1928-19_exp-1660-16c-6741-16.pdf

producir de alta calidad, implica exonerar al docente de su tarea habitual, que es la enseñanza. Las inferencias que se pueden hacer, es que la ANEP reconoce lo dificultoso que es investigar, las implicaciones intelectuales y materiales de esta actividad, y por ello las bases del sabático. Este mismo aspecto lo reconocieron todos los actores entrevistados, quienes señalaban la imposibilidad de tiempos, para la producción y la necesidad de revisar este aspecto si se quiere instalar la investigación en las prácticas profesionales. El documento de Año Sabático reconoce esto, asimismo, la DGETP, al igual que la DGES, restringe el derecho a la postulación a aquellos docentes que cumplan con los siguientes requisitos:

Artículo N° 8.- El funcionario docente interesado en acogerse al beneficio deberá reunir los siguientes requisitos: a) Ser docente efectivo, b) Haber ejercido la docencia en el ente durante ocho años lectivos completos como mínimo, c) Acreditar al momento de la solicitud un puntaje promedial de aptitud docente no inferior a 91 puntos, durante el trienio en el Consejo de Educación Técnico-Profesional. d) No registrar más de 20 inasistencias no justificadas, en el mismo periodo, en el Desconcentrado. e) No poseer antecedentes sumariales ni sumario en trámite (p. 4)

Queda en evidencia nuevamente, las limitantes para la investigación en los docentes de EM, respecto al beneficio del sabático. La antigüedad y efectividad radican centralidad en los requisitos, limitando a los más nuevos en el sistema a la posibilidad de financiamiento de proyectos. Si pensamos en la correlación entre FD y EM, si la primera promoviera la investigación, los egresados no podrían darle continuidad, ya que al ingresar al subsistema en que trabajarán, este les imposibilitaría acceder al beneficio al menos por ocho años, restando ampliamente las posibilidades de desarrollo profesional, ya que la política de año sabático es de las más fuertes que cuenta la EM.

Por otra parte, previendo la importancia de que los docentes se profesionalicen, y con una formulación que permite el derecho a todos y todas las trabajadoras de la educación, el Estatuto del Funcionario Docente¹⁷, otorga licencias, que posibiliten ello, por ejemplo el artículo 70.8 para la realización de cursos “que guarden relación directa

17

<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/normativa/Estatuto%20del%20Funcionario%20DOCENTE%202022%20v6.pdf>

con la función y que se programen oficialmente” (p.31), también el 70.9 que respalda el “usufructo de becas de estudios” (p.32) Y el artículo 70.11, que prevé hasta 30 días en el año, para “ concursos y exámenes universitarios o de nivel de Formación y Perfeccionamiento Docente” (p.32) Se identifica así, que el estatuto que regula la actividad docente, ampara a este para el usufructo de actividades en post de su perfeccionamiento. En esta perspectiva profesionalizante, que se garantiza en el Estatuto del funcionario Docente, nos encontramos con el Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (IPES) institución pública que ofrece educación permanente y posgrados para docentes de la ANEP, que tiene como base el promover espacios de formación para todos los docentes del territorio, acompañando la idea de una estructura educativa que ofrezca constante perfeccionamiento a sus actores. Asimismo, la oferta no es igual todos los años, ni aboca todas las áreas del saber, es decir que un docente de Historia por ejemplo, no tendrá necesariamente todos los años ofertas académicas en su área.

Otras actividades, de no tanta fuerza y alcance, pero si con la misma idea de sistematización y promoción de investigaciones, son jornadas o publicaciones tales como la impulsada por la Dirección de Planeamiento y Evaluación Educativa, ejemplo es la publicación del 2019, con el nombre “Sistematización de prácticas educativas en liceos públicas de Uruguay”, donde se compartieron más de veinte artículos de docentes, que sistematizan prácticas profesionales diarias, identificando el trabajo en territorio y produciendo a partir de un análisis de este. La divulgación de trabajos de docentes en territorio es fundamental para visualizar las prácticas educativas, y la generación de espacios de reflexión y producción en torno a ellas, asimismo estos espacios no se habilitan todos los años, y tampoco son representativos de todo el colectivo, ya que los postulantes no representan un porcentaje significativo de lo que es todo el colectivo.

Identificada algunas de las acciones de la FD para la promoción de la investigación en educación, enmarcadas en lo que se ha denominado proceso de universalización, así como también las acciones, aunque menores, de la EM, para con el mismo fin, es necesario dialogar y problematizar el alcance de estas, a la luz de la comparación con las percepciones de los docentes, en el trabajo de campo realizado en esta tesis.

6. Algunos desencuentros entre el proyecto profesionalizador y las voces de los docentes en territorio

En el análisis documental, específicamente en el perfil de egreso del profesorado del plan 2008, así como en el Estatuto del funcionario Docente, queda en evidencia la intencionalidad de fomentar y aumentar la investigación en las prácticas de los docentes, tanto de formadores, como de docentes en territorio. Además de que la documentación antes analizada explícita la centralidad de la investigación, también permite reconstruir el camino para lograr, o intentar al menos, instalarla esta la cultura institucional educativa. En diálogo con el trabajo de campo de esta investigación, específicamente con las entrevistas, damos cuenta de aspectos concordantes y discordantes, que muestran las tensiones en torno a los proyectos educativos en sus bases, y su contraste empírico en sus efectivas prácticas. Comenzando por el primer aspecto, a saber, aspectos concordantes, se evidenció un acuerdo en relación con el valor de la investigación como posibilitadora de mejoras en la educación, en la práctica profesional en territorio y en el desarrollo de autonomía docente. En los docentes surge un reconocimiento del valor de la competencia investigativa, en particular por parte de los formadores, quienes señalan la diferencia entre un usuario reproductor, y uno constructor, focalizando en la importancia de que los docentes asuman el segundo rol, como garante de perfeccionamiento y profesionalización. Para los formadores, los docentes formados y que efectivizan la práctica investigativa, no solo reconocen aspectos de la realidad educativa, sino que la intervienen reflexivamente inclusive la transforman. En sintonía, las bases documentales analizadas y el trabajo de campo acuerdan en los beneficios académicos-educativos de modelos centrados en la investigación, ya que en los documentos estudiados se promueve una política educativa nacional que reconoce al docente como un profesional activo, que asume los desafíos actuales y contextualizados de su realidad educativa, y que la mejor forma de intervención es si accede a la mejor formación, y esta es la que se base en los pilares de la enseñanza, investigación y extensión, promoviendo competencias varias, que hacen del docente un sujeto capaz de intervenir crítica y activamente en toda realidad educativa, y no quedar prisionero de modelos predefinidos, que limitan sus prácticas a meras reproducciones de recetas obsoletas.

Asimismo, de este mismo acuerdo, surgen discordantes, evidentes en la práctica profesional de los docentes en territorio. Respecto a los aspectos discordantes, se evidencia que la centralidad de la investigación es en potencia, pero no en acto, es decir

que no hay un efectivo desarrollo de las prácticas investigativas por parte de los docentes en territorio, este aspecto no se ha desarrollado/incorporado en las comunidades educativas de EM. El ideal de mejorar la estructura académica en pos de la investigación, no ha logrado su cometido, ya que las prácticas de investigación son, en su mayoría, una actividad muy lejana de la práctica de los docentes de EM inclusive es una práctica dificultosa para los docentes de Formación en Educación, quienes encuentran también vicisitudes para lograr investigar. La triangulación de los métodos utilizados en el marco del paradigma metodológico cualitativo asumidos en esta investigación, evidencian una discontinuidad-desencuentro entre, las bases teóricas que respaldan la documentación presentada, y las reales prácticas en territorio de los docentes. Se evidencia así, que mientras los documentos oficiales centralizan a la investigación como parte de la identidad y práctica profesional de un docente, estos perciben que la investigación no es una actividad posible, ya que no hay condiciones que la posibiliten, y por tanto la disocian de su actividad profesional, y no la incorporan en su identidad. En el total de los docentes entrevistados, la investigación no es considerada una práctica habitual, debido a las condicionantes laborales y a la cultura académica que pertenecen, en estos la tarea de enseñanza constituye la base esencial de su actividad, y se abocan exclusivamente al trabajo en aula. Se constituye una cultura educativa, donde la investigación no tiene centralidad, no se produce conocimiento, siendo el rol performático de los docentes, el de meros aplicadores de teorías. La realidad educativa sobrepasa cualquier proyecto académico profesionalizante, ya que los docentes ejercen su actividad en varias instituciones, en un trabajo semanal que les demanda diversas responsabilidades y que los sucumbe en diversas problemáticas educativas, reduciendo sus tiempos para una posible instancia formativa (curso, encuentro, coloquio, etc.), así como también para una investigación propia sobre alguna temática y/o problemática que le resulte imperiosa de analizar, su función queda sujeta a resolver emergentes del día a día, y a la planificación del trabajo en aula del día a día.

Otro aspecto discordante es la intención de programas de apoyo a la investigación y los requisitos de estos. En las propuestas de año sabático, por ejemplo, se visualizan los reparos de estas propuestas para con la población de menos años de trabajo en el sistema, en este sentido no hay estímulos a los docentes que recién ingresan al sistema, ya que para estos las posibilidades laborales y de perfeccionamiento se reducen. Tampoco se visualizan programas que involucren o generen comunidades docentes diversas, por ejemplo, entre docentes de diversos grados escalafonarios y asignaturas. Esto además de

generar un debilitamiento de los docentes nuevos, también genera prácticas aisladas, ya que proyectos comunes que involucren colectividad, no son institucionalizados.

Respecto a una universitarización, resulta ser otro gran desencuentro entre las acciones identificadas en el análisis documental y la realidad de la FD, ya que el trabajo de campo arrojó que las acciones realizadas son condición necesaria pero no suficiente para la concreción de una FD con estructura universitaria. El total de los formadores identificó que la estructura académica es débil en la dimensión investigativa, que las horas de departamento son en su mayoría dedicadas a tareas de enseñanza y acompañamiento pedagógico, y que inclusive no hay pautas institucionalizadas para un eficaz cumplimiento de estas horas. Los docentes de FD al igual que los de EM, tienen una alta demanda de tarea de enseñanza, que, si bien no bajo las mismas condiciones, no le permite una dedicación mayor a la investigación, quedando esta práctica desproporcional a la tarea de aula.

Existe poca navegabilidad entre el ideal de la FD, y la práctica áulica del docente en territorio, eso genera que no se instale una cultura nacional, con escasa producción y socialización de conocimientos, con visiones sociales del docente que no lo identifican como un intelectual, y a su vez la autopercepción de estos también dista de reconocerse como productores de conocimiento. Es por ello que, en el siguiente y último capítulo, retomaremos este aspecto y problematizaremos sobre el sentido de ser educador, sobre los desafíos de la profesionalización docente, y sobre las acciones en pos de una cultura académica que reconcilie docencia e investigación.

Capítulo IV Conclusiones y discusión final

Para que los profesores y otras personas relacionadas con la escuela se comprometan en este debate es necesario desarrollar una perspectiva teórica que redefina la naturaleza de la crisis educativa y que al mismo tiempo proporcione la base para un punto de vista alternativo sobre la formación y el trabajo de los profesores.

Henry Giroux (2012, p.203)

Este capítulo final, tiene el propósito de poner en diálogo el marco teórico, que se centró en definir qué implica ser un profesional de la educación, con el trabajo de campo, que trato de reflejar la voz de los educadores respecto a su tarea y su identidad profesional. A su vez, reflexionar sobre las relaciones y tensiones que surgieron a lo largo de la investigación, en relación con el ideal del docente como intelectual, productor de conocimiento, y las concepciones de los propios docentes, que en su mayoría distaron del ideal teórico definido. En este escenario, este trabajo de investigación tiene como resultado principal que los docentes de Enseñanza Media no conciben a la investigación como tarea principal de su actividad profesional, y que tampoco es parte de su identidad como profesionales de la educación. En relación con esta situación, se evidenció también que la problemática en Formación Docente está patente, y que, aunque con intención de incorporar la investigación como función universitaria, no ha encontrado la centralidad que en bases del proyecto educativo que se inicia con el plan de profesorado 2008 se esperaba.

Es a partir de estas conclusiones, que dialogaremos en este capítulo final, reflexionando sobre el *status* de la investigación en las prácticas profesionales de los docentes, así como también de las consecuencias y posibles acciones en *pos* de su incorporación.

1. Competencias profesionales del docente: una dimensión olvidada

La actividad de campo, en específico las entrevistas permitieron evidenciar que la investigación no es una competencia profesional desarrollada por los docentes de EM, tampoco es parte de su identidad profesional ni se encuentra dentro de sus marcos de referencia. Las entrevistas realizadas en el trabajo de campo de esta tesis dilucidan la

escasa recepción de los docentes a la teoría del docente como investigador, ya que en el total de los entrevistados se explicita la ausencia de las prácticas investigativas en educación, así como también el corrimiento de esta de la actividad profesional. Esta situación constituye una realidad docente, que los excluye de un rol activo, no solo en los procesos de enseñanza, sino que también en los de diseño e implementación de política educativa, dejándolos sujetos a una práctica performática que se presenta así:

Los enseñantes actúan dentro de instituciones organizadas jerárquicamente, por lo que resulta mínima su participación en la toma de decisiones sobre aspectos tales como la política educativa en general, la selección y preparación de nuevos miembros; los procedimientos de disciplina interna y las estructuras generales de las organizaciones en cuyo seno trabajan. En una palabra, los enseñantes, a diferencia de otros profesionales, tienen escasa autonomía profesional en el plano colectivo (Carr, Kemmis, 1988, p.27)

Los aportes de Carr y Kemmis (1998) permiten pensar la situación de los profesionales de la educación en el Uruguay, ya que, al evidenciarse la escasa adquisición de la investigación como práctica profesional, se propagan prácticas donde el docente tiene de escasa a nula participación, y esto lesiona directamente la autonomía profesional, ya que este no decide ni participa en las políticas educativas y diseños curriculares, ni en decisiones teóricas, solo aplica estas. Los y las docentes se ajustan así a planes y programas prediseñados, a bibliografías definidas, y a prácticas performáticamente vinculadas a un rol pasivo, de transponer conocimientos, de los cuales resulta casi nula la posibilidad de producirlos, cuestionarlos y/o contextualizarlos. Los docentes, asumen lo que Edelstein (2013) denomina un contrato profesional, y en este, consideran como cláusula central, la tarea de enseñanza, y más precisamente la práctica áulica, de transferir contenidos prediseñados, eso se evidenció en las entrevistas, donde los docentes asumen que sus competencias profesionales debían pasar por: a) enseñanza de contenidos programáticos, b) acompañamiento afectivo a los estudiantes y c) promoción de valores para la convivencia ciudadana, desconociendo así la investigación y lo que esta implica: trabajos de extensión, publicaciones, diálogos, análisis de práctica y experiencias, y toda

actividad que lo posicione en un lugar de productor-transformador. Se puede evidenciar una cultura docente, que disocia docencia de investigación, desconociendo a la segunda.

¿A que nos arriba este escenario? a una evidente lesión a la profesionalización y autonomía docente, ya que el docente pasa a tener un rol meramente aplicativo, de contenidos ya predefinidos, y ajeno a otras dimensiones/competencias necesarias de ser puestas en prácticas, tales como: la creación y discusión de la política educativa, el estudio del *curriculum*, la promoción de nuevos saberes, la sistematización de experiencias, la producción de saberes contextualizados, entre otras acciones, que configuran la idea de intelectual que defienden autores como Giroux, y que en este escenario no se desarrollan. En definitiva, esta exclusión de la competencia investigativa en la formación y ejercicio de los docentes ha producido, lo que Imbernón (2017) ha señalado como cultura de formación transmisora, o de la profesión tutelada, consistiendo en la “espera de forma normal y conformista que otros, desde fuera, digan lo que hay que hacer en las instituciones educativas”(p.72) y esto promueve “una cultura de sumisión profesional muy peligrosa, ya que no asume que el profesorado tiene capacidad de generar conocimiento pedagógico, junto con sus colegas, en el contexto educativo” (idem) En definitiva, entiende Imbernón (2017) que “podríamos denominarla *cultura histórica de la receptología* o de la cultura subsidiaria, que espera que alguien ofrezca la receta que ayude a mejorar la práctica educativa del resto” (p.72)

Uno de los objetivos de la presente tesis pretendía identificar las concepciones que tienen los docentes de EM, tanto estudiantes como egresados del Plan 2008, respecto a la tarea investigativa, y frente a este, las entrevistas evidenciaron un vaciamiento de esta dimensión, es decir que los docentes de EM no tienen concepciones sobre la investigación, no tienen una posición teórica definida sobre qué implica investigar y cuáles son las formas más deseables o efectivas, y esto es porque no la tiene como una tarea afín y/o central a su profesión. No se evidenciaron concepciones teóricas respecto a la investigación, solo reconocimiento de su importancia, pero no más que ello, ya que al no considerarla posible, por cuestiones de tiempos y de demandas varias (planificación, coordinación, trabajo de aula) no la tienen como preocupación, y por tanto no hay un dimensionamiento definido sobre esta.

2. Rastros de una profesión en (de) formación: cultura académica y precarización laboral

Que la investigación no sea una práctica desarrollada por los docentes, implica la denominada pérdida de autonomía, pero esta tiene una genealogía, que en el trabajo de campo se asoció a tres aspectos:

1. El escaso reconocimiento del docente como productor de conocimiento
2. Ideas previas a la formación, la motivación a la docencia
3. Condiciones laborales: multiempleo

Del primer punto, se evidenció por parte de los entrevistados, que no reconocen desde su formación a la investigación como actividad posible, es decir que no existen rastros de una cultura académica que potencie este perfil entre sus egresados. Si bien en el análisis documental, dimos cuenta de la importancia de que la investigación sea una competencia considerada en el perfil de egreso de los estudiantes de FD, en la práctica, nos encontramos con egresados que no encuentran esta competencia como deseable, o si la encuentran como deseable, no como posible, en cualquiera de los casos, no la encuentran como central. Inclusive algunos formadores, como SF1, reconocen prácticas memorísticas que se reproducen en FD, y que estudiantes reciben y luego naturalizan, así como también hay una coincidencia general entre los formadores, que la investigación es un aspecto que aún no logra centralidad en FD, ya que consideran que la estructura académica no es suficiente, siendo una de sus causas la falta de espacios institucionalizados, producto de la alta demanda de la tarea de enseñanza en desmedro de la investigativa. Si la formación no logra potenciar las prácticas investigativas, el docente se forma en una perspectiva que no lo reconoce como productor, y por tanto normaliza la idea de trabajo exclusivo en aula, y reproduce prácticas tradicionales, que disocian la docencia de la investigación. Tampoco reconoce la potencialidad del aula para la reflexión, el planteamiento de problemas, y la investigación de estos.

Esto genera una identidad en la que el docente no logra autoperibirse como profesional activo, sino que desconfió de sus propias potencialidades, agravándose esto con la imagen social de los docentes, que como destaca Giroux (2012) conlleva una desvalorización del docente a nivel social, y una invisibilización de su voz a nivel político. El docente queda así excluido de espacios de participación, y su conocimiento desvalorizado, todo el potencial que le da el conocer los territorios educativos más

variados que puedan existir, se invisibilizan ante una imagen que los representa como meros usuarios de transposición de contenidos curriculares predeterminados por expertos.

Respecto al segundo aspecto, considera Navarro (2009) que “el problema de la docencia comienza antes de la formación inicial. Muchos de quienes eligen la profesión docente todavía lo hacen porque las barreras de entrada son menos exigentes que en otras carreras de educación superior y no porque haya en ellos un auténtico interés por la enseñanza” (p.67). En la instancia de entrevistas, también se evidenció las ausentes razones profesionales de la mayoría de los docentes en su elección por la docencia, encontrándonos razones tales como: salida laboral, segunda opción formativa, acceso a sistema de becas, facilidad de cursada, pero en su mayoría no hubo una motivación académica, ética-política o vocacional, que dimensionara al docente como un intelectual transformativo, como un profesional de la reflexión, tampoco las implicancias políticas sociales de la tarea de enseñar. Por tanto, desde el previo inicio a la formación, ya el docente no se percibe como un intelectual, siendo una gran dificultad para el desarrollo de un perfil profesional transformativo.

Como tercer y último aspecto, tenemos tal vez la razón de mayor fuerza, ya que el total de los docentes de EM, definieron las condiciones laborales, como impedimento para cualquier actividad que implique el perfeccionamiento docente, incluida en este, la investigación. Investigar necesita de tiempo, de espacios para el pensamiento, el intercambio, la reflexión y la socialización de ideas, y la multitudinaria tarea de los docentes, en diversas instituciones, vuelven sinuoso el camino a la investigación. El total de los entrevistados manifiesta no tener tiempos para perfeccionamiento ni participación en proyectos de investigación y extensión, ya que, con el fin de sostenerse materialmente, trabajan en al menos tres instituciones, que los demanda física y mentalmente, no pudiendo hacer más tareas que la de enseñanza en el aula. Esto genera que “la profesión docente no es en sí misma un abanico de estímulos. Por lo general, el trabajo docente acontece en condiciones institucionales poco atractivas” (Navarro, 2009, p.70) ¿Cómo promover proyectos institucionales de investigación y extensión que impliquen el trabajo docente, si estos trabajan en más de tres instituciones? El agotamiento que produce el pertenecer y tener posibilidades con más de una institución educativa, son causa de desestimulo a las prácticas activas, y el docente, por razones evidentes, se dedica exclusivamente al trabajo en el aula, a enseñar individualmente, su asignatura y los contenidos programáticos de esta.

Las consecuencias son directas, ya que en una cultura donde el “profesorado intensificado por un exceso de trabajo conllevará, a medio plazo, elevados costes para la sociedad. Como repercusión inmediata, conduce a un sistema educativo que puede alcanzar altas cotas de ineficiencia, por los bajos niveles de rendimiento y por el alto índice de fracaso escolar” (Imbernón, 2017, p.89). En acuerdo con Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (2008), es importante señalar que “no se puede caer en la posición que centra a los profesores toda la responsabilidad a la hora de mejorar la enseñanza, pero sí nos parece justo admitir que ningún cambio en ella puede hacerse sin su participación, sin su transformación” (p.350), las razones de la disociación entre docencia e investigación, presentadas en esta tesis, evidencian que la responsabilidad de esta tiene varias dimensiones: de políticas públicas, de estructura académica y también del profesional, pero las responsabilidades no se cargan solo en este último. Más allá de las responsabilidades, la urgencia radica en que el docente participe, ya que sino no habrá transformaciones posibles en mejoras de la dimensión investigativa, para ello, urge repensar la actividad profesional.

3. Urgencias: repensar la actividad profesional

Es por ello por lo que se necesita repensar el contrato con la profesión, siendo importante conjugar docencia e investigación, propiciando espacios garantes de autonomía y desarrollo profesional, para ello es importante lograr lo que Edelstein plantea, a saber:

La reconstrucción de una pedagogía específica para la formación supone revisar tradiciones y consolidar una posición de autonomía efectiva como construcción colectiva de un nuevo proyecto para la profesión, sustentada en las formas de control público y democrático en la formulación de alternativas. En definitiva, estar dispuestos a cambiar la naturaleza del contrato con la profesión, asumiendo los compromisos y la responsabilidad social que implica (p.81)

Si el docente no se identifica como investigador, pero a su vez no reflexiona sobre las consecuencias de tal exclusión, sus prácticas y la propia educación se empobrecen, por eso urgen propuestas pedagógicas que inviten al docente a reflexionar sobre su formación, sobre sus prácticas, y simultáneamente políticas públicas que le permitan

transformarse, o romper al menos con prácticas que lo posicionan de manera pasiva frente a la posibilidad de promoción y producción de conocimiento. La reflexión es la herramienta que despierta en el docente la pregunta, la ausencia, y de ella el docente vislumbra problemas, que, canalizadas por la investigación, pueden resultar en profundos análisis de la realidad educativa, e inclusive ser material fértil para la transformación, y mejora de los aprendizajes. Como se ha insistido a lo largo de esta tesis, los docentes están empapados en la más diversa realidad, y en este conocimiento puede estar el germen para su mejor y más fértil análisis, ello depende de las opciones para canalizar que se ofrezcan, que, al momento, como se ha señalado, son muy insuficientes. En esta idea de transformación, en perspectiva de una cultura docente con mayor actividad y participación, es que se plantea la importancia de que:

Para que la enseñanza llegue a ser una actividad más genuinamente profesional, deben ocurrir tres tipos de evolución. La primera, que las actitudes y la práctica de los enseñantes lleguen a estar más profundamente ancladas en un fundamento de teoría y de investigación educativa. La segunda, es que se amplíe la autonomía profesional de los maestros en el sentido de incluirlos en las decisiones que se tomen sobre el contexto educacional más amplio dentro del cual actúan; es decir, que la autonomía profesional debe ser respetada tanto en el plano colectivo como en el individual. La tercera, que se generalicen las responsabilidades profesionales del maestro a fin de incluir las que tiene frente otras partes interesadas de la comunidad en general (Carr y Kemmis, 1988, p.27)

Se apela así a lo que Tenti Fanfani (2009) denomina una “nueva definición del puesto de docente necesariamente apela a una modificación en el sistema de cualidades individuales requeridas para ocuparlo” (p.102), es decir, que el docente tenga espacios institucionalizados para la investigación, la participación y el desarrollo pleno de su autonomía, dejando de ocupar el puesto de transmisor, a ocupar el de intelectual. Aquí aparece la necesidad de generar comunidades contextualizadas, que permitan producir conocimientos afines a las necesidades educativas, por ejemplo, se puede trabajar conocimientos históricos vinculados a la historia de la ciudad en la que se encuentra la institución en la que se ejerce la actividad docente, efectuando una propuesta que vuelve al docente y a los estudiantes una comunidad de reflexión e indagación, y así como en historia se pueden trabajar en las diversas áreas, siendo viable que los contenidos

curriculares puedan ajustarse-pensarse-aplicarse a las realidades sociales y educativas de los educandos, y en esto el docente tiene un papel fundamental, ya que es el único que puede optar por una propuesta de este tipo, o por una estandarizada, y ese poder de decisión, lo llevará a inclinarse por la enseñanza contextualizada si y solo si, el docente desarrolló herramientas generadoras de autonomía, siendo vitales, la reflexión, la adaptabilidad y la investigación.

En definitiva, sería ideal retomar el llamado “movimiento del enseñante como investigador” (Carr y Kemmis, 1988, p.36), adquiriendo así la Formación Docente, un papel sustancial. Como señalan Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (2008) “si las prácticas escolares se mantienen anticuadas es debido en gran medida a que la formación del profesorado no incide en esos procesos” (p.354), en tal sentido, es importante revisar y pensar en el papel de la FD en la promoción de un docente con desarrollo de competencias en investigación.

4. El papel de la Formación Docente en la reconfiguración del perfil profesional de los docentes de Enseñanza Media.

De lo anteriormente identificado, producto de las voces de los docentes, es que queda en evidencia la imperiosa necesidad que tiene FD en “centrar los procesos formativos en la capacitación para la intervención pedagógica con fines de enseñanza, sobre la base de un exhaustivo análisis de dicha intervención y de los contenidos que operan como soporte” (Edelstein, 2013, p.85). Esta idea de formación implicaría “asumir un nuevo marco epistémico, una nueva cultura profesional, que recupere el protagonismo de los profesores en la construcción de conocimiento profesional docente” (Edelstein, 2013, p.212) En tal sentido, la FD se debe comprometer con prácticas educativas donde el docente, asume un rol activo, que desarrolla su capacidad reflexiva para con su propia formación y sus prácticas profesionales, fomentando comunidades educativas de intercambio e indagación. En la institución formadora, el futuro docente debe encontrar prácticas de investigación y extensión, para 1) poder aprender estas, 2) poder realizarlas en un marco institucional garante 3) poder pensar y dimensionar en su importancia y 4) efectuarlas posteriormente en su práctica profesional. Se desarrolla así la autonomía, si se logra que los docentes investiguen, sistematicen y socialicen sus experiencias profesionales, ya que “el trabajo en comunidades de indagación es de índole social y política, por lo que implicaría el cuestionamiento de los particulares vínculos con el

conocimiento que tienen lugar en los procesos de escolarización y el papel que en ellos se asigna a los docentes” (Edelstein, 2013, p.212). Es indudable la necesidad de repensar la FD, porque si no “parecería improbable que se produzcan cambios sustantivos si no se ponen en tensión rasgos del dispositivo escolar, que producen efectos en la constitución de identidades y prácticas docentes” (Edelstein, 2013, p.212).

La reestructuración de la FD bajo esta perspectiva implica redimensionar al docente, concebirlos y respetarlos como intelectuales, para ello se necesita de “una política de formación del ejercicio docente que valore a los profesores y a las escuelas como capaces de pensar, de articular saberes científicos, pedagógicos y de la experiencia en la proposición de transformaciones necesarias en las prácticas escolares, en las prácticas de enseñanza” (Edelstein, 2013, p. 68). Para continuar con la propuesta de universalización es necesario atender a las instituciones en sus contextos, promoviendo culturas de trabajo colaborativo, y otorgando recursos materiales y humanos que le permitan a esas comunidades producir conocimientos, intervenir activamente en las prácticas, y lograr efectivas transformaciones si la situación lo amerita.

5. Un perfil para potenciar: el profesor reflexivo

Se entiende que esta tesis aporta las razones necesarias, para reivindicar teórica y prácticamente la importancia de concebir al docente como investigador, y la importancia de su formación en este aspecto, para la efectiva práctica de esta, siendo necesaria la promoción de una visión del docente como intelectual reflexivo, así es que Edelstein (2013) señala que:

Desde el punto de vista conceptual, la idea de profesor reflexivo da lugar a una especial valorización de los saberes de los profesores, lo que implica la consideración de estos como intelectuales capaces de producir conocimientos, de participar -en un marco de democratización- en las decisiones y la gestión de las instituciones en las que desarrolla su trabajo. En este sentido, la práctica profesional implica una actuación de los profesores sobre sus condiciones de trabajo y los incita a colocarse en una postura de compromiso con la escuela y el colectivo profesional (p.68)

Como señalan Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (2008) “el profesor es un investigador en el aula y para ello hay que capacitarlo” (p.354), por ello se deben promover marcos académicos de democratización, que habiliten a los docentes a tener un rol activo en las decisiones respecto al currículo, y a la educación en general, y mucho más a las condiciones de educabilidad del territorio en el que ejerza. Otro aspecto que ayuda al desarrollo de la autoconciencia del docente como profesional de la reflexión es: “el uso de la narrativa (...) para reflexionar sobre su práctica, ampliarla, enriquecerla, comprender y comunicar su sentido. Desde la oralidad y la escritura, abre el camino a la reconstrucción de la experiencia pedagógica y la torna accesibles a la reflexión” (Edelstein, 2013, p.118) generando así precedentes y prácticas de intercambio académico, que organizan y sistematizan esas narraciones, y promueven culturas de extensión e investigación. Para lograr mayor trascendencia, la transformación debe ser a nivel colectivo, no pueden ser docentes aislados que elijan el camino de la profesionalización, sino que debe instalarse una cultura colectiva que garantice una verdadera renovación de las prácticas, y roles docentes, logrando “la conformación de un grupo, espacio colectivo que posibilite al decir de Bourdieu, el auto socioanálisis, que permita la emergencia de un ámbito deliberativo, de diálogo intersubjetivo y plural, que albergue múltiples voces y, a modo de foro, propicie la internalización de una manera diferente de ejercer la crítica entre pares “ (Edelstein, 2013, p.149). Es así como se deben seguir propiciando instancias para reflexionar sobre el *status* de la investigación en los docentes del Uruguay, así como también pensar e indagar en ¿cuáles podrían ser las mejores formas de promover la competencia investigativa? En este trabajo se presentaron algunas, que claramente no se agotan, y son necesarias de retomar y problematizar.

6. Encuentros y desencuentros derivados del proceso de investigación

El sentido de realidad capturado en la tesis fue dado por los entrevistados, ya que en el proceso de acercamiento a los docentes que trabajan en territorio, en las aulas de la EM del Uruguay, es que se terminó evidenciando que la reivindicación teórica-académica presentada en el marco teórico de esta investigación, que postulaba la importancia del docente como intelectual, como profesional de la reflexión e investigación, no parece coincidir con las concepciones y realidades que los docentes describen, encontrando un hondo desencuentro entre las perspectivas teóricas que definen al profesional de la educación como un intelectual, que entre otras herramientas desarrolla la investigativa, y

la autopercepción de los docentes en territorio, que denotaron un alejamiento y extrañamiento con esta actividad. Esta realidad por momentos paralizó a este investigador y desafió al proceso de investigación que se estaba realizando, ya que hizo repensar hasta si el trabajo de campo estaba desarrollándose correctamente, llevando a la ya descrita pauta emergente, que implicó el repensar la formas de obtención de datos, para evaluar si el proceso tenía validez, y de esta revisión, resultó que efectivamente ambas pautas eran pertinentes y bien fundadas, lo que estaba aconteciendo era una realidad que sobrepasaba las posibles hipótesis, evidenciando que el objeto de estudio, a saber: el *status* de la investigación en las prácticas educativas de los docentes, no era un problema para los docentes, no estaba entre sus preocupaciones profesionales. Es decir, el problema que había entusiasmado y potenciado al investigador en todo el proceso y que las vastas bases teóricas seleccionadas promovían, no era representativo del colectivo de docentes entrevistados, que, por las razones ya antes compartidas, tenían otras emergentes y preocupaciones.

Considerando que todo proceso investigativo, tiene una cuota de novedad y otra de expectativa, siendo la segunda una posible derivación de las hipótesis y/o del marco teórico, resulta importante señalar que este proceso se cargó principalmente de novedad, de una realidad que causó una honda perplejidad, ante la escasa centralidad identificada de la investigación como actividad de los docentes, y que se sorteó con la esperanza de que esta tesis sea de insumo para seguir pensando y proyectando el futuro de la investigación en las prácticas profesionales de los docentes, señalando las tensiones evidentes entre la aspiración teórica, que idea a un docente que conjuga docencia e investigación, y la realidad práctica, que imposibilita tal conjunción.

Finalmente, y como posibles líneas de investigación a posterior de esta tesis, es necesario remarcar que la ANEP, está llevando a cabo una llamada “transformación educativa”, la cual está conllevando cambios en planes, modalidades y bases teóricas respecto a la educación, al sentido de esta, y al papel de los educadores, por ello podría plantearse a posterior una investigación con el fin de relevar ¿qué papel ocupa la investigación en esta transformación? y qué ¿concepción de docente subyace de esta?

Referencias bibliográficas

- Abero, Laura., Berardi, Lilián., Capocasale, Alejandra., García, Selva., Rojas, Raúl. (2015). *Investigación Educativa. Abriendo puertas al conocimiento*. CLACSO. Montevideo, Uruguay.
- Arendt, Hannah. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Ediciones Península, Barcelona
- Avalos, Beatrice. (2007). El nuevo profesionalismo. . En Tenti Fanfani, E. *El oficio de docente: vocación, trabajo, y profesión en siglo XXI*, (p.209-) Buenos Aires
- Capocasale, Alejandra. (2014). *Educación: Investigación educativa hoy. Rupturas y Alternativas al modelo de investigación tradicional*.
- Capocasale, Alejandra. (2022). *Un posible enfoque de la enseñanza de la investigación educativa en Formación Docente*. Publicado en Peldaños Revista de ciencias sociales y educación, Núm. 8 (2022)
- Carr, Wilfred., Kemmis, Stephen. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Ediciones Martínez Roca, Barcelona.
- Castaings, Mariana. (2019). *La investigación en Formación en Educación*
- Contreras, José. (2011). *La autonomía del profesorado*, Morata, Madrid.
- Eco, Umberto. (2022). *Cómo se hace una tesis*. Gedisa editores. Barcelona.
- Edelstein, Gloria. (2013). *Formar y formarse en la enseñanza*, Buenos Aires, Paidós.
- Elliott, John. (2000). *La investigación acción en educación*. Madrid, Morata Editorial.
- Escudero, Carlos., Cortez, Liliana. (2018). *Técnicas y métodos cualitativos para la investigación científica*. Editorial UTMACH, Ecuador.
- Esteve, José. (2007). *Identidad y desafíos de la condición docente*. En Tenti Fanfani, E. *El oficio de docente: vocación, trabajo, y profesión en siglo XXI*, (p.19-70) Buenos Aires.
- Gimeno Sacristán., Pérez Gómez. (2008). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal editorial, Madrid
- Giroux, Henry. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Paidós,
- Giroux, Henry. (2012). *La educación y la crisis del valor de lo público. Desafiando la agresión a los docentes, los estudiantes y la educación pública*. Criatura Editora. Montevideo, Uruguay.

- Imbernón, Francisco. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar*. Colección Crítica y fundamentos, Barcelona. Editorial GRAÓ.
- Hernández, Isabel. (2009). *El docente investigador en la formación de profesionales*. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, núm. 27, mayo-agosto, 2009, pp 1-21. Fundación Universitaria Católica del Norte. Medellín, Colombia.
- Hernández Sampieri, Roberto. (2014). *Metodología de la Investigación. Sexta Edición*. McGRAW-HILL/INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.
- Landsheere, Gilbert. (2000). *La investigación educativa en el mundo*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Lüdke, Menga. (2007). *El trabajo y el saber del docente: nuevos y viejos desafíos*. En Tenti Fanfani, E. *El oficio de docente: vocación, trabajo, y profesión en siglo XXI*, (p.187-208) Buenos Aires.
- McMillan, James y Schumacher, Sally. (2005). *Investigación Educativa. Una introducción conceptual. 5ª Edición*. Pearson Educación, Madrid.
- Mancebo, María. *Navegando entre la tradición normalista y la universitaria: la institucionalidad de la formación docente inicial en Uruguay (2005-2019)*, en Cuadernos de Investigación Educativa, Vol 10, N° 1, 2019, Montevideo (Uruguay) Universidad ORT.
- Marrero, Adriana. *Formación docente y producción de conocimiento en el sistema de educación superior uruguayo: una cuestión sin resolver*. RAES Revista Argentina de Educación Superior. Número 2, octubre 2010
- Navarro, Luis. (2009). *¿Qué políticas de Pedagogía y gestión escolar son necesarias?* En López, N (2009) *De relaciones, actores y territorios. Hacia nuevas políticas para la educación en América Latina*. Buenos Aires: Inst. Internac. de Planeamiento de la educación IPE-Unesco, 2009.
- Pérez Gomar, Guillermo. (2021). *Aprender la profesión. La formación inicial magisterial en Uruguay y el desarrollo de competencias en investigación educativa, escritura académica y práctica reflexiva, para el ejercicio de la práctica profesional*.
- Pérez Gomar, Guillermo. (2022). *Formar para investigar las prácticas educativas en organizaciones escolares*. Publicado en Peldaños Revista de ciencias sociales y educación, Núm. 8 (2022)

- Píriz, Nazira., Cabrera Claudia., Cabrera Delma., Umpiérrez Silvia. (2022). *Desafíos para investigar en la formación docente en Uruguay*. InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior 9(2).
- Proyecto de Presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024 Tomo 1, de la ANEP. Disponible <http://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/1704/Presupuesto%202020-2024%20v1.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Ricci, Cristina. (2019). *Producción, reconocimiento y legitimación del conocimiento en los Institutos Superiores de Formación Docente: Argentina 2006-2016. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1774/te.1774.pdf>*
- Romano, Antonio. (2012). *Enseñanza superior y Formación Docente en el Uruguay*. En: *Educación, gobierno e instituciones en contextos diversos*/ Montiel, María Cecilia y Oliva, Dolores Leonor - 1a ed. - San Luis: L.A.E. - Laboratorio de Alternativas Educativas, 2012. PROICO N° 4-0612
- Sabino, Carlos. (1992). *El proceso de investigación*. Ed. Panapo, Caracas.
- Stenhouse, Lawrence. (1984). *Investigación y desarrollo de curriculum*. Ediciones Morata, Madrid.
- Stenhouse, Lawrence. (1996). *La investigación como base de la enseñanza*. Ediciones Morata, Madrid.
- Teliz, Fabián. (2022). *La formación de un docente investigador: los aportes de la investigación educativa*. Publicado en Peldaños Revista de ciencias sociales y educación, Núm. 8 (2022)
- Tenti Fanfani, Emilio. (2009). *Sociología de la Educación*. Universidad Nacional de Quilmes
- Terigi, Flavia. (2010). *Desarrollo profesional continuo y Carrera docente en América Latina*. PREAL, Documentos N° 50.

Fuentes documentadas

- ANEP, CFE (2008) Programas de asignaturas, Investigación Educativa, Pedagogía I - II y Filosofía de la Educación. Disponibles en: <https://www.cfe.edu.uy/index.php/44-planes-y-programas/profesorado-2008>
- ANEP (2016) Convenio El Consejo de Formación en Educación y la Agencia Nacional de Investigación e Innovación, en Expediente. 2016-25-5-006370.
- ANEP (2022) Estatuto del Funcionario Docente, ANEP, Uruguay. Disponible en <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/normativa/Estatuto%20del%20Funcionario%20DOCENTE%202022%20v6.pdf>
- CODICEN (2019) Sistematización de Prácticas Educativas en Liceo Públicos de Uruguay, ANEP 2019. Disponible en: https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2019/Noticias/noviembre/191127/Libro_Sistematizacion_de_practicas.pdf
- Uruguay (2008) Ley General de Educación N° 18437. Disponible en <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/-18437-ley-general-de-educacion.pdf>

Anexos

Anexo 1

Pauta de entrevista aplicada a estudiantes de profesorado del plan 2008, que hayan cursado las asignaturas: Pedagogía, Observación y Análisis de las Instituciones Educativas, y que tengan a su cargo al menos un grupo en Enseñanza Media.

Nombre. Asignatura. Centro de Referencia. Año de cursada.

- 1- ¿Podría relatar los motivos que lo llevaron a estudiar profesorado y qué es lo que más le gusta de su profesión?
- 2- Si piensa en sus tareas como educador, ¿cuáles considera que son las principales?
- 3- Si piensa en sus años como estudiante del Instituto, ¿cuáles considera son las mejores herramientas que adquirió en este? y ¿cuáles entiende faltaron por desarrollar?
- 4- ¿Cuáles entiende son las características/cualidades/aptitudes que debe reunir los docentes que dictan clases en FD?
- 5- Si piensa en las características/ perfil de egreso, ¿cuáles considera deben ser las herramientas/aptitudes esenciales que todo estudiante debe apropiarse para egresar de FD?

Anexo 2Pauta de entrevista a profesores egresados del plan 2008

Nombre. Asignatura. Departamento de ejercicio profesional. Años en el sistema.
Carácter.

- 1- ¿Podría relatar los motivos que lo llevaron a estudiar profesorado y qué es lo que más le gusta de su profesión?
- 2- Si piensa en sus tareas como educador, ¿cuáles considera que son las principales?
- 3- ¿Cuáles entiende son las mayores dificultades que enfrenta como educador?
- 4- Si piensa en su etapa como estudiante de FD ¿cuáles considera son las mejores herramientas que adquirió? y ¿cuáles entiende faltaron por desarrollar?
- 5- ¿Conoce alguna beca/apoyo/propuesta que ayude a los docentes a financiar algún proyecto?

Anexo 3

Pauta de entrevista a formadores del plan 2008 de profesorado, en las asignaturas: Pedagogía, Observación y Análisis de las Instituciones Educativas, e Investigación Educativa, que revistan efectividad

Nombre. Asignatura. Antigüedad. Instituto de ejercicio.

1. ¿Podría relatar como fue su ingreso a Formación Docente: ¿motivación, la forma y también la antigüedad en esta?
2. ¿Cuáles consideras que son las características principales que debe reunir un Docente de Formación en Educación?
3. ¿Cuáles considera son las principales herramientas/aptitudes que debe poseer un estudiante de profesorado para egresar?
4. La investigación, en tanto función universitaria ¿Qué sentido y significado le otorgarías a la investigación educativa en la FD?
5. ¿Se ha dedicado a la investigación? En caso de que sí, preguntar área del conocimiento y publicación.
6. ¿Cuáles consideras que son las mayores dificultades que enfrenta un docente que quiere dedicarse a la investigación?
7. ¿De qué forma considera que se tendría que promover la investigación en los estudiantes de Formación Docente?

Anexo 4

En este Anexo se presenta una nueva pauta, que denominamos Pauta 2. Explicitación del objeto de estudio. Dado que en la Pauta 1, ninguno de los docentes menciona a la investigación como actividad propia del profesional de la educación, y a su vez no conocen o no buscaron apoyos económicos para investigar, se realiza una segunda pauta, donde se explicita el objeto de estudio, preguntando directamente por la investigación, con el fin de relevar el papel de esta en la actividad profesional de los docentes. Esta Pauta 2 tiene a su vez dos pautas emergentes (1 y 2).

Anexo 4a

Pauta emergente 1. Dirigida a profesores de Enseñanza Media, egresados del plan 2008, de diversas asignaturas.

Datos generales: Asignatura que dicta. Carácter: Efectivo o Interino. Años en el sistema.

1. ¿Cuáles considera son las principales tareas de un docente?
2. ¿Qué lugar tiene la Investigación en su tarea docente?, ¿le parece importante que los docentes Investiguen?
3. ¿Considera posible dedicarse a la Investigación?
4. ¿Qué entiende por investigación en educación?
5. ¿Considera tiene herramientas para investigar?
6. ¿Tiene Investigaciones? En caso de que sí, especifique sobre qué área y dónde las publicó.
7. ¿Considera que la Formación Docente le propició herramientas para la ¿Investigación?
8. ¿Intentó alguna vez acceder a alguna ayuda para investigar: ¿beca, apoyo? Encaso de que si, especifique cuál, para qué y qué respuesta obtuvo.

Anexo 4b

Pauta emergente 2: Dirigida a estudiantes de Formación Docente, de la carrera profesorado, que hayan cursado las asignaturas Investigación Educativa, Pedagogía, y Observaciones y Análisis de las Instituciones Educativas, y que se encuentren con al menos un grupo a cargo en Educación Media (DGETP y/o DGES)

Guía de Preguntas:

1. ¿Cuáles considera son las principales tareas de un docente?
2. ¿Considera importante que los docentes investiguen?
3. ¿Tiene lugar la investigación en su práctica profesional?
4. ¿Considera que la formación le proporciona herramientas para iniciarse en la investigación?
5. ¿Qué entiende por Investigación Educativa?
6. ¿Qué lugar ha tenido la tarea investigativa en los cursos de su formación, específicamente en las asignaturas cursadas del núcleo profesional común?