



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación

TESIS



Bases institucionales y discursivas de la producción de conocimiento sobre educación en Uruguay desde el ámbito universitario

Verónica Sanz

Octubre, 2016

ISSN: 2393-7378



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

Verónica Sanz

Bases institucionales y discursivas de la producción de conocimiento sobre educación en Uruguay desde el ámbito universitario

Universidad de la República
 Área Social
 Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República

Tesis presentada con el objetivo de obtener el título de Magister en Enseñanza Universitaria en el marco del Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria del Área Social y de la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República

Tutor/es: Prof. Mag. Mercedes Collazo

Montevideo, 20 de octubre de 2016

Foto de portada: www.freepik.com

Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
 Área Social y Artística
 Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
 DE LA REPÚBLICA
 URUGUAY



comisión sectorial
 de enseñanza



Facultad
 de Humanidades
 y Ciencias de la Educación



Consejo de
 Formación en
 Educación

Agradecimientos

A mi directora de tesis la Mag. Mercedes Collazo cuya profesionalidad y calidez humana fueron la base para que efectivamente pudiera llevar adelante este trabajo.

A los entrevistados de los distintos servicios universitarios que tuvieron una gran disposición en todos los casos a brindar su testimonio.

A los Dres. Alcides Beretta Curi y Daniele Bonfanti que me animaron en todo momento a seguir a pesar de las dificultades que se presentaron en la trayectoria y concreción de este trabajo.

A la Mag. Natalia Correa que con su experticia me acompañó en el manejo del software utilizado para el análisis de información.

A Gladys Bonino, María Isabel Sanz, Rafael Rodríguez y Carolina Rodríguez, mi familia.



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

Tabla de contenido

	página
Tabla de cuadros y figuras	6
Resumen	7
Abstract	8
1. Introducción: el tema de investigación, la justificación de su abordaje y los objetivos propuestos	9
2. Marco metodológico	19
2.1 Universo y unidad de análisis.....	19
2.2 Relevamiento de información	21
2.3 Presentación de datos y análisis de la información relevada.....	23
2.4 Recaudos metodológicos	24
3. Antecedentes	26
3.1 El campo académico de la educación y algunas de sus dimensiones	26
3.2 Los procesos de institucionalización del campo de la investigación educativa y la dimensión histórica	30
3.3 El estado de situación de la investigación educativa por países	36
3.4. Comunidades especializadas, redes y grupos de investigadores en educación	39
3. 5. Identidad, formación y trayectoria de los agentes del campo académico de la educación	41
3.6 Los productos de investigación y su circulación	43
3.7. Las relaciones entre producción de conocimiento y uso de los resultados	46
4. Marco conceptual e histórico	49
4.1 Mirar el objeto de estudio desde una perspectiva del constructivismo: campos – territorios	49
4.2 Investigar desde las humanidades y las ciencias sociales	55
4.3 La producción de conocimiento en educación desde la perspectiva epistemológica: su estatus de cientificidad	57
4.4 Las disciplinas y los académicos	60
4.5 La institucionalización de la educación como campo disciplinar	62
4.6 Los investigadores del campo académico de la educación	64
4.7 La investigación educativa	67

5.	Presentación de resultados y análisis	72
5.1.	Trayectorias de los docentes que realizan investigación educativa ..	73
5.1.1	Motivaciones de los investigadores	73
5.1.2	Aportes de la formación académica a su trayectoria: las oportunidades	79
5.1.3	Circunstancias que son vividas como obstáculos de las trayectorias	85
5.1.4	El mapa de las trayectorias docentes y su producción de conocimiento en educación	86
5.2	Concepciones y antecedentes de la investigación educativa	94
5.2.1	Concepciones sobre la investigación educativa	94
5.2.2	Delimitación del campo y el objeto de estudio	98
5.2.3	Antecedentes en la construcción del campo	100
5.3	El campo de la investigación educativa en la actualidad	104
5.3.1	Una mirada general de la situación del campo académico de la educación	104
5.3.2	Tensiones del campo de investigación educativa	107
5.3.3	El perfil de los investigadores en educación y su formación	111
5.4	La concepción de grupo de investigación en la institución de referencia	114
5.4.1	La conformación de grupo: mirada desde una concepción holística	114
5.4.2	Aproximaciones a las estructuras posibles de los grupos	116
5.4.3	Modalidades de trabajo y definición de la agenda	117
5.4.4	Articulaciones intra e interinstitucionales	119
5.4.5	Acerca de cómo visualiza otros espacios de investigación fuera del propio ámbito	123
5.4.6	Algunas limitantes al desarrollo de la investigación	125
6.	Discusión	131
7.	Consideraciones finales	137
	Bibliografía	140
	Siglas	149
	Anexos	
I:	Matriz de dimensiones y categorías para el relevamiento de información	151
II:	Pauta de entrevista semiestructurada	156
III:	Líneas de investigación de los entrevistados	

Tabla de cuadros y figuras

Cuadro N°	pág
1 Distribución de informantes clave por servicio y datos de base.....	20
2 Dimensiones y categorías base para la pauta de la entrevista	21
3 Síntesis de formación del investigador y líneas de investigación educativa o trabajos realizados en el ámbito de la Udelar	23
4 Segmentos recuperados del análisis de las entrevistas con uso de MAXQDA10	24
5 Resumen de características del conocimiento duro puro y blando puro según Becher (2001)	54
6 Datos de base de los entrevistados por servicio	72
7 Desarrollo de líneas de investigación y periodo a cargo del entrevistado HP2	88
8 Desarrollo de líneas de investigación y periodo, a cargo del entrevistado SP10	89
9 Referencias mutuas entre investigadores entrevistados y las correspondientes líneas de investigación	121
10 Instituciones del exterior y nacionales con las que se tienen vínculos académicos, así como vínculos personales académicos	122
 Figura N°	
1 Captura de pantalla de análisis de contenidos de discurso según sistema de códigos definidos por las categorías de análisis	23
2 Año en que los investigadores declaran comenzar a investigar en educación	87
3 Investigadores y temáticas de las líneas de investigación que integran por Año, para el periodo 1984-1995	89
4 Investigadores y temáticas de las líneas de investigación que integran por año para el periodo 1996-2015	91
5 Red de vínculos entre entrevistados a partir de líneas y proyectos conjuntos de trabajo.....	120

Resumen

Esta investigación tuvo como propósito indagar los procesos de institucionalización y el estado de situación del campo académico de la educación en la Universidad de la República. Se focaliza primordialmente en los dos espacios institucionales que desarrollan investigación en la disciplina: la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) y la Facultad de Ciencias Sociales (FCS). El primero, como aquel donde específicamente se forman investigadores en educación, y el segundo, donde algunos investigadores desarrollan líneas de investigación vinculadas con la educación. La producción de conocimiento en educación para Uruguay constituye un asunto complejo de abordaje, dada la diferencia de perspectivas en su construcción teórica que surgen en la arquitectura de los grupos de investigación, las instituciones de referencia y los procesos de legitimación por los que estos grupos han transitado. En consecuencia, se configura un campo sobre el que existen escasas aproximaciones sistemáticas, tanto del trabajo intelectual que se desarrolla en él como de las variables que influyen en las relaciones intra e interinstitucionales. En un momento histórico del país donde la investigación educativa forma parte relevante del debate sobre la implementación de políticas educativas y la profesionalización docente, indagar en el *campo académico de la educación*, como campo diferenciado del *campo pedagógico*, puede aportar a una mayor comprensión de ambos y la generación de estrategias específicas de acción.

Con esta finalidad se realiza un estudio de tipo descriptivo explicativo que involucra el análisis del discurso de veinte docentes de reconocida trayectoria institucional como investigadores, así como el análisis documental de sus *curriculum vitae*. Las categorías teóricas se construyen con una perspectiva relacionista, y el discurso es visualizado como un sistema de acción entre múltiples fuerzas que producen tensiones entre los intelectuales que confrontan por mayor o menor autonomía discursiva, de hegemonía y estatus en el campo. La información relevada da cuenta de la experiencia individual y colectiva de los actores y configura la base de los aportes fundamentales de este trabajo que pone en evidencia las distintas perspectivas sobre el campo académico de la educación y su abordaje. Las diferencias se constatan en las motivaciones, las circunstancias favorecedoras u obstaculizadoras de las trayectorias de los investigadores desde los equipos e instituciones que integran, y a su vez en los temas y líneas de investigación que desarrollan. Por otra parte, se buscó conocer las concepciones que se tienen sobre la producción de conocimiento desde una perspectiva tanto teórica -epistemológica e histórica- como práctica. Los hallazgos del trabajo muestran el alto nivel de heterogeneidad del discurso de quienes ocupan los lugares más destacados en el campo académico de la educación en la Universidad, los que se traducen en clivajes, rupturas y algunas tímidas articulaciones que advierten la configuración de un campo débil y heterónimo. Se identifican finalmente algunos contenidos del discurso que brindan elementos para el diseño de políticas de educación superior en el sentido de favorecer procesos de investigación que contribuyan al acercamiento de los responsables de la producción de conocimiento en educación en Uruguay, y fortalezcan este campo.

Palabras clave: campo académico; investigación educativa.



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

Abstract

This research aimed at surveying the institutionalization processes and the situation of the academic field of education in the “Universidad de la República”. It is mainly focused on two institutional areas developing research in the subject: the School of Humanities and Sciences of Education (FHCE, by its Spanish acronym) and the School of Social Sciences (FCS, by its Spanish acronym). The former, as the one where researchers in education are specifically educated and the latter, where some researchers develop lines of research related to education. The production of knowledge in education for Uruguay is an issue whose approach is complex, given the different perspectives in its theoretical development, arising from the architecture of research groups, the reference institutions and the legitimation processes undergone by these groups. Therefore, there is defined a field about which there are scarce systematic approaches, both from the intellectual labor developed in it and from the variables influencing in the intra and interinstitutional relationships. In a historic moment of the country where educational research is an important part of the debate about the implementation of educational policies and teacher professionalization, to survey in the *academic field of education*, as a field differentiated from the *pedagogical field*, may contribute with a better understanding between both and the generation of specific action strategies.

With this purpose, a descriptive-explanatory study is carried out, involving the analysis of the discourse of twenty teachers with recognized institutional background as researchers, as well as the documentary analysis of their *curricula vitae*. Theoretical categories are built with a relationist perspective, and the discourse is seen as an action system between multiple strengths that cause tensions between intellectuals who confront for the purposes of a higher or lesser discursive autonomy, supremacy and status in the field. The information gathered shows the individual and collective experience of actors and makes up the basis of essential contributions to this thesis that evidences the different perspectives about the academic field of education and their approach. The differences are verified in motivations, the circumstances favoring or hindering the careers of researchers from the teams and institutions of which they are a part, and also, in the subjects and lines of research they develop. On the other hand, we intended to know the existing concepts about the production of knowledge from a perspective both theoretical –epistemological and historical- and practical. The findings of the thesis show the high level of heterogeneity of discourse of those who hold the most outstanding positions in the academic field of education at the University, which turn into cleavages, breakages and some timid articulations that show the configuration of a weak and heteronomous field. Some contents of the discourse are finally identified, which provide elements for the design of higher education policies in the sense of favoring research processes contributing to bring those responsible for the production of education knowledge in Uruguay closer, and strengthening this field.

Key words: academic field; educational research.



1. Introducción: el tema de investigación, la justificación de su abordaje y los objetivos propuestos

Este trabajo de tesis se realiza en el marco del Plan de estudios de la Maestría en Enseñanza Universitaria del Área Social y la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República (CSE - Udelar). Se inscribe en la línea propuesta por éste sobre políticas de enseñanza superior y se focaliza en la profesión académica.

En este primer capítulo de carácter introductorio se delimita el tema de investigación con la finalidad de explicitar las preguntas y los objetivos que se propone alcanzar el trabajo. El capítulo siguiente alude al marco metodológico, que muestra el proceso propuesto de relevamiento de información, pero a su vez, las decisiones metodológicas de dicho proceso y los recaudos que debieron explicitarse. Luego los antecedentes referidos a trabajos de investigación -especialmente de Latinoamérica- muestran los diferentes momentos que atraviesan los países en relación al análisis del campo académico de la educación, pero además se observan los matices que tiene cada país sobre el estudio de este campo. Se reconoce una producción de mayor intensidad en los últimos años. En el capítulo siguiente se presenta el marco conceptual e histórico, explicitando las opciones teóricas desde las que se ubica el investigador para relevar y analizar la información, donde prevalece la perspectiva sociológica. La información recabada es exhaustiva, y se contó con una alta predisposición de los protagonistas -los referentes académicos- a colaborar tanto en las entrevistas realizadas como en el aporte de documentación –en este caso su *curriculum vitae*- La presentación de los resultados y análisis constituye el capítulo de mayor densidad de información ya que se debió establecer un equilibrio entre aquella recabada y su agrupación en las categorías que originalmente se conformaron para el diseño del instrumento de relevamiento de información. Finalmente la discusión muestra los aspectos más relevantes que surgen al momento de sintetizar los principales aportes del trabajo realizado. En la el capítulo sobre consideraciones finales, se busca plantear elementos que habiliten y contribuyan a continuar la discusión sobre el tema de interés de este trabajo.

La exploración del campo académico de la educación -sus dimensiones y las dinámicas que se desarrollan en él- tiene sentido al proveer información para el diseño de políticas de formación de investigadores y poner a disposición - desde el discurso de sus agentes- una aproximación de su estado actual, como resultado de relaciones sociales propias que se dan en los procesos de institucionalización. La institucionalización se expresa en los saberes, los agentes y las instituciones que se integran a procesos de diferenciación y delimitación a



partir de su autorregulación, mayor autonomía y legitimidad del trabajo intelectual que le es propio.

No existen antecedentes de trabajos -para el caso de Uruguay- que releven y sistematicen información a partir del discurso de los agentes del campo académico de la educación en relación a: las concepciones sobre este campo, los antecedentes que tuvieron influencia en su constitución, el estado de situación actual, las trayectorias de sus investigadores y la organización de los grupos que investigan en educación.

Desde el punto de vista de la profesionalización se han procesado cambios en el medio académico influenciados por la apertura de universidades privadas con carreras vinculadas a las ciencias de la educación, y la creación de posgrados -tanto en el ámbito público como el privado- que promueven una mayor especialización y generan algunos límites difusos en los campos profesionales. Lo característico de la profesión académica, "... es que ella se estructura en términos de una interrelación peculiar entre mercado académico y comunidad académica" (Brunner, 1983: 172). La profesión académica se inscribe en supuestos que la definen como un sistema por prestigio otorgado por la Academia, que influye en el mercado académico y desde la cual los procesos de vacancia y de ocupación de vacantes también están regulados por las posiciones entre académicos o entre universidades. Este prestigio es consecuencia de la actividad académica desarrollada, es decir la producción de conocimiento científico. La medición del prestigio considera la institución en la que se ha formado el investigador, el tipo de carrera profesional y experiencia profesional que lo involucra, sus distinciones académicas, el juicio de pares, su producción científica y los medios en los que ha publicado.

En los últimos 30 años se ha incrementado la sistematización de información sobre datos de educación y producción de conocimiento en Latinoamérica. Los marcos referenciales históricos dan cuenta de los procesos por los que las universidades transitaron, como consecuencia de las nuevas relaciones que establecieron con la sociedad y las políticas educativas (Brunner, 1993; Landinelli, 2008). En este sentido "la agenda de políticas públicas de educación superior respondió a las tendencias globales que enfatizaron la descentralización, los incentivos a la productividad, el énfasis en la autonomía y la regulación a distancia a través de las políticas de evaluación de la calidad" (Palamidessi & Galarza, 2006: 75). A este hecho se suman las posibilidades de una mayor interacción entre las instituciones que investigan en educación -tanto en el nivel nacional como internacional- y las nuevas modalidades de producción de saber. La existencia de otras formas organizativas como los campus virtuales, las universidades corporativas, las alianzas entre



universidades y empresas, organizaciones sociales “...son experiencias que disuelven los bordes de las instituciones, ya sea por el desacople del tiempo y el espacio en la prestación del servicio, ya sea por la preeminencia de la red o la interacción entre instituciones como eje de tal prestación, más que de la institución individual” (Vacarezza, 2006: 46), complejizando aún más la posibilidad de hacer foco en lo institucional. En el caso de Latinoamérica, este fenómeno de carácter expansivo se ha producido con mayor fuerza a partir de la apertura democrática y desde las universidades, los órganos del Estado responsables de la planificación y evaluación de la educación, organizaciones no gubernamentales, centros de investigación de organismos internacionales y consultoras, entre otras configuraciones. En estos arreglos institucionales se integran grupos de académicos, docentes expertos en investigación y evaluación, o profesionales que investigan, con distintos objetivos.

La producción de conocimiento en educación para Uruguay constituye un espacio complejo de abordaje, dada la diferencia de perspectivas en su construcción teórica que surgen en la arquitectura de los grupos de investigación, las instituciones de referencia y los procesos de legitimación por los que estos grupos han transitado. En consecuencia, se configura un campo sobre el que existen escasas aproximaciones sistemáticas, tanto del trabajo intelectual que se desarrolla en él como de las variables que influyen en las relaciones intra e interinstitucionales. Los arreglos estructurales y dinámicas de funcionamiento de las instituciones -cátedras, institutos, centros de investigación, *think tanks* u otros- y sus agentes, configuran un eje de análisis potente y poco explorado para el caso de Uruguay. La institucionalización del campo se expresa en la delimitación de las prácticas específicas que circulan en él, los dispositivos de regulación y sanción que se han dispuesto sobre estas prácticas y los mecanismos para su legitimación.

La investigación educativa (IE) tiene potencialmente la posibilidad de desarrollarse en gran medida en Uruguay, como lo han hecho algunos países de Latinoamérica, como el caso de México, y así transitar caminos en los que se visualicen distintos niveles de promoción de esta actividad, como ha sucedido en Argentina o Chile. En algunas oportunidades, sus orientaciones -muchas veces de carácter prescriptivo- aparecen como una marca de origen rechazada por distintos actores del campo, que inmoviliza y no propende a la generación de un discurso que aporte información de carácter científico. Discurso cuyos objetivos de investigación se focalicen en temas de lo educativo, donde se acuda a las disciplinas de las ciencias sociales y no sociales, para contar con marcos teóricos y diseños metodológicos adecuados a las requerimientos de las investigaciones propuestas.



La necesidad de investigar en educación y discutir los resultados en una comunidad académica que deconstruya y construya es imprescindible en este momento histórico. Desde diferentes espacios institucionales públicos del Sistema Nacional de Educación Pública (SNEP) se entiende que el docente debe cumplir las funciones de investigación. Por ejemplo, la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) se ha propuesto para este quinquenio (2015-2019) -a través del Consejo de Formación en Educación (CFE)- plantear este tema como línea de política educativa en términos de “desarrollar la investigación educativa en forma integrada a las funciones de enseñanza y extensión” (ANEP, 2015: 251). El CFE entiende que “...una formación de nivel universitario requiere del desarrollo de la investigación especialmente en los aspectos referidos al ámbito educativo, a la didáctica y a la pedagogía” (ANEP, 2015: 257). Para ello la herramienta será la creación de un Programa de Apoyo al Desarrollo de la Investigación en Educación que promoverá líneas de investigación en forma articulada con otras instituciones como la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII), la Universidad de la República (Udelar) y la Universidad Tecnológica (UTEC). Es decir que la IE aparece en un lugar relevante del discurso público sobre la mejora de la educación.

Para desarrollar las políticas expuestas se hace necesario valorar las actividades que implican un proceso de investigación en sus diferentes fases, los requisitos de una sólida formación teórica y metodológica, los tiempos materiales -de mayor o menor intensidad, según la fase en que se esté del proceso de investigación- la necesaria vinculación de los docentes con otros investigadores a partir de su integración a redes académicas, la presentación y difusión de resultados en diferentes ámbitos y soportes, entre otros aspectos.

Desde la Udelar, considerar los procesos de institucionalización implica recurrir someramente a describir desde una perspectiva histórica los espacios donde naturalmente se ha investigado en educación. Si bien la perspectiva histórica atraviesa este trabajo de investigación, ésta tiene el sentido de brindar el encuadre para la comprensión de la situación del campo en el presente. La Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) y la Facultad de Ciencias Sociales (FCS) son los espacios universitarios que tuvieron un rol específico en la conformación del campo académico de la educación (Sanz, 2009). Merece la atención además, la vinculación de estas facultades con centros privados de investigación especialmente en la época de la dictadura.

Desde la creación de la FHCE en 1945, aparecen algunos indicios que marcan la orientación hacia lo educativo. Entre los cometidos de su creación se encuentran el de “instituir cursillos



especializados que abarquen cuestiones científicas, históricas, artísticas, filosóficas y pedagógicas”¹. En este sentido, Islas (1995) destaca en relación al *Memorandum* de los planes de estudio de 1975² la orientación expresa desde la fundación de la facultad en 1945 sobre “la necesidad de realizar estudios sistemáticos e investigación en pedagogía”, considerando que “la pedagogía...con sus diversas ramas, constituye también un grupo de ciencias cuya investigación profunda debe realizarse, lógicamente en la Facultad de Ciencias como fin propio de esta Institución”³.

En 1976 se diseñan los planes de estudio de las licenciaturas, que incluyen cursos de pedagogía, que se implementan desde 1978 en coincidencia con la creación de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. La profesora Emy Feijó de Ballesteros tuvo a cargo la dirección del Departamento de Ciencias de la Educación a partir de ese momento y hasta 1984. Este Departamento tuvo las “preocupaciones metodológicas expresadas en el Primer Simposio Universitario sobre metodología de la Enseñanza Superior” (Islas, 1995) entre las cuales figuraba la tarea de “procurar el perfeccionamiento y capacitación del docente universitario en el área de la metodología educativa, pero sin dejar de puntualizar que las diversas técnicas didácticas no son más que las herramientas auxiliares que permiten que el docente cumpla plenamente su labor”⁴. Este discurso obedece a un requerimiento de carácter funcional, más que sobre la producción de conocimiento o investigación.

A partir de 1991 Ciencias de la Educación debió reformular sus planes de estudio “...orientándose a la formación de investigadores en tema educativos, equiparando los requisitos de ingreso y la duración de los estudios al de las otras licenciaturas” (Aldrighi, 1995: 154). Su directora Marta Demarchi⁵ (en el periodo 1985-2000) promovió el debate en relación a la construcción del campo de la educación en distintos ámbitos.

Mientras se daba el proceso mencionado, la sociología de la educación ocupó un lugar hegemónico del discurso sobre educación en el país. La Comisión Económica para América

¹ Ley de creación de la Facultad de Humanidades y Ciencias. Registro Nacional de Leyes y Decretos 1945, Montevideo, Imprenta Nacional, 2ª ed. 1950, pp. 942-943

² Universidad de la República. Dirección General de Planeamiento Universitario. (1975) Memorandum sobre los problemas de la Facultad de Humanidades y Ciencias y sus posibles soluciones. Montevideo: División de Publicaciones y Ediciones de la Universidad de la República

³ Fundamentación del Dr Martín Echegoyen en 1938 presentado por el Poder Ejecutivo para la creación de la Facultad de Humanidades y Ciencias, en *Memorandum* sobre los problemas de la Facultad de Humanidades y Ciencias

⁴ Archivo FHCE, Legajo 346, Circular 120/76 Expedente 3863/76 Plan. Montevideo junio 18 de 1974

⁵ Fue Profesora titular de Ciencias de la Educación en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación en la Universidad de la República. Responsable de la Línea de Investigación: “Políticas educativas”. Coordinadora de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en el periodo 1985-2000. Directora del Departamento de Historia y Filosofía de la Educación desde su creación en 1991 hasta el año 2000. Presidente de la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República, desde 1998 al 2000. Representante de la Universidad de la República en el Núcleo Educación para la Integración de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo hasta 2002. En el desempeño de estas funciones representó a la Universidad de la República en varias comisiones, asesoramientos, congresos y otros eventos académicos, promovidos por Universidades y Organismos Internacionales (UNESCO, OEI, AUGM).

Latina (CEPAL) ofició como marco para el desarrollo de esta influencia y el carácter de los estudios que se realizaron en la época. El Área de Ciencias de la Educación, creada en ocasión de la implementación del Plan 1991, “fue constituida con un perfil caracterizado como un conjunto de aportes aplicados de diversas disciplinas humanísticas y sociales (historia, filosofía, sociología, economía y psicología),... preponderantemente vinculándose a la tradición de la formación docente”⁶. Sin embargo paulatinamente se ha perfilado al desarrollo de investigación, enseñanza y extensión, o de “producción de conocimiento, entendida como funcionamiento en la cual la actividad en las tres modalidades del ternario son articuladas por el trabajo intelectual y académico–científico”⁷.

En el año 2009 el Área de Ciencias de la Educación se transforma en el Instituto de Educación. En la propuesta de reestructura se fundamenta que el énfasis de la articulación de las tres funciones universitarias “... está puesto en aquellos campos de producción de conocimiento propios o específicos a la tradición conceptual y de indagación educativa (los fundamentos de la educación, sus procesos constitutivos, lo pedagógico, lo didáctico, lo curricular, la planificación, etc.), lo que significa un cambio al actual modelo.” Se nutre de su inserción en el conocimiento humanístico y social ampliamente considerado. Esta estructura pone el centro en la producción de conocimiento y “...se busca favorecer la investigación básica y teórica, aplicada, descriptiva y hermenéutica”⁸. También se promueve la investigación situada en la discusión y aportes a la resolución de los problemas de la educación en el país. Además se tiene en cuenta la inclusión de los encuentros interdisciplinarios y de afectación teórica desde los campos de conocimiento específicos de la tradición educativa.

Por otro lado, la FCS tiene sus orígenes en la creación del Instituto de Ciencias Sociales en la Facultad de Derecho en el año 1958, impulsado por Isaac Gannon con una intencionalidad muy definida, específicamente para la investigación y con figuras como Aldo Solari, Renzo Pi y Germán Westein. En los años 60 se incorporan sociólogos formados en el exterior, “...y la sociología académica da un paso importante para institucionalizarse y profesionalizarse con la reestructuración del Instituto de Ciencias Sociales realizada entre los años 1968-1969” (De Sierra, 2007: 348). Los trabajos de investigación realizados en el periodo 1969-1973 estuvieron signados por exigencias teóricas y metodológicas “...consolidando la idea de que la ciencia social debía manejar información empírica y no sólo consideraciones teóricas” (De Sierra, 2007: 350). Este autor enfatiza en la idea que

⁶ Propuesta de creación del Instituto de Educación a partir del Área de Ciencias de la Educación actual (Expe. 121130-001461-08). Comisión Directiva del Área de Ciencias de la Educación.

⁷ *Ibidem*

⁸ Res. 22 del 26 de agosto de 2009 (Exp. 121130-001461)



esta impronta fundacional perduró a pesar de la ruptura y desarticulación del proceso de institucionalización que se da con el golpe de Estado. Varios núcleos lograron -a través de su participación o vinculación con distintos Centros- contar con financiamiento externo durante esos años, reafirmando los vínculos con las redes en el exterior, cuestión que refuerza en el futuro los procesos de institucionalización e internacionalización. Esos Centros tuvieron un rol preponderante en el periodo porque preservaron y desarrollaron investigación. Tal fue el caso del Centro de Informaciones y Estudios del Uruguay (CIESU) y el Centro Interdisciplinario de Estudios sobre el Desarrollo (CIEDUR), que se afilian al Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) en 1975 y 1978 respectivamente; o el Centro de Investigación y Experimentación Pedagógica (CIEP) -que se redinamiza a partir de su afiliación a CLACSO en 1982-. Finalmente en el periodo de 1987-1990 se crea la FCS.

Además de los centros privados mencionados, desde el nivel terciario universitario se crea en el año 1980 el Instituto de Educación de la ORT, como una Unidad de investigación que gestiona posgrados para la formación de docentes y asesora en temas como: cambio e innovación institucional, desarrollo curricular, pedagogía del nivel superior y dirección de centros educativos. Posteriormente en el año 1984 se autoriza el funcionamiento de la Universidad Católica del Uruguay "Dámaso Antonio Larrañaga" (UCUDAL) y se reconocen sus planes de estudios. Dicha institución contó en un principio, con posgrados sobre gestión de las instituciones que desarrollaron IE desde este marco.

Las políticas universitarias centrales de la Udelar de los años 90 respondieron a procesos de renovación de los cuadros de técnicos, que implicaron la creación de nuevos espacios de apoyo a investigadores. Tal fue el caso de la creación de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) en 1990 y la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) en 1994. La CSIC presenta cuatro características en su origen: oficiar como estructura central de apoyo a la investigación, disponer de presupuesto propio, estar integrada por representantes de las distintas áreas de conocimiento y de los tres órdenes universitarios y contar con una Unidad Académica integrada por docentes adscritos a este organismo universitario (Bianco & Shutz, 2014). La CSE es el organismo central de cogobierno universitario que tiene a su cargo la coordinación, estímulo y desarrollo de la actividad de enseñanza en la Udelar. Fue creada por el Consejo Directivo Central en 1993 y comienza a funcionar en 1994. Cuenta con equipos de investigadores y profesionales para la realización de estudios y relevamientos diagnósticos de la situación de la enseñanza universitaria, a los efectos de orientar su actividad con la mayor eficacia y eficiencia. En el mismo año se crea el Fondo Profesor Clemente Estable (FCE) de Investigación Científica y Tecnológica con el objeto de "contribuir a la prosecución de proyectos de investigación científica de excelencia,



calificados como prioritarios para el país y que eventualmente pudieran carecer de fuente de financiación específica o que ésta pudiera haber cesado por cualquier razón" (Bértola, 2005: 45). Posteriormente en 1996 se crea el Fondo Nacional de Investigadores (FNI) para estimular la dedicación a la investigación científica, tecnológica y cultural en todas las áreas del conocimiento. Este fue el principal antecedente del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) que comienza a funcionar en 1999 que tiene como finalidad categorizar y financiar a los investigadores en el territorio nacional.

Por otra parte, en el año 2001, se crea la Comisión Académica de Posgrado (CAP), en acuerdo con la Ordenanza de carreras de Posgrado aprobada por el Consejo Directivo Central de la Udelar. Tiene como cometido la orientación de la actividad de posgrados en la Udelar en el fomento de la formación de profesionales de este nivel.

La ANII se crea en 2007 y uno de sus instrumentos es el SNI que tiene por "... objetivo fortalecer, expandir y consolidar la comunidad científica nacional, acompañado de la tarea de categorizar y evaluar periódicamente a todos los investigadores, estableciendo un sistema de incentivos económicos..."

La reestructuración de los espacios institucionales de acompañamiento y de producción de conocimiento se produjo en un momento complejo en el que se procesaba la expansión de la matrícula universitaria⁹. En los escenarios de masificación y como consecuencia del crecimiento de la matrícula, la relación del par investigación docencia como funciones a ser desarrolladas por los profesores universitarios, generó algunas tensiones en los agentes del campo entre las que podrían observarse consecuencias en el prestigio académico que se les otorga y los modos de investigar (Behares, 2011). Es por ello que la profesión académica requiere ser considerada desde el campo educativo.

En esta investigación se considerará al campo educativo como aquel que contiene otros dos: el campo intelectual de la educación y el campo pedagógico. El campo intelectual de la educación "es el escenario de luchas de grupos intelectuales que pugnan por el control de los procesos y las orientaciones dominantes en la generación de discurso especializado en educación" (Palamidessi, 2007: 33) que se materializa en la producción académica y de investigación propia de este espacio. El campo pedagógico "... está estructurado por los contextos institucionales orientados a la reproducción del discurso de las prácticas pedagógicas" (Palamidessi, 2007: 33). El grado de complejidad de un campo está definido

⁹ De acuerdo a datos del VII Censo de estudiantes universitarios de grado, para el año 1974 el total de estudiantes de la Udelar era de 26.220, en 1999 de 68.420 y en 2012 de 109.563.

por las divisiones internas y la forma en que las demarcaciones son sancionadas o institucionalizadas en territorios específicos.

En este escenario se ha definido como punto de partida para el desarrollo de esta investigación la inexistencia de estudios sobre IE en Uruguay que profundicen en las dimensiones propias del campo académico de la educación, y por lo tanto de los modos y formas en que se investiga en él.

Este trabajo abordará los espacios de producción de conocimiento en educación en el nivel universitario público de la Udelar. Para ello se centrará en las facultades que han producido históricamente más en educación como la FHCE y la FCS. Los investigadores que integran la muestra teórica reúnen características que los hacen investigadores del campo objeto de estudio de esta tesis, según el reconocimiento de sus pares académicos entre otras variables que se considerarán en el marco metodológico. En este sentido, también se han integrado dos profesionales, uno de la Facultad de Psicología (PSICO) y otro de la Facultad de Información y Comunicación (FIC).

No se contempló los espacios de producción de la ANEP o de instituciones privadas universitarias. Esta delimitación se justifica porque se entiende pertinente aportar a las políticas de formación de investigadores en el ámbito de la Udelar reconociendo que integra el SNEP, y que las transformaciones generadas en ella, podrán tener influencia en las acciones que impliquen articulaciones con el sistema en su conjunto.

Este trabajo busca responder las siguientes preguntas: ¿cómo está configurado el campo académico de educación hoy en algunos ámbitos de la Udelar como la FHCE y la FCS?, ¿cuál es la perspectiva de los investigadores acerca de los procesos de institucionalización de la investigación educativa?, ¿cuáles son las dinámicas institucionales que definen el campo académico de educación? y ¿cuál es el vínculo del investigador en educación con la producción de saber?

El objetivo general que se plantea es explorar y describir -a través de los discursos de docentes que investigan en educación de cuatro facultades de la Udelar: FHCE, FCS, PSICO y FIC- los procesos de institucionalización y estado de situación del campo académico de la educación, en la Udelar.



Los objetivos específicos que orientan el trabajo son los siguientes: i) conocer a través de los discursos de los investigadores del campo de la educación, sus motivaciones y las circunstancias favorecedoras u obstaculizadoras de sus trayectorias en las instituciones de las que forman parte; ii) mapear desde una perspectiva histórica –a partir de los documentos disponibles- los núcleos de temas que definen las líneas de investigación desarrolladas, en las trayectorias académicas de los investigadores consultados; iii) describir las concepciones que tienen los investigadores sobre la producción de conocimiento tanto desde una perspectiva teórica -epistemológica e histórica- como práctica, y las características de los grupos de referencia que integran.

Para alcanzar los objetivos propuestos, se relevó información a partir de la aplicación de técnicas como la entrevista semiestructurada a veinte referentes claves y el análisis de documentos relevados, en este caso los *curriculum vitae* de los entrevistados. El análisis consideró la perspectiva cualitativa.



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

2. Marco Metodológico

2.1 Universo y unidad de análisis

Se trata de una investigación cuyo abordaje es de tipo descriptivo explicativo. Este trabajo considera como universo a los docentes investigadores en educación, que se definirán más adelante. La muestra teórica se circunscribe a investigadores de algunos servicios de la Udelar, dejando afuera aquellos espacios de la ANEP, de las universidades privadas o instituciones públicas no estatales como el INEEd en los cuales se tiene evidencia que se realiza investigación educativa, pero su inclusión excede este trabajo. Se relevará información de cuatro departamentos del Instituto de Educación de la FHCE (Política, pedagogía y sociedad; Enseñanza y aprendizaje; Historia y filosofía de la educación; Estudios en docencia) y tres departamentos de la FCS (Sociología, Ciencia política y Economía) por ser éstos los Servicios que -de acuerdo a los antecedentes de trabajos realizados por Sanz (2009)- revisten la mayor producción académica en educación en los últimos 20 años. Sin embargo, también se consideraron otros dos Servicios: la Facultad de Información y Comunicación (FIC) y la Facultad de Psicología (PSICO), ya que por la forma en que se definen los referentes clave en este trabajo, estas instituciones cuentan con investigadores en educación de larga trayectoria y reconocidos por sus pares. En relación a la FHCE, se relevó información proveniente de nueve investigadores adscriptos a los departamentos mencionados y en el caso de la FCS también se contó con un total de nueve. Para la PSICO y la FIC se optó por obtener información de un investigador de cada servicio.

La unidad de análisis es el investigador, aquel que es reconocido por sus pares como investigador en educación, tiene una participación activa en el campo académico de la educación -es decir publica resultados de sus trabajos- y es conferencista o ponente en eventos sobre educación. Todos los entrevistados tienen más de quince años de vinculación con la Udelar, con excepción de dos de ellos que hace diez años que están vinculados formalmente a ella, aunque mantuvieron una relación previa con la institución como colaboradores honorarios. Todos los investigadores tienen más de diez años dedicándose a la investigación y específicamente con trabajos en educación, con excepción de una investigadora -que si bien investiga hace más de diez años solamente ha realizado trabajos de IE hace siete años- Para la elección de los informantes no se consideró la formación previa -tanto de grado como de posgrado- pero sí el grado académico que revisten en la Udelar. Se conformó la lista de posibles entrevistados con aquellos docentes grado 5 y 4 de los departamentos mencionados Para saturar la muestra teórica se agregó los docentes de menor grado académico. Se tuvo el recaudo de contar con al menos dos investigadores por

departamento para el caso de FHCE y FCS. En este último servicio se obtuvo dos entrevistas por departamento con excepción de Economía en el que sólo se accedió a entrevistar a un investigador. Debe tenerse en cuenta que si se hubiera requerido aumentar el número de informantes, para el caso de la FCS restaría entrevistar a dos investigadores que realizaron estudios puntuales en educación en el pasado y actualmente no se dedican a este campo de investigación; y en el caso de la FHCE se deberían realizar entrevistas a docentes con menor grado académico que tres. Por lo tanto se considera haber completado la saturación de información con la muestra teórica integrada por veinte entrevistados. En el cuadro 1 se presenta a los informantes distribuidos por servicio, grado académico, formación de grado y posgrado así como los correspondientes códigos utilizados para mantener el anonimato de la fuente.

Cuadro 1: Distribución de informantes clave por servicio y datos de base

Servicio	Grado	Grado	Posgrado	Código entrevista	Código presentación resultados
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (H)	4 (g4)	Lic. en Educación (LE)	Doctorado (D)	HP1g4LE_D	HP1
	3 (g3)	Lic. en Sociología (LS)	Doctorado (D)	HP8g3LS_D	HP8
	5 (g5)	Lic. en Lingüística (LL)	Maestría (M)	HE2g5LL_M	HE2
	3 (g3)	Maestro-Lic. en Educación MLE)	Especialización (E)	HE7g3MLE_E	HE7
	3 (g3)	Lic. en educación (LE)	Maestría (M)	HH6g3LE_M	HH6
	4 (g4)	Lic. en Filosofía (LF)	Doctorado (D)	HH11g4LF_D	HH11
	3 (g3)	Lic. en Educación, Maestro (LE;M)	Diploma (E)	HH19g3LEM_E	HH19
	3 (g3)	Lic. Psicología; Lic. en Educación; Maestro (LPs,LE,M)	Maestría (M)	HD18g4LPsLEM_M	HD18
	3 (g3)	Lic. en Lingüística, Maestro (LL,M)	Maestría (M)	HD4g3LLM_M	HD4
Facultad de Psicología (P)	4 (g4)	Lic. en Sociología(LS)	Doctorado (D)	PPE5g4LS_D	PPEE5
Facultad de Información y Comunicación (IC)	5 (g5)	Comunicador	Doctorado (D)	IC14g5C_D	IC14
Facultad de Ciencias Sociales (S)	5 (g5)	Lic. en Sociología (LS); Prof. de Sociología (Prof.)	Doctorado(D)	SS15g5LSProf_D	SS15
	4 (g4)	Licenciado en Sociología (LS)	Doctorado(D)	SS13g4LS_D	SS13
	4 (g4)	Lic. en Sociología (LS)	Doctorado(D)	SS12g4LS_D	SS12
	3 (g3)	Licenciado en Sociología (LS)	Maestría (M)	SS16g3LS_M	SS16
	5 (g5)	Sociólogo (S)	Doctorado (D)	SS20g5S_D	SS20
	4 (g4)	Lic. en ciencia política (LP), Dr. en Derecho (A)	Doctorado (D)	SP9g4LPA_D	SP9
	5 (g5)	Prof. de Historia (Prof.)	Maestría (M)	SP10g5Prof_M	SP10
	4 (g4)	Prof. de Historia (Prof.)	Doctorado (D)	SP3g4Prof_D	SP3
	4 (g4)	Economista (Ec.)	Doctorado (D)	SS17g4Ec_D	SS17

2.2 Relevamiento de información

Para el relevamiento de información se aplicó dos técnicas, por un lado una entrevista semiestructurada a los referentes claves y por otro, el análisis de documentos, en este caso los *curriculum vitae* de cada uno de ellos. Para el diseño de la pauta de entrevista se consideró las dimensiones y categorías que se presentan en el cuadro 2. Se accede a la definición conceptual de cada una de ellas en el Anexo I.

Cuadro 2: Dimensiones y categorías base para la pauta de entrevista

1. Trayectorias de los investigadores
1.1 Motivaciones del docente para investigar en educación
1.2 Características personales del docente que influyeron/influyen en el desarrollo de la función de investigación en educación
1.3 Formación de grado y/o posgrado u otras
1.4 Circunstancias de la vida personal del docente que ofician como favorecedores del desarrollo de la función de investigación y por lo tanto de su trayectoria
1.5 Acontecimientos (académicas, políticos, institucionales, coyunturales) externos al docente que podrían haber influido en el desarrollo de su trayectoria como investigador en educación.
1.6 Acontecimientos o circunstancias externas al docente (a nivel institucional) y que se vinculan directamente a la función de investigación y que efectivamente influyeron en su trayectoria
1.7 Hitos
1.8 Circunstancias de la vida personal - profesional del docente que oficiaron como obstaculizadoras de su trayectoria como investigador en educación
1.9 Acontecimientos (políticos, institucionales) externos al docente que influyeron negativamente en el desarrollo de su trayectoria como investigador en educación
1.10 Formación académicas del docente
1.11 Vínculo del tema de la tesis de posgrado con la educación
1.12 Áreas de actuación académica
1.13 Actuación profesional
1.14 Producción científica académica
1.15 Inserción académica del docente en la institución de referencia
1.16 Vinculación del docente con grupos de investigación en la institución de referencia
1.17 El trabajo del docente con o desde proyectos de investigación
1.18 Los líneas/temas sobre los cuales trabajó/trabaja actualmente
2. Concepciones del docente sobre la investigación educativa
2.1 Conceptualización de la investigación educativa
2.2 Delimitación del campo
2.3 Sujetos que contribuyen a la conformación del campo
2.4 Antecedentes/Tradiciones
2.5 Formas en que se produce el conocimiento
2.6 Influencia de otros campos
2.7 Dinámicas de la producción de conocimiento en educación
2.8 Tensiones
2.9 Perspectivas
3. Proceso histórico de la investigación educativa en la institución de referencia
3.1 Situación histórica de la Investigación educativa en Uruguay
3.2 Situación presente de la investigación educativa en Uruguay
3.3 Fases -definidas por el docente- de la investigación educativa en la institución de referencia
3.4 El desarrollo del campo en la institución de referencia
3.5 Los problemas de desarrollo del campo en la institución de referencia
4. El grupo de investigación que integra el investigador en la institución de referencia
4.1 Constitución de la línea de investigación del/los grupo que integra el docente
4.2 Integración del grupo desde su origen y proceso
4.3 Definición de agenda de investigación
4.4 Metas de la línea de investigación en el marco del grupo
4.5 Indicios de consolidación del Grupo
4.6 Articulaciones intrainstitucionales
4.7 Articulaciones interinstitucionales (redes)
4.8 Financiamiento
4.9 Tipo de productos intermedios o finales del trabajo del grupo
4.10 Otros grupos de investigación que integra el investigador

4.11	Limitantes económicas y financieras para el desarrollo de líneas de investigación en educación en el Grupo
4.12	Limitantes de infraestructura para el desarrollo de líneas de investigación en educación en el Grupo
4.13	Otras limitantes
5.	Producción de conocimiento y toma de decisiones en educación
5.1	Conceptualización relación entre la producción de conocimiento y la toma de decisiones en educación
5.2	Percepción sobre el vínculo entre producción de conocimiento en educación y toma de decisiones desde el grupo/institución de referencia
5.3	Principales dificultades que encuentra el Grupo para el establecimiento de la relación entre producción de conocimiento y toma de decisiones
5.4	Principales facilitadores del vínculo entre toma de decisiones y producción de conocimiento
6.	Formación de los investigadores en educación
6.1	Ámbito en el que se forman los investigadores en educación
6.2	Descripción de los requerimientos para la formación de investigadores en educación
6.3	Problemas en la formación de los investigadores
7.	Otros espacios de investigación fuera del grupo de referencia del docente
7.1	Percepción acerca del tipo de reconocimiento que tiene el espacio de investigación educativa en la institución de referencia del docente
7.2	Percepción sobre el trabajo que realizan otros docentes investigadores o grupos donde se realiza IE, en la Udelar
7.3	Percepción sobre el trabajo que realizan otros investigadores o grupos donde se realiza investigación educativa, fuera del ámbito de la Udelar

La entrevista semiestructurada se aplicó en el periodo correspondiente entre la segunda mitad del año 2013 y la primera mitad del año 2014. La pauta de entrevista puede verse en el Anexo II. Cada entrevista fue grabada y transcrita, y osciló entre 45 y 60 minutos. Se acordó con los entrevistados mantener el anonimato de la fuente.

Para llevar adelante el análisis de documentos, se consideró el *curriculum vitae* de cada investigador, actualizado a junio de 2015 publicado por el SNI de la ANII. Se obtuvo el CVuy de catorce de los veinte entrevistados. Los seis entrevistados restantes aportaron su *curriculum vitae* actualizado y presentado a la Udelar en el formato que se solicita en el grado académico en el que se encuentran al momento de la realización de la entrevista.

La información recabada en el *curriculum vitae* permitió obtener información de cada uno de los entrevistados, y específicamente en las siguientes dimensiones: la formación académica, las instituciones en las que se desempeñó como investigador, las líneas de investigación en las que participó y con qué colegas de entre los que integran la muestra teórica compartió las líneas anteriores. Se consideraron todas estas dimensiones desde una perspectiva histórica, es decir teniendo en cuenta el momento de actuación. Se realizó entonces el análisis de documentos. La pauta se presenta en el cuadro 3 a la que se le agregó la etiqueta correspondiente a la línea de investigación o trabajo realizado.

Cuadro 3: Síntesis de la formación del investigador y líneas de investigación educativa o trabajos realizados en el ámbito de la Universidad de la República

Código del entrevistado	año	Tipo (grado/posgrado)	Institución	Área de conocimiento
Formación académica				

Institución	Tipo de función universitaria	Período	Nombre de la línea de investigación o trabajo de investigación realizado	Etiqueta que describe la línea de investigación o trabajo de investigación	Investigador de entre los que integran la muestra con el que comparte línea de investigación

2.3 Presentación de datos y análisis de la información relevada

La entrevista se codificó según las categorías del cuadro 2 con el uso del software MAXQDA10. Se abordó la información a partir de la técnica de análisis de contenidos como se muestra en la figura 1

Figura 1: Captura de pantalla de análisis de contenidos de discurso según sistema de códigos definidos por las categorías de análisis

The screenshot displays the MAXQDA 10 software interface. The main window shows a document titled 'Humanidades\HE7g3MLEE_'. On the left, there is a 'Sistema de documentos' (Document System) tree view listing various categories like 'Comunicacion', 'Psicologia', 'Sociales', and 'Humanidades'. Below it is the 'Sistema de códigos' (Code System) tree view, which is expanded to show a hierarchical structure of codes such as '7.3 P_trabajo fuera de la UdelaR', '7.3.1 Espacios fuera de la', '7.2 Percepción trabajo de otros', etc. The main text area on the right shows a segment of text with a vertical line indicating a code assignment. The text discusses the educational perspective, teaching, and the possibility of generating knowledge in these topics. At the bottom, there is a 'Segmentos recuperados' (Recovered Segments) window.

Fuente: elaboración propia a partir de la información obtenida en las entrevistas realizadas

Posteriormente se recuperó los segmentos por categoría de análisis como se muestra en el cuadro 4

Cuadro 4: Segmentos recuperados del análisis de las entrevistas con uso de MAXQDA10

Documento:	Sociales\SS15g5LSProf_D
Peso:	0
Posición:	97 - 97
Código:	4.2-G Integración grupo4.2.1 G Estructura del grupo
Yo te diría que en este país casi todo está definido así, amigo, enemigo, aquellas categorías politológicas, amigo-enemigo, afín-no afín.	
Documento:	Humanidades\HP1g4LE_D_
Peso:	0
Posición:	27 - 27
Código:	4.2-G Integración grupo4.2.2 G Integrantes
un proyecto de iniciación a la investigación, el ir generando díganos cierto lugar en el cual ir pensando algunas cosas, y paulatinamente sí un diálogo con algunos compañeros, este, básicamente de aquí del Instituto, con los cuales empezamos a recorrer ese camino juntos, ese es el primer grupo que yo identificaría	
Documento:	Humanidades\HP1g4LE_D_
Peso:	0
Posición:	27 - 27
Código:	4.2-G Integración grupo4.2.2 G Integrantes
Con jóvenes docentes del propio Instituto que ingresamos más o menos en momentos más o menos cercanos en el tiempo como docentes aquí, y que desarrollamos y llevamos adelante algunos proyectos de investigación en conjunto que se articulaban sobre este eje, la relación ente educación y pobreza	

Fuente: elaboración propia a partir de la información recabada en las entrevistas realizadas

Para la presentación de datos se debió sintetizar las siete dimensiones originales en cuatro, dado que se consideró que varias categorías eran complementarias. Las dimensiones que se presentaron y que se analizaron son las siguientes: i) trayectorias de los docentes que realizan investigación educativa, ii) concepciones y antecedentes de la investigación educativa, iii) consideraciones sobre el campo académico de la educación en la actualidad, y iv) el grupo de investigación en la institución de referencia.

Además se construyó un mapa de red con la información de las líneas de investigación que comparten los veinte entrevistados. Para ello se extrajo la información brindada en el CVuy del SNI en los apartados “Líneas de investigación” y “Proyectos” (Anexo III) ya que en estos ítems aparecen los nombres de los integrantes de los equipos.

2.4 Recaudos metodológicos

Los datos relevados provienen del entrevistado y de su *curriculum vitae*; en este sentido, el análisis de contenidos del discurso puede distar de las acciones efectivamente realizadas por éste. La vigilancia epistemológica está dada por las posibilidades de confrontación de las diversas prácticas discursivas. En relación a la interacción de la entrevistadora con el sujeto entrevistado, no se ocupa una posición de poder, lo que se entiende no ofició como debilidad al momento de relevar información. Contrariamente el hecho de que la entrevistadora fuera egresada de dos áreas diferentes: “Ciencias de la naturaleza,

tecnología y el hábitat”, y “Ciencias sociales y artística” facilitó la predisposición al diálogo de algunos informantes como el caso de los investigadores de la FCS.

Al tratarse el nivel de implicancia en el trabajo llevado a cabo se puede decir que si bien la entrevistadora es egresada de la Licenciatura en Ciencias de la Educación y por lo tanto hay un vínculo preexistente con los entrevistados del Instituto de Educación de la FHCE, no trabaja en ese Instituto desde hace más de 5 años, cuando tuvo una vinculación como colaboradora honoraria en un proyecto de planificación educativa.

En último término, la entrevistadora ha tenido interés desde hace varios años por el campo académico de la educación, y ha realizado algunos estudios exploratorios cuyos resultados contribuyeron a un mayor acercamiento y comprensión de este campo¹⁰. Se entiende que este acercamiento previo contribuye a la acumulación de conocimiento en éste.

¹⁰Se realizó la monografía final de la Licenciatura en Ciencias de la Educación con el título “Tendencias de la producción de conocimiento en Uruguay desde la investigación educativa 1997-2007”. Los resultados fueron publicados en la Revista T+, Revista del Centro de Información y Documentación de la ANEP en el año 2008. Posteriormente se integró un equipo con José María Di Trano y Adelina Domínguez con los que se trabajó a partir de un Proyecto de Apoyo a la Investigación Estudiantil (PAIE) financiado por CSIC en la actualización de la base de información relativa a las investigaciones educativas publicadas en Uruguay para el periodo 2007-2009. En último término, se publicó junto a Enrique Martínez Larrechea y a Adriana Chiancone el capítulo “Del sistema educativo tradicional a la sociedad del conocimiento: educación, saber especializado y política en Uruguay” en el año 2012 en “Investigaciones educativas y política en América Latina” publicación coordinada por Jorge Gorostiaga, Mariano Palamidessi y Claudio Suasnábar y editado por NOVEDUC.



3. Antecedentes

3.1 El campo académico de la educación y algunas de sus dimensiones

La producción de conocimiento sobre la IE ha sido objeto de estudio de académicos provenientes del ámbito universitario o ministerial, quienes han publicado con mayor intensidad en los últimos diez años. Se observa una intencionalidad por conocer el estado de situación de la IE que propende a la conformación de equipos de investigadores -entre los que se destacan México y Argentina al tratarse de Latinoamérica- que comienzan a generar conocimiento acumulado en las distintas categorías que integran este campo académico, y especialmente desde la perspectiva histórica. Para el caso de Uruguay los antecedentes son escasos y poco sistemáticos.

Recientemente se publicaron algunos trabajos que presentan un esquema general de la trayectoria histórica de la IE en Latinoamérica. Éstos contemplan distintas líneas de indagación y tienen por finalidad ofrecer un panorama general del estado de situación del campo. Gorostiaga, Palamidessi & Suasnábar (2012) presentan resultados de un estudio de carácter histórico comparado referido a algunas dimensiones de la IE y la política educativa en países como México, Brasil, Argentina, Chile, Uruguay y Paraguay. El eje de análisis está dado por los vínculos que cada país ha establecido en los últimos 20 años, entre las actividades especializadas de producción de conocimiento y el gobierno de la educación. En esa publicación se constata el esfuerzo por considerar las sistematizaciones realizadas en los países sobre el tema.

Por otra parte Gutiérrez Serrano (2012) coordina varios trabajos de investigadores que abordan la relación entre la IE, la política y la formación de investigadores. En estos artículos se presentan las características socio históricas que han influido en la conformación del campo en distintos países, sus tendencias actuales y los desafíos futuros. Los autores indagan en los agentes, las instituciones y sus dinámicas, así como el papel de éstas en el proceso de conformación del campo. En relación a la formación de los investigadores, se encontró algunos estudios que analizan propuestas de grado y posgrado. Este trabajo muestra los diversos niveles de acercamiento a un campo de reciente conformación en la mayoría de los países, con distintos niveles de profundización en temáticas que contribuyen a su comprensión.

En primer término se buscó como antecedentes las publicaciones que refieren al estado de situación de la IE por país, es decir las investigaciones sobre la IE, y se encontró informes -



de tipo exploratorio y descriptivo- que generalmente no forman parte de una línea de investigación institucional o responden a una política general de actualización de información. México representa la excepción ya que, con el impulso del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), se publica un informe sobre los estados de conocimiento en distintos temas sobre la educación en ese país, por década y desde 1980. El COMIE es una asociación civil que integra a 439 investigadores de la educación reconocidos por su trayectoria en el medio¹¹. Estos investigadores agrupados según temáticas de su afinidad elaboran informes que analizan distintas dimensiones del quehacer investigativo en períodos de 10 años. En este sentido, se publicaron los trabajos: “La investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa” en el año 1993, que se centra en el análisis de la década de los años 80 y “La investigación Educativa en México 1992-2002” publicado en 2003 que se focaliza en la situación de la IE en los años noventa. En febrero de 2013 se celebró un convenio entre el COMIE y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) para la coedición de dieciocho volúmenes sobre estados del conocimiento en diecisiete áreas de la investigación educativa en México. Los resultados de estos trabajos se presentaron en el XII Congreso Nacional de investigación educativa organizado por el COMIE y la Universidad de Guanajuato en 2013.

En Argentina se realizó el Relevamiento Nacional de Investigaciones Educativas (RNIE) que analizó información proveniente de una base de datos de investigaciones educativas. Investigaciones desarrolladas durante el período comprendido entre los años 1995 y 2001, por investigadores de Formación docente. El relevamiento de estas investigaciones estuvo a cargo del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de dicho país. Se encontró otros estudios de carácter ensayístico que se centran en la perspectiva histórica, focalizándose en distintos momentos, como es el caso de los trabajos de Southwell (2003), Suasnábar (2004) y Suasnábar & Palamidessi (2006).

En relación a los estudios o investigaciones que profundizan en el análisis de dimensiones que definen el campo, algunos trabajos se focalizan en un país y profundizan alguna de las perspectivas mencionadas arriba. Tal es el caso de aquéllos que analizan la relación entre IE y política, sea ésta política de Estado (Suasnábar, 2004) o política educativa (Galarza, 2007) en Argentina; o México (Gutiérrez & Ramírez 2012), Brasil (Bittar, Bittar & Morosini, 2012), Chile (Tellez, 2012) y Paraguay (Elías, 2012).

¹¹Entre los requisitos de admisión al COMIE, se encuentran los siguientes: i. ser investigador en activo en el área educativa; ii. tener una antigüedad mínima de tres años como investigador en el área educativa, iii. tener un posgrado, o su equivalente en producción demostrada, y a juicio de la Comisión, iv. tener productos de investigación educativa publicados, de los cuales al menos dos deberán ser artículos de investigación en revistas de prestigio o capítulos de libro o un libro (como autor o coautor) publicado (o aceptado para publicación) en una editorial que garantice un arbitraje... ” COMIE, *Reglamento de Admisión*. Disponible en: http://www.comie.org.mx/doc/portal/comie/normatividad/reglamento_admision_2011.pdf

Otros estudios contemplan la IE y su desarrollo histórico (Suasnábar & Palamidessi, 2012; Palamidessi, Suasnábar, & Galarza, 2007). En este último caso con periodizaciones definidas por objetivos particulares que buscan indagar en los procesos de institucionalización, profesionalización o internacionalización.

Corvalán & Ruffinelli (2007) del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) de Chile realizaron una consultoría con el objetivo diagnosticar la situación de la IE en ese país considerando el período comprendido entre 1995 y 2007. No se dispone de trabajos posteriores que actualicen la información¹².

En relación a estos enfoques -y para el caso de Uruguay- se localizaron algunos trabajos que responden a esta forma de abordar el campo de la IE, siendo éstos de carácter generalmente exploratorio. Tal es el caso de aquéllos en los que se presenta a la IE y su marco histórico de producción (Martínez Larrechea, Chiancone, & Sanz, 2012) o que describen la institucionalización del campo académico de la investigación en educación superior en los países de MERCOSUR desde un abordaje de investigación comparada (Martínez Larrechea & Chiancone, 2012).

Se obtuvo información de un número importante de estudios, que incorporan los análisis comparados tanto de carácter longitudinal histórico para un mismo país -como los estudio sobre Argentina (Suasnábar & Palamidessi, 2006; Gorostiaga, Palamidessi & Suasnabar, 2012), o estudios entre países -como el caso de Argentina con México (Colina, 2011), o Argentina México y Chile (Colina, 2012).

En otras investigaciones el objeto de estudio refiere a la IE en el marco de las instituciones, sean éstas universidades públicas (Galarza, 2007), privadas (Encabo, Galarza, Palamidessi & Torrendell, 2007), centros de investigación privados (Suasnábar & Merodo, 2007), fundaciones financiadas por el empresariado (Simón & Palamidessi, 2007) o *thinks tanks* (Simón, 2006). Esta temática está muy vinculada a la necesidad de caracterizar los agentes de estas instituciones ya sea por su integración a comunidades, grupos y/o redes académicas de IE. En este sentido, algunos estudios indagan en la producción de conocimiento en educación en distintas universidades argentinas y desde una perspectiva comparada (Kupervaser, 2009), y otros refieren a la descripción de las características de algunas comunidades académicas (Gutiérrez, 2006).

¹² Según consulta realizada a los autores en el año 2014.

Otros autores caracterizan a los investigadores en relación al número y proceso de incorporación al campo de estudio, como el trabajo de Colina (2011) que analiza el grupo de los investigadores que integran el COMIE y al Sistema Nacional de Investigadores en el periodo 2002-2010. Para Chile, Corvalán & Ruffinelli (2007), describen los perfiles de los investigadores de los principales centros de IE, así como el nivel de su formación.

Aparecen trabajos donde se caracterizan los investigadores de una universidad (Beltrán, Morales & Alvarado, 2007; Silva Morales & Alvarado; 2009), o la influencia que algunas comunidades de investigadores tienen sobre otras (Torres, 2013).

Algunos estudios analizan los elementos que influyen en la conformación de la identidad del investigador (Colina, 2007), las nociones que tienen de sí mismos en relación con el proceso de su formación como investigadores (Jiménez, 2009; 2012), o la influencia de los aportes teóricos en momentos históricos específicos de un país, como el caso de los intelectuales argentinos en el exilio político en México (Suasnábar, 2012).

También se han estudiado las relaciones entre investigadores -o teóricos- y decisores -o profesionales de la educación- (Ginsburg & Gorostiaga, 2005; Palamidessi, 2008; Corvalán, & Ruffinelli, 2007) o las relaciones entre aquellos investigadores reconocidos académicamente que contribuyeron a los procesos de reforma educativa (Isola, 2012).

En último término, se encontraron trabajos que dan cuenta de las temáticas y tipos de productos que emanan de los procesos de investigación, como el análisis de datos sistematizados y publicados por Nazif & Rojas en 1997, que releva productos de investigaciones educativas en Latinoamérica; el Relevamiento Nacional de Investigaciones Educativas en Argentina (Sosa & Landau, 2003), o el Catastro Nacional de Investigaciones y Estudios en Educación de Chile que releva investigaciones en el periodo comprendido entre 1995 y 2007 (Corvalán & Ruffinelli, 2007).

Para Uruguay, se obtuvo algunos antecedentes que analizan la IE desde sus productos y que abarcan distintos períodos. Se recopilaron trabajos que condensan el periodo 1920-1989 (Rivera, 1991), 1995-2001 (Filgueira & Mancebo 2001), 1997-2007 (Sanz, 2009) y 2008-2010 (Sanz, s/f)¹³.

¹³ Trabajo realizado en el marco de un proyecto de apoyo a la investigación estudiantil (PAIE) financiado por CSIC cuyo producto se encuentra publicado en: <http://eva.fhuce.edu.uy/course/view.php?id=42>

Como puede observarse a lo largo de este apartado, la mayoría de los trabajos sobre la temática fueron publicados en los últimos años, con excepción de aquellos provenientes de México.

Para el caso de Uruguay los antecedentes son escasos, y refieren a estudios exploratorios generales que acercan al campo pero lo delimitan en escasa medida. Sin embargo se encontró antecedentes de investigaciones que dan cuenta de la situación de la investigación en el área de ciencias sociales. De Sierra *et al* (2007) analizan desde una perspectiva comparada, los diferentes procesos de construcción de las ciencias sociales. En esta investigación se entrevista a antropólogos, politólogos y sociólogos de Argentina, Brasil, Bolivia, Chile, México, Paraguay, Perú, Venezuela y Uruguay. Dicho estudio se enmarca en la dinámica de las instituciones y el papel creciente de los intercambios internacionales actuales. De Sierra *et al* (2007) analizan para las ciencias sociales, el proceso de institucionalización, el papel de las instituciones internacionales, los intercambios que se producen, así como los efectos de la circulación de profesores, doctorandos, y de su profesionalización. También estudian el florecimiento de las editoriales, las revistas especializadas, las relaciones entre el desarrollo de las universidades y la dinámica de las ciencias sociales en los distintos contextos. Por otra parte, otros autores analizan las estrategias que abordan los profesionales de ciencias sociales durante el período de intervención del Estado para dar continuidad en la producción de conocimiento. En este sentido y para Uruguay, Apezechea (1986) presenta y describe algunos centros privados de investigación y describe someramente las líneas de trabajo de cada centro. Este autor muestra el trabajo realizado en el Centro Latinoamericano de Economía Humana (CLAEH) creado en 1958; el CIESU y el CIEP fundados en 1973 –el último vinculado en su origen específicamente a la investigación en el campo de la educación- el Centro de Investigaciones Económicas (CINVE) en 1975 y el CIEDUR en 1977.

3.2 Los procesos de institucionalización del campo de la investigación educativa y la dimensión histórica

Se entiende por institucionalización a “... los procesos por los cuales ciertas prácticas se recortan como específicas, se regularizan, sancionan y construyen su autonomía y legitimidad” (Suasnábar & Palamidessi, 2007: 41). En este sentido, son los saberes, los agentes y las instituciones que se integran a procesos de diferenciación y delimitación. A partir de la lectura de los trabajos que tratan sobre institucionalización de la IE en distintos países, puede observarse que todos ellos describen desde una perspectiva histórica los



procesos que se dieron para el reconocimiento de la especificidad de este campo. Se encontró una publicación que compila producciones académicas de corte histórico y comparado, sobre las trayectorias de la investigación en el marco de políticas educativas de países como México, Brasil, Argentina, Chile, Uruguay y Paraguay (Gorostiaga, Palamidessi & Suasnábar, 2012). Esta iniciativa fue promovida por el Núcleo de Estudios sobre Conocimiento y Políticas en Educación (NICPE) de Argentina conformado por investigadores de la Universidad de La Plata, la Universidad Nacional de San Martín y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Explican que en el año 1896 se crea la cátedra de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, seguida por la conformación de la Sección Pedagógica en la Universidad Nacional de La Plata en el año 1905. Mientras tanto, en Chile se crea el Centro de Investigación Pedagógica (1928), en Brasil se funda el *Instituto de Educação de São Paulo* (1933), en México el Instituto Nacional de Psicopedagogía (1936) y en Colombia la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Colombia (1932). Estos autores analizan la influencia de los procesos de industrialización en los años 40 y sus consecuencias en las dos décadas siguientes en el desarrollo de la ciencia y tecnología, marco desde el cual, organismos internacionales como UNESCO y OEA generaron lineamientos para su fortalecimiento.

En los años 50 las orientaciones economicistas de la educación tienen gran influencia en la orientación de las investigaciones o estudios sobre educación que se dirigen a la planificación educativa. Se impulsa entonces, a nivel de Latinoamérica, la creación de carreras universitarias en educación. El proceso de institucionalización de las ciencias sociales contribuyó a la constitución del campo de la educación, que contó con profesionales que se integrarían posteriormente a los cuadros de CLACSO que fuera creado en 1967 y organizaciones no gubernamentales que se desarrollaron durante el periodo de las dictaduras militares en estos países, así como a centros de investigación independientes que obtuvieron recursos de fundaciones internacionales. En Colombia se crea el Fondo Colombiano de Investigaciones Científicas y Proyectos Especiales Francisco José de Caldas (COLCIENCIAS) en 1968, con el objetivo de financiar y ejecutar programas de investigación y de innovaciones educativas, científicas y tecnológicas (Gorostiaga, Palamidessi & Suasnábar, 2012: 23). Por otra parte en México, se funda el Centro de Estudios Educativos en 1964, considerado un hito en el proceso fundacional de la investigación educativa en este país. En Chile se instalan el Programa Interdisciplinario de Investigación Educativa en 1970 en la Universidad Católica, y el Centro de Investigaciones y Desarrollo Educativo (CIDE).



En la década de los 70, los centros de investigación de los países latinoamericanos fueron desmantelados, con excepción de México. El modelo desarrollista de las décadas anteriores entra en crisis y en los años 80, se produce una disminución de los recursos económicos en las universidades latinoamericanas, y en consecuencia se generan escenarios de incertidumbre y de búsqueda de estrategias para resolver problemas asociados a esta crisis. Sin embargo, estos movimientos “alteraron de manera definitiva la relación de participación y de conducción de los sectores tradicionales de la educación superior, los que deterioraron fuertemente la capacidad de legitimidad de los órganos de poder, de sus propósitos y de sus estrategias” (Didriksson; 2008: 26). Si bien no existe una coordinación entre los sectores gubernamental, productivo y científico tecnológico, en las década de los 80 se publican trabajos académicos que muestran el estado de situación de la IE en la región. Existe una inclinación por estudiar temáticas vinculadas a “... los desarrollos históricos, analizar las capacidades institucionales disponibles, discutir la formación de los investigadores, su relación con las políticas públicas, y poner en debate los desafíos del futuro” (Gorostiaga, Palamidessi & Suasnábar, 2012: 28). A continuación se presentan los aportes de investigadores para cada país.

Para el caso de México, Gutiérrez & Ramírez (2012) explican que el proceso de institucionalización de la IE en ese país se da a partir del impulso directo de política federal de los años 70, conjuntamente con el crecimiento y diversificación del sector educativo. En los años 80 se crea el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) que tiene influencia en la IE del siglo XXI. Es así que la evaluación y acreditación sustituyeron al planeamiento propio de las políticas de modernización. Hasta el año 2007 “... se podía identificar una continuidad en planes y programas educativos, continuidad enmarcada y apoyada en las políticas del Banco Mundial, la OCDE y el FMI” (Gutiérrez & Ramírez, 2012: 31). Sin embargo para los años que le siguen, se demanda una planificación por competencias para todo el sistema educativo y en todos sus niveles. El SNI desempeñó un papel fundamental para los investigadores, a través del Programa de Carrera Magisterial para Docentes de Educación Básica, el Programa para el Mejoramiento del Profesorado de Nivel Superior, o los Programas y Proyectos de financiamiento diferenciado para la investigación. Como consecuencia del 2º Congreso Nacional de Investigación Educativa realizado en 1992, se crea el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE)¹⁴ en el año 1993. El COMIE

¹⁴“El objetivo principal de la Asociación [COMIE] es conjuntar acciones e intereses comunes de los investigadores en el área educativa, con el fin de fomentar la investigación de calidad que incida en las prácticas y políticas de la investigación educativa” Entre las acciones más importantes se encuentran: la organización de Congresos Nacionales de Investigación Educativa (CNIE) cada dos años; la edición de la Revista Mexicana de Investigación Educativa desde 1996 (publicación científica trimestral), la revisión y difusión del estado del arte de la investigación educativa en el país cada 10 años, la publicación de libros en temáticas emergentes y sustantivas en la investigación educativa y la realización de reuniones académicas de miembros del COMIE, de manera bienal y desde 2006. En: *Curriculum del COMIE*. Disponible en: http://www.comie.org.mx/doc/portal/comie/historia/curriculum_comie_2013.pdf

conjuntamente con el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL) y los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES) constituyen el marco que regula la producción académica así como los procesos de profesionalización de ese país. En la década de los años 90, los investigadores son invitados a colaborar con asesorías en el diseño e implementación de políticas y evaluaciones.

La IE se inicia en Brasil con la creación *del Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira* (INEP) en 1938, el Centro Brasileño de Investigación y los Centros Regionales. Éstos producían conocimiento a partir de las demandas del Estado y en temáticas vinculadas a la psicopedagogía (Bittar, Bittar, & Morosini., 2012). Esta fase -de inicio de institucionalización- antecede a la creación del primer posgrado en educación en 1965 por la Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro. Los Programas de posgrado respondieron a los requerimientos del Ministerio de Educación, a partir de los cuales se institucionaliza la investigación en el nivel universitario. En los años 80 prevalecen los estudios de carácter histórico, centrándose en temas vinculados a la escuela en el periodo posterior a la dictadura. Algunos investigadores explican que

...en razón de la complejidad y de la expansión del Posgrado en Brasil, la política de evaluación implementada por el CAPES se fue tornando cada vez más rigurosa y, si bien se transformó en una importante mecanismo de perfeccionamiento del sistema y de evaluación del uso de los recursos públicos no dejó de provocar serias distorsiones en la vida académica, generando obsesión por la cantidad cada vez mayor de publicaciones, por la competencia por puestos académicos que impulsan la publicación, por la pérdida de la tradición de elaboración de obras maduras y de referencia y por la importancia dada a las actividades de grado universitario entre otras (Bittar, *et al.*, 2012: 103).

La integración de la IE al campo intelectual en Chile se da a principio de siglo XX con los trabajos de Valentín Latelier y Darío Salas (Brunner & Salazar, 2009) y se visibiliza a través de los libros publicados, ponencias en congresos y de los pedagogos experimentales. La formación del campo se produce desde la década de los años 60, acompañando los procesos de masificación de la educación, de planificación social y educativa realizada desde el Estado. Sin embargo, la IE se concentró en algunas universidades y en escasa medida desde el Estado, conformándose "...una comunidad incipiente de expertos dentro de la cual predominan estudios vinculados al aumento de la matrícula y a las consecuencias de la reforma educacional de los años 60" (Corvan & Rufinelli, 2007: 5). En 1961 se crea la primera Comisión de Planeamiento Integral de Educación en el marco del Ministerio de Educación, conformada por expertos externos, institucionalizándose de esta manera la producción de investigación y de estudios sistemáticos en educación (Tellez, 2012). El golpe militar de 1973 trajo consecuencias negativas en las posibilidades de realización de estos



estudios y las organizaciones no gubernamentales ofician como espacios de investigación. Tal fue el caso del CIDE, FLACSO y el PIIE (Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación). Educadores, sociólogos, filósofos y trabajadores sociales, conforman la identidad de la IE en los años 70 y 80 dejando de lado a los economistas, que se incorporan fuertemente a las discusiones del campo en los años 90. “El conocimiento acumulado sobre el desarrollo de este campo es escaso... y lo mismo sucede con el conocimiento relativo a sus modalidades contemporáneas de organización, producción, prácticas de comunicación e impacto. De allí que al momento sea inevitable recurrir a descripciones puramente ‘impresionistas’ (Brunner 1990) Se trata de un campo débilmente institucionalizado, con un bajo número de investigadores activos de producción continua, escaso número de equipos, centros e institutos y una débil estructura de redes locales e internacionales, “un campo comunicacionalmente anárquico, donde es difícil establecer el valor relativo de los diversos productos puestos en circulación” (Brunner, 1990). Posteriormente Corvan & Ruffinelli (2007) explican que se dan algunas transformaciones en el marco de un país en democracia como la disminución de la producción desde el sector no gubernamental y el aumento desde el sector público, especialmente desde el Ministerio de Educación, así como el fortalecimiento de las universidades como espacios de desarrollo de investigación. Desde el año 2000, “el campo de la investigación educacional chilena parece estar en un momento óptimo para una producción relevante y significativa”. Como consecuencia de la importancia que ha adquirido la educación en el ámbito de las prioridades del Estado, se promueve el desarrollo de posgrados desde las universidades y la generación de evaluaciones y estudios desde el Ministerio de Educación (MINEDUC) sobre temas vinculados a la innovación educativa.

En el caso de Argentina, Suasnábar & Palamidessi (2006) presentan otra perspectiva que integra la investigación desde la interpretación de la evolución histórica del campo de producción de conocimiento sobre la educación en ese país. Para cumplir con este propósito, los autores presentan de un modo panorámico las condiciones socio históricas que están en la base de su emergencia, configuración y expansión. Por otro lado, caracterizan los agentes, instituciones y dinámicas de funcionamiento que estructuraron las políticas en el largo plazo. La reconfiguración del campo de producción de conocimiento se caracterizó por una serie de dinámicas estructurales propias de la década de los 80 que se proyectaron en algunas transformaciones de la década siguiente, como la ampliación de la base institucional de las agencias productoras de conocimiento en la educación, la expansión de las carreras y la complejización de las funciones tecnoburocráticas, la renovación de los enfoques teóricos, la reforma de planes de las carreras en ciencias de la



educación y la implementación de las reformas educativas. Uno de los trabajos relevados tiene por objetivo “analizar el proceso de configuración del campo pedagógico universitario en las décadas del sesenta y setenta [en Argentina] desde la problemática de la relación entre pedagogía y política como clave analítica para comprender el rol de los intelectuales de la educación”. Se analiza “los posicionamientos, contenidos y prácticas, que caracterizaron las intervenciones discursivas de los distintos individuos y/o grupos...y las diferentes formas y modalidades de intervención intelectual que estos individuos y/o grupos asumieron en los debates mencionados” (Suasnábar, 2004: 17). La producción de conocimiento en investigación y su relación con las políticas en Argentina para el período comprendido entre los años 1980 a 1989, muestra un vaciamiento de las universidades, y son los centros internacionales e intergubernamentales los que reúnen las condiciones de producción en IE. FLACSO aparece como una de las organizaciones que se destacan en el periodo con trabajos sobre sociología, política e historia de la educación. El eje de los trabajos está en la realización de diagnósticos sobre el estado de situación de la educación y denunciar tal situación. En este sentido cumple una función política a partir de dar visibilidad sobre distintos temas ante la opinión pública. La educación no es un tema prioritario a nivel de los gobiernos al retorno a la democracia (Gvirtz, 2010). En la década de los 90, las reformas de los sistemas educativos de Latinoamérica, en búsqueda de eficacia, eficiencia y calidad, requieren de recursos calificados que contribuyan a evaluar y gestionar estos modelos. En la Argentina se crean distintos espacios de producción académica, científica, técnica: universidades nacionales, espacios ampliados de investigación en las universidades tradicionales (como la Universidad de Buenos Aires), direcciones de investigación en los ministerios, centros privados y fundaciones, organismos internacionales e intergubernamentales (IPE-UNESCO). De esta manera se genera una mayor diversificación de instituciones generadoras de saber experto. Los investigadores se insertan en cargos de gobierno de segunda y tercera línea, a los que Gvirtz (2010) denomina analistas simbólicos¹⁵. Se produce así, un proceso de profesionalización de la burocracia estatal y la investigación se orienta a la toma de decisiones y las demandas políticas. “Los investigadores académicos se apegan al *ethos* científico tradicional, en parte como defensa de su identidad corporativa y, en parte, también, como una manera de preservar en las prácticas relativamente protegidas que posibilita la investigación universitaria, frecuentemente apartada de exigencias de productividad, calidad y reconocimiento por terceros externos a la comunidad de pares” (Brunner, 1990: 83).

¹⁵Los analistas simbólicos son aquellos “... que estarían en disposición de producir, transportar, usar y ampliar conocimientos para la identificación, resolución y arbitraje de problemas; [y que tendrían] la habilidad de manipular conocimientos para el cumplimiento de estas funciones, sea por sí mismos o mediante la identificación de otros analistas, equipos o redes que pueden disponer de esos conocimientos” (Brunner, & Sunkel, 1993:12)

De acuerdo con Palamidessi (2008: 10), las universidades públicas producen el mayor número de IE de entre el resto de las instituciones, siendo la Universidad de Buenos Aires la que produce el 25% del total. En segundo lugar aparecen algunas universidades nacionales como la del Centro de la Provincia de Buenos Aires, La Plata, Río Cuarto, Rosario, San Luis. Y en último término las universidades de Comahue, Córdoba, Entre Ríos y Luján. Con menor participación aparecen las universidades privadas, desde los años 1990, especialmente la Católica de Córdoba, y desarrollan temáticas como "...la filosofía cristiana, la historia educacional del sector, las didácticas...y los problemas sociopolíticos de la educación" (Palamidessi, 2008: 10). Algunas agencias públicas nacionales investigan con más énfasis desde los años 90 (Ministerio de Educación, Consejo Federal de Inversiones, Instituto Nacional de Estadística y Censos). Explica el autor que la investigación y la producción de conocimientos sistemáticos sobre educación en Argentina se ha incrementado y se han diversificado los destinatarios. En su trabajo se muestran las áreas de conocimiento y temas a los que se atribuye mayor atención (Palamidessi, 2008: 14)¹⁶.

Para el caso de Uruguay, se analiza la relación entre producción de conocimiento y políticas educativas desde una perspectiva histórica considerando que "la expansión del sistema educativo tradicional y sus instituciones...generó ideas pedagógicas, instituciones especializadas y demandas políticas específicas" (Martínez Larrechea, Chiancone & Sanz, 2012: 176). El Estado aparece como regulador de la educación superior y de los centros de investigación, como demandante de conocimiento especializado y como productor de investigación.

3.3 El estado de situación de la investigación educativa por países

Los trabajos de "investigación sobre la investigación educativa" editados y publicados por el COMIE integran la colección más voluminosa y exhaustiva encontrada en el relevamiento de antecedentes de este trabajo. Compuesta por doce volúmenes, "La investigación educativa en México 1992-2002" es una colección que analiza el estado de conocimiento sobre IE en el país, a partir de la sistematización de un corpus integrado por 102 publicaciones del período 1993-2001 -entre artículos de revistas, otras publicaciones en revistas, capítulos de libros, libros, cuadernos y capítulos de cuadernos, ponencias y tesis (sin publicar)-. Esta sistematización tiene por finalidad "... identificar los objetos bajo estudio y sus referentes conceptuales, las principales perspectivas teóricas-metodológicas, tendencias y temas

¹⁶ Política, gobierno y administración de los sistemas educativos; diagnósticos y estudios de las características básicas del sistema educativo; sociología de la educación, análisis y gestión de las instituciones educativas; didácticas especiales, psicología educacional y del aprendizaje; educación a distancia; educación superior; formación profesional y desarrollo profesional docente; educación y trabajo; pedagogía; historia de la educación.

abordados, el tipo de producción generada, los problemas de investigación y ausencias, así como su impacto y condiciones de producción” (Weiss, 2003: 4). El COMIE desarrolla esta estrategia como forma de fortalecer la IE en el país entre otros objetivos contando con 433 académicos en el proceso de elaboración de los documentos finales. Además de la recopilación de la información publicada en el período de 1993-2001, se presenta un análisis con categorías definidas y sus marcos de referencia, hace énfasis en las líneas de continuidad y los cambios en el campo, así como los conocimientos sobre los procesos educativos que aporta la investigación entre otros aportes¹⁷. Ese trabajo constituye el segundo de su tipo que presenta el estado de situación del conocimiento sobre investigación educativa editado por el COMIE. Actualmente, se conformó el grupo de trabajo de académicos convocados por este Consejo para analizar el período 2003-2012.

En Argentina también se reconocen grupos de investigadores que han desarrollado líneas de investigación con la finalidad de sistematizar información que dé cuenta del estado de la investigación educativa en el país. Tal es el caso del Relevamiento Nacional de Investigaciones Educativas (RNIE) a cargo del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología que contiene 776 investigaciones realizadas desde 1995 a 2001 -a partir de una convocatoria voluntaria a inscribir investigaciones en la base- Se tuvo como objetivo caracterizar a partir de categorías generales, los estudios de la base; analizar la problemática de la incorporación de la IE en los institutos de formación docente y caracterizar el campo y las modificaciones que se dieron en la última década, “tratando de vislumbrar caminos para una articulación entre investigación y la toma de decisiones en el sistema educativo en su conjunto” (Sosa & Landau, 2003: 5). En sus resultados los autores afirman que el 74% del total de los trabajos pertenecen al campo disciplinar de la educación, mientras que el 7% proviene de la psicología, el 3,5% de lingüística y el 2,4% de matemática. Al considerar el marco institucional desde el cual se investigó, y para el período 1995-2001, aparecen las universidades nacionales en primer lugar (47%), seguidas de los institutos de formación docente (35%) las universidades privadas (5,3%) y los centros de investigación (4,9%). En relación a los ejes temáticos, prevalecen los estudios sobre “docentes” (37%), “evaluación de la calidad de la educación” (7%) y “problemáticas educativas regionales” (6%). Los niveles educativos en los que se centran las

¹⁷ El grupo que llevó adelante la reseña de los trabajos publicados delimitó los siguientes temas y número de trabajos: i) diagnósticos, panoramas y estados de conocimiento (22); ii) reflexiones sobre la investigación educativa, su epistemología y sus métodos (23), iii) agentes de la investigación educativa sus investigadores (11), iv) instituciones y condiciones institucionales de la investigación educativa (36), v) comunidades especializadas e interinstitucionales de investigación educativa (1); vi) comunicación de la investigación educativa -revistas y bancos de datos (21)- vii) usos e impactos de la investigación educativa en la toma de decisiones (12), viii) políticas de apoyo y de financiamiento de la investigación educativa, (12); (Weiss, 2003: 39). Por otra parte, el tipo de investigaciones que integró el *corpus* fueron del tipo de investigaciones empíricas y/o análisis documental (37), investigaciones empíricas y/o documentales de menor alcance (20), ensayos que aportan al conocimiento (23), ensayos con aportes menores (15) u otros como editoriales, reseñas (7).

investigaciones son mayoritariamente en “Formación docente”. Al analizar quiénes investigan, los datos muestran que lo hacen los profesores en primer término (37%) seguidos por los licenciados (33%). Entre los investigadores, el 51% ha publicado al menos una vez y de este porcentaje solamente del 28% lo ha hecho cuatro o más veces. Para el caso de las investigaciones procedentes de las universidades públicas y los centros de investigación en un total de 90%, se han sometido a un proceso de evaluación externa, a diferencia de aquellas que provienen de universidades privadas que lo han hecho en un 70%. Las investigaciones realizadas en equipo alcanzan el 57% del total y solamente ocho se hicieron a partir de la articulación entre dos instituciones.

Para el caso de Chile, Corvalán & Ruffinelli (2007) realizan un estudio cuyo objetivo fue diagnosticar la situación de la investigación educativa en Chile considerando el período comprendido entre 1995 y 2007. Estos autores se plantearon: i) elaborar un catastro de investigaciones finalizadas o en ejecución, ii) detectar las temáticas o áreas de conocimiento presentes en estos trabajos, iii) describir tanto los centros como los investigadores educativos (perfiles, niveles de capacitación, entre otros), iv) identificar la demanda por servicios de investigación, y v) evaluar la pertinencia de los estudios realizados en relación a vigencia de sus resultados y los mecanismos de difusión y publicación utilizados. Los autores fundamentan la necesidad de realizar este estudio, ya que desde el año 2006 comenzó a operar en el país, el Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación (FONIDE) cofinanciado entre el MINEDUC y la Fundación Ford.

Explican Gutiérrez & Ramírez (2012) que la relación entre los investigadores y el Estado ha variado en los últimos años, “... y supone una nueva dinámica en el campo”. En este sentido explican que

... en la actualidad parece más claro que/el investigador en educación, además de haber entrado en la dinámica del mercado de la educación, tiene mayores colaboraciones como gestor y responsable de proyectos educativos oficiales, por encargo oficial y a título personal, y que distintas instituciones de educación superior asumen tareas que antes sólo asignaban a instituciones específicamente establecidas para ello (Gutiérrez & Ramírez, 2012: 37/38).

La existencia de nuevas formas organizativas como los campus virtuales, las universidades corporativas¹⁸, alianzas entre universidades y empresas, y organizaciones sociales; “son

¹⁸ Son aquellas que pertenecen a conglomerados empresariales que requieren de la actualización permanente de su personal. Tienen como objetivo acercar conocimientos prácticos y competencias gerenciales a sus empleados, con el fin de mejorar la competitividad de la organización. Algunos ejemplos de este caso son Motorola, General Electric, General Motors, Coca Cola. [Guadilla, Carmen (2006) Complejidades de la globalización y la comercialización de la educación superior. En: *Universidad e investigación científica. Convergencias y tensiones*. (pp.135-168) Hebe Vessuri (Comps). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO UNESCO: Buenos Aires.]

experiencias que disuelven los bordes de las instituciones, ya sea por el desacople del tiempo y el espacio en la prestación del servicio, ya sea por la preeminencia de la red o la interacción entre instituciones como eje de tal prestación, más que de la institución individual” (Vacarezza, 2006: 46). Por otra parte, existen nuevos proveedores y nuevas formas de suministro de educación superior, producto de los procesos de internacionalización y globalización, es decir que en muchos casos se trata de ofertas externas a los países que las reciben. Guadilla (2006) señala la existencia -además de la educación virtual- de sedes, franquicias, programas gemelos y articulados, convenios. Estos nuevos formatos influyen en la educación de grado y posgrado, así como en la conformación de redes de investigación. Para el año 2006, Guadilla muestra -según datos aportados por Latinoamérica en la consulta realizada- que de las 54 instituciones europeas que ofertan educación a distancia, mayoritariamente son instituciones españolas -Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad Politécnica de Madrid, Universidad de Salamanca y Universidad Virtual de Barcelona- seguidas por la *Open University* del Reino Unido, alcanzando a un 53% de oferta europea, Universidades americanas (27%) y Latinoamericanas (19%).

Sanz (2009) realizó un estudio exploratorio sobre las tendencias de la producción de conocimiento y el estado de la investigación educativa en Uruguay para el periodo 1997-2007. A partir de la información brindada por investigadores y gestores de la educación pública y privada y a través de entrevistas, encontró que existe un conjunto de investigaciones de calidad heterogénea, con antecedentes de trabajos de investigadores extranjeros, con encuadres en paradigmas o metodologías que se desdibujan en sus diseños. Los entrevistados aluden que las dificultades encontradas refieren al carácter sociológico y economicista y a la inexistencia de líneas políticas globales. Es contundente la respuesta de los entrevistados acerca de las imposibilidades que tienen los docentes para investigar a partir de la investigación acción en sus condiciones de trabajo.

3.4. Comunidades especializadas, redes y grupos de investigadores en educación

Las comunidades especializadas en IE refieren a grupos amplios, de carácter diverso y heterogéneo que están integrados por docentes, estudiantes, funcionarios, asesores y especialistas. Estas comunidades tienen origen en diversos ámbitos disciplinares, institucionales o profesionales; sus integrantes se sienten convocados por un tema de interés y producen conocimiento bajo formas de relación académica institucionalizada o no institucionalizada.



Se accedió a un estudio sobre las características de las comunidades especializadas en IE en México, reportando más de veinte de ellas presentes en el sitio institucional del COMIE. “La producción de conocimiento especializado en IE se está desarrollando cada vez más, fuera de los ámbitos institucionales o de los campos disciplinares específicos” (Gutiérrez, 2006: 173). En este sentido, resulta de interés abordar su estudio. Estos “agrupamientos sociales amorfos en flujo constante” como los denomina la investigadora, tienen una alta especialización en temáticas específicas enriqueciéndose de la participación de diferentes actores. Gutiérrez analizó tres comunidades mexicanas especializadas en IE -de matemática educativa, etnografía escolar y de historiografía de la educación- en las siguientes dimensiones: el origen de su constitución, la organización y dinámica de trabajo y su contribución al crecimiento del conocimiento del campo. Los tres casos presentan diferentes orígenes: la primera comunidad se inició desde la participación de sus miembros en un taller-seminario en tanto que la segunda de ellas comenzó a organizarse con los integrantes de un posgrado que colaboran en la realización de distintas ediciones de estos cursos entre otros grupos de académicos. La última comunidad analizada se integró con investigadores que tenían por finalidad la realización de un estudio sobre el estado de situación de la historiografía de la educación. En todos los casos el tema de investigación constituye el principal elemento de identificación de cada comunidad, seguido de la disposición de sus integrantes a relacionarse de manera personal y horizontal con sus colegas dentro de la comunidad. En relación a la organización de la comunidad Gutiérrez (2006) explica que las propias actividades determinan las distintas formas de organización, pudiéndose distinguir uno o dos líderes -con la función de dar cohesión al grupo- pero generalmente prevalece una gran flexibilidad en la forma en que se organiza. Existe para todos los casos un foro -expresado a través de reuniones, seminarios, coloquios, publicaciones y la web entre otros mecanismos- alrededor del que se organiza el trabajo. El crecimiento de este tipo de comunidades en México podría explicarse por distintos factores tales como la rapidez con que se propicia la conformación de equipos de investigación, en líneas o programas específicos frente a aquéllos que están institucionalizados; el creciente apoyo financiero proveniente de distintos organismos para el desarrollo de líneas en el marco de grupos o redes de investigación que reúnan estas características; o la promoción a cargo del COMIE, del trabajo colaborativo entre los miembros de este campo.

También se ha investigado acerca de los niveles de intercambio que se dan en diferentes comunidades de un país. Tal es el estudio llevado adelante para el caso de Cuba donde se analizan tres comunidades de producción considerable, pertenecientes a tres regiones geográficas diferentes de este país. Se consideró el número de referencias bibliográficas



que generan las comunidades y citas que las otras dos comunidades realizan de cada una de ellas, o sea que se aplica un estudio bibliométrico. Este trabajo parte de la hipótesis que existen “... bajos niveles de visibilidad en el área de la investigación educativa” (Torres, 2013:2). El autor realiza una representación gráfica de cada una de las redes -a partir de las metateorías o discursos teórico metodológicos que se definen en ellas- con los nodos y conexiones entre las comunidades en estudio, que muestran el nivel de influencia de unas sobre otras. Se encontró evidencia de que “el número de referencias de obras hacia su propia comunidad es mucho mayor que las referencias de otras comunidades.” Cuando se ajusta cada vez más el número de referencias a cinco o más se muestra una mayor autorreferenciación a la comunidad propia.

En relación a los grupos de investigación educativa en Uruguay, no se encontró ninguna investigación como antecedente. Bianco y Sutz (2005) buscan caracterizar a grupos de investigación universitarios y sistematizar las actividades de estas unidades colectivas de conocimiento, pero se trata de grupos de investigación de las distintas áreas, no específicamente en educación.

3.5 Identidad, formación y trayectoria de los agentes del campo académico de la educación

En relación a las trayectorias de los investigadores se encontró un estudio en el que se analizan las nociones de investigadores educativos de dos universidades mexicanas en los años 2007-2008, en relación a sus procesos de formación -es decir se trata de conocer sus ideas respecto a las dinámicas de su aprendizaje y el avance científico-. En las entrevistas realizadas a los informantes se da cuenta de discursos que vinculan la profesión con “...la búsqueda de lo que laboralmente añoran, lo que han conseguido y cómo se posicionan con el trabajo científico” (Jiménez, 2012: 247). A las nociones de los investigadores se les atribuye un carácter social -en tanto refieren a su contexto y comunidad específica-, político -porque revelan posiciones de los investigadores en los procesos de producción y legitimación- y académico -porque contribuyen a la construcción de una identidad profesional-. Los investigadores se proponen nuevos aprendizajes en su formación con la finalidad de buscar nuevas formas de hacer investigación y que su trabajo tenga efectos en el campo de la educación. Resulta una constante que deban realizar otras tareas que se suman a la de investigar, como la docencia o la tutoría, que les obligue a organizar los periodos de trabajo en el cumplimiento de estas actividades. Finalmente, la identidad profesional está marcada también por la coordinación entre el trabajo realizado en la casa y

fuera de ella.

Por otra parte, Colina (2011) muestra el crecimiento del campo de la IE en México para el período 2002 -2010, tanto a partir del incremento en el número de investigadores en educación como de asociaciones, redes y comunidades del campo. Esta autora define al investigador educativo como aquel que reúne los siguientes requisitos: es reconocido como tal por asociaciones relacionadas con la IE- es miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa o de la Red de Investigadores sobre Educación Universitaria-, trabaja en instituciones o centros de investigación y tiene una participación activa en el campo (publica trabajos de investigación, participa comités editoriales, se desempeña en cargos directivos, es conferencista en congresos, entre otros). Esta autora identifica a los primeros investigadores en la década de los años 60, y en un total de veinte que conformaron el núcleo impulsor de la investigación educativa en México durante los siguientes 15 años con un 80% de ellos titulados en el nivel de licenciatura. En los años 80, alrededor de 90 investigadores publicaban, proviniendo en su mayoría, de instituciones y centros de investigación del distrito federal y la zona metropolitana de la ciudad de México. Para el año 2010, México contaba con 712 investigadores en educación, con un total de 52,9% de mujeres y una concentración de 50,7% de ellos ubicados en el distrito federal y la zona metropolitana. La autora explica que en los últimos diez años, el número de investigadores se multiplicó distribuyéndose entre 83 instituciones, siendo la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) la que se ubica en primer lugar.

En el año 2010, se desarrolló en España el VIII Congreso de Indicadores de Ciencia y Tecnología organizado por la Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología (RICYT) con el desafío de dar cuenta del complejo fenómeno que implica el impacto de la ciencia, tecnología e innovación a nivel social. En este evento se presentaron varias ponencias sobre indicadores y trayectorias. D'Onofrio (2010) reafirma la necesidad de diseñar indicadores de trayectoria de investigadores como estrategia para contar con un conocimiento más detallado acerca de las características de estos recursos humanos y sus capacidades para producir y difundir conocimiento. Cruz, Sanz & Aya. (2006) analizan para España las "trayectorias profesionales y académicas de los investigadores insertados en el sistema público de investigación y el impacto que sobre éstas han tenido las políticas de formación de investigadores". Dicho trabajo tiene la finalidad de obtener beneficios desde el punto de vista analítico y normativo, y avanzar en el conocimiento sobre cómo los sistemas de investigación estructuran el proceso de inserción de los científicos.



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

Por otra parte desde el área de las ciencias sociales, Gorbea & Cubells (2009) vienen desarrollando desde la UNAM el proyecto Humanindex que tiene como objetivo “identificar las potencialidades del currículum vitae como fuente de información para obtener indicadores científicos asociados a su estructura normalizada ...”. No se han encontrado aún resultados de la implementación de este proyecto. La literatura empírica internacional ha comenzado a validar el *currículum vitae* como una fuente de información valiosa para estudios sobre ciencia y tecnología y específicamente, en modelos sobre carreras académicas y evaluación de la investigación¹⁹. D’Onofrio (2010) explica que los *currículum vitae* son los únicos documentos que tienen un nivel importante de detalle sobre las actividades académico profesionales del investigador, sus características sociodemográficas, sus trayectorias educativas, y algunos rasgos específicos como los patrones de colaboración académica, la movilidad geográfica y/o institucional, los reconocimientos obtenidos entre otros. Además pueden ser accesibles públicamente y al ser documentos históricos pueden captar cambios en los intereses, trayectorias y relaciones de los investigadores. También presentan algunas limitaciones en tanto la información es autoreportada, influyendo ésta sobre la confiabilidad de los datos, o al plasmarse en el formato semiestructurado puede dejar información relevante fuera de éste, o incluir información que no sea de interés.

Para el caso de Uruguay se encuentran los estudios de Buti (2008) sobre movilidad y migración de los investigadores uruguayos. En ambos trabajos se hace un mayor énfasis en los investigadores de ciencia y tecnología. En este sentido, es reconocido el creciente interés a nivel mundial por sistematizar las trayectorias de los investigadores científicos y tecnológicos.

3.6 Los productos de investigación y su circulación

El trabajo de Nazif & Rojas (1997) integra a Uruguay en su análisis. Considera 6375 resúmenes analíticos de la Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación (REDUC) correspondientes al periodo 1985-1996, de los cuales solamente el 10% de éstos son efectivamente investigaciones educativas. Para el trabajo publicado, los autores clasifican 210 fichas según: diversidad temática, diversidad metodológica y periodos de concentración temporal e institucional. Posteriormente los autores indagan en otros aspectos que dan un panorama general de la situación de la investigación desde distintas perspectivas y que dan cuenta de la evolución de la investigación educativa desde la década de los 70’s, los temas emergentes de políticas y nuevos requerimientos de relación entre

¹⁹En el año 2007 se desarrolló en Madrid el *Workshop methodological issues in using CV for research evaluation* en el marco de la *11th International Conference of the International Society for Scientometrics and Informetrics* con varias ponencias sobre el tema.

investigaciones y procesos pedagógicos así como las debilidades y fortalezas de la investigación educativa en Latinoamérica. El análisis de los datos muestra que: entre los 52 temas que clasifican, el tópico “docentes” es el más relevante con un 9.2% del total de éstas -contempla temas como la formación docente, el perfil del profesor, la capacitación, las condiciones de vida y de trabajo- mientras que en segundo término aparecen con un 7.1% del total las investigaciones el tema “distintas disciplinas de estudio” -ciencias de la naturaleza, matemática y español-. Sin embargo para este periodo de estudio, se aprecia una gran dispersión temática en la región latinoamericana. Al analizar las perspectivas metodológicas, los autores encuentran que las más utilizadas son las de tipo descriptivo (27,6%), seguidas por las documentales (19%). Constatan también, una gran dispersión en las metodologías utilizadas en la región para el periodo de estudio. La IE en Latinoamérica tiene un modo de organización, temáticas, impactos y formas de financiamiento que le son propias. En este sentido los autores aluden a “la constante preocupación por el impacto social y político de los resultados, su estrecha relación con fuentes de financiamiento extranjeras, la escasez de recursos con los que opera, la comunicación entre sus miembros gracias a la intensa actividad de redes formales e informales...la existencia de centros que cumplen un rol fundamental en la existencia de este campo” (Nazif & Rojas, 1997: 15), como algunas de las características que la diferencian.

Por otra parte Suasnábar & Mestman (2007) sistematizan la producción académica sobre política educativa y políticas de educación superior, relevada en publicaciones periódicas -revistas, boletines e informes- en Argentina, Chile, Uruguay, Paraguay y Colombia en el periodo 2000-2005. Analizan el volumen de esta producción, sus características y orientaciones, así como pertenencia institucional y su distribución temática. Encuentran un mayor peso de las publicaciones educativas en relación al resto de las ciencias sociales atribuyendo este crecimiento a ciertas especificidades del campo de producción de conocimiento. Por otra parte, existe una fuerte presencia de las universidades, como productoras de conocimiento en educación, destacando para el caso de Uruguay la existencia de un alto número de revistas sindicales. Además, dan cuenta de la ampliación de las agencias productoras de conocimiento que se manifiesta en la presencia de artículos provenientes de los centros académicos sin adscripción universitaria, de organismos internacionales y desde la categoría residual “otros” donde convergen organizaciones no gubernamentales, fundaciones y otras.

Suasnábar (2010) lleva adelante un estudio sobre la producción de conocimiento en el campo de las políticas educativas y de educación superior, a partir de la conformación de



una base de datos con revistas y artículos para el periodo 2000-2005 en distintos países de Latinoamérica.

Para el caso de Uruguay, el primer antecedente encontrado refiere a la sistematización de información sobre investigaciones educativas publicadas en el periodo 1920-1989 (Rivera, 1991). Consiste en un reporte en el que se sintetiza un breve panorama general de la educación en Uruguay; examina 204 títulos de investigaciones educativas registradas en la REDUC para este país en el periodo 1920-1989. Se focaliza para su análisis en las siguientes dimensiones: i) número de trabajos publicados por año y por fuente (centros privados, Estado, universidad, organismos internacionales, investigadores independientes); ii) temáticas generales estudiados en cada década; iii) nombre de autores vinculados a temáticas de estudio y fuentes de publicación. El autor expresa que en las décadas anteriores al año 50, “se observa la importancia del Estado y de autores independientes como productores de material educativo” (1991: 179). Este investigador no definió el objeto de su investigación, por tanto podría interpretarse material educativo en un sentido amplio. Posteriormente expresa en su informe que “...la Universidad de la República produce sostenidamente aunque no con la importancia de los autores independientes y del Estado”. Destaca la labor de las organizaciones no gubernamentales en los años 70 y el repunte de la Universidad en los 80’s. Si se analiza la producción para el total del periodo (1920-1989), aparece en primer lugar las publicaciones de investigadores independientes con un 39% del total de las publicaciones, luego las organizaciones no gubernamentales (25,5%), seguidas por el Estado (18%). Finalizan esta composición, la Udelar con un 14% del total de las publicaciones para ese rango y los organismos internacionales (3.5%). Al analizar las temáticas, el autor afirma que la investigación se centró especialmente en el nivel de educación primaria seguida por temáticas como los problemas psicológicos del estudiante en el ciclo básico. No se atendió temas como educación rural y popular. El autor agrega que “... no se ha detectado la existencia de programas de formación de investigadores”. Asocia la discontinuidad de las investigaciones a la dependencia de financiamiento externo. Más cercano en el tiempo Filgueira & Mancebo (2001) realizan un informe de consultoría presentado ante la Gerencia de Investigación y Evaluación de la Gerencia General de Planeamiento Gestión Educativa del Consejo Directivo Central de la ANEP. En dicho estudio se presenta el estado de situación de la investigación educativa nacional y su evolución en el periodo 1990-2000. El propósito de éste, es la indagación de publicaciones que los autores listan en un total de 114, referidas al sistema educativo uruguayo realizadas fuera y dentro del ámbito de la ANEP a partir de 1995 considerando “investigación educativa” con un criterio amplio, según comentan los autores. Para clasificar los estudios definieron dos



matrices de conceptualización: el nivel educativo y las unidades de análisis de los estudios. También se listó las tesis de postgrado de la Universidad ORT y Universidad Católica “Dámaso Antonio Larrañaga”. Los autores arriban a una caracterización de la investigación educativa uruguaya en el periodo 1995-2001, en el cual, el mayor número de publicaciones se registra en la enseñanza media y especialmente en estudios centrados en los estudiantes desde temáticas diversas -aprendizajes, deserción, repetición, contexto social-. Los autores afirman que existen pocos trabajos referidos a los procesos pedagógicos en el aula y que el enfoque predominante es el sociológico tanto desde el punto de vista metodológico como sustantivo. “Se puede hablar de un verdadero continuo diagnóstico-evaluación-investigación”, ya que la mayoría de los trabajos son descriptivos y no están orientados a la explicación del tema que abordan o son pocos los que parten de preguntas de investigación o hipótesis claras y se da una fuerte heterogeneidad en la calidad de la producción, tanto desde los aspectos formales de presentación como desde su aporte al conocimiento educativo.

En último término, Sanz (2009) realizó un estudio del estado de situación de la producción educativa desde las investigaciones educativas publicadas en Uruguay en el periodo 1997-2007, provenientes de instituciones públicas como privadas, integrando una base con 523 publicaciones clasificadas por: centro donde se ubicó la fuente, autor, nombre de la investigación, paradigma, metodología utilizada, nivel educativo que estudia temática principal y secundaria, que se complementa con entrevistas realizadas a investigadores y gestores de políticas educativas. La autora refiere a que el número de investigaciones es muy bajo para el periodo de estudio, de carácter descriptivo con la finalidad de medir resultados, mayoritariamente provenientes del sector público, prevalecen temáticas generales vinculadas a políticas educativas, gastos en educación, modelos educativos; seguidos de un grupo de sobre evaluación de aprendizajes y la consideración de algunas problemáticas como la repetición, la deserción, rezago, rendimiento, competencias y dificultades de aprendizaje. El nivel educativo que más se estudia es la educación media. Por otra parte, el medio utilizado para publicar es la revista institucional. Las universidades son las principales productoras de saber. En el año 2005 se da un incremento en el número de publicaciones a nivel de la mayoría de las instituciones relevadas.

3.7. Las relaciones entre producción de conocimiento y uso de los resultados

En la década de los 90 tanto la Argentina como el resto de Latinoamérica no quedaban afuera del diagnóstico situacional respecto “de la falta de conexión e impacto de la investigación sobre la toma de decisiones y sobre las prácticas educativas” (Palamidessi,



2008: 18). Y estas dificultades emanan de lo que plantean los investigadores sobre el tipo de uso que los decisores hacen de los resultados, la falta de diálogo entre estos, la inaccesibilidad a los resultados, la inadecuación de éstos para la toma de decisiones. Por otra parte, los docentes entienden que existe una distancia considerable entre la cotidianeidad de sus prácticas en el aula y los resultados de investigaciones. Palamidessi (2010) plantea que existen diferencias entre el espacio de la toma de decisión y el de la investigación, situación que contribuye a que esas dificultades se incrementen, existan bajos recursos y personal poco calificado en las oficinas técnicas, se produzca información pero se analiza en escasa medida, haya una ausencia de políticas de difusión de información (que circula sin catalogarse y de una manera ineficiente), y finalmente las decisiones suelen tomarse sin considerarse los estudios realizados.

Algunos autores como Ginsburg & Gorostiaga, (2005) centran la mirada referida a las dificultades de las relaciones entre investigadores y tomadores de decisión en las formas – modelos-en que es utilizado el conocimiento producido por los investigadores. El modelo i) instrumental -orientado a la solución de problemas-; ii) conceptual –de carácter interactivo a partir del cual “se usan los resultados de investigación junto con la experiencia, la perspicacia política y una variedad de actores en un proceso no lineal de toma de decisiones”, o iluminativo, que refiere a ideas que circulan y que en algún momento se convierten en relevantes para decisiones políticas- y iii) estratégico (caracterizado como el mal uso del conocimiento) que puede ser político –para respaldar una posición- táctico – para aumentar la credibilidad de las decisiones- y promocional –para difundir las decisiones de política- Rebaten la hipótesis de que existen diferencias culturales entre investigadores (que definen los temas según preocupaciones de índole académico, usan lenguajes especializados entre otras diferencias) y los segundos que “tienen la obligación de entender la importancia de sus hallazgos y de aplicarlos correctamente” (Ginsburg, & Gorostiaga, 2005: 288), o sus decisiones son refractarias de los aportes de la investigación y encuentran otras modalidades para tomar decisiones consultando a grupos de no investigadores. Es así que aportan elementos teóricos para explicar que existe una gran heterogeneidad dentro de cada grupo, incluso yuxtaposición de funciones. Por otra parte analizan seis enfoques de comunicación que pueden promover el diálogo entre ambos agentes.

Jacinto (2010) analiza la relación existente entre la toma de decisiones en políticas educativas y la investigación a partir de tres ejes de análisis. El primero refiere a considerar desde la investigación, las políticas educativas como objeto multidimensional en la interrelación entre los niveles micro y macro, como forma imprescindible de que esta

relación se dé. En segundo término, los datos para la toma de decisiones son insuficientes si solo provienen de estudios exploratorios descriptivos, o del tipo evaluativo. Para ello, la formación de los investigadores es imprescindible, en tanto existe una subutilización del uso de las bases de datos, o baja accesibilidad de éstos con fines de investigación (por determinantes propias de la gestión burocrática). La investigación cualitativa requiere de marcos interpretativos que

...implique[n] la construcción de categorías analíticas sobre las lógicas, de los sentidos, de las estrategias de los actores, y de las dinámicas institucionales en los procesos, para brindar evidencias sobre el por qué de los logros, las dificultades y fracasos de las políticas (Jacinto, 2010: 306).

En último término, la formulación de las políticas se fundamenta en su propia racionalidad y no en la evidencia de los resultados de investigación. “Políticas e investigación tienen sus propias agendas” (Jacinto, 2010: 306), pero la comunicación–transferencia de información entre los agentes que representan uno y otro campo implican un desafío.

En los antecedentes presentados se analizan los procesos de institucionalización prevaleciendo ampliamente la perspectiva histórica. Por otra parte, con excepción de México, los trabajos no integran una planificación que comprometa a los involucrados a tener reportes sistematizados y actualizados de información, que a su vez permitan comparaciones de tipo longitudinal.

El análisis de las comunidades, los grupos es escasamente abordado en el caso de la educación, al igual que aspectos vinculados a las trayectorias de sus investigadores o su identidad.

En relación al tipo de productos de investigación, se encontró un mayor número de antecedentes, con la dificultad de que integran las bases de datos, investigaciones educativas consideradas en sentido amplio. Además, son esfuerzos puntuales en el tiempo que tampoco facilitan la comparabilidad.

Los antecedentes presentados muestran el esfuerzo de algunos investigadores por analizar en términos generales el estado de situación de la IE en los países. Los trabajos que implican un acercamiento a objetos de estudio más delimitados, es decir sobre algunas de las dimensiones de la IE, provienen de intereses que en pocos casos obedecen a una política vinculada a la educación o a la toma de decisiones específicamente sobre el campo

4. Marco conceptual e histórico

En este trabajo se entiende a la producción de conocimiento en educación –producción de discurso- como una práctica social, es decir como un sistema complejo de relaciones de poder entre los agentes intervinientes y las instituciones de adscripción. Las categorías teóricas se abordan desde una perspectiva relacionalista. Ello implica no delimitar *a priori* el espacio social de interacciones y su producción discursiva, sino indagar en las formas y arreglos que se dan en él y cómo se objetivan los acuerdos específicos de carácter científico. La producción discursiva es visualizada como un sistema de acción entre múltiples fuerzas que producen tensiones entre los grupos de intelectuales que confrontan por el mayor o menor grado de autonomía discursiva, de hegemonía y estatus, así como las distintas formas de poder en él. Las aproximaciones conceptuales configuran la base para la comprensión de este espacio como campo cultural, campo científico y campo intelectual de la educación como estructura definida por la distribución del capital científico –es decir capital simbólico- entre sus agentes. Otras perspectivas que consideran la antropología cultural, es decir la experiencia del actor, aportan la idea de territorio y tribus como espacios de consolidación académica. Interesan estas orientaciones teóricas porque se apartan en cierta medida de la concepción estática de comunidad científica de la sociología de la ciencia y amplían la posible discusión. Luego se centrará en los aportes teóricos referidos al campo intelectual de la educación y se considerarán las perspectivas que fundamentan desde lo epistemológico el estatuto científico de la educación y por ende su aproximación desde la investigación. Finalmente se definirán los intelectuales de este campo, principales responsables del discurso que le da sentido.

4.1 Mirar el objeto de estudio desde una perspectiva del constructivismo: campos - territorios

La primera decisión teórica para acercarse al objeto de estudio está en superar la oposición entre lo individual y lo colectivo, o sea desde una polaridad que contrapone el individualismo al holismo, y cuyo dilema ha sido resuelto en principio desde la sociología en la perspectiva relacionalista. “El relacionalismo metodológico establece las *relaciones sociales* como entidades primordiales, y caracteriza entonces a los actores individuales y las formas colectivas como entidades secundarias, cristalizaciones específicas de relaciones sociales tomadas en contextos sociohistóricos diversos” (Corcuff, 2013: 27). Desde esta perspectiva persisten las cristalizaciones de las dimensiones individuo y colectivo en la vida social, es por ello que se acudirá al constructivismo que aporta el marco para analizar el fenómeno de estudio desde un ejercicio de construcción de la realidad social que desplaza las dicotomías

y desde el cual se desnaturalizan los conceptos, las ideas y categorías. “Los procesos históricos, las realidades sociales son simultáneamente objetivadas e interiorizadas...los individuos y los grupos se valen de palabras, objetos, reglas e instituciones etc., legados por las generaciones anteriores, los transforman y a partir de éstos crean otros nuevos” (Corcuff, 2013: 29), es decir sufren la interiorización y exteriorización como apoyo a sus acciones. El todo se constituirá no de la suma de las partes, no de una nueva entidad, sino como sistema de relaciones, es decir como transformación de los términos que integra. Bourdieu privilegia -desde el constructivismo estructuralista- la totalidad por sobre la individualidad, pero siempre desde la interdependencia y en la conjunción de lo objetivo y lo subjetivo.

Con “estructuralismo” o “estructuralista” pretendo decir que en el mundo social mismo existen...estructuras independientes de la conciencia y de la voluntad de los agentes, los cuales son capaces de orientar o de restringir las prácticas o representaciones de ellos. Con constructivismo, pretendo decir que hay una génesis, de pensamiento y acción que son constitutivos de lo que denomino *habitus*; y, por otra parte la hay de las estructuras sociales, y en especial de los que denomino campos... (Bourdieu, 2000^a [1987])

Becher (2001) parte de la tesis que existe una relación entre determinados actores y las ideas, y que éstos practican disciplinas que tienen en su base distintas ideas que se prestan a la indagación permanente, y conforman el contenido de la disciplina, es decir el autor, busca confirmar que “las formas de organización de la vida de los grupos particulares de académicos están íntimamente relacionados con las tareas intelectuales que desempeñan” (Becher, 2001:16). Intenta distinguir “...los aspectos sociales de las comunidades de conocimiento, y las propiedades epistemológicas de las formas de conocimiento, además de examinar con atención cómo ambas se influyen recíprocamente.” Este investigador hace énfasis en las “situaciones en las que las prácticas habituales de una disciplina se correlacionan con las características de los dominios de investigación pertinentes” (Becher, 2010: 16). Para identificar las interconexiones entre las culturas académicas y la naturaleza del conocimiento se debe caracterizar y clasificar conocimiento en sí mismo –según propiedades de la disciplina, o la comunidad científica-. Su punto de vista es interno, es decir, no considera *a priori* los elementos contextuales como se da desde la perspectiva de los campos. Le importa saber cómo los investigadores perciben sus propias actividades ¿por qué en biología se habla de descubrimiento, en física de invención y en ciencias sociales como la historia si se descubren fuentes primarias, la tarea interpretativa de los historiadores no es un descubrimiento o una invención? Queda esta pregunta en suspenso para abordarse posteriormente.

Para Bourdieu los sujetos se definen como agentes en tanto sus acciones son consecuencia del interior y exterior y carecen de libertad en el sentido del actor. Éstas se posicionan entre diversas fuerzas que generan tensiones entre los grupos de agentes y agencias por la mayor autonomía discursiva. La mayor o menor legitimidad del discurso establecerá los límites y por lo tanto las relaciones de poder en el campo

...las estructuras objetivas que construye el sociólogo en el momento objetivista, al apartar las representaciones subjetivas de los agentes, son el fundamento de las representaciones subjetivas, constituyen las coacciones estructurales que pesan sobre las interacciones; pero por otro lado, esas representaciones también deben ser consideradas si se quiere dar cuenta especialmente de las luchas cotidianas, individuales o colectivas, que tienden a transformar o conservar esas estructuras (Bourdieu, 2000a [1987]: 129).

La mayor o menor autonomía de las instituciones estará dada por la naturaleza de las coacciones externas (créditos, contratos, encargos, órdenes, etc.), y la capacidad de refractar, retraduciendo las coacciones en formas específicas. En la medida en que el campo es más autónomo, las coacciones se vuelven irreconocibles, "...la heteronomía de un campo se manifiesta esencialmente en el hecho de que los problemas exteriores, en especial los políticos, se expresan directamente en él" (Bourdieu, 2000b [1997]: 76). En un momento dado, lo que define la estructura del campo es la distribución del capital científico entre los agentes intervinientes. Ese capital científico es de carácter simbólico y se basa en actos de conocimiento y reconocimiento de pares -generalmente los competidores, que son quienes están en condiciones de evaluar las acciones de los productores-. Los agentes de cada campo pueden reconvertirse -es decir cambiar de orientación o de temáticas- pero esto dependerá de la relación que tienen con otros agentes, del capital científico que disponen y de la relación con ese capital.

El capital científico atribuye dos formas de poder de sus agentes que se presentarán de diferente manera y grado en las instituciones. Por un lado "el capital científico de instituciones" que es temporal, político, y está definido por la posición del agente en la institución, confiriéndole a éste el poder sobre los medios de producción (por ejemplo tener injerencia sobre contratos, puestos y diseño de carreras), y "...se adquiere esencialmente mediante las estrategias políticas (específicas) que tienen en común demandar *tiempo...*", desde la participación en actividades como coloquios, comisiones, concursos, etc., (Bourdieu 2000b [1997]: 90). Por otro lado el capital específico o "de prestigio personal", o "científico puro" que refiere al reconocimiento de pares, o su parte más selecta, se "...adquiere principalmente gracias a los aportes reconocidos del progreso de la ciencia, las invenciones o los descubrimientos". Las publicaciones en revistas prestigiosas son un

indicador de su alcance (Bourdieu 2000b [1997]: 90). Estas formas revisten importancia a la hora de observar la acumulación en el sentido de reclutamiento, división del trabajo dentro de los grupos y la acumulación de conocimiento.

Analizar los conflictos por la dominación en el campo, aislando la dimensión política, o suponer que éstos se originan en tanto prima la búsqueda de la verdad de las ideas –donde el individuo está motivado por una satisfacción intrínseca y por su interés- sería una falacia. El intelectual pugna por el uso de los servicios que ofrece la burocracia científica como, la obtención de créditos, equipos técnicos reconocidos, disponibilidad de mano de obra y manejo de sistemas de información de gran escala, entre otros.

No hay “elección” científica –elección del área de investigación, elección de los métodos empleados, elección del lugar de publicación...que no sea, por uno de sus aspectos, al menos confesado y el menos confesable, una estrategia política de ubicación al menos objetivamente orientada a la maximización del beneficio propiamente científico, es decir al reconocimiento susceptible de ser obtenido de los pares-competidores (Bourdieu, 2000b [1997]: 18).

Otros autores argumentan que el “...esfuerzo por investigar se sostiene en la búsqueda desinteresada de la verdad y se condimentan con la alegría que proviene de cada nuevo descubrimiento o del aumento de la comprensión” (Becher, 2001: 77) donde definitivamente la motivación determinante es el reconocimiento profesional. Este autor analiza cómo existen distintos elementos comunes a la vida académica.

¿Y cómo se produce la acumulación de capital científico? En concordancia con el reconocimiento del valor de lo producido, provendrá de los propios competidores, que buscarán la discusión y examen, es decir “...solo los sabios comprometidos en el juego tienen los medios para apropiarse simbólicamente de la obra científica y para evaluar sus méritos...quien apela a una autoridad exterior al campo sólo se atrae el descrédito” (Bourdieu, 2000b [1997]: 19).

Por otro lado se da una lucha entre los dominantes y los recién llegados al campo. Los dominantes aplican estrategias de conservación del orden del que son parte, que incluye la ciencia oficial como

...conjunto de recursos científicos heredados del pasado, que existen en *estado objetivado*, bajo la forma de instrumentos, de obras, de instituciones, y en estado incorporado, bajo la forma de *habitus* científicos, sistemas de esquemas generadores de percepción, de apreciación y de acción que son el producto de una forma específica de acción pedagógica y que vuelven posible la elección de los objetos, la solución de los problemas y la evaluación de las soluciones (Bourdieu, 2000b [1997]: 33).



También incluye las instituciones que aseguran la producción y circulación de los bienes científicos, sus productores y consumidores. Y el lugar donde el producto científico sea colocado estará restringido cada vez más a los competidores más fuertes, capaces de criticar y desacreditar al autor. Ese antagonismo deviene en acuerdo forzado “donde se engendra la razón [y] deja cada vez menos lugar a lo impensado de la *doxa*” (Bourdieu, 2000b [1997]: 42).

En el campo se pueden encontrar agentes que adoptan estrategias de sucesión que les asegurarán una trayectoria acorde a lo esperable, y en los límites autorizados, o estrategias de subversión arriesgando los mecanismos inherentes a la legitimidad científica que detentan los dominantes. Las estrategias son más independientes cuando el orden científico depende menos del orden social en el que se ubica.

Los productores culturales tienen un poder específico, el poder propiamente simbólico de hacer ver y de hacer creer, de llevar a la luz, al estado explícito, objetivado, experiencias más o menos confusas, imprecisas, no formuladas, hasta informulables, del mundo natural y del mundo social, y de este modo hacerlas existir. Pueden poner ese poder al servicio de los dominantes...o al servicio de los dominados. (Bourdieu 2000a [1987]: 148).

Desde una perspectiva internalista Clark (1991) –que considera los aportes de Bourdieu- analiza cómo los agentes de una institución de educación superior (los denomina actores) se organizan en gran medida en relación a las estructuras de conocimiento. Los cuerpos de saberes que se desarrollan en los distintos espacios de una institución dependen de las disciplinas. Explica que en las humanidades y las ciencias semiprofesionales -como la educación y el trabajo social- los saberes que circulan son poco integrados y ambiguos, produciendo indeterminaciones. Este hecho trae algunas consecuencias en el campo; los nuevos ingresarán con mayor facilidad que en otras disciplinas, sus investigadores funcionan en un ambiente poco previsible y por lo tanto de mayor ansiedad o conflicto, y su nivel de retención es menor porque perciben las diferencias en las capacidades teóricas y competencias metodológicas que debilitan su adscripción.

Desde una perspectiva que sintetiza lo planteado, cualquier tipo particular de objeto puede corresponderse con el dominio de ciencias diferentes porque depende de qué preguntas se formulen acerca de él. La “división de los derechos territoriales entre grupos de interés rivales” Becher (2001: 62), que están definidos por la división del trabajo intelectual, los contrastes de estilo o énfasis y la diferencia en el marco conceptual. Sin embargo este autor apela a la especialidad “como el corazón de la actividad académica, el verdadero núcleo de la organización intelectual” (Becher 2001: 68), ya que la disciplina detenta laxitud en sus

límites y las subespecialidades que la integran tienen sus propias características. De hecho se plantea este autor, ¿si los físicos puedan compartir los compromisos más fuertemente que las científicas sociales, no tendrá que ver con los contenidos de las disciplinas? Becher plantea cuatro dominios de conocimiento clasificados como: duro y blando, puro y aplicado. Podría realizarse un cuadro que muestra las características de dos de ellos.

Cuadro 5: Resumen de características del conocimiento duro puro y blando puro según Becher (2001)

conocimiento duro puro (por ejemplo física)	conocimiento blando puro (por ejemplo sociología)
el conocimiento es acumulativo	el conocimiento no siempre es acumulativo
relativamente sostenible en el tiempo	se producen cambios en el tiempo
los nuevos resultados se desarrollan linealmente a partir del conocimiento existente	el trabajo académico atraviesa espacios explorados por otros
las cuestiones básicas se consolidan de una generación a otra	las cuestiones básicas son las mismas entre las generaciones
la acumulación de conocimiento está conectada a un todo	La acumulación de conocimiento no está conectada a un todo
cuando una conclusión es aceptada se considera descubrimiento	existen distintos criterios y falta de consenso sobre qué es un aporte auténtico, son interpretaciones,
los límites dentro de los cuales investigar están definidos	los límites están laxamente definidos
las implicancias del conocimiento generalmente se relacionan con el futuro	las implicancias del conocimiento pueden relacionarse con el futuro y con el pasado,
se da un proceso de reducción de ideas complejas a sus componentes constitutivos	no se admite la reducción de las ideas, sino su complejidad
las variables en juego pueden ser controladas	se trabaja con un esquema conceptual mínimo opuesto a la medición, por lo tanto poco se puede modelizar o generalizar. Las variables son menos controladas y hay mayor cantidad de valoraciones

Fuente: Elaboración personal en base a Becher 2001: 31 y ss.

Las áreas aplicadas de ambos dominios de conocimiento se ocupan de cuestiones prácticas y teóricas, siendo las primeras difícilmente definibles. El autor plantea que el conocimiento blando aplicado (como el referido a la educación) “recurre al conocimiento blando puro para comprender y aceptar la complejidad de las situaciones humanas, pero lo hace con miras a elevar la calidad de vida personal y social” (Becher, 2010: 34), no es estable ni su progresión es evidente.

En este sentido, el discurso adquiere particular interés en esta investigación, no desde una concepción lingüística, “...”, sino que el discurso y lo social son términos que se superponen, porque cualquier tipo de actor social es un acto de producción de sentido, dado que está enmarcado en lógicas que estructuran la vida social” (Southwell, 2014: 139). Por otra parte la tarea de la investigación lee “la estructura discursiva [que] resulta de una práctica articuladora que constituye y organiza a las relaciones e identidades sociales diferenciadas sin nunca llegar a lograr realizar una sutura última...lo social existe como esfuerzo para producir este objeto total imposible” (Southwell, 2014: 141).

4.2 Investigar desde las humanidades y las ciencias sociales

Considerar la perspectiva de las humanidades en este encuadre aportaría otros elementos que lo complejizan y que ofician de base para los planteos a realizarse posteriormente. Por un lado existen posturas que aluden a la “crisis de las humanidades” y por otro, las que expresan la oportunidad de generar clivajes en una época donde predomina la racionalidad instrumental, el paradigma cientificista, los sistemas de información que desafían los criterios de validación del conocimiento en esta área. Acosta (2014) interpela al intelectual de las humanidades en su condición de estudioso liberal como lo fue en su origen –es decir dedicado a las artes liberales como la historia, poesía, retórica, gramática y filosofía- y no la de profesional institucionalizado. En este sentido,

pensar lo humano, o estudiarlo desde el lugar de lo humano, como última instancia más allá de los marcos institucionales y lógicos profesionales...dice acerca de un humanista y un humanismo que dialécticamente se construyen en una práctica de las humanidades con la capacidad de aportar críticamente a la decodificación de las lógicas institucionales y estructurales que hacen a la posibilidad/imposibilidad de lo humano (Acosta, 2014: 28).

Considerando esta perspectiva como fundamento, existe un debilitamiento de las humanidades como consecuencia de “...su alejamiento del mundo, de su excesiva institucionalización y tecnocratización, puesta al servicio de la propia sobrevivencia y reproducción institucional, de carreras profesionales individuales o de modelos culturales hoy cuestionables” (Remedi, 2014: 64). Las humanidades se están cuestionando para responder, “...celebrando la complejidad y la diversidad de la cultura y la perspectiva humana, advirtiendo y teniendo siempre presente las limitaciones de las formas humanas de conocimiento, siempre falibles, limitadas, interesadas, históricamente situadas” (Remedi, 2014: 77). Por otra parte, Girbal-Blanca (2014) explica que los caminos de oportunidad se están dando gracias al desdibujamiento de los límites entre las ciencias naturales y sociales donde se vislumbra una cierta trasgresión disciplinaria,

...sin grandes paradigmas y en ausencia de nombres magistrales de relevo que sirvan de referencia a esta gran área de conocimiento, es difícil pensar hoy en la adscripción de modelos únicos, la diversidad de las ciencias sociales y humanas y el parcelamiento de sus áreas de dominio indican perfiles renovados en la forma de producir conocimiento (2014: 64).

Por otra parte las ciencias sociales en Uruguay estuvieron marcadas por un origen vinculado a la alta exigencia en los aspectos teóricos y metodológicos. Los procesos de internacionalización que se dieron a partir de la dictadura, donde centros como CLACSO oficiaron de nodo, contribuyeron a ello. El proceso que se dio posteriormente a la dictadura

fue favorable para su desarrollo académico, “las relaciones entre las disciplinas -entendidas como trabajos analíticamente integrados o debates formales de resultados- son bastante escasos...más bien han predominado las tendencias a la diferenciación, incluso en el seno de la propia facultad” de ciencias sociales, observa De Sierra(2007: 371). El autor plantea que “a pesar del proceso dominante de diferenciación, es una tendencia paralela...en la que predomina no lo interdisciplinario, sino más bien un cierto retorno a la indiferenciación y al borrado de fronteras...que no parece fundarse en la inexistencia de fronteras sino en la convivencia supuesta de las mismas” (De Sierra, 2007: 371). En relación a la dimensión política de las delimitaciones en la ciencia

...las diferentes posiciones en el campo científico están asociadas a representaciones de la ciencia, *estrategias ideológicas* disfrazadas de *tomas de posición epistemológicas* por las cuales los ocupantes de una posición determinada tienden a justificar su propia posición y las estrategias que ponen en marcha para mantenerla o mejorarla, al tiempo que desacreditan a los defensores de la posición opuesta y sus estrategias. (Bourdieu, 2000b [1997]: 56)

A la Udelar le compete –en tanto espacio académico- la formación de profesionales y de investigadores, formación que variará según los campos disciplinarios, que tendrán diferentes modelos de ciencia. Behares (2011) describe cómo en las ciencias humanas y sociales existe una heterogeneidad de formas de investigar que dan cuenta de esos modelos. Existen investigaciones de tipo exploratorias, que consideran un fenómeno y desde las que se describen algunas categorías que lo delimitan y definen; ofician como aproximaciones al objeto de estudio, sus resultados expresan tendencias, o buscan identificar potenciales relaciones entre variables que serán consideradas en investigaciones posteriores. Otras investigaciones son de tipo descriptivo a partir de las cuales se organiza la información existente sobre un tema o un campo para conocer las características fundamentales que ponen de manifiesto su estructura y comportamiento, e implican por lo tanto, una intencionalidad en la exhaustividad de la información relevada. La investigación explicativa excede la descripción de fenómenos o conceptos y está dirigida a la búsqueda de las causas de los eventos sociales. Su interés se centra en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se da éste, es decir que considera la relación existente entre variables. Desde las investigaciones exploratorias y descriptivas se pueden establecer algunas hipótesis -desde modelos de tipo experimental- que se puedan refutar o no. La investigación teóricamente orientada es aquella que consiste en “...interpretar los datos a partir de una determinada teoría, en términos de presentarle esos datos a la teoría o de poner a la teoría en conversación con un conjunto de datos” (Behares, 2011: 27), y difiere de la investigación teórica que “...no tiene ninguna otra intención que la de producir, discutir, formular o reformular teoría” (Behares, 2011: 28).



4.3 La producción de conocimiento en educación desde la perspectiva epistemológica: su estatus de cientificidad

El campo intelectual de la educación evidencia fragmentaciones de tipo teórico y metodológico producto de las dificultades de su demarcación -como espacio con un capital simbólico- y expresa en este sentido sus quiebres. La producción de discurso de ese campo debería definirlo, darle identidad y convocar a sus agentes. Éste se plasma materialmente a través de las instituciones a las que éstos adscriben con el objeto de crear, difundir, usar y transformar el saber producido conformando un entramado a tales fines. Los emergentes propios de las discusiones sobre el estatuto científico de las ciencias humanas se confunden en el campo de la educación trasponiendo sus propias incertidumbres.

Bartomeu *et al.* (1992) expresan que el transcurrir histórico de la Pedagogía la encuentra en una constante polémica y búsqueda de racionalidad científica, por lo tanto del carácter de cientificidad de sus estudios pedagógicos que tienen implicancias directas en dimensiones como la formación de los profesionales en su ámbito laboral. En este debate presentan entonces algunos núcleos problemáticos a abordar. En primer término aluden al discurso educativo que trata como si fueran sinónimos los términos pedagogía, ciencias de la educación o ciencia de la educación. Ello responde a la dificultad en la demarcación –según estos autores- del propio objeto de estudio; muestran además diferencias en los marcos teóricos de referencia y por lo tanto los abordajes metodológicos a desarrollar en los diseños de investigación. Desde la historia es definida por su carácter prescriptivo, sometiéndola a metodologías de investigación de diversa índole, que interrogan el contraste de su teoría práctica con la racionalidad de las ciencias naturales. En el primer caso referirse al “qué” y “cómo” hacer y su conclusión es una prescripción -es decir una recomendación de orden práctico y según un objetivo prefijado- y en el segundo, de carácter explicativo cuya finalidad es dar cuenta de hechos. Por otra parte, la diversidad de paradigmas que coexisten en el campo pedagógico da lugar a la interdisciplina. Centrada en el qué y cómo hacer, se la inhabilita a describir y explicar la realidad educativa. En último término, la falta de especificidad profesional hace difuso el terreno de la identificación y autovaloración condiciona y crea un “desasosiego teórico y epistémico entre los profesionales del campo pedagógico” (Bartomeu *et al.*, 1992: 25). Estos autores plantean que este hecho tiene sus bases en algunos supuestos como la extrapolación -el considerar que la construcción de conocimiento es un proceso mecánico y que los procedimientos aplicables a un área de conocimiento sean los adecuados a otra-, la autoridad jerárquica -¿y considerar que la



pedagogía debe cientificarse?- y la necesidad de identificar la pedagogía con un objeto de estudio -que es necesario, pero no suficiente-.

Hoyos Medina (1992) coincide en gran medida con Bartomeu *et al.*, y entiende que la pedagogía como disciplina hoy -considerada desde la docencia- es exigida a operar en otras dimensiones como la investigación, la planificación y la evaluación, que la coloca en un lugar de debate. Las condiciones de posibilidad de una práctica pedagógica fundamentada -que difiera de la función de operacionalidad técnico instrumental asignada, basada en su origen de carácter ideológico y prescriptivo y no "...como una mera práctica ideológica o disciplina fáctica y factorial..." (Hoyos Media, 1992:13) -requiere de la formación de profesionales de la educación como investigadores, planeadores, evaluadores y tomadores de decisión. El autor entiende que estos profesionales deberían decidir con capacidad para fundamentar su praxis, epistémica y transdisciplinariamente desde un enfoque crítico hermenéutico. Hoyos Medina expresa que "el objeto fundamental en educación...es el desarrollo de la conciencia para sí, como consecuencia del esfuerzo sistemático orientado a la formación integral del sujeto". En este sentido agrega que "el objeto educativo no permanece en el marco de lo idéntico a sí mismo. Escapa a la reductibilidad de lo dado", como sería el caso de los objetos de la naturaleza, conmensurables en la idea formalista de lo absoluto y lo universal.

Desde la concepción de la diferencia existente entre los fenómenos humanos y los fenómenos de la naturaleza, Fernández Pérez (1994) plantea que se impone un cambio de paradigma de investigación así como una metodología diferente en la construcción científica. Esta diferencia "radica en que el hombre genera su comportamiento en la captación y producción permanente de significados, con lo que la pretendida objetividad de las observaciones de hechos reales no es más que la proyección fantástica de los propios fantasmas sobre los signos emitidos por los sujetos..." (Fernández Pérez, 1994: 103) en consecuencia, signos cuya realidad pedagógica más importante es su significado real insustituible. Es por esto que en las ciencias de la naturaleza basta con explicar y entender mientras que en las ciencias humanas es preciso interpretar y comprender. Existe por tanto una complejidad e incontrolabilidad del significado que el sujeto dará a los signos de los mensajes que recibe y que emite creando una "zona de indeterminación semántica" (RIS) que a su vez da origen de la "zona de indeterminación técnica" esto es, el espacio que se genera ante una intervención técnica (una práctica real en el aula) cuya prescripción sólo puede hacerse en términos de inseguridad / probabilidad semántica y no puede normarse en todos los detalles del nivel cero de abstracción. Este planteo evidencia consecuencias que cuestionan los propios enfoques naturalistas. El RIS impide verificar la universalidad



temporo espacial del principio inducido así como garantizar la certeza de la descripción del objeto o fenómeno observado (Fernández Pérez, 1994: 114). En consecuencia, el hecho que cada intervención didáctica es un ensayo de verificación de la eficacia de la norma que se aplica y la existencia del riesgo de imposibilidad de generalización dada la excepcionalidad de cada caso, ubica a los profesionales de la enseñanza, según este autor, como profesionales de la investigación en la acción. Ante la pregunta si puede ser científica la investigación educativa, Carr (1996: 105) expresa que “...el problema no ha sido el grado en que las teorías de la educación deberían someterse a las normas científicas sino la cuestión más básica de si las normas científicas tienen cabida en la investigación educativa.”

Por otra parte Romano (2010) presenta –desde una perspectiva histórica- una síntesis de los proyectos que tuvieron influencia en la búsqueda por parte de la pedagogía de un estatuto de científicidad. El primero se inicia con el siglo XX, y refiere al proyecto de Durkheim y la concepción de la pedagogía de naturaleza híbrida; el segundo coincide con la creación de las facultades de educación o de ciencias de la educación en los años 60 - donde las otras disciplinas le otorgan el estatuto que no se le reconoce a la educación- y el tercer proyecto se inicia en los años 90 partir del cual entran en crisis las disciplinas que contribuyeron a interpretar el campo educativo. Estos proyectos “...que buscaron reivindicar la educación como objeto de conocimiento científico, no jerarquizaron los problemas educativos en su especificidad, sino que buscaron su legitimidad a través de otras prácticas discursivas” (2010: 153).

En concordancia con Díaz “el campo de producción de discursos educativos sería desde esta perspectiva, no un simple agregado de individuos creadores o fundadores de discursos sino un dominio discursivo-político que tendría efectos de control sobre la producción, distribución y circulación de su discurso”. Partiendo de la tesis de que un campo se estructura a partir de la oposición entre productores y reproductores, la división social del trabajo del control simbólico en el campo educativo, permite distinguir dos espacios diferenciados: el campo pedagógico y el campo intelectual de la educación. “El campo intelectual refiere a las posiciones y oposiciones y prácticas que surgen de la producción discursiva, y no de la reproducción del discurso educativo y sus prácticas”, éste último definido como campo pedagógico, (Díaz, 1995: 16). La relación entre estos campos es compleja, y se visualiza en las demandas del campo pedagógico sobre el intelectual, el mayor o menor acercamiento de éste al cumplimiento de esas demandas, las formas organizativas híbridas que asume el campo pedagógico, las políticas de éste último que



busca legitimar algunos procesos, la mayor o menor autonomía del campo intelectual y los agentes que circulan entre ambos campos, así como el tipo de función que desempeñan en él. El poder del campo intelectual de la educación se evidencia en distintas estrategias: el control de la circulación de los textos, sus temáticas y problemáticas; su influencia en el campo pedagógico desde el "...establecimiento de posiciones teóricas hegemónicas, o en la inclusión de sus discursos en las políticas y estrategias sociales, culturales o educativas del Estado" (Díaz, 1995: 17).

4.4 Las disciplinas y los académicos

La profesión académica "...se estructura en términos de una interrelación peculiar entre mercado académico y comunidad académica" (Brunner & Flisfich, 1983: 72) y se inscribe en supuestos que la definen. Tal es el caso de su integración en un sistema por prestigio otorgado por la Academia -que además influye en el mercado académico- o cómo se dan los procesos de ocupación de vacancias, que están regulados por las posiciones entre académicos o entre universidades. Por otra parte, el prestigio académico se relaciona con la actividad académica -es decir la producción de conocimiento científico, producción de saber- y la medición de ese prestigio considerará la institución en la que se ha formado la persona, el tipo de carrera profesional y experiencias profesionales que ha tenido, sus distinciones académicas, el juicio de los pares, la producción científica, su calidad y medios en los que ha publicado (Brunner & Flisfich 1983: 174). Más allá de los recaudos explicitados en relación a la concepción de comunidad, en este sentido "una comunidad de especialistas (de ciencia) se esmerará para asegurar la progresión en la acumulación de datos que ella puede usar con precisión y detalle" (Khun, 1962: 168).

La disciplina "abarca aspectos diferentes: una comunidad, una red de comunicaciones, una tradición, un conjunto particular de valores y creencias, un dominio, una modalidad de investigación y una estructura conceptual" (Becher, 2001: 38). Éstas tienen identidades que les son propias, como el lenguaje, que manifiesta algunas de las diferencias más importantes así como la literatura profesional, las formas lingüísticas y los significados que comparten éstos (Becher, 2001: 42). De acuerdo a los resultados de la investigación llevada a cabo por este autor -que realiza entrevistas a más de 220 académicos de doce disciplinas- "la sociología...es ampliamente condenada por los miembros de las otras disciplinas, pues la consideran fragmentaria y pseudocientífica, de metodología dudosa y ´abierta a la explotación ideológica´" (Becher, 2001: 50). Otros ven a los sociólogos altamente politizados, imprecisos en su pensamiento y propensos a generalizar. En relación con los límites entre las disciplinas, aquellas definidas como convergentes y de redes tupidas

internamente, tendrán los límites menos flexibles que el resto -como el caso de las disciplinas que integran conocimientos duros puros-

La división del trabajo en el interior de una disciplina tiene influencia en la naturaleza del conocimiento y la identidad de sus académicos (Becher, 1993). Este autor considera cuatro dimensiones para analizar esa relación: los procedimientos de iniciación en la disciplina, los patrones de interacción social, la especialización y movilidad y el cambio. Entiende a las humanidades (por ejemplo la historia) y ciencias sociales (que incluye la antropología) como ciencias “blandas puras” y a las ciencias sociales aplicadas (como el caso de la educación) como ciencias “blandas-aplicadas”. La naturaleza del conocimiento de las primeras -tal como se mostró en el cuadro 5- es de carácter reiterativo, ocupadas de aspectos muy concretos, y a través de ellas se busca entender o comprender un fenómeno. La naturaleza del conocimiento de las segundas, como la educación, es funcional, práctica, con resultados que derivan en procedimientos. Las ciencias sociales aplicadas dependen del conocimiento producido por las humanidades y ciencias sociales y por lo tanto pueden ser portadoras de sus características, ya que estos modelos nunca se encuentran de forma pura. Los investigadores de ciencias sociales y humanas recorren caminos ya explorados por otros, pero éstos buscan complejizar sus objetos de estudio, no simplificarlo, persiguiendo individualmente el logro de hallazgos. Los recién llegados al campo -los *junior*- tienen la oportunidad -a diferencia de aquellos que integran las ciencias puras (“dura pura”) o las tecnologías (“dura aplicada”)- de elegir los departamentos donde trabajar, sus tutores, y los temas de investigación, pueden disponer de su tiempo libremente y generalmente publican solos. En tanto los problemas de investigación no pueden dividirse fácilmente, no se hace necesaria la cooperación con otros investigadores. Los supervisores tienen un rol más de comentarista crítico que de director de investigación (Becher, 1993: 66).

En relación a la interacción social, es evidente que los académicos que buscan ser investigadores activos tienen compromisos y contactos que no tienen quienes se dedicarán a la enseñanza y la gestión. La dinámica de intercambio de información difiere entre las agrupaciones disciplinarias. Los extremos están entre el comportamiento de los académicos en las ciencias duras puras, y las blandas puras o blandas aplicadas. En las primeras “el ritmo de trabajo es rápido y la demanda de informes actualizados sobre el progreso es fuerte” y los grupos se reúnen en distintas instancias académicas. En las segundas, el ritmo es más pausado y los círculos de pertenencia ofician como espacios de solidaridad académica.



La educación...debido a que hace uso del conocimiento blando-puro de las humanidades y puro de las ciencias sociales en una forma ecléctica, tiene una base cognitiva inestable y tiene significativamente menos prestigio que cualquiera de las [otras]...Su control sobre los recursos es débil...es individualista y económica...es difícil lograr consenso acerca del mérito de propuestas en un campo dividido por argumentos doctrinarios (Becher, 1993: 70).

El mundo académico porta en su interior cambios en sus estructuras internas y movi­lidades entre las especialidades. “Los académicos en una gran variedad de campos que conocen los privilegios de la independencia académica, admiten sentir un compromiso obsesivo con su trabajo, expresan un alto grado de satisfacción con sus labores y comparten el disgusto común de calificar los ensayos y exámenes de sus alumnos” (Becher, 1993: 77). La identidad del académico está dada por el sentido de pertenencia a una comunidad de estudiosos que comparten intereses que los separan de los demás. Explica un investigador “...cuando te apasiona la ciencia y mantienes ese afán por conocer lo infinito, te abocas al conocimiento científico y te apartas del resto de los intelectuales no científicos. Porque ya tu mundo lo ves desde el punto de vista científico” Capocasale (2014: 37).

4.5 La institucionalización de la educación como campo disciplinar

Suasnábar (2013) presenta ciertas nociones y categorías teóricas de algunos antecedentes que definen a la educación como campo disciplinar²⁰ y describe algunos procesos de su institucionalización. Evidentemente las distintas denominaciones (ciencias de la educación, ciencia de la educación, pedagogía) muestran los procesos de carácter socio histórico que se dieron en los distintos países, pero especialmente de la tensión que surge entre el campo científico y el profesional. En el caso de la educación, se constituye sobre la base de saberes elaborados en el campo profesional anteriormente constituido, al que se le agrega los aportes de la evolución de otras disciplinas. Plantea que podría darse tres configuraciones –influidas por el surgimiento de los sistemas nacionales de educación y los procesos de demanda profesional- que dan cuenta de los procesos de institucionalización de la educación –considerando Europa occidental y América del Norte como casos-. Desde Alemania este proceso estuvo influenciado por Wilhem Dilthey y su programa “ciencias del espíritu” que se contrapone al de las ciencias naturales que asumen como método la explicación y la comprensión. En Francia se expresa la influencia de Emile Durkheim y Claude Bernard, desde el carácter experimental de la ciencia y la educación se vale más de la psicología y la sociología, predominando “...una visión pluralista del campo como conjunto

²⁰ De acuerdo con este autor, un campo disciplinar es entidad institucional (facultades, institutos, áreas, formación especializada) y cognitiva (objetos de conocimiento, métodos y teorías reconocidas por los representantes del campo) Para que una disciplina sea tal debe contar con cinco atributos: una base institucional y la profesionalización de la investigación, producción de conocimiento especializado, redes y circuitos de comunicación, estructuras para la formación y socialización de los agentes, mecanismos de regulación interna de la producción de conocimiento y de las jerarquías (Suasnábar, 2013: 1287).

de disciplinas que abordan el objeto de educación” (Suasnábar, 2013: 1286). En último término para el caso de Estados Unidos el empirismo y pragmatismo se orientó hacia la eficacia y eficiencia del sistema.

La noción de ‘proceso de disciplinarización’ constituye una categoría que permite captar el carácter contradictorio y complejo de la constitución de un campo en la medida que designa una dinámica de largo plazo, por la cual ciertos agentes y/o determinadas instituciones se van especializando y profesionalizando en la producción de conocimiento (Suasnábar, 2013: 1287).

Suasnábar plantea que existen tres procesos de disciplinarización: fisión (fragmentación), fusión (agregación), extensión, y estas formas traen como consecuencia la mayor o menor consolidación de espacios específicos, la diferenciación de los roles ocupacionales de la profesión académica y las diferentes instancias de formación. Por eso el campo profesional desarrolla y condiciona el campo académico de la educación, lo que él denomina disciplinarización secundaria. La historiografía educativa puede contribuir a la comprensión de estos procesos, desde una mirada que habilite la comparabilidad.

En relación a Uruguay, desde la FHCE, un equipo de investigadores viene trabajando en este sentido. Plantean que el trabajo de Grompone sobre “Problemas de la Enseñanza Secundaria” publicado en 1947 puede ser considerado el texto fundacional de la sociología en el campo (Romano, 2010). En los años 60, los trabajos del sociólogo Aldo Solari de doble adscripción (tanto de Udelar como de Formación Docente) y de Germán Rama, se enmarcan en una perspectiva de la sociología de la educación aunque dialogan con los problemas pedagógicos. Una sociología de la educación que luego sustentó decisiones de políticas educativas en los años 90. Se hace necesario pensar “...una forma de articular elementos dispersos en un discurso capaz de reivindicar la especificidad de la pedagogía y jerarquizar los problemas educativos con un estatuto epistémico propio, como una cuestión política fundamental” (Romano, 2010: 166).

Estos aportes, podrían conformar un marco de referencia que permita analizar las dinámicas internas de diferenciación de la educación como campo disciplinar, y apelar a la especificidad del campo profesional que le da origen.



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

4.6 Los investigadores del campo académico de la educación

La actividad que realiza el docente universitario es profesional en tanto cumple con los requisitos de ser técnica y de inscribirse en un conjunto de normas específicas propias del grupo de profesionales que representa y en el que se inscribe. En los escenarios actuales, se ha transformado el trabajo académico, centrado tradicionalmente en la docencia e investigación. En este sentido, *“two main correlated occurrences will be distinguished: first, the on-going diversification and especialization process of academic activities, and second, the increasing forms of control that are being experienced”*²¹ (Musselin, 2007: 2). Esta autora explica que hoy se suman otras actividades reconocidas en el trabajo académico –es decir que no son periféricas o secundarias– tales como el diseño de programas de enseñanza en línea, el compromiso con la transferencia tecnológica, el contar con habilidades para la gestión de proyectos, la captación de recursos para su desarrollo o la producción de conocimiento y publicación en prestigiosas revistas arbitradas. Agrega que:

*this diversification of tasks also holds true for teaching, where the scope of expected activities is much broader than in the past. Giving a class and supervising doctoral students are only part of training work. Designing e-learning programmes and finding internships for students, for example, also are part of “teaching” today*²² (Musselin, 2007: 3).

También la enseñanza como función académica ha tenido que adaptarse a los nuevos requerimientos, y el docente debe conciliar la tradición con las nuevas formas de enseñar y de desempeñar su labor. Pérez Centeno & Parrini (2009) realizan un estudio comparado sobre la relación entre la tarea docente y académica de los profesores universitarios de la Argentina, Brasil y México, en el marco de los procesos de cambio de la profesión académica y de reforma de la universidad de las últimas décadas. Plantean que las tendencias que aparecen están vinculadas con la falta de un patrón general entre la dedicación a la docencia y la investigación y en consecuencia existen diferencias entre países e instituciones; y con la consideración de que en general los académicos realizan docencia e investigación, aunque en América, la dedicación a la docencia supera a la investigación.

En relación al cumplimiento de las funciones universitarias de los docentes de la Udelar se consultó al último censo publicado de funcionarios docentes realizado en el año 2009. En

²¹ “se distinguirán dos aspectos principales y correlacionados: en primer término, la continua diversificación y especialización de las actividades académicas, y en segundo el aumento de formas de control experimentadas” (la traducción es propia)

²² “esta diversificación de tareas también es válida para la enseñanza, ya que el alcance de las actividades previstas es mayor que en el pasado. Dar una clase así como supervisar a los estudiantes de posgrado es sólo una parte del trabajo de enseñanza. El diseño de los programas de *e-learning* y la búsqueda de pasantías para los estudiantes, por ejemplo, también son parte de la enseñanza de hoy” (la traducción es propia).

relación a la distribución de docentes, el 58,7% realizó algún tipo de actividad vinculada a la investigación. Los docentes del área agraria aparecen en primer lugar -con 83% del total de sus docentes- seguidos por ciencias y tecnología con el 67,1%, y en minoría el 43,8%²³ de los docentes de ciencias humanas investiga.

Para la enseñanza, el 57% de los docentes dictó clases sólo en el nivel de grado, el 3% dictó sólo en posgrado, el 27% lo hizo en ambos niveles, mientras que el 13% no dictó cursos. Cuando se analiza por grado académico, se observa que los grado 1 y 2 -ayudantes y asistentes respectivamente- dictan cursos en mayor proporción que los grados más altos -mientras que más del 60% de los ayudantes y asistentes dictan cursos en el nivel de grado, el 26% de los docentes grado 5 dictan en ese nivel de estudio- Ocurre un comportamiento inverso en el nivel de posgrados.

Esta relación de investigación y docencia, lleva a los planteos de Bernasconi (2010) que presenta la función de investigación en distintos estadios de un mismo camino “el cambio del sentido del ser profesor describe la trayectoria que va del erudito al investigador” y presenta al erudito como aquel que se mantiene al día con su disciplina, tiene una perspectiva crítica de análisis del conocimiento, no investiga, y él sólo crea su propio mundo intelectual. Por otra parte, el investigador se integra a paradigmas claramente delimitados y con reglas que habitualmente pertenecen a su grupo de pares.

El principio de la acción histórica, la del artista, del erudito o del gobernante, tanto como la del obrero o del pequeño funcionario, no es un tema que se confrontaría a la sociedad como a un objeto constituido en la relación entre dos estados de lo social, es decir la historia objetivada en las cosas, bajo la forma de instituciones, y la historia encarnada en los cuerpos, bajo la forma de ese sistema de disposiciones durables que denomino *habitus* (Bourdieu, 2002).

En acuerdo con Clark (1991) el trabajo académico es de naturaleza intelectual y tiene una serie de características: es especializado e históricamente compuesto de especialidades de autonomía creciente y continuo distanciamiento de las especialidades entre sí y respecto al conocimiento de otros niveles educativos, refiere a una actividad abierta ya que porta el descubrimiento. La disciplina –no la institución– tiende a ser la fuerza dominante de la vida laboral de los académicos. La disciplina y el establecimiento (en tanto institución) ejercen influencia sobre la organización de la Academia. En la medida que los sistemas se concentran en sus tareas de conocimiento, el hecho notorio de su operación es que la vinculación entre disciplinas e instituciones converge en las unidades operativas básicas, es

²³ Cuando se le consultó a los docentes si realizó actividades de gestión universitaria, el 49,5 % de ellos contestó que sí, concentrándose las respuestas entre aquellos docentes que tienen más de 40 horas semanales, en el tramo de edad de 50 a 59 años y los grados 4 y 5. En último término, en relación al desarrollo de actividades de extensión universitaria, solamente el 36% de los docentes responde que las realiza. El mayor porcentaje de docentes que realiza estas actividades está ubicado entre aquéllos con más de 40 horas semanales de labor.

decir los grupos de trabajo primarios del mundo académico. El departamento, la cátedra o el instituto son simultáneamente parte de la disciplina y parte del establecimiento, fundiéndolos y derivando su fuerza de esta combinación. La combinación fortalece y otorga gran relieve a las unidades operativas. Este autor analiza la relación de fuerzas entre la disciplina y la institución y cómo ellas definen la mayor o menor visibilidad de las unidades operativas básicas, es decir los grupos de trabajo. Explica que la unidad de pertenencia de los sistemas académicos está organizada sobre la disciplina, cada unidad de disciplinas de una institución tiene una primacía declarada y evidente en el ejercicio de las tareas que la definen en el espacio académico, y las características de los grupos integrantes básicos condicionan distintas dimensiones de la organización. En este sentido:

cuando en un sistema la influencia profesional es fuerte y predomina un grupo, la integración del sistema tiende a lograrse mediante la imposición de normas de tipo igualmente profesional. Pero en situación de gran influencia de las profesiones, en combinación con la multiplicidad de grupos profesionales, el sistema se verá fraccionado por ese profesionalismo diversificado (Clark, 1991: 65).

El intelectual moderno pertenece a un sistema cuyo “campo cultural se autonomiza en la misma medida que las funciones de producción, transmisión y control simbólico se especializan en torno a una división crecientemente compleja del trabajo intelectual” Brunner & Catalán (1985: 43). El intelectual de la educación es un “intelectual profesionalizado orgánicamente articulado en una red compleja de posiciones y funciones discursivas especializadas en diferentes campos” (Díaz, 1995: 23), o sea que el intelectual de la educación es definido como intelectual profesionalizado, es decir que proviene de diferentes disciplinas (que no es lo mismo que ser un profesional de la educación). Díaz (1995) plantea que los intelectuales de la educación podrían definirse de acuerdo a las funciones que cumplen. Están aquellos que cumplen “funciones críticas y discursivas o de estructuración de discursos, difusión de paradigmas y perspectivas de los campos científicos y educativo nacional e internacional, investigación” y los que cumplen funciones tecnocráticas “que aseguran el desarrollo del sistema educativo y de la política educativa y cultural en su conjunto, manteniendo la hegemonía”.

Desde este marco, en el que la Udelar ha optado por la universalización del ingreso -al igual que muchas universidades latinoamericanas- se entiende que se han generado estrategias que aún resultan insuficientes para responder a la demanda, enseñanza a distancia, mayor cantidad de docentes de menor grado dictando cursos masivos, donde

...la investigación acaba siendo acorralada por las urgencias de la docencia en nuestras universidades. ... los docentes deben dedicar más y mejor tiempo a la enseñanza profesionalizante, en condiciones



inadecuadas o conflictivas... Por otro lado, la planificación del devenir universitario, por una u otra vía, acaba por centrarse más densamente en la resolución de los problemas de la enseñanza y de la formación de los docentes, para enfrentar sus desafíos.... (Behares, 2011)

La masificación es una de las causas que ha tendido a separar la investigación de la docencia, en tanto ha requerido de la incorporación de docentes adjuntos de tiempo parcial y académicos con contratos fijos para atender esas necesidades de docencia o de investigación.

4.7 La investigación educativa

Toda investigación es una construcción teórica que se sostiene en un andamiaje cuya lógica interna la determina. “La investigación social es una forma de conocimiento que se caracteriza por la construcción de evidencia empírica elaborada a partir de la teoría aplicando reglas de procedimiento explícitas. En su contenido la investigación es temporal-histórica, es acotada y acumulativa, está sujeta a inexactitudes y por lo tanto es parcial o totalmente refutable” (Sautu 2004: 228). El método científico es tal, en la medida que se expresen los principios básicos o actitudes que lo evidencian,

el recurso a la comunidad científica como árbitro y reconocedor de la verdad científica [primer referente], la contrastación posible con la evidencia empírica disponible, el juego mutuo de teoría y realidad en la construcción de una y otra [en su exposición dar cuenta de la relación teoría y práctica, conceptualización y empiria], la exclusión deliberada de la manipulación o el engaño, la renuncia a la justificación absoluta de la verdad encontrada (Beltrán, 1986: 19).

Este autor afirma que no hay un método científico único sino que la peculiaridad del objeto de conocimiento, su dimensión, determina el método más adecuado para su estudio. Este objeto se trata de un objeto en el que está incluido el investigador, un objeto que posee subjetividad y reflexibilidad propias, volición, libertad y que además es un producto histórico del conjunto, reactivo a la observación y al conocimiento. En este sentido, el autor entiende que “...al pluralismo cognitivo propio de las ciencias sociales corresponde un pluralismo metodológico que diversifica los modos de aproximación, descubrimiento...” (Beltrán, 1986: 20), que garantiza la fidelidad del objeto. Su propuesta se centra en “la adecuación del método a la dimensión considerada en el objeto, y ello no de manera arbitraria e intercambiable, sino con el rigor que el propio objeto demanda para que su tratamiento pueda calificarse de científico” (Beltrán, 1986: 45). Esta certidumbre reconsidera la inexistencia de verdades absolutas, en tanto la etapa exploratoria (problematización) adquiere mayor importancia en la construcción del objeto.



Otros autores han analizado el carácter de la relación de lo cuantitativo cualitativo “mediante la distinción de las capacidades y los límites de ambos tipos de metodologías se hace posible proponer en cada caso las áreas o tareas específicas más adecuadas para su aplicación” (Errandonea, 1985: 53). Este autor plantea que el mundo fenoménico es infinito, nos es inasible en su totalidad en tanto conocemos a través de nuestras percepciones en forma selectiva. Toda forma de conocimiento se compone de abstracciones. La realización de múltiples clasificaciones totales de un objeto del mundo exterior implicará que éste siga siendo diferente y separado del objeto singular en sí, “este no posee las propiedades clasificatorias que se le aplica, es objeto de ellas. Exclusivamente él es único, absolutamente singular y fenoménicamente infinito” (Errandonea, 1985: 56). Este investigador plantea la necesidad de una eficaz intercolaboración e integración entre técnicas cualitativas y cuantitativas en el entendido de que: i) “cada una de las técnicas metodológicas tiene una adecuación específica para determinada área o para ciertas tareas en el trabajo de investigación”, es decir el reconocimiento de la necesidad de integrar en primera instancia; ii) sería deseable ubicar las áreas y tareas más específicas de cada tipo de técnicas donde las cualitativas prevalecen en el contexto de descubrimiento (responden al ¿cómo?) y las cuantitativas se aplican al contexto de justificación (¿por qué?); iii) ninguna técnica puede quedar afuera de una sistematización metodológica rigurosa; iv) “sin perjuicio de la tendencia al trabajo de investigación en equipos interdisciplinarios, es importante que la formación especializada no quiebre la composición integrada y con perspectiva del cientista social” (Errandonea, 1986: 64), sin embargo aún hoy,

una práctica usual es descalificar con prontitud el enfoque del oponente tildándolo de positivista, funcionalista o economicista. Si reemplazáramos estos adjetivos por críticas construidas desde argumentos científicos y filosóficamente fundados, ganaremos en comprensión de los fenómenos bajo estudio y en explicitar claramente la utilidad y los límites de los métodos y los enfoques posibles de emplear en cada caso” (García de Fanelli, 2010: 295).

La sociología de la educación de inspiración fenomenológica evidencia sus esfuerzos orientados a la realización de una investigación educativa cualitativa en vez de la estadística y cuantitativa. Las investigaciones educativas se basan en una u otra postura respecto de la naturaleza de las ciencias sociales. En las primeras investigaciones educativas se defiende con frecuencia el naturalismo, es decir la doctrina que sustenta que las ciencias sociales deben hacer suyos los objetivos y métodos de la ciencias naturales mientras que el punto de vista alternativo interpretativo, sostiene que la acción social no puede estudiarse científicamente por ser intencional y estar regida por reglas, es decir “...su cometido principal no consiste en construir teorías científicas que puedan probarse de forma experimental sino construir descripciones interpretativas que recojan la inteligibilidad y la



coherencia de la acción social revelando el significado que tiene para quien lo lleva a cabo” (Carr, 1996: 106). Sin embargo y más allá de la discusión que antecede, la comunidad de investigadores en el campo académico de la educación, persiste en denominarse cuantitativista o cualitativista traduciendo en sus publicaciones, cuando el carácter de la investigación es cuantitativo, la teoría sustantiva referida al tema de estudio presente desde el inicio como sistema clasificatorio de conceptos, regularidades empíricas, modelos causales que postulan relaciones entre variables o sistemas proposicionales más o menos articulados. Por otra parte cuando la investigación adhiere al paradigma cualitativo se origina en un conjunto menos específico de conceptos y sistemas clasificatorios también vinculados a la teoría sustantiva que se elaboran y reelabora en el transcurso del estudio.

por investigación educativa se entiende generalmente la centrada en lo pedagógico, sea ella referida a los estudios históricos sobre la pedagogía, a la definición de su espacio intelectual, o a la investigación aplicada a objetos pedagógicos en busca del mejoramiento de la educación, como es la indagación sobre el currículo, los métodos de enseñanza y demás factores inherentes al acto educativo (tiempo de aprendizaje, medios, materiales, organización, y clima de la clase, procesos de interacción o comunicación... (Restrepo, 1996: 21).

En este sentido, a la investigación educativa le corresponden objetos inherentes a la pedagogía, con dos intencionalidades, por un lado el conocimiento propiamente dicho (estudios históricos y pedagógicos sobre teorías educativas y sobre prácticas pedagógicas con contribuciones propias de la pedagogía, la psicología y la sociología) y por otro, el mejoramiento (estudios propios de la pedagogía experimental o la pedagogía del desarrollo). Es así que es imprescindible “la creación de situaciones educativas, el perfeccionamiento de las que ya existen, en relación con el análisis de las conductas escolares provocadas por las mismas situaciones”, “la investigación es educativa en el grado en que puede relacionarse con la práctica de la educación” (Stenhouse, 1987: 42).

Mialaret (1977) explica que la investigación sobre educación –que difiere de la investigación en educación anteriormente explicada- proviene de una perspectiva macroscópica que se nutre de disciplinas que estudian los hechos y situaciones educativas desde sus enfoques: histórico, sociológico, demográfico y en general de las ciencias de la educación. Restrepo (1996: 21) coincide con este autor al decir que la investigación sobre educación se da sobre aquellos procesos y objetos que se estudian como fenómeno social. “Existe en la historia, la filosofía, la psicología y la sociología, una investigación sobre la educación efectuada desde el punto de vista de las disciplinas que, incidentalmente, realiza una contribución a la empresa educativa” (Stenhouse, 1987: 42). Estas disciplinas aportan conceptos, teorías e instrumentos que facilitan el análisis de problemas de la educación ofreciendo marcos



conceptuales a la investigación en educación. A éstas se les ha denominado ciencias básicas de la educación y su aplicación a objetos educativos: ciencias de la educación. En consecuencia la investigación en educación “se usa para referirse a todo estudio investigativo relacionado con educación, sea investigación educativa o investigación sobre educación. Es por ello genérico, siendo los otros dos específicos” (Restrepo, 1997: 25).

Desde fines de los años 80 han sido bien conocidas los posicionamientos de autores como Stenhouse (1987), Carr (1996), Latorre (2004) que cuestionan la distancia entre teoría y práctica, las diferencias conceptuales entre quienes enseñan y quienes investigan, la escasa atención puesta en los resultados sobre la práctica educativa, y proponen la investigación en la acción como una investigación que da sentido a la enseñanza en tanto busca problematizar las prácticas y generar reflexión sobre ellas. En este sentido la investigación acción promueve “...la figura de un profesorado intelectual, crítico, capaz de cuestionar, indagar, analizar e interpretar las prácticas y situaciones académicas que el quehacer docente conlleva...investigador, reflexivo, innovador en su práctica educativa” (Latorre, 2004: 12).

Finalmente, en uno de los trabajos sobre IE, Wainerman explica para su país que el campo de la educación

adolesce de un escaso desarrollo de conocimiento sistemático, objetivo, de base empírica sobre el sistema educativo, sus problemas y su funcionamiento. Con frecuencia en el marco de la educación, lo que pasa por investigaciones, por conocimiento fáctico o evidencias empíricas provenientes de hipótesis supuestamente sometidas a contrastación, son afirmaciones normativo – prescriptivas, con fuerte carga ideológica que ilustran lo que el supuesto investigador ya sabe o pretende saber, o lo que quiere sea la realidad, (Wainerman, 2010: 17).

Wigdorovitz de Camilloni analiza las relaciones entre investigación didáctica y práctica de la enseñanza, y a su vez entre los investigadores, docentes, administradores y políticos de la educación. Discute los tres modelos que Clark propone refiriéndose a la investigación que se presenta bajo tres modelos, el que asimila los propios de las ciencias naturales, el de la realidad social y el de la ciencia educacional crítica (2014: 8). Esta autora entiende que “las condiciones de validación de la investigación y, en consecuencia, del conocimiento producido, requieren de la existencia de una comunidad de investigadores de comunidades de discurso...”, un discurso que implique “teoría, ideología, conceptos, pensamientos, expresiones que manifiesten ideas y valores” (2014: 13).



En el marco propuesto se han problematizado los abordajes que ofician muchas veces como limitantes de condiciones de posibilidad que amplíen los escenarios de indagación. Se entiende que las nociones de campo académico de la educación y campo pedagógico descomprimen y encuadran a su vez, permitiendo hacer foco en los puentes que pudieran construirse entre ambos espacios. La falta de especificidad, dada por las características analizadas de un tipo de conocimiento que requiere -según el objeto de su análisis- de disciplinas de distinto orden, debilita el campo académico y en su seno genera espacios endogámicos cuyo discurso representa las relaciones que se dan en éstos, desconociendo en ese proceso otros espacios de contrastación.

Centrados en las diferencias, los humanistas y cientistas sociales abordan los fenómenos desde espacios, fundamentos, que el campo académico de la educación necesita. El considerar la educación como campo disciplinar implicaría superar algunas tensiones y trabajar en el fortalecimiento de las dimensiones explicitadas, tendiente al proceso de disciplinarización.



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

5. Presentación de resultados y análisis

En primer término resulta de interés saber quiénes son los entrevistados en esta muestra teórica, es decir de qué profesiones provienen, cuántos de ellos son profesores o maestros egresados de Formación Docente, qué grados académicos tienen, cómo se distribuyen por profesiones en qué período se inició su vínculo con la Udelar y con la investigación educativa específicamente. Se presenta un resumen en el cuadro 6

Cuadro 6: Datos de base de los entrevistados por servicio

Distribución en % (y n°) de entrevistados según profesión y total entrevistados del servicio					
profesión	FCS	FHCE	PSICO	FIC	total
Lic. Sociol.	55 (5)	11 (1)	100 (1)	0 (0)	35 (7)
Lic. Educ.	0 (0)	55 (5)	0 (0)	0 (0)	25 (5)
Otros	45 (4)	34 (3)	0 (0)	100 (1)	40 (8)
Total	100 (9)	100 (9)	100 (1)	100 (1)	100 (20)

Distribución en % (y n°) de entrevistados según último nivel educativo alcanzado y total entrevistados del servicio					
Posgrado	FCS	FHC E	PSIC	FIC	total
Doctorado	78 (7)	33 (3)	100 (1)	100 (1)	60 (12)
Maestría	22 (2)	45 (4)	0 (0)	0 (0)	30 (6)
Especialización	0 (0)	22 (2)	0 (0)	0 (0)	10 (2)
Sin posgrado	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0(0)
Total	100 (9)	100 (9)	100 (1)	100 (1)	100 (20)

Distribución en % (y n°) de los entrevistados por grado académico por total entrevistados servicio					
Grados	FCS	FHCE	PSICO	FIC	total
5	44 (4)	11 (1)	0 (0)	100 (1)	30 (6)
4	44 (4)	22 (2)	100 (1)	0 (0)	35 (7)
3	11 (1)	66 (6)	0 (0)	0 (0)	35 (7)
Total	100 (9)	100 (9)	100 (1)	100 (1)	100 (20)

% entrevistados (y n°) de entrevistados egresados de formación docente en el total entrevistados de su servicio				
	FCS	FHCE	PSIC	FIC
	33 (3)	44 (4)	0 (0)	0 (0)

% entrevistados con Dedicación total/total entrevistados servicio				
	FCS	FHCE	PSIC	FIC
	89	33	0	0

Distribución en % (y n°) de los entrevistados por intervalo de inicio vínculo con Udelar en total entrevistados					
Intervalo	FCS	FHCE	PSICO	FIC	Total
Antes de 1985	0 (0)	5 (1)	0 (0)	0 (0)	5 (1)
1985-1994	20 (4)	5 (1)	5 (1)	5 (1)	35 (7)
1995-2004	20 (4)	30 (6)	0 (0)	0 (0)	50 (10)
2005-2015	5 (1)	5 (1)	0 (0)	0 (0)	10 (2)

Distribución en % (y n°) de los entrevistados por intervalo de inicio actividades de investigación educativa en total de entrevistados				
Intervalo	FCS	FHCE	PSIC	FIC
Antes de 1985	5 (1)	5 (1)	0 (0)	0 (0)
1985-1994	10 (2)	5 (1)	5 (1)	0 (0)
1995-2004	15 (3)	20 (4)	0 (0)	0 (0)
2005-2015	10 (2)	20 (4)	0 (0)	5 (1)

De acuerdo a la información registrada en el cuadro 6 pueden observarse las siguientes características de los entrevistados:

Del total del grupo de entrevistados, el 35% es licenciado en sociología, el 25% ciencias de la educación y el 40% restante tiene otra diferente a éstas como profesión de base (licenciatura en lingüística, filosofía, comunicación, maestro o profesor), lo que muestra que el origen profesional de quienes investigan en educación es diverso, incluso, quienes se forman para investigar específicamente en este campo, como lo son los licenciados en ciencias de la educación, aparecen en menor proporción que el resto de las profesiones.

El 44% de los entrevistados de FHCE es profesor o maestro egresado de Formación docente y 33% lo es entre los entrevistados de FCS. En todos estos casos los profesores cursaron otra carrera de grado, o de posgrado. En cada Servicio predominan sus egresados entre los

entrevistados –licenciados en sociología para FCS y licenciados en ciencias de la educación para FHCE- aunque en FCS aparecen en mayor medida que en FHCE otras profesiones.

En relación a los posgrados, tanto el entrevistado de PSICO como el de FIC poseen doctorado, y si se compara el porcentaje de doctores en CCSS con el de FHCE, en el primer caso hay más del doble de doctores (78%) que en el segundo (33%). Inclusive la FHCE tiene un 22% de sus entrevistados con nivel de especialización solamente. De acuerdo con la información reportada en los *CVuy*, los temas elegidos en las tesis de doctorado para FCS refieren a educación en cuatro de los siete casos, mientras que en FHCE dos de los tres casos registrados, tiene relación con la educación. Estos datos muestran que en FCS los entrevistados alcanzan mayores niveles de profesionalización que en FHCE, aunque en todos los casos existe formación después del nivel de grado.

Sobre la estructura de grados puede observarse diferencias significativas entre la FCS y la FHCE. El 88% de los entrevistados revisten al grado 5 o 4 en la FCS (cuatro entrevistados tienen un grado 5 y cuatro tienen un grado 4) mientras que en la FHCE solamente el 33% posee estos grados (uno posee el grado 5 y dos el grado 4), siendo la mayoría de los entrevistados (seis) grado 3. En relación a contar con la dedicación total (DT) otorgada a los investigadores también se aprecia una diferencia importante entre los servicios: ocho de nueve entrevistados de FCS tienen DT y solamente tres de nueve en FHCE tienen esta compensación.

Por otra parte, el entrevistado que tiene más años de vinculación con la Udelar proviene de la FHCE seguido de un grupo de cuatro investigadores de la FCS. Sin embargo la mayoría de los entrevistados (un total de doce) se vincularon a la Udelar a partir del año 1995. El mismo comportamiento se da en relación al momento en que comienzan a investigar en educación.

5.1 Trayectorias de los docentes que realizan investigación educativa

En este apartado se presenta información sobre diferentes aspectos que hacen a las trayectorias de los entrevistados como las motivaciones que tuvieron para investigar, sus oportunidades laborales y de inserción académica o las dificultades que afrontaron.

5.1.1 Motivaciones de los investigadores

Los docentes aluden a distintas motivaciones que contribuyeron a definir su trayectoria



como investigadores: i) las motivaciones intrínsecas, ii) la necesidad de aportar a la transformación de una realidad social; iii) influencia de la historia profesional y v) la necesidad de aportar información desde un lugar externo al campo educativo.

Motivaciones intrínsecas del entrevistado. Aparecen elementos en los discursos que dan cuenta de de la inquietud por la búsqueda, la relación con el saber, la creatividad y la disciplina o capacidad de trabajo (SS15), aprovechar las coyunturas para desarrollar ciertas temáticas de investigación, cierta obsesión por el estudio (SS10) y la pasión por la actividad de investigación (HH11) como aquellos que contribuyen a la motivación por investigar. La experiencia del investigador remite a entender "...al descubrimiento como propio. Es única esa experiencia. Me acuerdo acá por ejemplo, el vínculo mío con la biblioteca -el tesoro de todos los significantes del cual habla Lacan, está acá abajo, en la biblioteca de la FHCE- Es acá y es acá" (HD18). En esa vivencia, el docente que investiga experimenta la búsqueda de respuestas a nuevas interrogantes, y donde "la falta" es el hilo conductor de esa experiencia. Ésta es en principio definida desde una perspectiva individual: "a mí me parece que es la frustración el motor, el no saber, la frustración, la fantasía de encontrar, siempre la fantasía de encontrar más allá, porque uno nunca termina de llegar, y siempre está como caminando...es un recorrido que es como interno" (HD18). Se conjuga la falta, la búsqueda, donde los intereses del docente se van delineando. "El camino se fue construyendo sobre la marcha y con el tiempo. Y sí, me di cuenta de que aquí [refiriéndose a FHCE] -con muchos déficits, con muchos problemas, vinculados con algunas carencias- algunas cosas que no pude encontrar -y que me interesaban-luego fueron apareciendo con el tiempo" (HH5). Y agrega otro, "yo me metí ahí porque tenía ganas de eso, la percepción de que yo necesitaba o me interesaba eso, que lo sentía como una carencia fuerte de aquella época en mis prácticas fuera de la Udelar. Pero justo fue en el momento que entré a la Udelar, entonces la necesidad se reforzó más todavía..." (IC14). Es decir que aparece como motivación la necesidad por integrar los aportes de más de una disciplina que surge de la inquietud -frente a situaciones problema de la realidad educativa- por encontrar respuestas teóricas que expliquen los distintos fenómenos. Es decir, a partir de la experiencia de aula, interpretarse y descubrir "...en la FHCE, un modo de poder pensar, discutir, un ambiente intelectual que me interesó" (HD18).

Algunos protagonistas entienden que la acumulación de trabajo académico contribuye a la construcción de su perfil como investigador y eso los motiva: "una vez que uno entra y empieza a acumular en un área le empieza a tomar el gusto, empieza a producir en esa área, empieza a tener ciertas acumulaciones, y luego lo va redirigiendo hacia los intereses personales" (SP9). Comenta uno de los entrevistados: "mi pasión, mi perversión, son los



temas socioeconómicos, de estructura social, de ocupación, de historias de vida ocupacional” (SS20) y luego es un investigador que hoy aporta desde esas perspectivas a la educación. Otros comienzan a investigar a partir de formaciones más específicas en el campo educativo y más allá de las áreas disciplinares de procedencia, “aparece una oportunidad formativa en el CIEP...para hacer una maestría en investigación educativa. Yo me resistía a entrar en el campo educativo desde la sociología...pero bueno, era una buena oportunidad formativa, era una beca” (SS15), “fue un deseo de ser investigadora, o sea, siempre, desde que entré a sociología sabía que quería investigar en el área de ciencias sociales, el interés por educación se configuró...en ese marco de oportunidades” (HP8). En el mismo sentido otro de los protagonistas afirma:

...yo era estudiante de filosofía, estudiaba también el profesorado en filosofía, y siempre la educación. Buscaba un terreno digamos donde no ocuparme de la filosofía, sino la filosofía de algo, o sea, para tener más pertinencia social o contribuir más a la sociedad desde una aplicación de la filosofía, y bueno, ahí me empecé a interesar en la educación e hice las materias optativas de grado de filosofía que las hice en educación (HH11).

La posibilidad de iniciarse en una trayectoria que implicara investigar en educación está vinculada a referentes que orientaron al entrevistado.

...por un lado muchas inquietudes desde lo tecnológico, que abrieron un campo bien interesante y por otro lado Marta Demarchi de Mila, que era la profesora de pedagogía ... y ex directora del departamento de la ciencias de la educación. De ahí en más es como que yo hubiera sentido que tenía abierta la posibilidad, abierta hacia lo universitario, por ese lado, en Ciencias de la Educación...” (HD18).

Casi la mitad de los entrevistados dan cuenta de razones intrínsecas, propias de su implicancia como sujeto que investiga y reconoce –a pesar de las dificultades del contexto– la existencia de un objetivo permeado por lo emocional, el deseo, la pulsión, y más allá del cumplimiento de una tarea. Este comportamiento se da en las distintas profesiones de origen, licenciaturas en psicología, comunicación, sociología, educación y filosofía. Ser investigador es tener curiosidad por saber, más que conocer.

La necesidad de aportar a la transformación de una realidad social. Algunos entrevistados están motivados a investigar considerando una perspectiva política de transformación de la realidad social y la del sujeto: “siempre tuve una vocación que tenía que ver con lo social, que el ejercicio de la profesión X no satisfacía” (SP9); perspectiva a la que se agrega la consideración del sujeto y la transformación de su subjetividad; “...me di cuenta que el aporte más riguroso era desde la disciplina...encontrar una educación mucho más amplia, que no sea solo educación del conocimiento, sino que fuera educación en el



sentido de un *ethos* ¿no? de una transformación de la subjetividad en cierto sentido, y de la vida...” (HH11).

Desde una visión pragmática, esa transformación de la realidad incluye consideraciones sobre la toma de decisiones y algunos entrevistados -todos ellos de la FCS-explican que la producción de conocimiento tiene como finalidad la definición de políticas, aunque no se originaría específicamente a través de una demanda concreta, es decir que ese conocimiento estaría “al servicio de” nuevos debates o para el diseño de soluciones a los problemas educativos.

...ese fue el modo como he ido caminando y además siempre con una intención cada vez más práctica ¿no? Es decir, también muy involucrada, por el hecho de que aquello que encuentro no sea solamente una descripción de fenómenos o una correlación estadística de datos más o menos contruidos, sino una interpretación significativa que permita introducir cambios para la mejora. Entonces ahí también aparece la otra dimensión, dimensión político-práctica -de la praxis emancipatoria, podemos decir en términos habermascianos- Es un conocimiento que tiene que servir para diseñar políticas públicas que ayuden a mejorar la educación... (SS15)

En la misma línea agrega otro de los protagonistas “...cuando uno elige las cosas y las organiza está dando un mensaje, está de alguna forma expresando una hipótesis, pero más con el sentido de poner [información] a disposición de una polémica o un debate..., aportar provocativamente con información es también dar una mano para un camino de salida” (SS16). Finalmente, la tarea de investigación está muy unida al desarrollo y a la gestión de políticas dentro de la Udelar, que implicaría la necesidad de implementar acciones con un mayor nivel de concreción y por lo tanto considerando la demanda. “Yo hago investigación...a medida, vinculado a temas de política...el tema de administrar investigación aplicada que tiene más que ver con este trabajo sobre censos, que en realidad son insumos “para”...me acerco a la investigación educativa, estrechamente vinculado a tareas de gestión, quizás lo más correcto es [hablar de] investigación y desarrollo (SS13).

Los investigadores de la FCS incluyen en el diseño de investigación el uso de los resultados, apareciendo en el discurso, de una manera más específica en sentido práctico político. Este hecho no se vería reflejado tan claramente entre los investigadores de la FHCE, que buscan menos nivel de aplicabilidad de los resultados y un mayor nivel de teorización.

Influencia de la historia profesional. Otros entrevistados consideran que su historia previa, desde la propia docencia y sus intereses específicos como profesionales los motivó a investigar. Algunos de ellos sabían que querían investigar en educación, pero su ingreso al

campo se produce en algunos casos, desde disciplinas diferentes a las específicas del campo pedagógico, como el caso de un lingüista que expresa: "...entré a la facultad, me inscribí en Letras, y en Letras tuve un primer contacto con una forma de trabajar, una forma de pensar y de plantearse lo intelectual, lo académico, y lo profesional de la investigación. Y me sentí cómodo ahí" (HE2); de un licenciado en educación que buscaba "tener una formación en educación que no estuviera atada exclusivamente a la enseñanza" (HP5); y otro licenciado en educación que buscaba cierta especificidad ya que quería "optar por lo que iba a estudiar al terminar bachillerato, que era algo de educación -que yo ya tenía esa idea- pero no era para dar clase" (HP1). Por otra parte, el ingreso de los investigadores como docentes universitarios los interpeló ante la necesidad de enseñar e investigar conjuntamente: "yo siempre cuento que lo que me marcó fue cuando entré a trabajar como docente" (PPE5), "yo me siento mejor enseñando que investigando porque siento pasión realmente por enseñar, pero por otro parte pienso que el motor de la enseñanza es la investigación, mía o de otros, porque si no estás repitiendo" (HD4). Otros docentes lo hacen desde saberes o experiencias previas que los motivaron a ello: "desde el ingreso aquí como docente en la Udelar, yo empecé a plantear una línea de trabajo que tenía que ver con el estudio de los procesos educativos en relación a situaciones de pobreza. Y eso tenía que ver con la historia anterior también que uno traía" (HP1). Otros docentes se ven motivados por la tarea docente que desarrollaron desde el nivel de educación primaria o media, entendiendo que la investigación aportaría información diferente a ejercer solamente la docencia. Expresan de relevancia en este proceso, "el haber estado trabajando en las escuelas, el haber comenzado a tratar de encontrar algunas miradas con cierta perspectiva...es decir tratar de construir cierto distanciamiento, en principio más orientado a la reflexión sobre fenómenos educativos..." (HH5). El vínculo con instituciones educativas o con otras modalidades de educación como la educación popular, también aparece como una experiencia que redonda en el inicio de la actividad investigativa (HH6, IC14). Es decir aparece primero el acto de enseñar y luego el de investigar sobre la enseñanza.

En último término algunas respuestas dan cuenta de historias profesionales inciertas. Tal es el caso de un sociólogo motivado por su trabajo de tesis de posgrado: "mi ingreso a la investigación en educación -como yo pienso que son todas las trayectorias personales- fue de alguna manera azarosa, no fue una motivación original, sí, más bien desde mi preocupación originaria que son los colectivos profesionales ahí hay un costado educacional..." (SS16); un lingüista que explica, "yo empecé ya te digo como a experimentar cosas y escribirlas, de ahí salieron artículos, libros..." (HD4); y de un psicólogo que encuentra la síntesis de sus intereses en la IE: "...el tema mío era el vínculo entre lo educativo y el



psicoanálisis...esto de la pulsión de investigar ¿de dónde viene? y ¿por qué viene?...uno pudiera mirar, por un lado los referentes desde lo cognitivo, lo consciente, y desde lo otro, desde lo que no se dice, desde lo más silenciado, lo más inconsciente, una gran curiosidad” (HD18).

Un sociólogo, un lingüista y maestro, un licenciado en educación, un comunicador, un licenciado en educación y maestro, han encontrado desde la docencia en el nivel terciario universitario la necesidad de investigar, para conocer, para mejorar la enseñanza, para dar otras respuestas. Por otro, un camino incierto, de búsqueda, azaroso, que va orientando a los docentes hacia la investigación. Sin embargo aparece definido por los entrevistados un campo específico, de la teoría, de lo académico que difiere del campo pedagógico, del enseñar; que además tiene sus propias reglas y que para integrarlo, el investigador debe hacer sus propios trayectos, tomar algunas decisiones. Esta diferenciación es explicitada por cinco investigadores que actualmente trabajan en FHCE, así como los entrevistados de la FIC y PSICO. No aparecen respuestas de este último tipo en los investigadores de FCS.

La necesidad de aportar información desde un lugar externo al campo educativo. Los entrevistados tienen distintos grados de distanciamiento e implicancia con la IE. La motivación por investigar en educación se expresa en el aporte que otra disciplina externa puede ofrecer al campo. Explica uno de los entrevistados: “yo no soy un educador, no soy una persona formada en educación sino que soy un sociólogo mirando la educación desde afuera, y bueno de alguna manera ese es mi desembarco en la investigación educativa” (SS16).

Por otra parte, la mayoría de los entrevistados, comenzaron sus trayectos en otras disciplinas, “cuando yo era candidato estudiante...digamos...en preparatorio, tenía como una idea de que podía interesarme mucho la antropología, pero no había en aquella época” (HE2); “empecé en lingüística investigando y trabajé y me interesó mucho” (HD4); “yo tengo una especificidad en mi formación filosófica y desde ahí apporto, a mi me interesa mucho eso, digo, de repente me costó ubicarme epistemológicamente...” (HH11).

Entonces mi ingreso a la investigación educativa ...está explicado por una formación metodológica que me lleva a ser convocado para resolver problemas metodológicos en el ámbito educativo con una mirada muy distinta a la educativa [y] el encontrarse en un espacio de debate central en donde tengo la sensación de que se necesita un aporte desde afuera, una mirada distinta, y uno siente que éticamente está en una situación que lo convoca a decir “bueno, está, yo tengo una mirada de afuera, tengo una posición de alguna forma privilegiada por el manejo de información y por el valor de uso de esa información” (SS16).



Como se observa en las respuestas, algunos delimitan su campo de influencia a través de los resultados obtenidos, desde un lugar externo al campo, es decir aportando desde su disciplina de origen, inclusive marcan esa externalidad como una situación privilegiada. Esta posición contradice algunas conjeturas que establecen que para investigar en educación se debe ser profesor o maestro.

5.1.2 Aportes de la formación académica a su trayectoria: las oportunidades

En relación a las oportunidades para investigar se encontró varios aportes: i) la formación académica, ii) la experiencia previa y iii) el vínculo con la Udelar. Además se consultó a los investigadores acerca de los hitos en su trayectoria.

Formación académica. Algunos investigadores entienden que la formación académica en la Udelar les aportó las primeras herramientas para su desempeño. En el caso de los egresados de la FHCE resulta más evidente en las especialidades de letras y lingüística: “yo cursé los estudios de grado en la FHCE...y me vería emerger como un investigador de la propia carrera de grado”, y más adelante agrega “porque cuando eras estudiante, en realidad asistías a algunos cursos generales, pero en general lo que hacías era trabajar en la actividad de investigación de los docentes *senior* del departamento y ese es el modo de la formación en investigación, natural” (HE2). Otros aluden a la formación como investigadores vinculada directamente con la autoformación, es decir desde las posibilidades que cada uno fue encontrando en su trayecto. Explica un entrevistado: “el problema que nosotros teníamos -cuando nos formamos- era que carecíamos de eso [refiriéndose a los posgrados] nuestra experiencia es un poco de orfandad en ese proceso de formación...” (HP1). Y agrega otro egresado de FHCE que la formación -más allá del nivel de grado en el que se produzca- aporta desde la perspectiva en que se realiza: “independientemente de las condiciones, la formación como investigador te pone en posición de un investigador, de forma natural...” (HE2). Sin embargo la mayoría de los entrevistados de FCS entiende que adquirió su formación como investigador en el nivel de posgrado, y sobre todo, subrayan que adquieren experiencia práctica mientras realizan el posgrado: “hice una maestría paralela en metodología, trabajando mucho en encuestas, trabajando mucho con distintas técnicas, procesamiento...” (SP3), “yo me formo como investigador en educación en paralelo a mi maestría en Chile, de ahí ya vengo con una protoespecialización, y al poco tiempo entro a trabajar en la Unidad de Medición de Resultados Educativos de la ANEP” (SS12). En el mismo sentido para muchos investigadores sociólogos, el Centro de Investigación y Educación Pedagógica (CIEP) fue un espacio de formación y referencia: “mirá, cuando yo entré a

trabajar acá en la Facultad [FCS] en el 91 yo estaba vinculado al CIEP...” (SS13), y agrega otra socióloga que la maestría en el CIEP le “...permitió comprender las ventajas, primero todo lo que yo no sabía del campo en el cual yo me estaba desempeñando y las ventajas de tener una disciplina como la sociología que mirara a la educación desde otro lugar...” (SS15). Finalmente otro entrevistado explica que en la maestría tuvo la posibilidad de construir ciertos objetos de estudio, es decir lo plantea como un espacio inaugural y orientador de su camino posterior, “en el proceso de la maestría tuve naturalmente que construir un objeto y acumular” (SS16).

Los investigadores de la FHCE entienden que la formación académica en el nivel de grado aporta a la definición del perfil del investigador, aunque podría preguntarse si esto efectivamente se da de esta manera al momento de investigar, ya que sus egresados tuvieron escasas oportunidades para realizar posgrados en el campo educativo.²⁴ Sin embargo para los sociólogos se aprende a investigar. en el nivel de posgrado.

Experiencia previa. Desde la FCS una docente explica que trabajó en el exterior en una organización vinculada a lo educativo durante 2 años, y señala: “...yo siempre digo que fue la Maestría en metodología” (SP3). De la misma manera, la trayectoria laboral de otra docente de FCS implicó el trabajo en gestión y docencia en ANEP y tuvo la oportunidad de capitalizar esa experiencia en actividades de investigación- por ejemplo desde el doctorado- Agrega que sus trabajos -comparados con los de los colegas y referidos a lo educativo- tienen la ventaja de aprovechar su “...conocimiento directo desde adentro como ex profesora de bachillerato, como ex alumna de formación docente, como profesora de formación docente...” (SS15). Desde las ciencias políticas afirma un docente que su trayectoria en esta área la “tom[ó] como una cuestión en principio cultural, formativa y por apetencias personales y otras cuestiones -que tienen que ver con la historia personal vinculada a la política- y luego a la ciencia política como necesidad de reflexionar sobre la política. De repente -como a veces ocurre en la vida- ese campo [el de la investigación educativa] se fue ampliando, aparecieron algunas oportunidades” (SP9). Por otra parte desde FHCE, con formaciones previas como la lingüística, las letras o la psicología, vinculan en gran medida esa formación con la oportunidad de investigar en educación. Desde “lingüística se formuló en aquel periodo de la dictadura como una especie de isla cerrada, que miraba por

²⁴ “Desde el año 2006 la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Udelar desarrolla conjuntamente con el Área Social un Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria dirigido a docentes activos de los niveles terciario y universitario. Su objetivo primordial es formar investigadores en el área de la pedagogía y la didáctica universitaria, entendida como un campo de conocimiento multidisciplinar, en el que se entrecruzan las disciplinas y no se disocian los contenidos del campo profesional, haciendo referencia al componente epistemológico propio de cada disciplina. Las líneas de investigación del posgrado comprenden las temáticas de políticas de enseñanza superior, didáctica universitaria y problemas de enseñanza.” Disponible en <http://posgrados.cse.edu.uy/node/15/>

un agujerito de la ventana y por lo tanto podía seguir de alguna manera investigando” (HE2); “me iba a los congresos...entonces trabajé muchos temas e investigué mucha cosa de semiótica” (HD4); “es como que los dos campos de mi vida están siempre juntos: el de la educación y el de la psicología” (HD18). Otro entrevistado de FHCE explica que perteneció “...desde muy temprano a los Scouts Católicos del Uruguay, creo que mi matriz de formación viene en parte por ahí, mi preocupación por la educación...” (HH6).

Vinculación con la Udelar. Desde la FHCE los entrevistados plantean que en una perspectiva macro existieron condiciones predisponentes para la investigación: “a partir del 85, la Udelar rápidamente estructuró secuencias que yo creo que en realidad son buenas, la estructura que la Udelar tiene para la investigación, es buena.” (HE2). Y en relación a la FHCE concretamente, “yo diría que la etapa también institucional y las condiciones institucionales además de las decisiones individuales y las oportunidades favorecieron de alguna manera ese desarrollo de la investigación, y el mío como investigador...” (HH6). Agrega este último que se hace necesario observar los procesos de otras áreas que contribuyen a la generación de conocimiento.

...creo que también el cambio en la dinámica del funcionamiento del Instituto de Educación, ese pasaje de Área a Instituto, la departamentalización, y sin duda que la impronta que le dio Luis Behares a Ciencias de la Educación, creo que al plantear una modalidad de trabajo más vinculado a equipos de investigación, y creo que con una experiencia universitaria vinculada a otras áreas con más tradición académica en investigación, creo que eso también fue una interesante combinación (HH6).

El ingreso a la Udelar, constituye una oportunidad por sí misma, para incursionar en la IE: “cuando salí del IPA me di cuenta que no sabía casi nada de nada. Yo ya estaba dando clases y entonces justo se abrió la carrera de sociología y entré, fui de la primera generación” (SS15), a la que se suman otros que explican que la oportunidad de concursar les permitió el ingreso (SP9, HP1), o el contar con interlocutores que animaron al docente a presentar proyectos de investigación: “entonces X me llenó la cabeza: ‘vos tenés que hacer esto, vos tenés que hacer esto’ ‘no X, mirá que yo...’ ‘vos tenés que hacer esto porque vos sos el tipo, porque vos no sé cuanto’... y bueno, armé un equipo y me presenté a un llamado de la Sectorial para trabajar sobre...” ese tema, (SS20). Por otra parte, analiza otro entrevistado de la FHCE la importancia de la financiación de proyectos “...funciona como un catalizador... de profundizar en algunos procesos... permite como marcar... el primer proyecto de inserción a la investigación, el primer proyecto de I+D, el segundo proyecto de I+D, las tesis...que son momentos que vos decís ‘ahí se consolidan toda una serie de cuestiones que se facilitan a través de esos mecanismos” (HP1). Por otra parte, otro docente explica que muchas veces los proyectos forman parte de un trayecto que no es del todo



ordenado. Sin embargo la posibilidad de diseñarlos va orientando la trayectoria en la que finalmente se establece el investigador: “...hicimos ese proyecto, cuando terminamos ese proyecto nos engancharon con otro...después me fui a hacer el doctorado...cuando volví no sé como fui a buscar unos datos de no sé qué y me enganché...y empezamos a hacer una experiencia inédita” (SS20).

Solamente los entrevistados de FHCE plantean que su integración a equipos de investigación oficiaron como promotores de oportunidades: “más allá de los cursos de postgrado que uno hizo y está haciendo -que también obviamente te forman en esa línea de producción de conocimiento- es el trabajar con otros en equipo lo que realmente te forma en la tarea de investigación” (HE7).

En relación al compromiso asumido con la Udelar y las oportunidades que ésta le brinda a los investigadores, dos entrevistados de FCS expresan que su vínculo con esta institución fue un camino de oportunidad para investigar en educación: “en la medida que iba creciendo mi compromiso con el Instituto de Ciencias Políticas, con la docencia, la investigación y con la gestión -que también fue uno de mis elementos de entrada- iba decreciendo mi trabajo como [profesional independiente]” (SP9). Por otra parte agrega el docente de mayor trayectoria entre los entrevistados de FCS que, cuando se crea la FCS “...era una coyuntura donde a la Udelar había que reconceptualizarla de algún modo...” (SP9), donde también cambiaba lo que se hacía como investigador.

En las respuestas anteriores pueden apreciarse algunas acciones que podrían definirse dentro de lo que sería el capital simbólico del investigador, es decir, ciertos acuerdos y conformidades que tienden a la generación de la mayor autonomía en el campo, tal es el caso de la integración a determinados proyectos, a equipos y sus dinámicas, o a seguir las sugerencias de un investigador que detenta ciertos poderes dentro del campo.

El capital social también tuvo un rol importante; dice un sociólogo –hijo y nieto de profesionales que tuvieron gran influencia en la creación de la FCS- que su “...formación estuvo siempre vinculada al ámbito de las ciencias sociales desde la perspectiva metodológica, ya sea por [sus] salidas laborales desde muy joven y por [su] contacto familiar sobre todo con [su] padre” (SS16). Sin embargo y en contraposición a lo anterior, hubo docentes que plantearon que sus trayectorias fueron poco planificadas, dependiendo más de oportunidades puntuales:

...yo creo que hay veces que existen cierto tipo de casualidades. Lo mío de llegar a esto fue una



casualidad, nunca había -hasta que hice el trabajo X- nunca había trabajado firmemente en temas educativos, no me gustaba mucho, me resultaba un poco tedioso, como que no había encontrado nada que me gustara, me resultaba aburrido....después que los economistas se metieron con el asunto ese del capital humano lo hicieron más aburrido todavía....no me gustaba toda esa sanata que hay en torno a la educación pública donde cualquiera sabe y dice cualquier cosa y parece que sabe, o sea era algo que tenía cierta reluctancia a participar. Pero entonces, yo qué sé, llegué de casualidad, no me acuerdo ni cómo... (SS20)

En último término una entrevistada explica que su trayecto dependió más del esfuerzo personal que de las oportunidades externas: “mirá, oportunidades muy pocas. Yo trabajaba en dos lados, criaba hijos y tenía un matrimonio, divorcio, matrimonio y divorcio, y finalmente me quedé sola a cargo de mis chiquilines y fue una vida muy dura, entonces no es que me hayan llovido oportunidades, no, lo hice todo con enorme esfuerzo” (SS15).

Los entrevistados plantean oportunidades de diversa índole que dependen más de las búsquedas personales que de políticas de IE.

Sobre los hitos. Se le consultó a los docentes acerca de aquellos momentos, circunstancias específicas, cuya relevancia le permitieron tomar decisiones de envergadura en relación a su trayectoria como investigador. Hay una gran dispersión de las respuestas; algunos hablan de sus vínculos con organismos internacionales, el haber trabajado en ANEP; la propia formación como investigador; y las actividades de investigación propiamente dichas.

Trabajar en la CEPAL fue un hito tanto para una profesora que hoy trabaja en FCS como para una lingüista que lo hace en FHCE, mientras que trabajar en la ANEP fue determinante para continuar sus estudios y ser investigador; “...como profesora de formación docente..., bueno, primero como estudiante de formación docente, yo recuerdo pocas experiencias tan horribles como mi trayectoria por el IPA...” (SS15). Otro también considera su pasaje por la carrera magisterial como un hito”...porque...puedo decir que en el momento que yo la hice y con el Plan que cursé, no había un foco puesto en la investigación, como ahora que podemos decir que lo hay”, (HH5). Y prosigue explicando que luego, en la propia carrera universitaria “sí aprendí a despertar...ciertos intereses, ciertas necesidades de poder trabajar en la producción de conocimiento y no quedarme solo con lo que me decían los libros, los profesores o la realidad misma vivida. Yo necesitaba algunas herramientas como para...sobre todo como para empezar a producir algunas cosas que a mí me interesaban. Y eso fue como el primer mojón, el primer hito estuvo ahí” (HH5). El mismo investigador explica que haber participado en el cogobierno fue otro hito, porque le permitió “...conocer algunos

ámbitos de producción de conocimiento en distintos sectores de la Udelar que a mí me llamaban la atención y de algún modo me permitió abrir la cabeza, más allá de estar simplemente cursando una licenciatura” (HH5).

La oportunidad de formarse en el posgrado fue un “momento que marca un antes y un después...el hecho que yo hubiera ganado una beca para ir a estudiar a la Argentina durante dos años...” (HH6). Para el comunicador el hito estuvo en “...la tesis misma, porque la tesis yo la desarrollé para un caso absolutamente real al que estaba muy vinculado...pensando la perspectiva de la formación de sindicalistas...entonces ese fue probablemente mi primer experiencia de investigación rigurosa...” (IC14) al que se suma la formación en psicodrama pedagógico como herramienta de intervención en situaciones educativas.

Las actividades desarrolladas como investigadores aportaron en su trayectoria porque generaron impactos a nivel personal y a nivel del colectivo. Explica un entrevistado que durante la época de la reforma educativa los desafíos fueron muy grandes, pero también los adelantos técnicos, “...si hicieron cosas que nunca se habían hecho en el país, construir las primeras pruebas de evaluación de aprendizaje, tener equipos que armaban ítems... procesar toda esa información...después encontrarse con las autoridades y darles a conocer el informe, todo eso con una personalidad como la de [Germán] Rama” (SP3). Desde el ámbito de la educación no formal, otro docente cuenta cómo se fueron generando espacios de trabajo, que marcaron trayectorias desde lo personal e institucional.

... a fines de los años 70 en plena dictadura generamos con un grupo de gente, espacios de prácticas de promoción social, el nombre de la dimensión educativa se explicitó más adelante. Era en una época donde la Universidad no habilitaba nada de eso, era una Universidad intervenida, donde además a nivel social era muy difícil sostener prácticas con algún componente, con algún horizonte de transformación social, generamos espacios pequeños relativamente protegidos, no fue simple, que permitieran hacer eso. Eso, un poquito después encontré espacios institucionales o lo institucionalizamos” (IC14).

Este docente, fue marcado por esa experiencia donde recuerda a Ricardo Cetrulo de FCS, como una persona

...bien interesante que venía de una formación en Estados Unidos vinculado a la psicología social crítica....también a Paulo Freire. Con él sí hicimos unos procesos de investigación muy rigurosos pero que no tenían ese componente educativo tan explícito...tenía un componente investigativo muy fuerte y tenía una mirada hacia lo pedagógico... y eso a mí todavía me dura, digamos que no es solo un recuerdo, tiene impactos (IC14).



5.1.3 Circunstancias que son vividas como obstáculos de las trayectorias

En relación a esta categoría, todas las respuestas remiten en mayor o menor medida a factores propios del marco de la Udelar. En un extremo, un docente cuestiona la falta de escenarios que permitan desarrollar ciencia

la Universidad está muy lejos de ser ese lugar digamos laico, de libertad del fluir de las ideas, no es tal cosa. No podés andar diciendo por ahí muchas veces ni siquiera lo que encontraste en una investigación; hay zonas de oscurantismo y de edad media en la Udelar donde la ciencia no es bien vista. ...en la propia Facultad [FCS] me han llegado a decir algunos estudiantes ´ ¿por qué la ciencia?, ¿por qué tanta ciencia?, capaz que el sentido común es mejor.´ Está bien, en fin, estamos en la Udelar, si querés quedarte con el sentido común hay muchos lugares donde cultivarlo ¿verdad? (SS15).

Otro grupo de respuestas alude a la disponibilidad de tiempo para realizar investigación como un obstáculo, ya sea porque éste limita los procesos a seguir para el desarrollo de su trayectoria, o por la compartimentalización de funciones que debe cumplir el docente mientras la transita. En este sentido, explica un docente de FHCE: “no es lo mismo exactamente que cuando uno tiene una línea trazada de trabajo pero...se va desarrollando en función de los tiempos institucionales” (HP1). Algunos mecanismos no son favorecedores del desarrollo de trayectos personales más o menos efectivos como el

...presentarte a cuanto llamado hay, y sostenerlo con las cuotas de frustración que eso genera en determinados momentos de la vida. Por un lado estás en formación y por otro lado estás en un sistema de competencias extremadamente desgastantes en un momento de la vida que deberías estar disfrutando de la lectura, de la formación, del pensamiento libre y tenés que estar configurando estrategias ¿no? Eso me parece que nos es bien propio de una comunidad académica pobre como es la nuestra (HP8).

Pero además este trayecto, de cierta frustración, para el caso de la FHCE es observado como con cierta soledad desde el punto de vista de liderazgos académicos: “no había condiciones institucionales de referencias, que vos dijeras ´bueno, mirá, tengo idea de hacer esto, vos te animás a dirigirme para...´ (HP1). Existen otras circunstancias que lo desvían de su trayecto, porque “la institución también te reclama enseñanza, te reclama extensión, te reclama gestión, participación en comisiones evaluadoras, participación en comisiones centrales de la Universidad, participaciones en comisiones del Sistema Nacional de Educación Pública” (HP1).

En último término, un entrevistado plantea las dificultades que vivenció en relación a la competencia entre los docentes por cargos y la formación académica “si te ibas al exterior perdías tu lugar...eso fue real para mucha gente -contrariamente a lo que [sucedería] en

cualquier país que tiene una comunidad académica asentada- se privilegia lo que es la formación en el exterior ¿no? ...aquí, la gente que optaba por formarse en el exterior muchas veces era sancionada” (HP8).

La mayor cantidad de respuestas definitorias de circunstancias que obstaculizan/on el desarrollo de su función como investigadores, provienen de la FHCE. En los discursos se alude a una gran fragmentación en las tareas a desarrollar, una alta competencia al momento de continuar los estudios de posgrado, entre otros aspectos; que no fueron mencionados por los entrevistados de los otros servicios.

5.1.4 El mapa de las trayectorias docentes y su producción de conocimiento en educación

La información de este apartado considera datos provenientes de los *curriculum vitae* aportados por los entrevistados –tal como se explicó en el capítulo sobre marco metodológico-. Se considera la producción de conocimiento en educación por fases, es decir que se adoptará una perspectiva genealógica, visualizándose los docentes que investigan en educación a través de las líneas de investigación que declararon que coordinan o participan en ellas.

A efectos de organizar la información se dividió el periodo comprendido entre los años 1984-2015 en cuatro momentos o fases. Cada una de ellas reúne algunas características comunes que facilitan la mejor comprensión de algunos fenómenos que podrían tener influencia en los distintos temas desarrollados en IE. En este sentido, la primera fase se definió entre los años 1980-1984 y comprende al lapso transcurrido entre el primer año que el entrevistado de mayor trayectoria declara como el momento en que inicia sus actividades de IE y se extiende hasta el año 1984, último año de dictadura en Uruguay. Se le denominará “fase de los pioneros de la investigación académica”. Esta denominación hace énfasis en la existencia de una investigación propia de ámbitos académicos, aunque debe aclararse que antes de este año, existía IE, tal como los mismos entrevistados mencionaron. A efectos de este trabajo debió delimitarse considerando la muestra teórica definida.

La segunda fase está definida por el período 1985-1994 y comprende el año en que se inicia la democracia en el país hasta el momento en que se entiende que se consolidan equipos de técnicos en educación orientados a desarrollar estudios que contribuyen al análisis de la realidad educativa nacional. Estos trabajos contribuyeron con información para la toma de

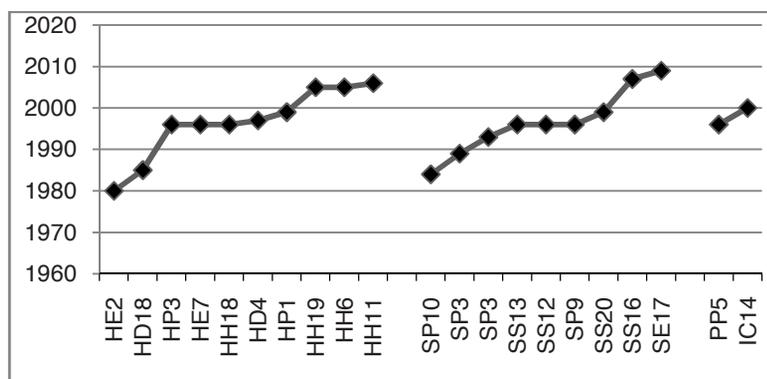
decisiones en la implementación de la reforma educativa gestada en los años 90. A esta fase se le llamará “de la recontextualización”.

La tercera fase comprende los años 1995-2004 marcado por el desarrollo de la reforma educativa, y el año previo a un gobierno democrático de izquierda, y se le nombrará como “fase de los funcionales”.

En último término, el periodo que abarca los años 2005-2015 al que se le denominará “fase de la diversificación” comprende los años en que aumenta la producción en IE y se esbozan diferencias en los temáticas, en un país con un régimen de gobierno de izquierda que tiene objetivos disimiles a los planteados en la fase anterior.

En la figura 2 se muestra los tres grupos de investigadores, los entrevistados de la FHCE (los H), de la FCS (los S), de PSICO (PP) y de la FIC (IC), y el año en que iniciaron su trabajo de IE tomando como dato, la información aportada en *los curriculum vitae*.

Figura 2: Año en que los investigadores declaran comenzar a investigar en educación



Fuente: elaboración propia en base a información de los Cvuy o curriculum de los entrevistados

Al comparar los servicios puede observarse en dicha gráfica, en términos generales un ingreso previo al campo desde la FHCE en relación a las otras facultades, luego, se observa unos años en los que se concentra el inicio de la producción de investigación en educación (años 1995-2000), es decir que se produce un comportamiento similar para todos ellos.

La fase 1980-1984 “de los pioneros de la investigación académica” se integra con aquéllos investigadores que tanto desde la FHCE como desde la FCS han investigado a lo largo de más de 30 años y que han permeado, en mayor o menor medida las formas en que se investiga en estas instituciones. Se trata de dos investigadores: uno que trabaja en la FHCE (HE2) que investiga desde el año 1980, y otro que trabaja en la FCS (SP10) e investiga en educación desde el año 1984. Se observa en estos casos que ambos investigadores han dado continuidad a los temas que definieron para investigar, generando acumulación de conocimiento en las principales líneas.

A continuación se presenta el cuadro 7 muestra una síntesis de las líneas de investigación del entrevistado HP2 -que de los entrevistados es aquel que se ha dedicado en una mayor cantidad de años a la IE-, tema general (etiqueta asignada a la línea a los efectos de la sistematización de información), y el periodo en que ésta se desarrolló. Esta información fue ordenada según datos del *curriculum* para cada uno de los entrevistados y puede verse en el Anexo III.

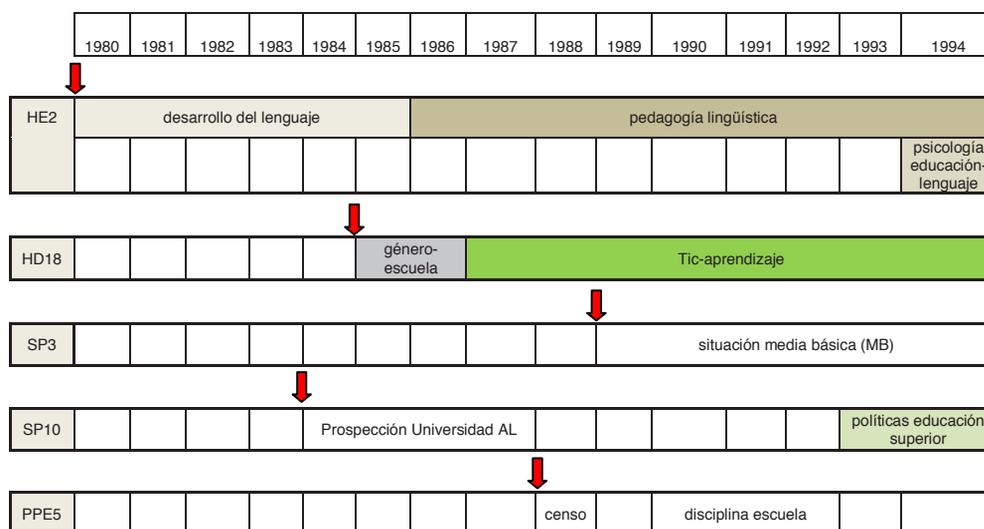
Cuadro 7: Desarrollo de líneas de investigación y periodo a cargo del entrevistado HP2

Periodo	Nombre de la línea	Tema general (etiqueta)
1980-1985	Desarrollo del Lenguaje en la Edad Preescolar	Desarrollo lenguaje
1984-1985	Estrategias Lectoescriturales en Preescolares y Escolares.	Desarrollo lenguaje
1986-1992	Socialización y Pedagogía Lingüística en el Uruguay.	Pedagogía lingüística
1994-2000	Pedagogía Lingüística en Uruguay. Lectura Discursiva de la Evolución del Aula Uruguaya.	Pedagogía lingüística
1995-1996	La formación del Maestro primario para actuar en áreas de Frontera	
2006-2011	Estudio de lo Didáctico como acontecimiento discursivo e intersubjetividad.	Acontecimiento didáctico
2002-2005	Justificación etnolingüística y etnohistórica de la situación lingüística y educativa de la frontera uruguaya con Brasil	Lengua Educación frontera
2009-	Enseñanza Universitaria	Enseñanza universitaria
2012-	Línea de Investigación Dimensiones Lenguajeras de la Enseñanza y el Aprendizaje (DLEyA)	Lengua Enseñanza Aprendizaje
2012	Indagaciones en el campo teórico de la enseñanza (ICTE)	Lengua Enseñanza Aprendizaje
1993-1994, 1996-2000	Psicología de la Educación, Lenguaje y Sordera.	Psicología-educación
1994-1995	Concepción del Lenguaje en la obra de Lev S. Vigotsky	
1981-1984	Batería de Pruebas para el estudio de la Competencia Bilingüe en Niños	Desarrollo Lenguaje
1989-1990	O cotidiano das atividades lingüísticas em escolas rurais fronteiriças	Pedagogía lingüística

Fuente: Elaboración propia en base a información del *Curriculum vitae* aportado por el informante

Para el HP2 prima “el lenguaje” como eje de otros temas tales como el desarrollo del lenguaje, la pedagogía lingüística o la psicología. Posteriormente la investigación vincula el lenguaje a la educación en la frontera o a la enseñanza y el aprendizaje. Esta información se integra en la figura 3 para todos los investigadores comprendidos en el periodo 1980-1984 y 1985-1996. Las flechas indican el momento en que declara su primer trabajo de IE.

Figura 3: Investigadores y temáticas de las líneas de investigación que integran por año para el periodo 1980-1994



Fuente: Elaboración propia en base a información de los CVuy y *Curriculum vitae* aportados por los informantes

El segundo investigador, que también integra el grupo de los pioneros en investigación académica, (SP10), considera la Universidad como objeto de estudio. Especialmente la situación de la Universidad en América Latina y políticas de educación superior, eje que es profundizado en los años siguientes donde se incorpora la dimensión de la relación de la Universidad con la sociedad, como se muestra en el cuadro 8.

Cuadro 8: Desarrollo de líneas de investigación y periodo, a cargo del entrevistado SP10

Periodo	Nombre de la línea	Tema
1984-1987	Perspectivas de América Latina de la Universidad de Naciones Unidas (PAL-UNU), 1984 – 1987.	prospección Universidades América Latina (AL)
2003-2010	Universidad y Sociedad en América Latina del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales	Universidad-Sociedad AL
2006-2008	Diversificación, diferenciación y segmentación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe	Situación universidad AL
1986-1993	Universidad y Reforma del Estado.	Universidad-Estado
1993-2015	Políticas de Educación Superior y escenarios alternativos al desarrollo institucional universitario.	Políticas de educación superior

Fuente: Elaboración propia en base a información del *Curriculum vitae* aportado por el informante

La continuidad en el abordaje de los temas de investigación con sus distintos objetos de estudio que se visualiza en el trabajo de estos dos investigadores no se evidencia de la misma manera para los restantes 18 entrevistados.

La segunda fase abarca los años 1985–1994, fase en la que se incorpora un segundo grupo de cuatro investigadores- tres de los cuales tienen formación docente previa (HD18, SS15, SP3), ya sea como maestros o como profesores- que continúan sus estudios en la Universidad porque ven en la investigación una oportunidad de mejora profesional y de comprensión del fenómeno educativo desde otra perspectiva. En sus trabajos se ve reflejado intereses particulares de experiencias educativas que ellos mismos transitaron. Investigan sobre la relación de las tecnologías y el aprendizaje (HD18), las culturas juveniles y la desigualdad, la opinión de los estudiantes de educación media y los formatos escolares (SS15),o situación de la educación media (SP3). En Anexo III se muestra específicamente las líneas llevadas a cabo por estos investigadores.

La tercera fase (1995-2004) denominada “de los funcionales”, marca la entrada al campo de la producción de conocimiento en educación del mayor grupo de los entrevistados, en un total de ocho: tres en 1996 (HE7, SS12 y SS13), dos en 1995 (HP8 y SP9), uno en 1997 (HD4) y dos en 1999 (HP1 y SS20). Se trata del período en que se implementa la reforma educativa en la ANEP, fase que considera hasta la instalación del primer gobierno progresista del país en 2005. Entre los investigadores aparecen los primeros licenciados en ciencias de la educación (HP1, HE7) aunque prevalecen los sociólogos (SS12, SS13, SS20, HP8) incorporándose un lingüista y un politólogo al grupo. En la figura 4 se muestra a los investigadores y una síntesis de los temas de las líneas de investigación que integran por año, para el periodo 1996-2015.



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza

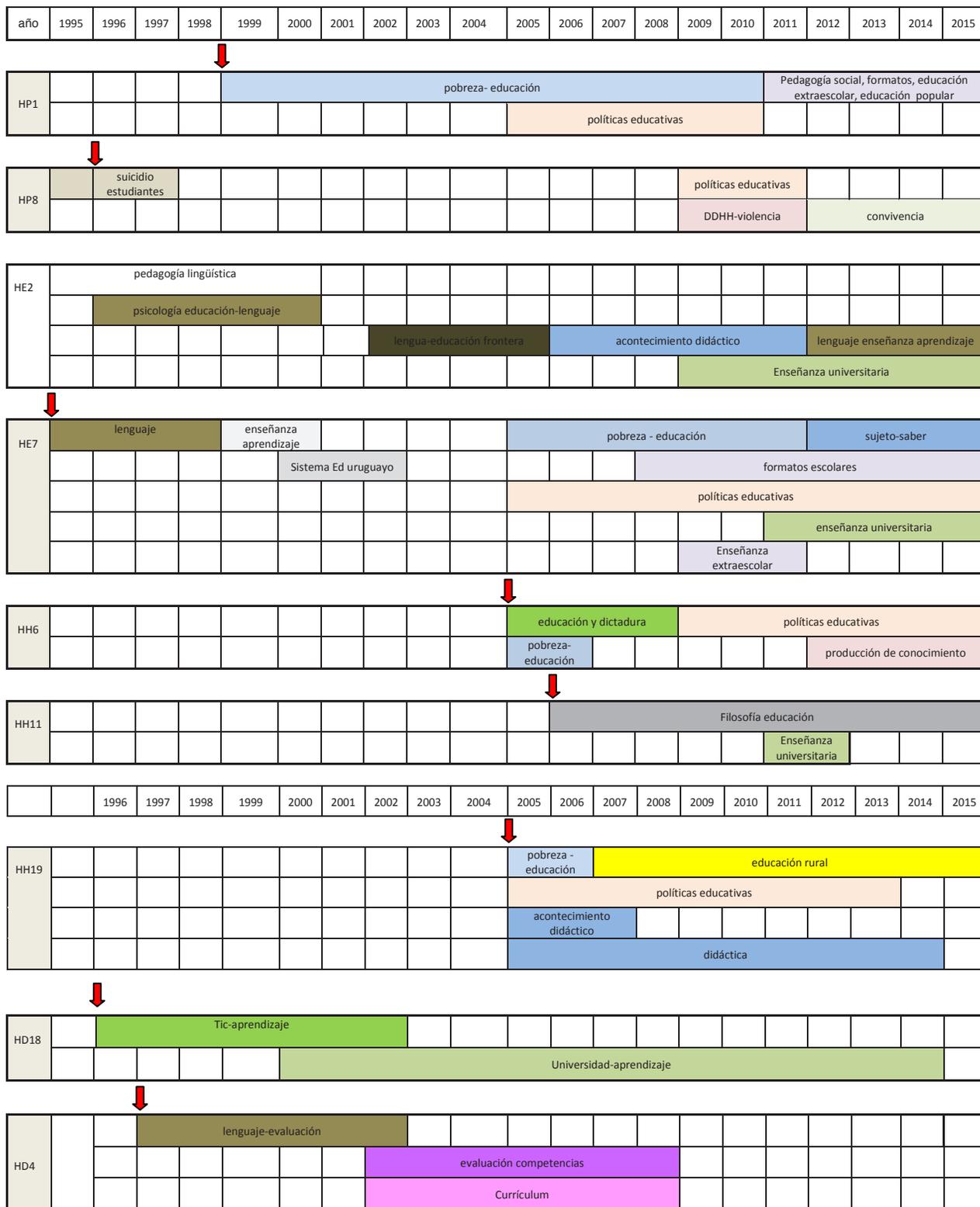


Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

Figura 4: Investigadores y temáticas de las líneas de investigación que integran por año para el periodo 1996-2015



Fuente: Elaboración propia en base a información de los CVuy y *Curriculum vitae* aportados por los informantes

	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	
SS13	educación superior			censo	Educación superior			Rendimiento		Rendimiento					accesibilidad							
							proyectos estudiantiles									flexibilidad curricular						
							censo	Masificación			Masificación						plan de estudios					
																	censo					
ss12	eficacia escolar													eficacia escolar-desigualdad								
															trayectorias estudiantiles							educación-trabajo
desafiliación-políticas																						
ss20					educación superior-demanda									deserción								educación-trabajo
															trayectorias estudiantiles							
sp3	políticas educativas										políticas de inclusión											
	MB	Políticas formación docente					profesionalización															
		evaluación políticas ed. media					Evaluación pol. ed. media					evaluación pol.ed.media										
sp9	Evaluación institucional		Políticas educación superior			ev. plan est	Reformas educativas				Derecho a la educación											
						Políticas financiamiento																
SP10	políticas educación superior																					
	Universidad-sociedad																					
SS16															ev. pas. est.	pobl. becari a	estadísticas e indicadores educativos				Sist Infor.	
																	educación-discriminación					
SE17																	educación-trabajo					
IC14	educación-tic																					
											culturas juveniles-comunicación											
																violencia-centros ed.		profesiones com.				
											competencias lectoras -tic											
PPES		diag. socio c	evaluación cursos formador de formadores				evaluación enseñanza (teóricos, cursos)						Evens eñ	Evec urric	formación de docentes							
			enseñanza-aprendizaje												evaluación de evaluación		ev plan	experiencias edjovenes				
	historia														Evex ped		Evex ped		ApUdel ar			
															evaluación formación docente							

Fuente: Elaboración propia en base a información de los CVuy y *Curriculum vitae* aportados por los informantes



En esta tercera fase, quienes ingresan al campo desde la FHCE investigan en la línea de educación y pobreza (HP1) y enseñanza-aprendizaje (HE7), mientras que quienes lo hacen en FCS abordan temáticas más específicas, relacionadas al comportamiento de determinadas variables como la eficacia escolar (SS12), masificación, rendimiento (SS13); y la demanda de educación superior (SS20).

En la última fase, desde el año 2004, “de la diversificación” se incorpora otro grupo de seis docentes (dos licenciados en educación y otros profesionales (filósofo, economista, sociólogo, comunicador), y se caracteriza especialmente porque se inician varias líneas de investigación con dos lógicas diferenciadas según se desarrollen en la FHCE o la FCS. Desde FHCE se integrarán algunos equipo a las líneas “pobreza y educación” (la comparten tres de los entrevistados) “políticas educativas”, (cuatro entrevistados) y “acontecimiento didáctico” (dos entrevistados), “enseñanza universitaria” (tres de los entrevistados). Se observa para esta facultad, y en estos años, una regularidad en relación a la cantidad de años en que cada investigador permanece en una línea de investigación. No hay caso alguno en el que un investigador trabaje uno o dos años en una línea de investigación, por el contrario, éstos las integran por un número mayor de años. Por ejemplo en la línea “sobre políticas educativas” los investigadores la integran hace 3 años (HP8), 5 años (HP1), 6 años (HH6), 8 años (HH19) y 10 años (HE7) respectivamente. En el caso de FCS se observa que varios investigadores pueden integrarse a más de dos líneas de investigación simultáneamente en un año (dándose esta situación solamente en para un investigador de FHCE, el HE7). Así hay investigadores de FCS que declaran estar en cuatro líneas en el año 2011 (SS13) o en tres líneas (SP3). Desde la FIC el entrevistado integra tres líneas en los años 2009 a 2011, y desde PSICO, integra cuatro líneas en los años 2007, 2010, o tres líneas en los años 2009 y 2013 tal como se observa en la figura 4.

En suma, la producción académica en educación de la FHCE, concebida desde el análisis de los *curriculum vitae* de los entrevistados muestra indicios de comenzar un proceso de consolidación desde el año 2005, coincidiendo con lo expresado por éstos en sus entrevistas. Prevalcen cuatro líneas de investigación tanto por el tiempo desde el que se iniciaron y perduran, como por el número de investigadores involucrados, que además trabajan en la misma línea proviniendo de distintos departamentos académicos: “pobreza y educación”, “políticas educativas”, “acontecimiento didáctico”, “educación universitaria”. En la FCS, la línea de investigación que prevalece está vinculadas a “políticas educativas” en distintas dimensiones y procede del trabajo del departamento de Ciencia Política.



5.2. Conceptualizaciones y antecedentes de la investigación educativa

En este apartado se presenta información referida a cómo los entrevistados conceptualizan la investigación educativa, cómo entienden la delimitación de este campo, y los principales antecedentes de carácter histórico que contribuyeron a su construcción.

5.2.1 Concepciones sobre la investigación educativa

Se preguntó a los investigadores acerca de qué entienden por investigación educativa. En este sentido, se obtuvieron respuestas que: i) son más generalistas, es decir que podrían ser aplicadas a casi cualquier campo de investigación; ii) aluden a la complejidad del campo educativo y a las perspectivas que convergen en él; iii) expresan una forma distinta de abordaje según se responda desde las ciencias sociales o desde las ciencias humanas; iv) se centran en una dimensión práctica de la investigación, vinculada a la pedagogía o a la solución de problemas; v) resultan en la dificultad de definir la IE o que desacreditan algunos procedimientos o formas de producir conocimiento en educación.

De carácter generalistas. Son aquéllas cuya definición pudiera ser aplicada a casi cualquier campo de producción de conocimiento. Se observa por ejemplo, que éstas colocan en el centro al investigador.

el tema de la investigación, el tema de la curiosidad, que creo que centran ¿no? y todo este tema de cómo influye esto en las ganas de ver, de descubrir -la pulsión de ver, que plantea Freud- y ahí hay algo que no se dice siempre, el tema del apoderamiento. Que son las dos pulsiones, la energía de una y de otra de una manera sublimada, de quedarse con cosas, de agarrar, y de disfrutarlo uno, y uno solo también, que creo que como la parte egoísta del investigador, que no sé si siempre sale al aire, a la luz, pero que está. Uno siempre tiene la fantasía como de descubrir algo, y de quedárselo. El descubrimiento como propio; es única esa experiencia (HD18).

En el mismo sentido, vinculado al descubrimiento, al necesario distanciamiento del investigador, explica un entrevistado, que investigar en educación es “como esto de desentrañar una esencia, esto de desarticular una esencia que está allí, pero que aunque la tengamos todo el tiempo, formando parte como de un sentido común, como de cierta cotidianeidad, no es sin embargo tan patente como pudiera pensarse” (HH5).

Investigar en el campo educativo, es entendido por estos entrevistados -que tienen una formación de base de formación docente- con centralidad en la acción de investigar, extrapolable a otros campos.

La complejidad del campo educativo y las perspectivas que convergen en él. Por otra parte, algunos investigadores -mayoritariamente docentes de educación media y maestros- plantean que la educación es un campo complejo, y que pueden converger en él distintas perspectivas de análisis, la cuestión está en la definición (delimitación) del objeto de estudio.

...la investigación educativa es una forma corta de decir investigación sobre un campo. La educación no es una disciplina, la educación es un campo, y ese campo puede ser mirado desde distintos lugares: un lugar es la sociología, otro lugar es la pedagogía, otro lugar es el campo de lo jurídico, (...) no hay una única investigación educativa... (SS15).

Se plantea que esta perspectiva tiene algunos riesgos “por ser fenómenos -los que atañen a la educación- que nos atañen a todos...es que hay como una multiplicidad de manifestaciones posibles de la IE y me parece que habría que tener ciertos cuidados para no llamarle a cualquier cosa investigación” (HH5). Sin embargo estos riesgos pueden asumirse como oportunidades: “el término ciencias de la educación creo que tiene todos los problemas de la ambigüedad pero también toda la potencialidad de albergar muy diversas aproximaciones en la investigación educativa” (SP3).

Desde una perspectiva epistemológica se explica que “es un campo muy abigarrado, complejo. Yo creo que no se puede definir *a priori*. Ahí utilizaría las categorías de lo que ocurre, o el acontecimiento tal como ocurre, es lo que define la epistemología...” (HH11). Considerando la delimitación del objeto de estudio -explica una docente- que el campo de la “IE es amplísimo...nosotros acá [en Ciencias de la Educación] en realidad nos inclinamos por lo micro...por eso tuvimos bastantes discusiones, a diferencia de los demás departamentos que hacen más macro... Por ejemplo el hecho de ver la interacción, ver la evaluación como una parte más de la didáctica, en el sentido didáctico que tiene...y volver a aprender a partir del error...” (HD4)

El abordaje desde las ciencias sociales o desde las humanidades. Investigadores provenientes tanto de las ciencias sociales como de las humanidades reconocen la existencia de dos formas de investigar en educación, diferentes, diferenciadas, portadoras de visiones que implican una forma distinta de aproximarse al campo educativo, y por lo tanto una forma diferente de considerar la ciencia: “creo que es un campo muy amplio en el cual hay dos grandes vertientes que tienen que ver con una investigación teórica -necesaria en el campo- y una investigación más empírica” (HE7). Otro agrega

yo entiendo la producción de conocimiento científico en el marco del paradigma del conocimiento científico actual, que no es producción de verdad sino que es producción de conocimiento en el marco de



los acuerdos y protocolos de conocimiento, y que por lo tanto el conocimiento tiene que ser válido y para ser válido tiene que seguir determinadas reglas. Eso no quiere decir que yo no pueda producir conocimiento válido desde la impronta vivencial del actor ¿no? Creo que ahí hay dos perspectivas, que el Departamento de Sociología tiende a una y la FHCE tiende a la otra (SS16).

Se plantea otra dicotomía en relación al sentido que tiene la investigación, lo técnico por un lado, vinculado a mejorar algún aspecto de la enseñanza y por otro lado un estilo de investigación humanístico que pone en el centro el fenómeno educativo.

... existe de dos maneras, existe como eso, como la investigación técnica cuyo objetivo inmediato es mejorar la práctica de la enseñanza o la calidad de la enseñanza o las políticas educativas en lo inmediato; y la investigación sobre la educación, al estilo de las ciencias humanas, que se hace de otra manera, que se plantea desde otro lugar, que se plantea más bien en la vieja tradición de los griegos, de la contemplación del fenómeno (HE2).

Si se analiza una u otra perspectiva con más profundidad, se encuentra que entrevistados de FCS hacen énfasis en la referencia empírica y el método.

...lo que entendemos por investigación educativa en ciencias sociales no es lo mismo que en otro lado porque en ciencias sociales tenés de todo, tenés desde los más liberales, desde los más neo marxistas, desde los institucionalistas, tenés distintas chacras. Pero creo que está asumido -por la definición propia de las ciencias sociales, por el concepto de ciencia muy fuerte- de que tenés que (por lo menos) tener una referencia empírica de lo que decís, y cierto método para validar lo que investigás, y eso no es aséptico por supuesto de las intenciones, de las orientaciones de los investigadores ... (SP9).

Por otra parte, al definir la investigación desde las humanidades ésta se centra en el componente teórico: la investigación "... hace sobre todo a la solvencia teórica y a la solvencia intelectual y de lo que se hace para que la gente no crea que las ideas son instrumentos que cualquiera puede manejar, sino son redes en las cuales uno entra, y son redes que llevan muchos años conformar e interiorizar, red de conocimiento, redes teóricas... (HE2). En última instancia, "la investigación es más para plantear los problemas, que para resolverlos" (HE2).

La investigación en su dimensión práctica y vinculada a la pedagogía. Considerando lo expresado en la última intervención, y en contraposición a la postura planteada en el mismo Instituto de Educación de FHCE uno de los entrevistados define el sentido la investigación desde una perspectiva que la vincula directamente a la solución de problemas y posibilita

...el esfuerzo por intentar tomar un poco de distancia de las prácticas educativas para volverlas más reflexivas. Prácticas educativas en el sentido amplio, prácticas, propuestas, proyectos. Creo que es ese esfuerzo de distanciamiento en relación a la práctica que creo que hoy está dando la posibilidad de

pensar lo que está ocurriendo en las instituciones educativas... Yo estoy en contra de quienes piensan que la investigación científica tiene un valor en sí mismo, independientemente de cuál sea el sentido. Creo que hay una autonomía de la investigación -no hay duda- hay un valor de la investigación teórica que sin duda lo tiene, pero son recursos públicos los que recibe la Udelar y me parece que la investigación tiene que estar orientada a pensar los problemas del país y a pensar en particular los problemas de la educación (HH6).

Sin embargo otro grupo de docentes define la investigación poniendo en el centro a la pedagogía. En este sentido, la IE es la

...producción de investigación que vincula estrictamente procesos en los cuales se producen diversas formas de transmisión de conocimiento entre sujetos que ocupan diversas posiciones donde hay una forma de tramitar un saber que está allí en juego, con ciertas intencionalidades, etcétera, y todo lo que se construye en torno a estos procesos (HP1).

Por otra parte, el sentido práctico también está relacionado con la toma de decisiones a partir de alternativas que ponen en el centro al sujeto. “Yo creo que la investigación tiene que ver con esto de producir conocimiento, esa es mi línea sobre la experiencia educativa, mucho más cualitativa, sobre lo que les pasa y viven las personas en lo educativo, y tomar un poco esa experiencia y esa historia para proponer alternativas” (PPE5). En el mismo sentido otro docente, si bien no habla de procesos, explica que existe una especificidad en el fenómeno educativo que es el centro de la tarea del investigador.

La investigación educativa implica esto de desentrañar aquello que, por muy presente no es del todo visible. Yo creo que desentrañar esa esencia de los fenómenos y cruzarlo con alguna especificidad de análisis que yo lo ubico en la pedagogía, me parece que hace como al ser de esa cuestión de que significa investigar en educación (HH5).

La dificultad de definir la IE. En algunos casos hubo dificultades para definir investigación educativa, como el caso de un economista y un comunicador. El economista centró su definición en los productos que desde su disciplina pueden aportar a la toma de decisiones: “todo lo que son menciones de oportunidad en educación tienen mucho que ver con desigualdad y también con inversión, o sea en qué medida es una inversión rentable y en qué medida hay que subsidiar, todo eso tiene mucho que ver con, [por ejemplo] qué Programas hay que dejar que subsistan...” (SE17). Por otra parte, el comunicador menciona:

Sí, no me resulta nada fácil ¿no? A ver, a aproximaciones al asunto capaz que llego a algo, pero no me doy cuenta, porque definir la investigación educativa no sé...hay de vuelta un componente comunicacional, y lo escrito qué papel juega, ese tipo de comunicación muy específica. A mí me parece que ahí hay, este, una...ahí no es tanto que se ensanche el campo de la investigación educativa, más bien se profundiza hacia un cierto lugar, se ensancha por el lado del contexto ese, socio-cultural, se

profundiza por el lado de mirar esa dimensión con más cuidado en coherencia con el enfoque pedagógico (IC14).

Por otra parte, dos sociólogos plantean algunas dificultades que comprometen la cientificidad de algunas investigaciones educativas definidas como tales

la investigación educativa tiene una varianza enorme. La verdad que no sé si hacemos una figura juntando las derivadas de cada punto porque..., no estoy seguro, no estoy seguro que podamos hacer una figura geométrica, porque veo mucha dispersión, veo mucho sentimiento y mucho testimonio y poca cabeza, porque bueno, a ver, la educación no es igual a sus estadísticas, no tiene por qué ser lo mismo pero tampoco tiene que tener una relación esquizoide, es decir que una no tenga nada que ver con la otra. La información es muy importante para tomar decisiones pero en el Uruguay el testimonio, el amiguismo y el militantismo minan todo... (SS20).

En último término la IE es considerada “como un campo que sufre de las mismas debilidades que la investigación en ciencias sociales exacerbada por dos tensiones: la dificultad de consolidar un campo académico sólido desde la Universidad de la República, y que esté extremadamente centrada en el reconocimiento político, o sea, por el campo político” (HP8).

La heterogeneidad de las respuestas muestra la heteronomía del campo con concepciones de la IE que apelan a la complejidad de lo educativo y por lo tanto a la complejidad de su abordaje; o que aluden a las diferencias en las perspectivas de las ciencias sociales - portadoras de diseños metodológicos que asegurarían el carácter de cientificidad y validación de los procesos de investigación- y de las humanidades -cuestionadas en la validez de sus métodos-; o la persistencia de un límite difuso entre lo teórico y lo práctico, entre la posibilidad de solucionar problemas o plantearlos. Finalmente, esta diversidad de visiones también se muestra en respuestas de investigadores que trabajan en una misma línea de investigación o en un mismo Instituto.

5.2.2 Delimitación del campo y el objeto de estudio

Se relevaron las expresiones de los entrevistados en relación a la delimitación del campo sobre el que se realiza la IE. Se encontró una alta dispersión en las respuestas. En algunos casos la delimitación tiene que ver con un problema a ser clarificado (SP3), desde una perspectiva genealógica (SS16), otros explican que la delimitación del objeto se da desde una perspectiva macro y meso, es decir en una dimensión política, analizando “...cómo los actores y el Estado encaran esa problemática educativa a través de dispositivos institucionales, financiamiento, elementos simbólicos, discursos” (SP9). En último término,

algunas respuestas dan cuenta de la multidisciplina, aludiendo a la inexistencia de barreras disciplinarias a la entrada al campo (SS12) donde las Universidades privadas (ORT, UCUDAL, UDE) contribuyeron a este escenario. Un sociólogo plantea la existencia de una trayectoria y tradición desde la sociología de la educación, la economía de la educación, la ciencia política, y las ciencias de la educación (SS13) mientras que un filósofo delimita la comprensión del fenómeno educativo desde la historia amplia, la historia de las ideas y la filosofía (HH11).

Por otra parte desde una perspectiva que exige la propia delimitación -explica un licenciado en educación- que la dificultad no está tanto en la delimitación, el recorte, "...sino más bien de lograr transmitirla en el conjunto de una comunidad más amplia -donde además estamos habituados a que los estudios sobre educación pueden ser realizados desde cualquier perspectiva" (HP1). En consecuencia, explica este investigador "de algún modo se instala la idea de que la producción científica de conocimiento sobre educación tiene que ver con la investigación desde estas otras disciplinas, inicialmente con mucha fuerza la economía -una economía digamos ligada al capital humano- una sociología funcionalista básicamente, lo cual va generando otras tradiciones de investigación, que yo creo que hoy están muy claramente instaladas" (HP1). Y agrega cómo la psicología adquiere un lugar de relevancia a través de la centralidad del sujeto que aprende, o cómo se van consolidando líneas desde una perspectiva de la economía de la educación (desde centros privados por ejemplo), o la historia de la educación. Sobre los aportes de la psicología y el psicoanálisis en FHCE, "se ven algunos procesos de reconfiguración de aquella producción -que yo llamaba como más pedagógica- pero intentando ubicarla en diálogo con procesos de investigación más sistemáticos que exceden la reflexión sobre la experiencia sino que intentan articular esa experiencia con marcos teóricos más fuertes y más firmes" (HP1). Agrega la existencia de estudios de educación popular, de educación extraescolar, y de educación no formal que "han establecido algunos recortes en la investigación educativa" (HP1). Un ejemplo de esto se da en ciencias de la comunicación, más específicamente en comunicación educativa y comunitaria que define el campo sobre el que se trabajan desde la perspectiva educativa "se trabaja en espacios educativos formales y no formales, en varios sentidos, con las prácticas con los estudiantes, con el enfoque del trabajo de los comunicadores en esos espacios, y también con un abordaje explícitamente pedagógico desde lo comunicacional" (IC14). Este investigador entiende la educación "como un espacio de construcción de relaciones posibles" y lo diferencia de la escolarización. En este sentido, las posibilidades de investigar se amplían, y agrega que algunos temas de interés desde las ciencias de la comunicación son educación a distancia, tecnologías y educación, la dimensión pedagógica, de prácticas de comunicación comunitaria, la dimensión comunicacional de la práctica educativa,



ecología socio-cultural o la dimensión política en los procesos educativos. Mientras tanto, en los años 90, explica un entrevistado, “si uno mira cuándo las instituciones se han empobrecido, es cuando reclamaron barreras disciplinarias, típicamente FHCE cuando antes de la reforma de fines de los 90 reclamaba que el campo era solamente para científicos de la educación...” (SS12). Por otra parte FHCE entiende que la disputa y delimitación de campo, está relacionada con el origen del Instituto de Ciencias de la Educación.

... fue fundada muy sobre las huellas del primer modelo, el de la Formación docente. En realidad, mi crítica hasta...hasta el año 2003, 2004, era justamente esta. De un empequeñecimiento, de una formación muy tecnocrática, de una actitud finalista, pedagógica muy marcada, de escasa curiosidad intelectual. Y ahí empezó a cambiar la cosa, empezó a cambiar la cosa, por la renovación generacional de la gente, por aceptar una idea que es básica; digamos esta, este ámbito de investigación está enclavado dentro en una estructura universitaria de una Facultad, que tiene su propia identidad...y tiene que funcionar ahí adentro, y aprovechar lo bueno que tiene de estar en la FHCE” (HE2).

Otra docente de FHCE reconoce este origen de tipo “normalista”, que se fue transformando en un “campo más transdisciplinario sobre la educación, afectado por distintas disciplinas, y que trata de construir una pedagogía en vinculación a la sociedad y a la política” (HH11).

En relación a las respuestas encontradas, puede decirse que no habría una especificidad, sino que el campo es definido por distintas disciplinas y éstas que le darían el estatuto de científicidad dado por la tradición de sus metodologías ya consolidadas. En la misma línea, los entrevistados entienden que se requieren marcos teóricos “más fuertes” que provienen de otras disciplinas para explicar lo “más pedagógico”. En último término, el origen del Instituto de Educación (antes Área de Ciencias de la Educación) sienta sus bases en el modelo normalista que dista del marco conceptual de algunos investigadores que ingresaron a partir del año 2004.

5.2.3 Antecedentes en la construcción del campo

Primera mitad del siglo XX, la influencia de Formación docente. Originalmente, los entrevistados reconocen que la Formación docente fue el ámbito en el que se realizaron los primeros estudios y luego “...se ha ido perfilando de acuerdo al perfil de cada investigador, por eso es tan diferente la forma de concebir la educación o la IE...” (HH11). En este sentido, podría afirmarse que “hay una tradición muy fuerte de producción de conocimiento pedagógico en el Uruguay, conocimiento sobre la educación, no estrictamente vinculada a la investigación sino más bien a la reflexión sobre la práctica” (HP1).



Los años 60, el lugar de la educación en un modelo de desarrollo. A partir del discurso de los entrevistados se definieron algunas particularidades de distintas décadas. Es así que en los años 60, se marca a la CIDE (Comisión de Inversiones y Desarrollo Económico) como un espacio institucional de referencia.

... la investigación educativa en Uruguay tiene características muy singulares -que se notan frente a otros campos disciplinarios y subdisciplinarios- que han sido multidisciplinarios en su origen. Es decir, desde las experiencias de la CIDE en los 60 -reiteradas en la CEPAL- una de las cosas bien interesantes a rescatar es que confluyen economistas, sociólogos, politólogos, también gente de la pedagogía. Y eso no se ve en otros campos... (SS12).

Por otro lado, desde FHCE explica otro entrevistado que considerar la educación como parte de un modelo de desarrollo económico, fue generando distintos enfoques “que de algún modo entran en conflicto con este otro conocimiento que yo llamaba más pedagógico” (HP1). Y explica este investigador que esto trae consecuencias en el futuro, donde lo pedagógico “...se desarticula en el marco de todos estos procesos de transformación y modernización” (HP1).

Años 70, ¿investigación en dictadura? Desde una mirada que continúa siendo institucional, pero que es política también, un sociólogo explica cómo se visualiza el proceso durante la dictadura.

Hay un *impasse* que es la dictadura que de alguna forma transformó los procesos de relevamiento y de análisis de la información educativa hacia la necesidad, también probabilística, de identificar a las personas que había que perseguir, entonces eso tiene un sesgo. Antes de eso hay una tradición muy anclada en lo demográfico, muy funcionalista, y si uno mira los anuarios [de educación] mira la información previa, es una información muy desde el atributo externo, digamos en la matrícula y en eso y poca cosa más. (SS16)

Durante la dictadura se creó el Área de Ciencias de la Educación en la Facultad de Humanidades y Ciencias pero, muchas de las ideas de los documentos creados en la dictadura en el Departamento de Ciencias de la Educación, venían de las discusiones de los años 60 y están en el Plan Maggiolo (HE2). “El problema fue, cuando hubo que decidir si eso [el Área de Ciencias de la Educación] se quedaba o se iba de la Universidad en el año 85. Se decidió que quedara, junto con Antropología...y allí, ¿cuál era la experiencia, la tradición, los recursos humanos no espurios que la dictadura había traído?, ¿de los que podía echarse mano? Y bueno la gente de formación docente” (HE2) Y agrega que más que maestras eran docentes egresados del Instituto Magisterial Superior quienes ocupaban los cargos en esos años. En esos años “había enseñanza y gente” (HE2), no había investigación.

Los años 80, algunas figuras destacadas. Ya en relación a los años 80 -ya en la transición democrática- los entrevistados explican que la investigación se concentró en el CIEP (Centro de Investigación y Experimentación Pedagógica) y el CIESU (Centro de Información y Estudios del Uruguay), es decir centros de investigación privados (HH6). En la redemocratización "...uno puede identificar que por un lado las demandas de formación persistieron y se afirmaron -cuando no había maestrías- Marrero, Villagrán, todos esos -Renato Operti- eran sociólogos que se formaron ahí, a través del acuerdo con FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales) y el CIEP, para sociología de la educación, después eso acabó" Aparecen además de los nombrados, otros referentes reconocidos por su trabajo desde la centralidad de la Udelar. Tal es el caso de Alfredo Errandonea, Rodolfo Lemez y Carlos Filgueira (SS13).

Años 90: pioneros de la investigación e instituciones. El primer lustro de los años 90 se visualiza como una etapa de hegemonía liderada por la CEPAL y los equipos técnicos conformados por Germán Rama. Sus integrantes tenían doble inserción, vinculados además a la Udelar, como el caso de Carlos Filgueira, Renato Operti y Alberto Villagrán. Había un grupo de investigadores proveniente de la Universidad Católica, que se caracterizó por ser un "...núcleo relativamente continuo, con altibajos, con problemas de construcción institucional bastante importantes -pero continuo al fin- en investigación educativa y en los últimos veinte años" (SS12). Este docente, sociólogo que integraba el grupo de investigación de ANEP, explica que "por razones ideológicas desde que Rama asume en el CODICEN [Consejo Directivo Central] todos aquellos que tuvimos vinculación con la investigación educativa en la ANEP fuimos crucificados..." Refiriéndose a Germán Rama, explica otro entrevistado que "...hay actores...que imponen una cierta construcción sí, de la agenda de la IE, y también de las categorías de las cuales se construye la política educativa...." (HH6). La implementación de la reforma educativa incide en gran medida en la diversificación de fuentes de conocimiento y de IE, desde instituciones como la ANEP, la Udelar, las universidades privadas y centros privados como CINVE (Centro de Investigaciones Económicas) y CIESU (SP3). Mientras tanto en FHCE, "no había oportunidad de formar parte de un equipo de investigación, porque no había equipo de investigación trabajando, no se podía investigar en educación, y la producción académica estaba limitada a emprendimientos muy personales" (HH5).

El inicio del siglo XXI. Antes del año 2005 -que coincide con el gobierno de los partidos tradicionales, que orienta las políticas educativas de distinta manera que en los gobiernos de izquierda posteriores- un sociólogo explica que observa en la IE, "...una preocupación de lo



educacional en términos del papel ético y social de la educación en la formación de un ciudadano responsable en términos fundamentalmente políticos, en el marco de una revaloración del modelo democrático” (SS16). De alguna manera, la crisis del 2002 “...revaloriza el problema estructural y entonces ahí empiezan a haber enfoques mucho más sociológicos...el impacto de la crisis, el problema social, la vulnerabilidad y el papel de la educación [se direcciona] en el marco del combate de la pobreza...” (SS16). Explica este investigador, que después del 2002, se revaloriza al cientista social propiamente dicho, que encuentra otros lugares de inserción laboral a partir de la creación de otros espacios como el MIDES (Ministerio de Desarrollo Social), la AGESIC (Agencia para el Desarrollo del Gobierno de Gestión Electrónica y la Sociedad de la Información y el Conocimiento) y la ANII, así como la revitalización de la OPP (Oficina de Planeamiento y Presupuesto). La educación es interpelada en su función social. Ya en el gobierno de izquierda, la educación juega un papel más importante en la construcción de la ciudadanía, cobrando relevancia los enfoques históricos de investigación.

En la FHCE se da una fractura en el año 2005- aunque otros entrevistados lo plantean en el año 2002 -donde a partir de la discusión sobre el nuevo plan de estudios, se requiere una nueva estructura como Instituto, con departamentos que tienen sus propias líneas de investigación(HE2). Aparece la figura de Luis Behares que “...en cierta medida lo que hace es, ...ver a la Licenciatura [en Educación] como una más dentro de las licenciaturas dentro de la Facultad, es decir, hace posible que el Instituto de Educación se vuelva un Instituto de la FHCE, con la tradición de esa Facultad” (HH6), donde “...además se visualiza el retiro de una generación más normalista y se da una nueva generación más vinculada, una generación que nos habíamos formado con estos docentes, que sentíamos que necesitábamos otra cosa para desarrollar la educación como campo (HH6). En estos años, de identifican la acción de dos referentes, Pablo Martinis y Luis Behares. “A mí me parece que ahí hay dos figuras que claramente hacen a un antes y un después” (HH5). Se observa en ese cambio “efectivamente en la posibilidad de la constitución de equipos, y la posibilidad de producir, producir de una forma significativamente superior a como se venía produciendo en ese momento” (HH5).

Se observa otro hito en los años 2009-2010 que marca una reorganización de los investigadores. Plantea un sociólogo que hasta el año 2009-2010 había dos grupos “...en Ciencias Sociales y Humanidades. Lo que pasa en 2009-2010 es que hay un cambio en las reglas de juego para acceso a recursos, que lo da la CSIC, en donde digamos el trabajo de grupos o el modo de producción científica en grupo que predomina en las ciencias naturales



se extiende a las ciencias sociales...” (SS12). Cambiaron las condiciones de mayor disponibilidad de montos y tiempos de ejecución de los proyectos. Esto alentó a la formación de nuevos grupos. En este sentido, algunas estrategias de políticas universitarias han orientado a los investigadores a presentar artículos o proyectos de manera interdisciplinaria, y, como menciona uno de los entrevistados “de alguna forma obliga al investigador individual con sus caprichos a juntarse con otros...en llamados donde se dice “tiene que haber alguien de educación con alguien de enseñanza” (SS13). La creación del SNI, ha sido un espacio de visualización y transparencia del trabajo de muchos investigadores (SS15).

En la información recabada se encontró una mirada parcializada de los antecedentes, dependiendo de si éstas provienen de la FHCE o de FCS, incluso en algunos aspectos contradictorias, como el caso de la perspectiva sobre los aportes que realizara la CIDE y la CEPAL que enriquecen el campo (FCS) o entran en conflicto con el enfoque pedagógico (FHCE). La formación docente, orientada a la reflexión sobre la práctica, matrizó el proceso de institucionalización de la investigación educativa en la FHCE, cuando en los años 70 el modelo normalista en el que prevalece la enseñanza, no dio lugar a la investigación, situación que tiene su continuidad en los 80, los 90 –en los que se visualizan algunos emprendimientos personales- y hasta el año 2004 en que se plantea un cambio de orientación –al ingresar nuevos profesionales al Instituto- que conforman equipos con líneas de investigación definidas.

En una mirada más general, desde la FCS se muestra cómo en los años 80 y 90 se destacan algunas figuras –todos sociólogos- y en el siglo XXI, los sociólogos adquieren un estatus relevante dado la necesidad de estos profesionales en las políticas públicas, entre las que se encuentra la educación.

5.3 El campo de la investigación educativa en la actualidad

En este apartado se presentará información proveniente de los discursos de los entrevistados en relación a la situación de campo académico de la educación, sus tensiones y el perfil de quienes investigan hoy.

5.3.1 Una mirada general de la situación del campo académico de la educación

Desde la FCS se enumera -en relación a las dinámicas de la investigación- algunas características que definen en términos generales la situación del campo. Existe una investigación académica a la que se incorpora “...una parte importante y esencial de la



producción de la investigación, que está vinculada a expertos técnicos que tienen responsabilidades en procesos de toma de decisiones”, en consecuencia “el objeto de estudio está predominantemente recortado, construido, definido... en contextos de aplicación”. [Asimismo] “el campo se sustenta...en una estructura disciplinar muy amplia, muy extensa...” (SS10), considerando entonces que éste es un rasgo particular del campo. Se entiende que ha habido una mejora relevante en la formación de investigadores en educación superior, como el caso de docencia universitaria, administración universitaria, sociología de la educación y políticas educativas, que lo ha reforzado. Por otra parte, desde la FHCE se indica que “es bastante variopinto el universo” y este panorama depende de “los lugares, de las tradiciones -un poco se mezcla la tradición del lugar- las disciplinas, la personalidad de los investigadores y cómo han ido construyendo el campo de la investigación. Eso va dando lugar a distintos enfoques” (HH11). Sin embargo “...es un campo fermental, un campo que tiene un potencial muy grande en el sentido de que tiene la potestad de recuperar una tradición y una reflexión filosófica de humanidades y de una producción científica latinoamericana propia” (HP8). Otros coinciden en la existencia de un campo fragmentado donde se visualizan distintos espacios tanto en las facultades como en las Unidades de Apoyo a la Enseñanza de los servicios, donde se encuentra “gente que está trabajando sobre algún pequeño aspecto o algún sesgo o algún ámbito de lo que cae en conjunto, bajo el rótulo de estudios sobre educación” (HE2).

Desde FCS se identifican lugares de producción de saber; por un lado en el nivel de la centralidad de la propia Udelar. Se reconoce a la CSE “muy enfocada hacia lo formacional, hacia lo curricular -lo cual se explica sobre todo por la funcionalidad institucional de los espacios en los cuales esta preocupación se plantea-” La División de Estadística “...en el sentido estricto, es funcional a los objetivos de determinadas unidades institucionales de producción de información” (SS16). En el nivel de los servicios como la FCS la investigación está más relacionada a las características de cada investigador. Por ejemplo, se puede encontrar una perspectiva “...más funcionalista, más institucionalista...que tienen una mirada funcionalista desde lo estructural, es decir la estructura del sistema, los sistemas, cómo están articulados entre sí y los flujos”; y otra mirada más vinculada a las competencias. Sin embargo subraya el entrevistado, “... no incorporan la perspectiva más cualitativa y entonces esos espacios -que a mí me parece que son importantes- están como medio relegados...” Existen además otras perspectivas que éste denomina como profesionalizantes, es decir representadas por investigadores que estudian la formación de los profesionales, con abordajes que difieren de lo sociológico (SS16).



La tradición sociológica de carácter funcionalista ha matizado el campo, explica un licenciado en educación (HP1), y se ha producido mucho desde esa perspectiva, pero a su vez ha contribuido a las distintas formas en que se entiende la educación y sus dimensiones hoy. Desde otra postura, un sociólogo señala que el ámbito de lo educativo presenta un “diseño institucional autonómico muy cerrado...Me parece que el mundo de la educación es más normativista, más del deber ser, y nosotros [desde FCS] somos un poco más empiristas” (SP9). En la FCS existen algunas tradiciones, por ejemplo desde [el departamento de] Economía se utiliza...una metodología de investigación que está muy ligada a una teoría neoclásica, que mide las opciones de vida como preferencias, preferencias absolutamente individuales...” (SS15). Cuando se le preguntó a un economista sobre este tópico, expresaba que lo más importante son los diseños de investigación, de tal manera que dado un problema “... tienes que tratar de aislar digamos lo más posible lo que pueden ser los factores socioeconómicos...” que influyen en mayor medida en este problema (SE17). En el departamento de Ciencias políticas se producen estudios sobre sistemas donde “hay una impronta fuertemente cepalina. En ese departamento -desde mi punto de vista- tienen poca capacidad de aporte” (SS15).

Por otra parte un investigador de la FHCE señala que hoy se puede investigar desde dos modelos, el que se promueve actualmente, que va desde lo práctico a lo más teórico, “o vas al modelo tradicional, que es el modelo de los años sesenta, que va de la investigación básica -que en ciencias humanas es teórica- a la investigación empírica, a la investigación aplicada, a la extensión...es el modelo más clásico de la Universidad, que está siendo bombardeado por varios motivos ...” (HE2). Se agrega a esta visión que

dentro de la empírica lo que más se desarrolla en el Instituto [de Educación] es una investigación más cualitativa -por la propia formación y los tópicos de interés de los grupos de investigación que se han ido configurando. Es complementaria a otro tipo de investigación más cuanti, y a veces se hacen trabajos de triangulación pero el fuerte del Instituto pasa por ese otro tipo de investigaciones (HE7).

En relación a la forma de investigar, aparecen algunas pistas que hacen énfasis en la mirada de lo educativo en un “...diálogo genealógico con otros factores...” (SS16), donde además, se están integrando a los “experimentos pedagógicos”, científicos naturales y físicos -como el caso de Ceibal- que genera otros escenarios de trabajo, (SS20). Se reconocen algunos espacios más o menos consolidados en centros privados y algunos espacios de la Udelar -por ejemplo vinculados a la economía de la educación- (HP1).



5.3.2 Tensiones del campo de investigación educativa

En este tópico se pudo agrupar dos tipos de respuestas, unas vinculadas a las tensiones generadas por decisiones desde el punto de vista del diseño metodológico de las investigaciones y otras asociadas a las consecuencias de la implementación de políticas que influyen en la investigación.

Desde una perspectiva vinculada al marco teórico “tenemos un problema de originalidad de temas, de enfoques -como academia lo estoy diciendo- ... tenemos un problema de...muy malos estados del arte...muy poca lectura entre unos y otros...eso es un problema terrible desde el punto de vista de la acumulación” (SP3). A este hecho se suma la falta de investigadores que puedan hacer contraposición en los grandes debates. En otros países hay referentes teóricos fuertes

en educación, tienen hasta escuela propia -en Brasil con Freire...en Argentina encontrás referentes en educación que hacen análisis crítico de la educación- ... son teorías duras que en realidad lo que tratan de aportar es un aporte crítico sobre la lectura de la investigación. Eso en el Uruguay y en Humanidades yo no lo veo... no veo el gran intelectual que hace la crítica de la educación, que se coloca en la agenda pública o en la agenda de las instituciones, lo llama para la gran crítica de las políticas, “hacia dónde va la educación, cómo es la educación”...que reflexiona sobre los datos, eso no lo veo, y obviamente tampoco lo veo acá en Ciencias Sociales... (SS13).

Una economista plantea vinculado a lo anterior, que falta debate, falta mayor difusión de los resultados, como el caso de los resultados de PISA. Dice este investigador “un criterio de rendimiento es el PISA. Por lo que he visto, no hay información atada al PISA de cómo fue el año lectivo de ese estudiante, las características duras de los profesores ¿no? Creo que eso no hay, o sea me parece como que hay un problema para trabajar sobre la evidencia” (SS17).

Uno de los entrevistados compara a los investigadores en ciencias biológicas con los de la educación y analiza la importancia atribuible al registro del dato, a la necesidad de obtener conclusiones dentro del experimento, cuestiones que los primeros logran alcanzar por sus buenas observaciones, y los segundos no: “la ciencia de la educación no ha logrado llegar a ese punto porque está colonizada por una concepción fetichista de la investigación” (SS20), quizás atribuyéndole condiciones no científicas para su marco de trabajo.

Otro sociólogo explica que las hipótesis provisionales ofician como incentivos en un proceso de investigación, y que en educación aparecen trabajos en los que se conoce la respuesta previamente “...y si investigas va a ser probablemente una mera formalidad más bien

discursiva donde te vas a reafirmar en los principios, dogmas, teorías, y conceptos que tenías al principio” (SP9). En la misma línea, otro sociólogo analiza la cuestión del distanciamiento con el objeto de estudio, considerando que la investigación parta de la teoría o de un problema. Explica en relación al proceso y legitimación que

hay una definición... que hace que la investigación aplicada de alguna forma sea vivida con ciertas dificultades de legitimación académica ¿no? Entonces en realidad se apunta a la formulación de problemas de valoración académica mayor; hay que definir un problema sociológico y ese problema sociológico hay que ver cuáles son los objetos reales que lo expresan mejor y allí mirar, y no ir al problema concreto y tratar de resolverlo desde una perspectiva conceptual para investigarlo (SS16).

Otras respuestas definen a los que investigan en educación desde una perspectiva dicotómica, por ejemplo ubican a los investigadores en oposición a los “educadores prácticos” -es decir los maestros y profesores- o los sociólogos versus los educadores, y dentro de los investigadores también se marcan las diferencias entre los “cuantitativistas” y los “cualitativistas”, todas ellas abonan en el sentido de la compartimentación del campo.

Algunos sociólogos plantean la existencia de un escenario en el que aparecen los educadores prácticos (maestros y profesores) en oposición a los investigadores donde pareciera “... que los únicos que pueden hablar sobre educación son los educadores prácticos, y por lo tanto todos los de afuera son sujetos de sospecha...” (SP9). Pero ¿qué sucede con el docente que investiga? Un licenciado en educación recupera la relación docentes – investigación como una relación que otorgaría legitimidad

...algunos emprendimientos académicos o docentes pueden ser absolutamente valiosos sin que tengan la necesidad de auto rotularse investigación educativa.ahí hay un problema, que incluso tiene que ver con este gran fenómeno del docente investigador...detrás de eso lo que está es la necesidad de legitimar una acción, un proyecto, un desempeño llamándolo como de investigación, cuando a todas luces en algunas circunstancias no lo es ni lo podría ser. Y sin embargo no por eso tiene menos valor (HH5).

La oposición cuantitativistas cualitativistas no ha sido superada en el campo de la IE, “...en lo educativo esto es una frontera más fuerte que en otros campos; desde el educador hay una resistencia muy importante a la cuantificación, y desde el sociólogo hay una resistencia bastante importante a la comprensión, a la comprensión como fenómeno definitorio del problema” (SS16).

vos vas a tener equipos que tienen una bajada desde lo general a lo particular, desde lo teórico a lo empírico y en términos de la estructura matricial de la realidad, de cómo se organiza la realidad en sus volúmenes relacionales; y en otros campos vas a tener un enfoque desde lo cotidiano o desde el impacto más vital hacia la generalización, desde las relaciones subjetivas hacia la tipificación, construcción de

tipos y luego en esos tipos, llegado al caso ... Entonces unos equipos ven a los otros con bastante prejuicio, entonces en un caso dicen ´bueno, esta gente cree que las personas son cosas y no ven que detrás de la educación hay niños, jóvenes, hay personas´, en el otro caso dicen ´esta gente no sabe que para producir conocimiento hay que lograr validez externa y no lográs validez externa si no te despegás del objeto, en fin, creo que la realidad social es ambas cosas (SS16).

Sin embargo desde PSICO, se confirma esta impronta, “la dificultad más importante es el conocimiento que vos producís...si se toma para políticas educativas o no. Y en ese sentido creo que tiene que ver con el tipo de investigación que hagas. Los abordajes cualitativos no están validados, ni legitimados como los cuantitativos” (PPE5).

Finalmente los entrevistados explican que se trata de un campo muy compartimentado, con un desarrollo interdisciplinario muy débil donde “...los psicólogos se preocupan muy poco de lo que hacen los sociólogos, los administradores se preocupan muy poco de lo que hacen los psicólogos o los científicos de la educación. ... con disciplinas que desarrollan un trabajo muy autosostenido en relación a los problemas de agenda que le interesan” (SS10).

Un segundo grupo de respuestas considera aspectos inherentes a las políticas de investigación como las de su fomento, así como la difusión y uso de sus resultados. En este sentido, algunos entrevistados entienden que la ANII ha oficiado como un obstáculo en el desarrollo de la IE por ejemplo “los niveles como la productividad que se exigen a los investigadores, a veces habilita como a una excesiva búsqueda...de artículos para aumentar ese nivel de productividad o no bajar de determinados estándares, entonces eso genera algunas cuestiones que tienen que ver más con la dinámica de un mercado...” (HE7). Por otra parte, este régimen de incentivos promueve dos figuras “... el investigador más bicho entre comillas, más auto referido, más volcado a lo suyo, que produce, produce... la Comisión Central de Dedicación Total lo mirará, la ANII lo mirará y dirá ´qué productiva es esta persona´; y por otro lado los investigadores que dirán: ´bueno miren, tengo cuatro funciones universitarias y reparto mi tiempo en forma más o menos equilibrada y le pongo corazón y cabeza a cada una de ellas´ (SP9).

Plantean los entrevistados que son muy pocos los académicos que tienen una trayectoria únicamente académica en este país, ya que el campo de lo político siempre va acompañando sus decisiones. Esta situación se profundiza en la FHCE debido a dos factores: “...la historia de las ciencias de la educación en Uruguay -con la escisión entre el IPA y los institutos normales, y el lugar que ha ocupado la FHCE- ha hecho que sea un campo en el área de las ciencias sociales más débil que otros campos...” Sin embargo uno se

preguntaría ¿qué sucedió con la FCS? “La sociología sufrió del mismo mal y se encontró feliz a sí misma en la medida en que en los gobiernos progresistas pudo legitimarse como empresa que trabaja para el Estado, y la agenda académica del Departamento de Sociología ha disminuido muchísimo en tanto su prestigio social ha crecido muchísimo” (HP8).

La poca inversión en investigación desde los servicios, ha influido en la estabilidad de producción de conocimientos en los Departamentos, y esta ha sido sustituida por políticas de concurso de proyectos a la que se suma la política que parte de la idea “de que existen investigadores independientes o *freelance*” (HE2).

En último término, desde una visión menos constructiva, explica un sociólogo de FCS que “hay una concepción voluntarista, un fetiche de la voluntad, que todo es un manejo político, y hay veces que nunca ves una apuesta por la regularidad ... siempre todo es culpa de los otros, tiene que ser transformado ... y mucha gente con muy mala formación” (SS20).

Los sociólogos describen con claridad las tensiones que aparecen en la definición de los diseños metodológicos, que más que tensiones, son definidos como problemas que van en detrimento de la validez de los resultados de investigación, ya sea desde la definición del problema a investigar, el enunciado de las hipótesis provisionales, el diseño metodológico y los instrumentos que aseguren la validez. Las posturas radicales referidas a ser más cuantitativa o más cualitativa demuestran las limitaciones del campo que tendría que haber superado estos relativismos que condicionan los abordajes al objeto de estudio. Se da cuenta de las dificultades propias del campo de las ciencias humanas y sociales que trasvasan al campo académico de la educación, pero en el caso de la FCS se generaron estrategias que las ubican en un lugar de primacía y visibilidad ante la FHCE.

Tensiones vinculadas a la falta de creatividad en la elección de los temas a investigar, falta de acumulación de conocimiento, dificultades con las referencias teóricas que no favorecen grandes debates sobre lo educativo, dificultades en el análisis, son algunos de los temas que los entrevistados ponen en cuestión.

5.3.3 El perfil de los investigadores en educación y su formación

En la definición de los perfiles de los investigadores aparecen elementos que son consecuencia de la delimitación del campo. En este sentido, se habla de un campo que es abierto, multidisciplinario, un campo que también genera incertidumbre al momento de definirse.

...me parece que cualquier investigador desde cualquier posición puede investigar sobre educación y eso parece que sería parte del ámbito en la investigación sobre educación, y eso no está en discusión, es un concepto amplio, abierto. No es que a mí me interese hacer chacras ¿no? Pero sí me parece que, que la pluralidad tan amplia que tenemos hace que muchas veces se difumine mucho la idea de decir bueno, ¿qué implica esto de investigar sobre lo educativo? (HP1).

Perfil de los investigadores. En el mismo sentido, la falta de especificidad en el campo dificulta el reconocimiento de quienes investigan, y por lo tanto de sus perfiles, donde parecería que existe una correlación entre lo que hace el que enseña y el que investiga.

“¿qué hace un pedagogo? ...Y bueno, no queda tan clara la respuesta. El sociólogo que hoy que se dedica a la educación tiene una respuesta muy clara. El pedagogo, e incluso el licenciado en ciencias de la educación en realidad no es tan fácil esa respuesta. ... yo soy pedagogo y trabajo en el Instituto de ciencias de la educación, y allí hago pedagogía, investigo en educación desde ese lugar. ...Es una pregunta difícil de responder, este...tiene que ver con esto quizás, con esta relación intensa entre el que investiga en educación y hace docencia y ahí está todo el mundo que dice que para investigar en educación hay que ser docente. Los hay quienes son investigadores en educación que no son docentes” (HH5).

La formación de los investigadores. “...se han empezado a capacitar algunos recursos humanos en educación superior y a generar cierta reflexión, a veces asistémica, por demandas externas [por ejemplo en relación a las políticas en el nivel superior]...recursos que en algún momento, Uruguay tuvo que salir a responder con gente que se especializó sobre la marcha, que eran más bien gestores” (SP9). En la misma línea de la necesidad de responder a demandas, otro entrevistado alude a los sociólogos, economistas y politólogos que “... entran al campo de la educación no por su especialización *a priori* en la educación sino por demandas puntuales que son llamados “para”, y de esos hay muchos, y una parte importante que están vinculados a lugares de gestión de políticas educativas...” (SS13).

Desde una mirada histórica, los perfiles tienen que ver con la formación que históricamente se brindó a los profesionales. En los años 80 fueron los centros de investigación privados como el caso del CIEP los espacios de formación y por lo tanto de generación de perfiles, en los años 90, los posgrados en universidades privadas (especialmente los de gestión

educativa en la UCUDAL y la Universidad de Montevideo) que generaron un perfil distinto. En esos espacios se “recogió mucha gente que venía vinculada a las políticas y sobre todo a la gestión de Germán Rama, ahí hay un grupo, está muy focalizado” (HH6), y han formado redes de investigación (SS13).

Desde FHCE se expresa que “nuestra experiencia es un poco de orfandad en ese proceso de formación” (HP1). Varios investigadores consideran que la formación de investigadores se da en el grado (HE2, HE7), donde además resulta clave el rol que cumpla el docente “estar abierto a escuchar vocaciones y a personas interesadas para atraerlas al campo de estudio, eso es fundamental; integrarlos en la medida de lo posible al área de investigación, invitarlos a los congresos...” (HH11). Otros docentes de FHCE entienden que es en el nivel de posgrado, es decir en las maestrías y doctorados (HD4, HH6, HE7, IC14). Explica un comunicador: “me parece que se va generando una movidita muy interesante de la enseñanza universitaria como tema, la enseñanza superior” (IC14).

Solamente algunos entrevistados de FHCE entienden que otro ámbito de formación de investigadores son los grupos de investigación. “Se forman en esos grupos, yo no creo que estrictamente la formación sea en la maestría o sea en el doctorado, sino que creo que es el poder hacer esa experiencia en un grupo” (HP1), es decir a partir de una actividad de investigación en forma sistémica, aunque sea de una forma incipiente (HH6).

En relación a los requerimientos en la formación de los investigadores, pareciera que en este momento no es una demanda

En el ámbito de los educadores, quieren formación en educación, formación en educación superior, no tanto de los investigadores, pero como el mundo del conocimiento científico va a una creciente especialización sería probable esperar que en el futuro los investigadores fueran más disciplinarios, más especializados, sería esperable, yo creo que todavía no estamos en ese horizonte, creo que estamos un paso antes...” (SS13).

Por otra parte se considera relevante las condiciones que posea el futuro investigador, en este sentido, explica un entrevistado: “formás un pequeño porcentaje...yo soy muy duro en eso...formar excluyentemente. Es decir que el que por medio de la carrera se da cuenta que no quiere o no puede ponerse en la posición de investigador, no debería seguir. Debería aprovechar esos créditos, para hacer otra cosa” (HE2). Desde esta perspectiva, la experiencia prevalece como un requisito en la formación, donde quien se forma trabaja en proyectos con distintas modalidades, luego se adquiere destrezas que permiten desarrollar proyectos de mayor envergadura, en líneas de investigación de mayor aliento “te diría, que

es bastante clásico y que es la forma clásica de formar a un investigador” (HE2). Agrega que en los posgrados, lo importante es el resultado del proceso de investigación, o sea la tesis.

Otro requisito para la mejor formación de investigadores es que éstos cuenten con tutores “... el tutor es un orientador, que habría que suponer que la persona que trabaja con un orientador en un Departamento, se integra a la actividad real, legítima, auténtica, de investigación del Departamento” (HE2), y en ese proceso los estudiantes participan, se los incentiva a que escriban artículos científicos, que asistan a congresos, que participen en seminarios internos, y todo esto va generando un ámbito de interés (HH11).

Se hace necesario ampliar la mirada y hacer “un esfuerzo por abrir a otras perspectivas, por indisciplinar más digamos, romper disciplinas, romper disciplinas en un sentido de disciplinas rígidas de que confluyen en el campo educativo, las famosas ciencias de la educación pero también romper disciplinamientos metodológicos, disciplinamientos epistemológicos, y abrir un poco más...” (IC14).

Se observan algunos problemas en la formación de los investigadores. Existe una carencia de formación de profesores de educación media en estas temáticas, y especialmente en el interior del país. Por otro “los que están produciendo más [en la FCS]...ninguno se formó estrictamente en un doctorado en educación ni en una maestría exclusivamente en educación...” (SS13). Y desde FHCE se explica que no existe una buena formación, porque “se forman a mucha distancia de la investigación, a lo sumo con algunos cursos...hay gente que viene equivocada....No es equivocada para sí mismo, sino para la institución que oferta. Entonces, realmente no es tan fácil formar investigadores (HE2). Esto trae como consecuencia que se forman estudiantes para “...alimentar otras áreas, quizás hasta la futura Universidad de la Educación...” (HH11).

Existen algunos antecedentes vinculados a las dificultades en la relación académica entre investigadores *senior* y *junior*, que tienen que ver con cierta forma de “aprovecharse” los primeros sobre los segundos, orientándolos a hacer actividades que no redundan específicamente en su crecimiento como investigadores. En este sentido, en FCS se obra en forma opuesta, “se respeta casi en exceso la libertad de los *junior* para investigar lo que quieran, entonces eso debilita sus posibilidades...entonces, la gente se forma muy libremente con todas las ventajas y todas las desventajas que tiene esa formación con tanta libertad...” (SP3).



Así como los posgrados son una herramienta potente para el desarrollo de los investigadores, desde FHCE se plantea que existe una deuda con los estudiantes en relación a consolidar una formación en este nivel, ya que es para muchos la primera oportunidad de realizar una investigación (HP1, HE2). Sin embargo explica el mismo HE2 “uno de los problemas graves que pueden traer las maestrías, o la difusión, o las prácticas de las maestrías, o del postgrado en general, es reducir el grado.” Esta preocupación la plantean varios entrevistados (HH6, HH11), sobre todo relacionado con el incremento de las cargas horarias requeridas de los docentes.

En relación a las formas de investigar en este momento, un entrevistado de FIC expresa que faltaría una mirada más fuerte desde la pedagogía, y agrega que “...a la hora de la verdad los enfoques más clásicos terminan dominando porque están más legitimados, están más legitimados incluso para los estudiantes porque romper esos moldes es más difícil. Entonces sabiendo y entendiendo eso yo creo que la investigación educativa podría abrirse más en las prácticas investigativas más personales (IC14).

...esta dispersión profesional que genera el ejercicio de la academia mas el ejercicio profesional, tiene, este, la dispersión que genera tratar de ser reconocido y legitimado como dice Bourdieu en un campo, es decir, por decirlo en términos institucionales, la licenciatura en ciencias de la educación de la FHCE aún no tiene la autonomía académica de peso suficiente para que alguien se anime únicamente a hacer eso y ser eso... (HP8).

Las respuestas evidencian distintos niveles de preocupación en relación a la formación de los investigadores, desde la necesidad de fortalecer los contenidos vinculados a la metodología de la investigación, tanto en lo referido a la delimitación del objeto de estudio, relevamiento y análisis, como al nivel en el que se debe realizarse esta formación. Otros entienden que más allá de la formación de grado o posgrado, la práctica de investigar en un equipo es lo más relevante para el aprendizaje.

5.4 La concepción de grupo de investigación en la institución de referencia

5.4.1 La conformación de grupo: mirada desde una concepción holística

Se buscó obtener información desde una mirada que integre la perspectiva del trabajo de grupo o equipo de investigación. Si se entiende al grupo como un espacio que “implica cierta organización interna, cierta rutina, ciertas jerarquías, cierta especialización y distribución de funciones, en sentido estricto...en el área de ciencias sociales humanas probablemente encuentres muy pocos grupos...” (SP9). La concepción de grupo desde esta Área es



atribuida a proyectos o programas que son compartidos -en forma más o menos laxa- por investigadores que colaboran entre sí, con un alto nivel de autonomía, y donde la afinidad personal, política y metodológica es lo que prevalece para su conformación (SS15). Después del informe de la CIDE, trabajaron Alfredo Errandonea, Apezechea, Carlos Filgueira, que constituyó "...un momento de nucleamiento y de generación de información, que luego se tradujo, y lo que nutrió la investigación, fueron los censos universitarios, la constitución de los equipos interdisciplinarios de los censos universitarios, es decir un factor exógeno de pura lógica académica pero que tiene una inducción muy fuerte..." (SS10), "...en realidad no es básicamente que se produzca que se haga el proceso de investigación compartido, no, sino que es muy solitario" (SP9). En FCS "...hay dos grupos -hay digamos un tercer grupo ahora....gente de trabajo social- que trabajamos educación en algún sentido de la palabra más amplio, más restringido..." (SS12).

Desde FHCE el proceso de conformación de grupos se resuelve considerando al proyecto -y por lo tanto la afinidad temática- como elemento nucleador. Los entrevistados reconocen en la última década, la existencia de dos influjos: por un lado las concepciones de Behares y por otro una articulación de docentes que se formaron en ciencias de la educación que contribuyeron a ese nucleamiento "...por afinidades conceptuales, afinidades también generacionales..." (HE7) que ingresan recientemente -en los años 2003, 2004- y que además incluían a estudiantes y egresados en sus líneas de investigación (HE7). En un principio -desde ese equipo- se diseñó "un proyecto de iniciación a la investigación; el ir generando cierto lugar en el cual ir pensando algunas cosas, y paulatinamente sí, un diálogo con algunos compañeros...con los cuales empezamos a recorrer ese camino juntos, ese es el primer grupo que yo identificaría" (HP1). En un sentido más amplio, "la existencia de grupos de investigación, de líneas de investigación continuadas, estables, sólidas, [constituyen] la única posibilidad de que una institución tenga investigación...que además tienen una virtud, juntan...al viejo con el joven, y son lugares de formación..." (HE2).

Durante la dictadura hubo "...un changüí para toda la gente que venía de Formación docente, regalándole cinco semestres. Eso habilitó a que no se pudiera ir conformando una masa crítica importante allí...y no se promovía la conformación de lazos académicos o grupos institucionalizados de trabajo" (HE7).

En FIC los grupos se conformaron y conforman de acuerdo a las demandas que reciben, que generalmente son de intervención y no de investigación "...pero esas demandas de intervención nos generan inquietudes investigativas...", (IC14) y en PSICO se investiga en



concordancia con las demandas del servicio, especialmente lo que “...estaban viviendo los docentes en la enseñanza” (PPE5).

Se entiende que la existencia de grupos formalizados que tienen como objetivo la formación y mantenimiento de los recursos en el tiempo se dan en la FHCE, no así en el resto de los servicios cuyos investigadores se integran en equipos de trabajo para el cumplimiento de objetivos en el corto plazo como consecuencia de demandas puntuales.

5.4.2 Aproximaciones a las estructuras posibles de los grupos

La estructura “...es el modelo que te permite la FHCE, y la Udelar: un investigador individual que evidentemente puede establecer colaboraciones con pares o con docentes en calidad de asistentes. No creo que haya una dinámica de grupos real...” (HP8). De alguna manera, la estructura de cargos fue definiendo una mayor estabilidad. En algunos de los Departamentos del Instituto de Educación se han realizado llamados a cargos con distintos grados académicos “...dando una pluralidad, una riqueza y fortaleza mayor...” (HE7). Se entiende que se ha trascendido los proyectos puntuales y eso es un logro del Instituto de Educación (HH5), aludiéndose así a la autonomía (HP1). En otros de sus Departamentos se integran estudiantes a partir de llamados a colaboradores honorarios (HH11) o maestrandos, con intereses o trabajos que tengan que ver con las líneas de investigación que se están desarrollando allí (HP1); y “eso a su vez sí ha propiciado un movimiento de personas que han participado o que están cercanas a los grupos, que va cambiando en el tiempo. Te diría que este grupo que tenemos conformado ahora...es estable en unas quince personas, que están sí hace dos años participando activamente de esto” (HP1). Adquiere entonces relevancia el docente tutor, porque “...permite formar, formar gente, estabilizar, generar continuidad en el tiempo, vamos a decir, acumular...” (HE2). Y este mecanismo es replicado -de distintas maneras en los distintos servicios- como el caso de la incorporación de estudiantes avanzados en FIC (IC14), o estudiantes con sus trabajos finales o de maestría en PSICO (PPE5).

Por otro lado, los integrantes de los grupos de FCS dicen que pueden ingresar a los equipos a través de diferentes mecanismos. Por ejemplo si se trata de un proyecto CSIC será a través de un concurso (SP3), o si fuera otro tipo de proyectos, pueden utilizarse los mecanismos de contratación directa que prevé la Asociación Pro Fundación para las Ciencias Sociales (SP3). En este servicio se menciona la inestabilidad de los ayudantes y asistentes -grado 1 o 2- (SP3): “tú tenés algunos recursos humanos aquí dentro de ciencia política, que se dieron casi casualmente” (SP9). Los ayudantes participan en seminarios internos de trabajo, escriben



alguna primera versión de algún documento, participan en seminarios, en congresos, ayudan en la desgrabación y codificación de entrevistas, en la recolección de datos secundarios, o en la comunicación de actividades diversas, entre otras en fin, éstos son “... los momentos de efervescencia, cuando por un par de años tenés la tribu, la tribu armada, y luego vienen los momentos de larga soledad donde en realidad más que grupo lo que tenés es un diálogo con tus pares” (SP9).

Las respuestas de los servicios evidencian diferencias. La FHCE tiene mayor estabilidad en la conformación de los equipos, cuyos integrantes se vinculan a partir de la temática de interés, y una base teórica que busca ser consistente dentro del equipo. En la FCS se utilizan en mayor medida los mecanismos formalmente establecidos para el ingreso a los equipos, pero las actividades están más limitadas a las que un grado 1 o 2 debe realizar, y aparentemente éstos no formarían parte de todo el proceso, sino de algunas actividades particularmente.

5.4.3 Modalidades de trabajo y definición de la agenda

Los investigadores de FCS explican que “...cada uno tiene sus acumulaciones, sus trayectorias, me parece que las dedicaciones totales están jugando un papel importante porque...hay un compromiso con una serie de actividades que hay que ejecutar...” (SP3). En este sentido, la falta de acumulación del conocimiento preocupa a algunos: “...no hay una línea, hay discontinuidad...yo conozco investigadores que han hecho varios proyectos en el campo educativo sobre temas totalmente distintos y que además no han sido continuos en el tiempo, entonces cuando no hay continuidad no hay mucha acumulación...” (SS13). Entienden que la integración al SNI está teniendo un papel relevante en la conformación de las agendas de trabajo (SP3). Otros docentes han considerado otras estrategias como la de trabajar con equipos internacionales de investigadores (SS10).

En FHCE “todos los grupos de una manera u otra, por más que muchos tienen también, un recorte empírico particular de trabajo -que a veces es del equipo o a veces hay un entrecruzamiento con las tesis de maestría y doctorado de los integrantes- hay un tejido allí que pasa por una indagación que tiene como punto importante lo teórico” (HE7). Expresan con firmeza que “un grupo de investigación debe constantemente tener una instancia de estudio, de profundización, de elaboración teórica. Si un grupo no tiene esto, en realidad, uno dudaría que es un grupo académicamente consolidado (HE2). Los grupos del Instituto de Educación tienen diferentes dinámicas de funcionamiento. Se llevan adelante dos reuniones por mes y un integrante del equipo presenta los avances de la investigación; se constituye



más como soporte conceptual metodológico –en el que se integran maestrandos en enseñanza universitaria; o es un espacio donde se analizan autores clásicos (HE7); uno de sus directores “asum[e] la dirección de la línea y asum[e] el colocar un marco general de estudios...” (HP1), luego las definiciones de los contenidos se dan en términos de horizontalidad. Y agrega que se trabaja con los tesisistas en la delimitación de los temas, o los proyectos PAIE (Proyectos de Apoyo a la Investigación Estudiantil), que aportan información vinculada a las tesis; o reciben aportes de las lecturas en un seminario interno, la participación en eventos y en su revista arbitrada (HH11). En FHCE los Departamentos diseñan un plan de trabajo anual que incluye líneas de investigación que pueden dividirse a su vez en otras líneas (HE2), aunque en algunos Departamentos “no hay un perfil a priori del estudio de la investigación educativa. Cada grupo de investigadores va generando su perfil” (HH11).

En PSICO se trabaja desde Programas como “Psicología Subjetividad y Aprendizaje”, “Educación Inicial, de Formación y relación con el saber”, “Experiencia, orientación y proyectos” (PPE5).

En FCS las agendas se construyen según tres modalidades. En la primera “hay algunos investigadores que...pretenden ir más allá del proyecto puntual y...tener una reflexión con cierta universalidad de la cuestión educativa...son pocos, de esos núcleos son muy pocos...la gran mayoría entran en la educación como resultado de demandas externas...” (SS13). En la segunda los investigadores se vinculan a proyectos financiados por agencias, por lo tanto se incorporan a la agenda “de”. Tal es el caso de “...la producción de investigación para las políticas públicas de educación que ha venido muy formateado por los programas de la ANEP con financiamiento externo” (SS13). Y la tercera trata de investigaciones vinculadas a la organización de la cooperación internacional, es decir al “consultor de organismos de la cooperación internacional que ponen dinero y financiamiento, que ese yo te diría que es mucho más a medida” (SS13).

Por otra parte se analiza la perspectiva de trabajo de distintos órganos que promueven la investigación. Tal es el caso de la CSE que “ha reforzado esa idea de que la investigación es investigación “para”, orientación e investigación aplicada para políticas...” (SS13). En relación a la CSIC “...no ha tenido una política específica sobre el campo educativo...les da libertad a los investigadores... yo diría que responde exclusivamente a la investigación típicamente académica” (SS13). Por otro lado la ANII “tiene muchos programas y hay programas que suponen compromisos más fuertes con las instituciones que financian los proyectos, entonces ahí la construcción de la agenda no es solamente la construcción del investigador,



son las negociaciones estratégicas que hace el investigador con las instituciones, públicas o privadas, ahí es distinto” (SS13).

Desde PSICO se explica que “...los intereses de los investigadores están condicionados esencialmente...por las propias problemática sociales y educativas que vamos viendo en la sociedad. Y hoy en día la educación es un tema vital” (PPE5).

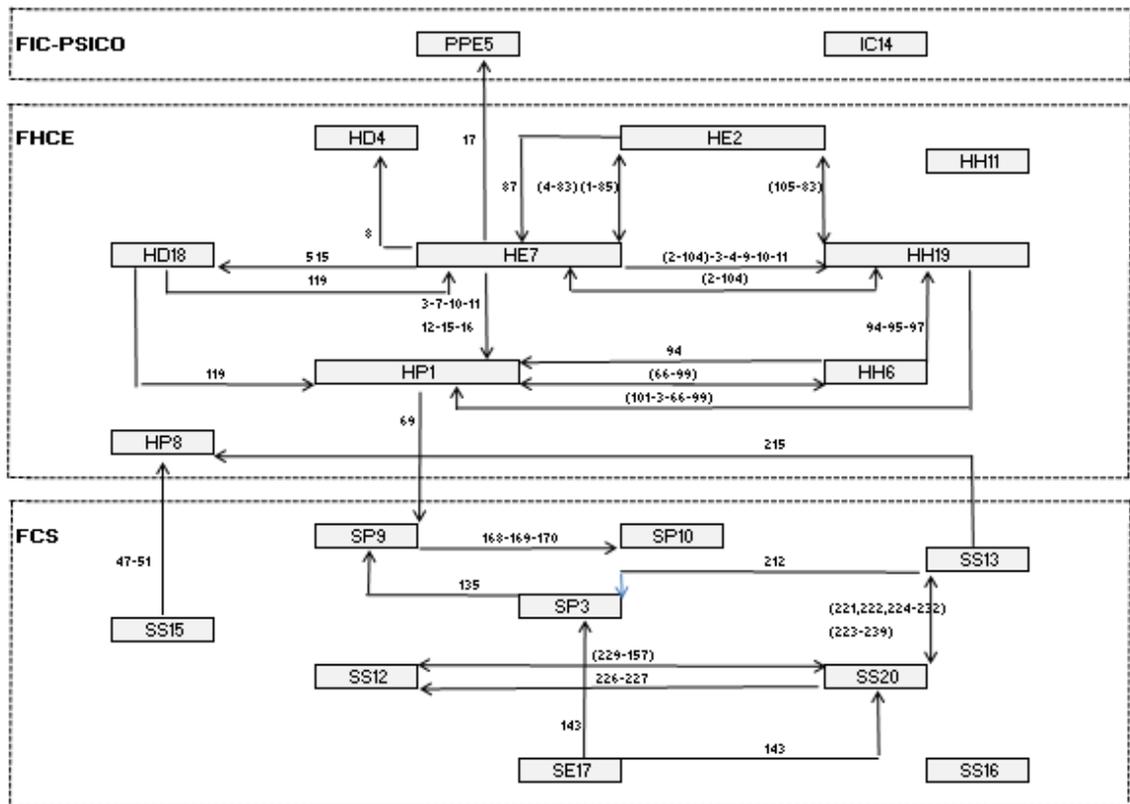
Las modalidades de trabajo y definición de agenda dependen más de factores externos en la FCS, FIC y PSICO que en FHCE donde existen grupos definidos por líneas específicas que integran estudiantes de distintos niveles educativos. Por otro lado, en términos generales, la investigación se desarrolla más desde el espacio individual que el colectivo.

5.4.4 Articulaciones intra e interinstitucionales

Desde FCS se visualizan dos nodos, por un lado uno que hace foco en políticas educativas y otro en sociología de la educación. Los investigadores que los integran hacen algunos cruces “...y cuando digo trabajar es escribir un artículo o dar un curso juntos o escribir un libro, es decir, los Departamentos tiene en esos diálogos con independencia de los focos” (SP3). Otra de las entrevistadas de FCS que proviene de Economía dice: “no, no conozco, conozco lo que se hace en mi Facultad acá que es el grupo de Tabaré” (SS17). Otro explica: “yo no sé si trabaja algo ahí o cómo trabaja X, no conozco mucho sus temas...después trabaja gente acá...después trabajan sobre educación la gente de ciencia política, no sé si otro más en la parte de políticas educativas y eso, algunos de ellos van a integrar un proyecto con nosotros en el futuro; intentamos trabajar con economistas...pero no funcionó...” (SS20). Sintetiza finalmente, “...hay que asumir que uno vive en una facultad interdisciplinaria y hay que entender también que la inter-multi-trans-disciplinarietà no se logra a nivel individual pero sí se logra a nivel colectivo, hay veces que funciona y hay veces que no funciona, y hay veces que no funciona simplemente porque la combinación de caracteres no es la necesaria...” (SS20).

En relación a esta categoría de análisis, interesó construir una red con los entrevistados, las líneas de investigación que declaran en los *curriculum vitae* y los colegas entrevistados que aparecen en los equipos de esas líneas. En el Anexo II se puede acceder al listado de las líneas de investigación y proyectos de investigación declarados por cada entrevistado. Con esa información se diseñó la red que se muestra en la figura 5.

Figura 5: Red de vínculos entre entrevistados a partir de líneas y proyectos conjuntos de trabajo.



Fuente: elaboración propia en base a información de *CVuy* y *currículum vitae* aportado por los entrevistados a 2015.

Referencias: Las flechas indican el sentido de la interacción, y los números entre paréntesis las líneas de investigación cuyo detalle se encuentra en Anexo III y en el cuadro 9.

Esta red tiene algunas particularidades que se analizan a continuación. Se consideran solamente vínculos entre los entrevistados, por lo tanto no se puede generalizar las relaciones de éstos con los equipos y los integrantes de sus equipos, ya que como se observa en los documentos de *CVuy*, y *currículum* puestos a disposición por los entrevistados, todos trabajan con otros investigadores. Si bien no es el alcance de este trabajo, sería interesante indagar sobre la integración de estos equipos, ya que se observa en algunos casos una tendencia a trabajar algunas líneas con un número importante de estudiantes, en otros casos, cada línea tiene sus propios investigadores e incluso se observa para las líneas de algún entrevistado que trabaja predominantemente con investigadores del exterior.

Un grupo de doce (HE2, HE7, HH6, HH19, HP1, HD18, SP3, SP9, SS13, SS15, SS20, SE17) investigadores declaran compartir la tarea de equipo con otro investigador de entre el grupo de los 20 entrevistados, pero este segundo investigador no reconoce al primero en la misma línea de investigación. Este comportamiento se da en 26 líneas de investigación declaradas de un total de 33 presentadas en la figura 5 (que son aquellas en las que existe al menos un

referencia de trabajo con alguno de los entrevistados) en el total de líneas de investigación por investigador presentadas en el Anexo III. Este hecho muestra cierto nivel de reconocimiento mutuo que puede atribuírsele a la forma en que se presenta la información en el *CVuy*, a la información de los *currículum* que no integran el SNI y que no detallan la integración de los equipos, a los documentos base de los proyectos, a la percepción de cada investigador sobre la concepción de equipo de investigación (distribución de tareas, jerarquía, sentido de pertenencia), o la posibilidad de entrar o salir del equipo dependiendo de la tarea a realizar entre otras explicaciones que se deberían explorar.

El reconocimiento por integrar la misma línea de trabajo se da en el caso de FHCE para seis de los nueve entrevistados, y en el caso de FCS para tres entrevistados. Puede observarse el cuadro 9 las mutuas referencias y las líneas de investigación.

Cuadro 9: Referencias mutuas entre investigadores entrevistados y las correspondientes líneas de investigación

Facultad	Investigadores	N° línea de investigación /investigador (Anexo)	Nombre de la línea de investigación
FHCE	HP1-HH6	66-99	El gobierno de la pobreza en el Uruguay, de la agudización a la crisis
	HE7-HH19	2-104	Políticas educativas, currículum y enseñanza
	HE2-HH19	83-105	Estudio de lo didáctico como acontecimiento discursivo e intersubjetividad
	HE2-HH7	4-83	Estudio de lo didáctico como acontecimiento discursivo e intersubjetividad
	HE2-HH7	1-85	Enseñanza universitaria
FCS	SS12-SS20	157-229	Trayectorias académicas y capitalización de conocimiento en estudiantes uruguayos evaluados por PISA 2003
	SS13-SS20	221, 222, 224-134	Censos universitarios (varios)
	SS13-SS20	223-239	Estudio de demanda de educación superior en el departamento de Maldonado

Como muestra el cuadro 9, en el caso de FHCE, los reconocimientos de trabajo compartido se dan entre investigadores que integran diferentes departamentos en todos los casos, mientras que en FCS solamente se da ese reconocimiento entre los investigadores de Sociología. Por otra parte, puede observarse que algunos investigadores concentran los flujos de salida o entrada de los flujos entre los investigadores entrevistados. Tal es el caso de HE7 de FHCE donde se equilibran tanto las salidas como las entradas, y HP1 en el que se observa un reconocimiento de sus colegas como coparticipes de la misma línea de investigación, pero no sucede lo inverso. En FCS no resulta tan claro este esquema, aunque SS9, SS13 y SS20 se destacan en los vínculos de entrada y salida con otros. Además en los dos primeros casos se incluye el trabajo con la FHCE. Aparece un grupo de cuatro investigadores que no declara trabajar en equipo con ninguno de los entrevistados. Dos de ellos, cuentan con el formato de *CVuy* (HH11, IC14), los otros dos no (PPE5, SS16). Al analizar las redes entre servicios, se observa que un investigador (HP1) de FHCE reconoce el trabajo

con uno de FCS, mientras que otro (HE7) lo hace con PSICO. Dos investigadores de FCS (SS13, SS15) trabajan con FHCE, y lo hacen con la misma investigadora (HP8).

En relación a los vínculos interinstitucionales se considera la información de las entrevistas sobre las relaciones con el exterior, el Uruguay y los vínculos que tienen que ver con las personas que forman parte de las instituciones o espacios académicos. Se resume el contenido en el cuadro 10.

Cuadro 10: Instituciones del exterior y nacionales con las que se tienen vínculos académicos, así como vínculos personales académicos

Lugar desde donde se informa	Vínculos interinstitucionales en el exterior	Vínculos interinstitucionales en el país	Vínculos personales
FHCE (Dpto. de pedagogía, política y sociedad)	Universidad Nacional de La Plata, Universidad Nacional de Córdoba, Universidad de Barcelona	Administración Nacional de Educación Pública (Consejo de Formación en Educación), Ministerio de Educación y Cultura	
FHCE (Depto. de enseñanza y aprendizaje)	Universidades del Grupo Montevideo; <i>Rede de Inmigración, escola e sociedade</i> (RIES)	Sociología, Trabajo social, CSIC	Mesas temáticas de las Jornadas de FHCE y FCS
FHCE (Dpto. de historia y filosofía de la educación)	Universidad de San Luis, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Universidad de Campinas, Sociedad Argentina de Historia de la Educación	Archivo General de la Udelar, Sociedad de Historia de la Educación del Uruguay	
FHCE (Dpto. de estudios en docencia)		Administración Nacional de Educación Pública (Consejo Directivo Central) Ministerio de Educación y Cultura	Profesores de universidades en Brasil, Colombia y España
PSICO	Universidad nacional de Lanús, Universidad Nacional del Sur (Bahía Blanca), Universidad de Barcelona		

Fuente: Elaboración propia en base a información aportadas por los entrevistados

La FHCE explica que existen distintos tipos de articulaciones interinstitucionales, desde los intercambios académicos a través del dictado de cursos en otras universidades o siendo invitados por éstas a presentar libros, a participar en congresos y “además, a ver que podemos generar” (HP1). Por ejemplo, con la Universidad de La Plata existen avances a través del trabajo en común, como el publicar en conjunto.

Quando fuimos el año pasado con una parte del equipo a la reunión con la gente de La Plata para mí fue interesantísimo porque para muchos era como levantar la cabeza y decir “ah bueno, pero mirá” y de repente cuestiones que estamos discutiendo aquí no son tan disparatadas “mirá están pensando más o menos lo mismo, se están haciendo preguntas”, inclusive algunas cosas que capaz acá ya las tenemos un poco más adelantadas (HP1).

Explica un investigador de la FHCE: “toda esa gente está publicando más en el extranjero, en revistas internacionales...o de otros países, que en el propio país,” y agrega

es que la Academia no es acá ¿entendés? Eso es otra cosa importante. La Academia, esa cosa que aprendés solamente por estar inmerso en la Academia tempranamente en tu vida. La Academia, es

fuera de acá, es el mundo. Tus pares, son las otras Universidades, tus pares no son las maestras de la escuela (HE2).

Cuando se consultó sobre las redes interinstitucionales, se encontró muy escasa información, o la aportada refiere a la “posibilidad” de llevar adelante proyectos conjuntos, la posibilidad de intercambiar ideas, o participar en eventos. No se encontraron respuestas que definieran claramente la realización de proyectos de investigación conjunta, con convenios específicos que legitimaran los vínculos interinstitucionales y por lo tanto sus actores.

5.4.5 Acerca de cómo visualiza otros espacios de investigación fuera del propio ámbito

Se le preguntó a los docentes acerca de su conocimiento sobre otros espacios de producción fuera de la institución de referencia, y su mirada sobre esa producción. En varias de las respuestas se refieren a FCS o a FHCE según se pertenezca a una u otra facultad, siendo éstos los servicios mayoritariamente considerados. Se obtuvieron respuestas que señalan las diferencias entre ambos, pero aún así los docentes entienden que los aportes de los investigadores de uno u otro espacio son complementarios. Un entrevistado de FCS explica que el aporte de FHCE tuvo que ver más con el ensayo, la reflexión y la crítica, y no tanto con la investigación, ya sea aplicada o empírica *stricto sensu*. Agrega que hoy en día las instituciones demandan estudios del tipo “estados de situación” y eso puede responderse mejor desde la investigación social empírica clásica. Sin embargo “...hay muchísima investigación...que muestra datos, panoramas de cómo es la realidad y la describe, pero no hay una explicación de por qué es ese dato, de por qué esa realidad es así”, y en ese punto son necesarios ambos tipos de perspectivas (SS13). Un entrevistado de FHCE dice: “si bien en la FCS uno también puede reconocer que hay ámbitos de investigación en educación, éstos [los de FHCE] y aquellos ámbitos, me parece que todavía...falta mucho digamos para poder tener referencias mutuas. Yo creo que hay referencias indirectas, pero no hay vinculaciones institucionales demasiado aceptadas, y eso es un problema” (HH5).

Por otro lado, un segundo grupo de respuestas da cuenta de cierto conocimiento sobre otros espacios donde se investiga en educación, pero no se reconoce con exactitud ni los grupos de referencia ni las líneas de trabajo. Desde FIC se responde, “vos sabés que yo no lo tengo claro... tengo nada más que noticias, no lo sé, realmente no tengo una respuesta, sé que hay claramente en FHCE algunos compañeros -con los que además tenemos contacto-...” que han trabajado en desigualdad y educación. Agrega que en PSICO también hay un grupo, pero “no termino de ver su producción claramente”, y en FCS sí. Nombra varios



investigadores -aunque no visualiza grupos-y algunas líneas como el caso de “Enseñanza media”, “Cultura juvenil” y “Deserción”. Luego agrega que hay una línea sobre “Tecnología y educación” en facultad de ingeniería, que además articula con el DATA (Departamento de Apoyo Técnico Académico) de la CSE (IC14).

En PSICO la entrevistada identifica grupos en FHCE y sus líneas sobre “didáctica”, “enseñanza universitaria”, y estudios sobre otros niveles educativos diferentes al terciario. En relación a FCS nombra a algunos investigadores e identifica estudios de carácter más cuantitativo sobre “Deserción en la Udelar” por ejemplo. Luego agrega que también se investiga en Bellas Artes y en la Facultad de Medicina (PPE5).

Los aportes de los entrevistados de FCS son diversos. Uno de los entrevistados de FCS identifica a dos personas en un grupo en FHCE “...gente realmente muy valiosa que tienen sus propios programas de investigación” (SP9), mientras otro no conoce exactamente qué grupos y cómo están trabajando allí aunque “tenía referencias de alguno que estaba más preocupado por cuestiones didácticas y de relaciones entre cuestiones sociales y didácticas, pero nada más que eso” (SS12). Un tercero agrega “...está la gente... calculo que en FHCE, en Ciencias de la educación -debe de haber un montón- Después obviamente está el INEEEd. El INEEEd se ha robado a todo el mundo...me robaron todos los ayudantes...” (SS20).

Desde la FHCE se plantea no tener mucha idea de qué se hace en FCS. Sobre PSICO – aclara que de lo que conoce- se hace poco o nada. Dice que “en el área agraria, yo creo que hay más interés en investigar que acá [FHCE] sobre educación” (HD4). Explica otra docente que no distingue grupos en FCS pero sí investigadores y sus líneas como “Trayectorias a partir de PISA”, “Educación y juventud”, “Estudio comparado de reformas educativas” e “Inclusión educativa”. Agrega que conoce algunos trabajos en la facultad de ciencias económicas, pero no sabe “cómo funciona la interna”. En PSICO el impulso a la investigación académica es nuevo, “...hay una lógica académica interesante funcionando allí, hay una búsqueda de articulación...”, también hay una trayectoria de investigación en la Unidad de Apoyo a la Enseñanza (HE7). Otro entrevistado identifica al Instituto de Ciencias Políticas de la FCS como un grupo que considera las políticas educativas como públicas, integrado por gente que venía de la Sociología (HH6).

Un tercer grupo de respuestas apunta a explicitar algunas diferencias que tiene con cómo se investiga en esos otros espacios. Por ejemplo, dan cuenta de las diferencias desde lo metodológico como el caso de estos sociólogos que plantean que hay “gente que viene de

las ciencias de la educación o del mundo ANEP -a diferencia de la gente de ciencias sociales- ya sabe las respuestas antes de ponerse a investigar” (SP9), o esto de que se investiga en ANEP y en MEC, pero los resultados no coinciden. “estamos gastando plata dos veces para estudiar el mismo sistema y obtener resultados distintos...no hay una política educativa en el país...” (SS15). Por otra parte hacen referencia a las diferencias en la incidencia en el campo:

Desde FCS se dice que “la FHCE ha tenido una muy baja incidencia tanto en cantidad como en calidad en la investigación educativa. Recién hace muy poco tiempo tiene una presencia un poco más importante, sobre todo porque la Licenciatura en Educación era un desastre... El proceso fue largo de reconstrucción de la propia Licenciatura, de fortalecer la dimensión investigación frente a la dimensión docencia” (SS12).

Y desde la FHCE se dice sobre el departamento de sociología de FCS “me parece insólito que el campo de educación le reconozca estos estudios de trayectoria...es aberrante, pobre...porque responde al mismo deber ser de investigar sobre los asuntos de la desvinculación y la desafiliación sin una lectura sostenida en los debates educativos profundos. Sí, rehabilitando dos o tres conceptos que la sociología te permite y trabajando sobre datos que ha logrado cooptar políticamente...” (HP8).

O sobre posturas de carácter epistemológico, como plantea un docente de la FHCE, “no tengo una posición como a veces se puede escuchar *a priori* como negativa, con un distanciamiento intencional con lo que se hace allá, porque no es mi postura en absoluto...sin embargo...he sido en algunos casos, crítico con lo que se está haciendo desde la sociología de la educación o desde el papel de los sociólogos investigando sobre la educación...que refiere a productos anteriores” (HH5). Y finalmente expresa que “la presencia del sociólogo y con ciertas metodologías vinculadas a la investigación en educación, tienen un terreno mucho más favorable que el pedagogo o por ejemplo el propio licenciado en ciencias de la educación, que puede no identificarse como pedagogo” (HH5).

5.4.6 Algunas limitantes al desarrollo de la investigación

Se entiende desde FCS que la política de las dedicaciones totales es estratégica en tanto genera mayor estabilidad y disponibilidad de recursos para contratar, publicar, y dar sostenibilidad a la línea de investigación. Sin embargo se hace necesario complementarla con otras políticas que permitan formar recursos humanos jóvenes especializados – “yo creo que a nadie se le ocurriría en una Facultad de Ciencias tener grado 5 o grado 4 trabajando solos en un laboratorio” (SP9); o la posibilidad de financiar proyectos de líneas ya consolidadas, con mayor agilidad (SS20).

La modalidad de financiamiento de los últimos años ha privilegiado vías centrales (con



objetivos definidos centralmente) y competitivas. Estos mecanismos generan ciertas limitantes como el modo en que se desarrollan las investigaciones de alta dependencia, pero daría la impresión de que para el área de ciencias sociales y humanas la mirada es cortoplacista, es decir si bien hay una acumulación personal, también debiera existir una acumulación institucional, y en el área de las ciencias “...se lo resuelve un poco mejor, en cambio aquí con esta cuestión de interinatos permanentes y de reclutamiento *ad hoc*...” Se reproduce de alguna manera esa falta de acumulación (SP9).

Desde FCS los fondos concursables (de CSIC o Clemente Estable) son determinantes para el ingreso de ayudantes grado 1 o asistentes, pero afectan la continuidad de los proyectos, ya que una vez que toman posesión, se dispone de ellos por un tiempo que resulta escaso, uno año por ejemplo (SP3). Este mecanismo genera una dialéctica entre el momento de formación de los grado 1, y cuando finaliza el periodo del proyecto al que postularon, se vuelve al trabajo en soledad (SP9). Por otra parte –se señala que existe una alta competencia por recursos entre las áreas donde las tasas de aprobación de proyectos en ciencias sociales y humanas es el 20% del total de proyectos presentados (SP9). Esta dependencia genera una forma de llevar adelante la producción de conocimiento que es definida como

...una especie de modo de producción artesanal ¿no?, en algunos casos llamados esclavista -donde no hay una idea de grupos sino que hay una idea más liberal del que hace las cosas, y de sociedades ocasionales. Los grupos que no tuvieron financiamiento siguen a la merced de lo que puedan generar a partir de proyectos individuales y eventualmente colectivos pero muy acotados en el tiempo y en los montos...” (SS12).

Refiriéndose a algún trabajo de investigación desarrollado y a las dificultades que se plantearon, explican “fue un trabajo bastante apasionante en eso, porque hubo que inventar todos los mecanismos para poder seguir adelante, y todo se atrasaba, y se acababan los recursos y volvías a empezar. Bueno, como todas las cosas del Uruguay con un enorme músculo, músculo y audacia todo el tiempo” (SS20). Varios investigadores destacan la falta de correlación entre la alta dedicación a la investigación y las escasas condiciones materiales y económicas para llevarla adelante (HP1). Desde FHCE se da cuenta especialmente de esta situación, y vuelve a comentarse –al igual que en FCS- de las situaciones de frustración que se generan por la escasez de recursos o de alto nivel de trabajo voluntario, “...con mucho mesianismo detrás, con mucha vocación...” (HH11).

...se generan muchas expectativas de parte de quienes forman esos [grupos]...lo que vos les podés ofrecer son contactos para que se puedan realizar post grados en el exterior pero no tenés oportunidad de generar cargos. ...frente a algunos llamados específicos...se generaron situaciones muy complicadas viste...el tema de voluntariado en ese sentido es muy problemático (HH6).



De alguna manera, esta forma de producción artesanal o a voluntad se ve profundizada por la inexistencia de condiciones materiales que acompañen, por ejemplo desde FCS se hace necesario el contar con un sistema informatizado en red y no una confederación de computadoras, pero además el contar con un software adaptado a los requerimientos (SS20). Los sistemas de información –de origen administrativo- no responden a las necesidades de los investigadores, aunque “...sé que la CSE está trabajando junto con la División de Estadística en esto...lleva a pensar en procesos...” (SS16).

En relación a las condiciones, desde FHCE explica que las limitantes también pasan por los espacios para realizar reuniones –a veces se recurre a la casa de las familias- (HP1), “...el estado edilicio...es vergonzoso. Nosotros que a veces traemos gente del exterior...., además de tener nosotros que comprar algo de mobiliario...” (HH11). Ser investigador, docente y combinar con las actividades de gestión “...siempre fue un orgullo...bueno, ahora cada vez más alguien antes de tomar la dirección de un Departamento, lo piensa...” (SP9).

En relación al trabajo con otros, especialmente de tipo interinstitucional, es visualizado considerando la existencia de “...un desincentivo institucional, en la medida que pertenecemos a facultades, departamentos y grupos distintos... [y donde] yo reporto a mí facultad – y mis actividades tienen que ver con las prioridades de mi facultad - Hay un desincentivo para una actuación que genera un campo más combativo...” (SP9). Sin embargo este investigador -el único de los entrevistados- explica que tiene un buen relacionamiento -de carácter personal- con investigadores de la FHCE, pero que al momento de presentar proyectos en común no tienen espacios formales para hacerlo. Por otra parte, si, han existido diferencias con otros investigadores de otros ámbitos, con diferencias culturales importantes, por ejemplo “hay a veces hasta una policía del lenguaje...” y evidentemente esto trae sus consecuencias (SP9). Por otra parte, gente que viene de las ciencias de la educación o del mundo ANEP -yo encuentro que frecuentemente a diferencia de la gente de ciencias sociales- ya sabe las respuestas antes de ponerse a investigar” (SP9). En este sentido, explica un sociólogo que cuando alguien se forma como educador, las preguntas que se formula “...están muy basadas en el deber ser y en la defensa de la institución. El que llega como un ajeno gana mayor potencialidad discursiva porque no está movido internamente por el deber ser que tiene aquel que fue formado como maestro o como docente” (HP8). En ciencias sociales y humanidades existe un prejuicio acerca del discurso del otro, “las afinidades personales se dan por afinidades teóricas y a partir de allí se empiezan a armar grupos... es una solidaridad mecánica...y eso tiende a fragmentar. En un país como este donde no hay mucha gente, ahí ya estamos en la atomización más que

en la fragmentación” (SS15). En el mismo sentido, pero considerando los sistemas de relevamiento del dato, otro sociólogo explica que “la pedagogía parece que es un experimento repetitivo y nunca se mide, no puede ser... hay una concepción del test, hay una concepción del experimento, hay una concepción de la precisión. Yo todavía no conozco gente del área de educación...que se estén especializando en eso para decir “mirá, somos capaces de inventar nuestro test...” (SS20).

En relación a la definición de la agenda en FHCE un entrevistado expresa:

...no podés decir una palabra -si sos por ejemplo un sociólogo o un economista o un politólogo- A poca gente se le reconoce esa capacidad y siempre están en un plano externo y son legitimados por otros actores políticos. Y esto yo creo que es una debilidad que incide mucho en la capacidad de tener una agenda de investigación que salga de preguntas que no sean funcionales a la Ley General de Educación, a los rendimientos del sistema político o a valores generales. (HP8)

Existe una especie de sordera de la autoridad política de la educación en distintos ámbitos que no tiene en cuenta a la Academia. Habría que preguntarse ¿hasta dónde deben marcarse los límites de lo político técnico?

Finalmente, podría decirse en términos generales que “...hay un discurso político que destaca la importancia de la educación, y hay una contradicción absoluta de hecho...no hay inversión, entonces a la gente le cuesta mucho avanzar en hacer un artículo, en hacer una investigación, en terminar un posgrado” (HH11). Desde la FCS se explica “si uno mira el consenso en la agenda de las políticas que se piensan desde la comunidad de investigadores, en un 80% coincidimos, si uno mira cual es la agenda de la política [educativa] uno se quiere matar porque falta que le pongan un signo contrario a lo que decimos nosotros” (SS12).

En relación a los resultados obtenidos, producto de las investigaciones, uno de los entrevistados explica que en algunas oportunidades “...los resultados que yo obtengo no le gustan a las autoridades...no le gusta a la autoridad y es un problema...hubo un evento universitario sobre la Udelar...y cuando cierra el evento el vice rector lo primero que dice es “miren que yo estoy escuchando lo que se dice acá...” (SS15). Por otra parte, desde FHCE se explica que existe un desarrollo débil del campo “...a veces hace difícil poder avanzar en algunas cuestiones o algunas definiciones, o algunas sistematizaciones, porque a veces sentimos como estar trabajando en una frontera...” (HP1). Y este investigador agrega en relación a las concepciones teóricas, “...hubo muchos conflictos desde el nacimiento mismo de este lugar -refiriéndose al Departamento de investigación en enseñanza- mucho

conflictos que tienen que ver no con lo pedagógico sino más bien -a mi criterio- con lo ideológico y político. Siempre fue como un estigma, “que acá no se investiga, que para esto no hace falta investigar. Yo considero que para enseñar hace falta investigar y hacer extensión” (HD4). Unida a esta idea, explica otra docente que

...este campo está muy permeado por el pensamiento de la aldea, reconozco a mi hermano, reconozco a mi pariente y nadie que no sea el que yo digo puede ingresar a este campo, y nadie que no tenga un sello, nadie que no haya pasado por el comité de base que es la escuela, el salón de clase, tiene una palabra real para decir, ese es el límite mayor que veo, es ideológico, no es institucional (HP8).

En relación a la producción de conocimiento y la toma de decisiones también aparecen algunas concepciones que difieren. Cuando se le pregunta a los docentes de FCS acerca de la relación entre la investigación y la toma de decisiones, explican que -desde una perspectiva histórica y considerando las políticas educativas como públicas- desde su nacimiento luego de la segunda guerra mundial se definen desde una vocación por solucionar problemas. Los trabajos que se realizan –se espera- que “tengan más resonancia o más cercanía con la toma de decisiones (SP3). Si bien pueden existir áreas en las que los resultados han sido utilizados, no ha sido el caso de las investigaciones en políticas educativas (SP9) y agrega

...yo trabajo en esto porque tengo pasión por esto,...por la cuestión de la política pública, por la cuestión de la educación...yo no construí eso desde las ciencias sino que la ciencia es una respuesta a cómo puede aportar uno a esa problemática. Una vez que estás sentado acá como académico mí opción ha sido siempre ser responsable, pero nunca pensar demasiado en las consecuencias (SP9).

Otro docente de FCS da cuenta de algunos casos donde hubo gran incidencia de la investigación en la toma de decisiones, como el caso de la aplicación de la sociología a las políticas de la reforma de Rama o el caso del “...rector [refiriéndose a Arocena] que escribe sobre la Udelar y llega al rectorado y busca políticas `sobre´”. De la misma manera –aunque con menos especialización en el campo de la investigación- Brovotto hizo aportes desde la gestión (SS13). Sin embargo en el presente los resultados de la investigación son notoriamente aplicables,

...pero para que sean aplicable se necesita una voluntad política que está en otro lugar y que no depende de nosotros. De hecho una parte esencial del drama que tiene la comunidad de investigadores educativos es que las autoridades han resuelto en los últimos ocho o nueve años directamente aplicar casi nada de lo que la comunidad de investigadores educativos consideramos que debería hacerse, es decir, no hay investigación menos aplicada que la investigación educativa hoy en día, no porque nuestros conocimientos no sean aplicables, no porque no hagamos investigación aplicable, sino porque directamente no hay puentes que unan la comunidad de investigadores con los políticos (SS12).



Por otro lado desde la FHCE aparecen varias posturas. Por un lado la que considera a la “...investigación educativa, al final de un proceso, pero no de un proceso inexorable y lineal...” en tanto es un saber en sí que contribuye a otras disciplinas como la filosofía, la lingüística, la historia, las ciencias literarias”. Sin embargo explica el entrevistado “...puede contribuir a la toma de decisiones, a la implementación de cosas...pero su objetivo único no debe ser ese, ni se puede partir de querer resolver un problema...” (HE2). Por otro lado se afirma que “investigamos temáticas que entendemos que son relevantes para los problemas de la educación en el Uruguay con una vocación de que sean un aporte para tomar algún tipo de decisiones” (HP1). Tal fue la oportunidad de tener que asistir a alguna reunión en el Consejo de Educación Inicial y Primaria, y “...allí estaba el libro nuestro sobre el escritorio siempre. Bueno, este llegó donde tenía que llegar y de algún modo incide en la toma de decisiones, ahí yo lo vi, claro” (HP1). Agrega que se están recibiendo demandas del sistema educativo público para sistematizar experiencias y construir marcos pedagógicos, es decir que la demanda llega más como necesidad de una instrumentación o de un análisis de prácticas concretas que como investigación (HP1). Por otra parte, otro docente explica que “...acá vos ves a la gente creyendo que acá solo se aplica lo que se construye en otro lado... en el campo de la enseñanza universitaria, es particularmente grave eso” (HE2).

Desde PSICO se estuvo trabajando en varios proyectos vinculados a la ANEP. En este sentido, se entiende que en relación a los resultados “hay una recepción más en lo concreto en lo micro [refiriéndose a la devolución de resultados que se realiza a los inspectores]. No sé la recepción en el nivel macro creo que no hay mucha. O sea que no servirían” (PPE5).

Sobre las limitantes a desarrollo de la investigación educativa, se encuentran algunos elementos que hacen a la especificidad de los procesos de investigación en humanidades y ciencias sociales, como lo es el tiempo de formación de recursos, los tiempos en que se obtienen resultados y el para qué de esos resultados. Por otra parte, la compartimentación de actividades incide negativamente, especialmente en FHCE donde las posibilidades de contar con DT son menores, o la falta de formalización en la realización de trabajos de investigación conjunta entre investigadores de distintos servicios. Este hecho incrementa la competencia por el uso de recursos, que en varios casos estos grupos podrían verse favorecidos por las especificidades y aportes de las distintas profesiones investigando sobre un mismo fenómeno. En último término la inmediatez por tener resultados está vinculada a las necesidades de las políticas educativas que más que nada requieren de evaluaciones sobre la marcha de determinados proyectos dejando de lado la lectura atenta de resultados que contribuyen a la toma de decisiones acertadas.



6. Discusión

En esta investigación el objetivo general fue explorar -a través de los discursos de docentes que investigan en educación de cuatro facultades de la Universidad de la República: Humanidades y Ciencias de la Educación, Ciencias Sociales, Psicología, Información y Comunicación- los procesos de institucionalización y estado de situación del campo académico de la educación, en la Udelar hoy. Para ello se consideraron varias dimensiones de análisis que permitieran analizar el contenido de ese discurso y comprender ¿cómo está configurado el campo académico de educación hoy en algunos ámbitos de la Udelar como FHCE y FCS?

En primer término se indagó en el proceso de profesionalización de la investigación desde sus agentes -es decir los investigadores- a través de conocer sus motivaciones para investigar y las circunstancias favorecedoras u obstaculizadoras de sus trayectorias como investigadores en las instituciones en las que forman parte.

La producción discursiva otorga posiciones de dominio dentro del campo y por lo tanto de las instituciones y sus agentes. Entre los entrevistados prevalecen los licenciados en sociología pero existe un alto porcentaje de profesionales de otras áreas disciplinares, heterogeneidad del campo que, dependiendo de los discursos emergentes de sus agentes - y por lo tanto la forma en que se reconocen los pares competidores- conduciría a reforzarlo o a debilitarlo. Una posibilidad de respuesta se vincula a cómo los competidores acuerdan sobre los principios de clasificación de la conformidad que cuentan como realidad, y la construcción del universo de objetos que legitima la pertenencia o no al campo. A través del análisis de las distintas dimensiones puede observarse que no existen tales acuerdos y que circulan intereses que hacen del campo académico de educación un campo heterónimo y débil (Bourdieu, 2000 a, b).

Los investigadores que tienen formación docente como primera profesión han continuado sus trayectorias profesionales a partir de la realización de una carrera universitaria o un posgrado, que ellos entienden los habilita a responder a algunas interrogantes planteadas desde su experiencia como docentes y ejercitar el necesario distanciamiento que requiere el proceso de investigación. La historia profesional de los investigadores de la FHCE, perfila, esboza en sus discursos, una diferenciación consciente entre el campo académico de la educación y el campo pedagógico para todos los investigadores de FHCE, pero no se explicita esta delimitación para los investigadores de FCS, PSICO y FIC. La idea de externalidad al campo académico de la educación, pero desde un lugar profesional desde el

que se hacen aportes validados metodológicamente y por lo tanto científicamente, es planteado con particular énfasis por los investigadores de FCS, generando una autonomía en la producción de conocimiento que refracta las determinantes externas donde subyace la falta de reconocimiento de otras formas de investigar como válidas. Escasas y difusas son las referencias de investigadores entre servicios. Tampoco reconocen con claridad las líneas o productos de investigación de otros investigadores, inclusive dentro del propio servicio (como ocurre especialmente en FCS). La forma en que se organizan los grupos mantiene ciertas particularidades, profundizándose las estrategias de conservación, especialmente en la FHCE, reflejadas la forma en que llegan los nuevos y cómo se mantienen los grupos o definen sus agendas de trabajo

Los entrevistados de FCS, FIC y PSICO tienen un mayor grado de formación académica (doctorados) y a su vez son reconocidos en sus servicios con mayores grados académicos que los entrevistados en FHCE, teniendo todos los investigadores de FCS -con excepción de uno de los entrevistados- dedicación total. Este hecho puede ser atribuible a las posibilidades de formación que la facultad les brindó y a los propios procesos de institucionalización de la investigación en cada servicio. En el caso de FCS los aspectos metodológicos y teóricos de un proceso de investigación están fuertemente arraigados desde su origen (De Sierra, 2007), por lo tanto conforma un campo profesional fortalecido antes de la dictadura. Mantiene su impronta a pesar de los acontecimientos de ese período, como consecuencia de su inclusión en procesos de internacionalización del saber. Por otra parte la FHCE y especialmente el Área de Ciencias de la Educación -luego Instituto de Educación- se origina en un escenario controvertido, de intervención, forzado y con una impronta que lo signa (Islas, 1995), y recién a partir del año 2004 se centra en un proyecto que deja afuera el modelo normalista tradicional para contribuir desde la especificidad del campo académico de la educación. En concordancia con Becher (1989), las formas de la emergencia de un campo disciplinar, en este caso la educación, requiere del análisis de varias dimensiones. La información recabada en este trabajo alude a una base institucional débil en el espacio académico al que naturalmente se le atribuiría la hegemonía del discurso, como la FHCE, unido a un proceso de profesionalización que también es muy débil en el conjunto de las profesiones. Se une a este hecho que en varias oportunidades se define por oposición perdiendo oportunidades de nombrarse desde la especificidad o buscándola. La certidumbre de que en el grado se forma al investigador, o que el ser investigador requiere de cualidades intrínsecas de la persona, excluye las oportunidades que desde las políticas de promoción a la investigación se dan en la Udelar y en la mayoría de las instituciones de carácter terciario actuales.



En relación a las motivaciones por investigar, hay un componente que es inherente a cualquier investigador, y es la curiosidad del saber, que difiere del conocer (Behares, 2011), y esto es expresado como discurso común en varios investigadores. En este sentido, podría atribuírsele a la profesión académica una condición de unicidad, aunque el reconocimiento de otros, los guardianes del territorio, como los denomina Becher (2001) es aludido en mayor medida por los informantes de FHCE que reconocen en algunos de ellos ser los constructores de una nueva institucionalidad que contribuye al proceso de disciplinarización de la Educación en el sentido que plantea Suasnábar (2013) y Romano (2010). Desde la FCS se considera en mayor medida la aplicabilidad de los resultados, de allí la necesidad de atender con precisión estos aspectos en el diseño de la investigación; sin embargo desde la FHCE la tendencia en las respuestas es más la orientación teórica que busca plantear problemas y no el solucionarlos. Estas controversias generan un escenario que ubica mayoritariamente a los investigadores de la FHCE en un discurso que niega su origen, que busca generar alianzas en el grupo de pares, y a su vez intenta delimitar el campo académico de la educación como un espacio que se diferencia del campo pedagógico con dinámicas específicas y potentes de trabajo desde sus equipos que habiliten a organizar una agenda propia de temas con metodologías específicas de indagación. A su vez se desconoce las redes o circuitos de producción de la FCS, aunque hay algunos intentos de trabajo conjunto. Este proceso de diferenciación de los campos, que se analiza desde la producción discursiva, implica reconocer las tensiones que aparecen entre los grupos de intelectuales, académicos, profesionales que se enfrentan por la autonomía, la hegemonía, el estatus, el poder (Díaz, 1993, 1995).

Las ciencias sociales tenían en el pasado las mismas dificultades que las humanidades sobre su estatus de cientificidad, sin embargo han logrado algunas estrategias que hacen que sus investigadores generen un capital simbólico definido por el acceso a un poder de tipo institucional (Bourdieu, 1997) cuya producción discursiva es más de carácter tecnocrático. En este sentido, la definición de los objetivos, estrategias o técnicas quedan supeditadas a la demanda por servicios –básicamente del Estado- que influye sobre el control de los derechos de entrada al campo científico. A través del discurso de FCS se evidencia la facilidad de entrada y salida al campo, dependiendo de los proyectos a desarrollar.

La Udelar es un ámbito reconocido de oportunidades para sus investigadores pero también genera obstáculos que limitan su desarrollo. Esta situación fue planteada especialmente por los investigadores de la FHCE, vinculada a la falta de especificidad en las funciones a



cumplir, cuestión que se pudo observar en la distribución de los grados académicos y las bajas posibilidades de acceso a la dedicación total. En este sentido, se observa además que varios de los investigadores de la FHCE cumplen o han cumplido funciones en el SNEP ubicándolos en un espacio intermedio entre el campo académico y el de la enseñanza (Díaz, 1993).

En segundo término y en lo que hace a la interfase agente-agencia y proceso de institucionalización de la investigación educativa se preguntó ¿cuál es el vínculo del investigador con la producción de saber? y se enunció como objetivo específico el mapear desde una perspectiva histórica –a partir de documentos disponibles- los núcleos de temas que definen las líneas de investigación desarrolladas, desde las trayectorias académicas de los investigadores consultados.

Cuando se observa los mapas de líneas de investigación y temas desarrollados por los investigadores, considerando las lógicas de los procesos de disciplinarización (Suasnábar, 2013), se constata que este campo se identifica con el proceso de disciplinarización secundaria, ya que se constituye a partir de saberes de otros campos que lo sustentan. Es así que este campo queda tensado por las demandas políticas y administrativas de la educación y los requerimientos de la ciencia en relación al distanciamiento de esas demandas. En FCS esto último queda resuelto a partir de la explicitación de diseños metodológicos que resuelven este punto, y sin embargo los resultados de los trabajos aportan información a las demandas emergentes. De esta manera se observa cómo desde la FCS las temáticas tienen que ver con los problemas planteados en las políticas educativas del SNEP en los últimos diez años, como: masificación, accesibilidad a la educación, flexibilidad curricular, desafiliación, trayectorias estudiantiles, evaluación de políticas de educación media, políticas de educación superior, relación educación trabajo. La información que muestra el mapa construido y los aportes de los entrevistados, muestra que la prioridad no es el desarrollo de teoría, sino dar respuesta a problemas específicos; las líneas de investigación son financiadas por uno o dos años, sus investigadores pueden participar de varias líneas en el mismo año, los productos son puestos a disposición en el corto plazo, y las herramientas metodológicas propias de las ciencias sociales son reforzadas en el discurso en gran medida, principalmente haciendo énfasis en la perspectiva de análisis cuantitativo y objetando otras formas de investigar.



Por otra parte, desde la FHCE los temas se dividen en tres grupos, por un lado aquellos centrados en las políticas -educativas y su vinculación con pobreza o con distintos formatos escolares- el desarrollo de teorías de la didáctica -la relación del sujeto con el saber, el saber con la verdad desde una perspectiva filosófica- y la historia de la educación. En este sentido, la prioridad es la generación de teoría, y ésta tiene su marco en la política, filosofía, psicología e historia, entre otras disciplinas. Sin embargo, la línea de políticas educativas es la que prevalece. Se hace énfasis en la perspectiva cualitativa de relevamiento y análisis de la información, fortaleciendo la mirada de las humanidades y de la interdisciplinariedad más que de las ciencias sociales. ¿En qué medida existe una especificidad que fortalece el campo académico de la educación? Si el objeto de estudio determina el diseño metodológico ¿por qué hacer énfasis en la perspectiva cuali o cuantitativa? Las referencias mutuas entre científicos sociales y humanistas, de carácter peyorativo en algunos casos, vinculados al uso de determinados enfoques metodológicos, y si esto es transmitido a las generaciones de futuros investigadores, no favorece una actitud científica en éstos, donde la distintas perspectivas disciplinarias contribuyen a la comprensión de los fenómenos de estudio con mayor claridad y se entiende que el campo académico de la educación es el espacio de la problematización de los problemas educativos y no el demarcado por los límites disciplinarios de la educación.

El carácter de complejidad del objeto de estudio que declaran los entrevistados, está relacionado a los distintos subcampos de producción (de teoría, de práctica, de resolución de problemas), a las diferencias entre los agentes de producción y sus trayectorias, a las dificultades por establecer relaciones entre los niveles micro y macro.

En último término la discusión se centra en la perspectiva de las agencias o instituciones, corresponde responder a las preguntas ¿cuál es la perspectiva de los investigadores acerca de los procesos de institucionalización de la investigación educativa? y ¿cuáles son las dinámicas institucionales que definen el campo académico de educación? En este sentido, el objetivo planteado fue describir las concepciones que tienen los investigadores sobre la producción de conocimiento tanto desde una perspectiva teórica -epistemológica e histórica- como práctica, y las características de los grupos de referencia que integran.

La conformación de redes y circuitos de comunicación, como las revistas o los congresos de la especialidad, son otra dimensión de los procesos de institucionalización, y portan el discurso de quienes detentan el capital simbólico en el grupo académico. Como se observó en las respuestas, los vínculos entre sí, de los académicos de mayor jerarquía son de baja

frecuencia en el caso de la FCS, encontrándose una red más desarrollada en la FHCE. Por otra parte, desde los contenidos de los discursos de los entrevistados, puede observarse que las relaciones con instituciones del exterior no tienen una base institucional sino que se definen a través de las relaciones personales. En acuerdo con Becher (1993), las disciplinas que conforman las áreas blandas – blandas puras o blandas aplicadas- tienen dinámicas específicas que hacen menos necesarios los intercambios académicos, o al menos se requieren de otros tiempos cronológicos.

Finalmente, la investigación educativa hereda las debilidades propias de territorios disciplinarios que toma como referentes, propios de los conocimientos puros blandos, o aplicados blandos (Becher, 2001) a su vez las dificultades para la delimitación y las condiciones de referencia son tan débiles que sus agentes transitan desde el campo que le es propio –campo académico de la educación- a otros campos (Díaz, 1995) y en este sentido su estatuto de científicidad se ve amenazado.



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

7. Consideraciones finales

Se entiende que esta investigación constituye un aporte al campo de la educación, pero especialmente al campo académico, en un momento en que el Sistema Nacional de Educación Pública se plantea como línea de política que sus maestros y profesores investiguen en educación; y la Udelar a través de la Comisión Sectorial de Enseñanza convoca a sus docentes a participar en las nuevas ediciones de la Maestría en enseñanza universitaria entre otras estrategias.

Los antecedentes de estudios en el tema -especialmente las investigaciones realizadas en Argentina- contribuyeron a delimitar los objetivos de esta tesis, y a tener expectativas sobre el trabajo que otros investigadores pudieran llevar adelante al profundizar en temas que aquí quedan planteados.

Este estudio presenta información ordenada que da cuenta del estado de situación del campo académico de la educación desde dos facultades de la Udelar, apelando a una perspectiva teórica que pone en relieve las interacciones entre sus agentes, y no los elementos estáticos que aparecen en él. Indaga en los vínculos de los investigadores con la producción de saber desde sus trayectorias -las motivaciones, las oportunidades, los obstáculos, los temas de sus líneas de indagación-, y sus concepciones sobre la IE -la delimitación del campo académico, las tensiones que se dan en él, el perfil requerido de los investigadores y la formación requerida-. También analiza la perspectiva de los actores acerca de los procesos de institucionalización de la IE y las dinámicas institucionales que definen el campo desde otros elementos que se agregan a las dimensiones anteriormente consideradas como su concepción sobre los grupos de investigación -la estructura, modalidad de trabajo, definición de las agendas, articulaciones intra e interinstitucionales y las dificultades para el desarrollo de la IE-.

La riqueza de este trabajo estuvo dado por la posibilidad de reunir en un lapso de pocos meses a veinte protagonistas referentes de sus pares académicos -algunos de ellos con más de treinta años labor en la Udelar- portadores de discursos, que resultaron desde el análisis de sus contenidos de un alto nivel de heterogeneidad, tanto como el que revela el propio campo. Estos discursos tamizados por las dimensiones y categorías de análisis muestran clivajes y resabios de construcciones teóricas propias de una historia que (de) limita y obstaculiza la posibilidad de generar articulaciones que visibilicen la tarea desarrollada por profesionales de origen diverso.



La metodología y técnicas aplicadas permitió relevar información suficiente, y mostrar las dificultades del propio campo ¿la participación en un equipo técnico para llevar adelante un censo hace que esta tarea se constituya en una IE? ¿la realización de una consultoría donde se evalúa la implementación de un programa educativo es una IE? En esta investigación se consideró la perspectiva del entrevistado, por lo tanto estos trabajos fueron incluidos como tales, pero la tarea pendiente que emana de estas interrogantes es la necesidad de definir con precisión- como en otras áreas de conocimiento- los diferentes tipos de investigación que pueden desarrollarse en el campo, con la finalidad de su legitimación. De esta manera cada investigador podrá definirse, no por oposición a otros, u a otras instituciones, sino ciertamente desde el lugar que aporta a la ciencia.

El proceso de presentación y análisis de datos fue arduo, especialmente lo fue el ejercicio de sintetizar las categorías de análisis sin perder información. Las dificultades que se dieron en el análisis documental provienen de las indefiniciones del campo.

Se encontró un campo fragmentado, con grupos de trabajo que desarrollan líneas de investigación definidas por la mayor o menor afinidad de los investigadores a ellas, y que responden en pocos casos a los requerimientos institucionales o de orientación de las políticas educativas. La falta de reconocimiento tanto de las líneas de trabajo de otros investigadores así como la integración de sus equipos, evidencia el aislamiento que conlleva a procesos de concentración y endogamia. Este hecho debilita la profesionalización de los agentes en este campo, promueve la desacreditación de los saberes específicos y no habilitan la posibilidad de discutir desde una perspectiva teórica. Sería deseable desde la centralidad institucional formalizar con mayor énfasis los procesos que hacen a la planificación y monitoreo de las actividades de investigación que se llevan a cabo en los grupos de investigación, favoreciendo así la mayor visibilidad de la tarea que se desarrolla en ellos, así como los aportes y responsabilidades de los distintos agentes en las actividades planificadas. De la misma manera, trabajar en el diseño de un formato de *curriculum vitae* en el SNI que presente a los investigadores en educación como tales y no como participantes de colectivos más amplios.

En este sentido, la formación de los investigadores constituye una responsabilidad institucional a atenderse con prontitud. Se requiere una formación sólida en diseño metodológico, ya que éste fue uno de los temas controversiales planteado por los entrevistados, que tiene consecuencias directas en la validez de los resultados de investigación.



Se ha mostrado en este trabajo que aquellos que investigan -y a su vez son egresados de Formación docente- han continuado sus estudios en el nivel de grado universitario o de posgrado para adquirir conocimientos que les permita abordar el campo académico desde un lugar que los diferencia en el cumplimiento de su función como docente.

Con motivo de los procesos de cambio de planes de estudio de las distintas carreras de la Udelar, se destaca el perfil de egreso previsto en el Plan 2014 de la Licenciatura en educación que “se propone formar investigadores que sean capaces de intervenir activa, crítica y propositivamente en procesos educativos de las más diversas características. Para ello, se propone centrar la formación en el estudio de la especificidad de los fenómenos educativos, a partir de una sólida preparación en investigación y enseñanza”²⁵. Esta orientación en la formación de investigadores debería estar acompañada por otras propuestas de incentivo a esta labor, ya que como se mostró en esta investigación, los entrevistados de la FCS tienen mayores posibilidades de formarse en el nivel de posgrado, y a igualdad de formación académica que los investigadores de la FHCE acceden a una estructura de cargos –y por lo tanto de grados académicos- que conjuntamente con la posibilidad de contar con dedicación total, los centra en el desempeño de su labor.

La generación de un discurso consensuado proveería de bases conceptuales a partir de las cuales quienes investigan en el campo académico de la educación pudieran aportar al fortalecimiento del campo académico de la educación.

Se espera que los resultados sirvan de sustento para futuras investigaciones, especialmente en dos direcciones, una vinculada a la evaluación de políticas que promueven la investigación educativa y otra sobre las condiciones para el desarrollo del trabajo interdisciplinario en el campo.

²⁵ Plan de estudios 2014 de la Licenciatura en Educación de la FHCE (Udelar) disponible en: <http://www.fhuce.edu.uy/images/comunicacion/destacados/2014/marzo/planes/Nuevo%20Plan%20de%20Estudios%20Educa%20n.pdf>

Bibliografía

1. Acosta, Y. (2014). Las humanidades en la conflictiva y nunca acabada construcción de la humanidad. *Humanidades. Revista de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*. 19-46.
2. Aldrighi, C. (1995). La facultad en la universidad democrática. En B. Paris de Oddone (Coord.) *Historia y memoria. Medio siglo de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*. (pp. 47-186). Montevideo: FHCE.
3. Administración Nacional de Educación Pública. (2015). *Proyecto de Presupuesto periodo 2015-2019. Tomo II: Exposición de motivos*. Montevideo: ANEP.
4. Apezechea, H. (1986, marzo-abril). Uruguay científico. *Nueva Sociedad*. 82, 83-90.
5. Bartomeu, M., et al (1992). *Epistemología o fantasía el drama de la pedagogía*. México: Universidad Pedagógica Nacional ed.
6. Behares, L. (2011). *Enseñanza y producción de conocimiento*. Montevideo: CSIC.
7. Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa
8. ----- (1993, noviembre). Las disciplinas y la identidad de los académicos *Pensamiento universitario* 1(1) 56- 77.
9. Beltrán, E., Morales I., Alvarado, D. (2007) *Comunidad de investigación educativa en la UAEMEX*. En: IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Mérida Yucatán 5 al 9 de noviembre de 2007. Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) Disponible en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at11/PRE1178902004.pdf>
10. Beltrán, M., (1986). Cinco vías de acceso a la realidad social. En M. García, J. Ibáñez y F. Alvira (comps.). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza ed.
11. Bernasconi, A. (2010). La apoteosis del investigador y la institucionalidad de la profesión académica en Chile. *ESE Estudios sobre educación*. 19, 139-163.
12. Bértola, et al (2005). *Ciencia, tecnología e innovación en Uruguay: Diagnóstico, perspectivas y políticas*. Disponible en: http://www.universidad.edu.uy/pmb/opac_css/doc_num.php?explnum_id=326
13. Bianco, M. & Sutz, J. (2014), Introducción: sobre lo que trata este libro y sobre quién lo produjo. En M. Bianco y J. Sutz (coords.). *Veinte años de políticas de investigación en la Universidad de la República: aciertos, dudas y aprendizajes*. Montevideo: CSIC- Trilce.

14. ----- (2005, diciembre). Las formas colectivas de la investigación universitaria. *Revista Iberoamericana de Ciencia Tecnología y Sociedad*. 2(6). Disponible en http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-00132005000300002&lng=es&nrm=iso.
15. Bittar, M., Bittar, M. & Morosini, M., (2012). Producción de conocimiento y política educativa en América latina: la experiencia Brasileira. En J. Gorostiaga, M. Palamidessi, & C. Suasnábar, (comps.). *Investigación educativa y política en América Latina*. (79-112). Buenos Aires: NOVEDUC.
16. Bourdieu, P. (2002) [1982]. *Lección sobre la lección*. Barcelona: Anagrama.
17. ----- (2000a) [1987]. *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
18. ----- (2000b) [1997]. *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
19. Brunner, J.J. & Salazar F. (2009) La investigación educacional en Chile: Una aproximación bibliométrica no convencional. Documento de Trabajo CPCE N° 1 Centro de Políticas Comparadas de Chile. Chile. Disponible en <http://www.cpce.udp.cl/publicaciones/documentos-de-trabajo/6-1-la-investigacion-educacional-en-chile/file>.
20. Brunner, J.J. (1993), Evolución y financiamiento de la Educación Superior en América Latina. Bases para un nuevo contrato. En: H. Courard (Coord). *Políticas comparadas en América latina*. Sgo de Chile: FLACSO.
21. ----- (1990) Educación Superior, Investigación Científica y Transformaciones Culturales en América Latina. En: *Vinculación Universidad Sector Productivo. Colección Ciencia y Tecnología*. N°24. Santiago de Chile: BID-SECAB-CINDA.
22. ----- & Catalán, G. (1985). *Cinco estudios sobre cultura y sociedad*. Chile: FLACSO.
23. ----- & Flisfich, A. (1983) *Los intelectuales y las instituciones de la cultura*. Santiago de Chile: Flacso. Disponible en: http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/libros/Los_Intelectuales_y_Las_Instituciones_de_la_Cultura/Los_Intelectuales_y_Las_Instituciones_en_la_Cultura_Cap_10.pdf
24. Buti, A. (2008), Movilidad de investigadores uruguayos. *Revista Iberoamericana de Ciencia Tecnología y Sociedad*. 4(10), enero 2008. Disponible en http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-00132008000100004&lng=es&nrm=iso.
25. Capocasale, A. (2014). La lupa epistemológica sobre la 'investigación científica'. Aportes desde la experiencia del investigador Roberto M. Capocasale. En: A. Capocasale,

(coord.) *Investigación educativa hoy: rupturas y alternativas al modelo de investigación tradicional*. Montevideo: Ediciones Trecho.

26. Carr, W., (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata ed.
27. Clark, B. (1991). *El sistema de educación superior*. México: Editorial Nueva Imagen/Universidad Autónoma Metropolitana.
28. Colina, A. (2012) El desarrollo de la investigación educativa en México, Argentina y Chile. En: G. Gutiérrez, (Coord). *Formación, política e investigación*. (117-140). México: Ediciones Díaz de Santos/ UNAM.
29. ----- (2011). Aprendiendo de las diferencias: la investigación educativa en Argentina y México. Un análisis documental y la opinión de sus agentes. En: *XI Congreso Nacional de investigación Educativa*. COMIE/UANL/UNAM. 7 al 11 de noviembre de 2011. Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Disponible en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_04/0153.pdf
30. ----- (2011) El crecimiento del campo de la investigación educativa en México. *Perfiles Educativos*. XXXIII (132). 10-28.
31. ----- (2007). La construcción de la identidad del investigador en educación en México. El caso de investigadores del SNI. En: *Memorias del IX Congreso de Investigación Educativa, UADY- Facultad de Educación/Comie*
32. Corcuff, P. (2013). *Las nuevas sociologías. Principales corrientes y debates 1980-2010*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Eds.
33. Cruz, L., Sanz, L., Aya, J. (2006). Las trayectorias profesionales y académicas de los profesores de Universidad y los investigadores del CSIC. Unidad de políticas comparadas (CSIC-España) Documento de trabajo 06-08 disponible en: <http://digital.csic.es/bitstream/10261/1667/1/dt-0608.pdf>
34. Corvalán, J. & Ruffinelli, A. (2007). *Estado del arte de la Investigación y Desarrollo en Educación en Chile. Informe final*. Chile: Universidad Alberto Hurtado/Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC)
35. De Sierra, G., Garretón, M., Murmis, M., Reyna, J. & Trindade H. (Coords.) (2007), *Las ciencias sociales en América latina en perspectiva comparada*. México: Siglo XXI.
36. De Sierra, G., (2007). Las ciencias sociales en Uruguay. Un caso de desarrollo y profesionalización tardíos. En G. De Sierra, M. Garretón, M. Murmis, J. Reyna, & H. Trindade (Coords.). *Las ciencias sociales en América latina en perspectiva comparada*. (339- 387). México: Siglo XXI.
37. Díaz, M. (1995). Aproximaciones al campo intelectual de la educación. En J. Larrosa, *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta.

38. ----- (1993). *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Cali: Centro editorial Universidad del Valle.
39. Didriksson, A. *et al.* (2008) Contexto global y regional de la educación superior en América latina. En: A. L. Gazzola & A. Didriksson (Eds.) *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. (21-54). Caracas: IESALC-UNESCO. Disponible en:
http://www.unesco.org/ve/dmdocuments/biblioteca/publicaciones2008/Libro_TENDENCIAS_espanol.pdf
40. D´Onofrio M. G. (2010), Indicadores de trayectoria de investigadores: presentación del Manual de Buenos Aires. Ponencia presentada en el *VIII Congreso Iberoamericano de Indicadores de Ciencia y Tecnología*. Madrid 5 y 6 de octubre de 2010 disponible en:
<http://congreso.riicyt.org/files/Maria%20Guillermina%20D%20Onofrio.pdf>.
41. Elías, R. (2012). La investigación educativa en Paraguay: su desarrollo en el marco de la transición democrática y la reforma educativa. En: J. Gorostiaga, M. Palamidessi, & C. Suasnábar, Claudio. (comps.). *Investigación educativa y política en América Latina*. (pp.199-220). Buenos Aires: NOVEDUC.
42. Encabo, A., Galarza, D.; Palamidessi, M. & Torrendell, C. (2007). Las Universidades privadas. En: M. Palamidessi, C. Suasnábar, & D. Galarza, (comps.), *Educación, conocimiento y política* (Argentina 1983-2003). (pp. 123-134) Buenos Aires: Manantial.
43. Errandonea, A., (1985). Metodología ¿cualitativa vs cuantitativa?, *Cuadernos CLAEH*, N° 35.
44. Fernández Pérez, M. (1994). *Las tareas de la profesión de enseñar*. Madrid: S XXI ed.
45. Filgueira, F. & Mancebo, E. (2001), *La investigación educativa en Uruguay. Mapa de situación y propuesta de nuevos estudios a realizar*. ANEP-CODICEN, Montevideo, mimeo.
46. Galarza, D. (2007) *Investigación educativa y políticas educacionales. tendencias, políticas y debates*. Tesis de maestría. Universidad de San Andrés: Buenos Aires. Disponible en:
<https://www.udesa.edu.ar/files/MAEEDUCACION/RESUMENGALARZA.PDF>
47. ----- (2007). Las Universidades públicas. En: M. Palamidessi, C. Suasnábar, & D. Galarza (comps.). *Educación, conocimiento y política* (Argentina 1983-2003). (pp. 99-122). Buenos Aires: Manantial.
48. García de Fanelli, A. (2010), ¿Educación o problemas educativos? Reflexiones sobre la construcción del campo educativo. En. C. Wainerman & M. Di Virgilio. *El Quehacer de la investigación en educación*. (pp. 293-302). Buenos Aires: Manantial/ Universidad de San Andrés.
49. Girbal-Blanca, N. (2014). Humanidades y ciencias sociales. Entre la producción de conocimiento y la memoria. *Humanidades Revista de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*. 47-65.

50. Gorbea, S. & Cubells, V. (2009) HUMANINDEX®1: El currículum vitae como fuente de información en la obtención de indicadores científicos en Humanidades y Ciencias Sociales. En: *Revista General de documentación*. vol 19.
51. Gorostiaga, J., Palamidessi, M. & Suasnábar, C. (comps.) (2012). Investigación educativa y política en América Latina. Buenos Aires: NOVEDUC.
52. -----, Tello, C. & Isola N. (2012) Investigación educativa en América Latina: notas históricas y tendencias reciente. En: J. Gorostiaga, J., M. Palamidessi & C. Suasnábar, (comps.) *Investigación educativa y política en América Latina*. (pp 17-40) Buenos Aires: NOVEDUC.
53. Guadilla, C. (2006) Complejidades de la globalización y la comercialización de la educación superior. En: H. Vessuri (Comp.) *Universidad e investigación científica. Convergencias y tensiones*. (pp.135 -168). Buenos Aires.: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO UNESCO.
54. Gutiérrez, G. (Coord.), (2012). *Formación, política e investigación*. México: Ediciones Díaz de Santos/ UNAM.
55. ----- (2006, setiembre), Comunidades especializadas en investigación educativa en México. *Cultura y representaciones sociales*. 1(1). Disponible en: <http://www.journals.unam.mx/index.php/crs/issue/view/1322>
56. Ginsburg, M. & Gorostiaga, J. (2005). *Las relaciones entre teóricos/investigadores y decisores/profesionales: repensando la tesis de las dos culturas y la posibilidad del diálogo en el sector educativo*. *Revista Española de Educación Comparada*, 11 (pp. 285-314). Disponible en: <http://www.sc.ehu.es/sfwseec/reec/reec11/reec1110.pdf>
57. Gutiérrez, G. & Ramírez, C. (2012). La investigación educativa en México. Alcances de la acción estatal y la política educativa en su trayectoria. En: G. Gutiérrez (coord.). *Formación, política e investigación*. México: Ediciones Díaz de Santos/ UNAM
58. ----- (2006, setiembre) Comunidades especializadas en investigación educativa en México. En: *Cultura y representaciones sociales*. 1 (1). (p. 163-176). Disponible en: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/crs/issue/view/1322/showToc>
59. Gvirtz, S. (2010) La producción de conocimiento en educación y su relación con las políticas educativas. Conferencia presentada en el *Primer Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación. Segundo Congreso en Educación Superior*. Centro de Investigación avanzada en Educación (CIAE) de la Universidad de Chile/Centro de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE) de la Pontificia Universidad Católica de Chile. 30 setiembre - 1 de octubre 2010. Santiago de Chile. Disponible en http://www.ciee2010.cl/?page=view_videos&video=panel
60. Hoyos Medina, C. (1992). Pedagogía de la modernidad. En: C. Hoyos Medina *Epistemología y objeto pedagógico*. México: UNAM
61. Islas, A. (1995). La facultad intervenida. En B. Paris de Oddone (coord.) *Historia y memoria. Medio siglo de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*. (pp. 69-145)

62. Isola, N., (2012) Expertos intelectuales en educación en Argentina entre el Estado y el Mercado. En: G. Gutiérrez, (coord). *Formación, política e investigación*. (pp. 215-245) México: Ediciones Díaz de Santos/ UNAM.
63. Jacinto, C. “La investigación en educación y la toma de decisiones en políticas educativas” En: C. Wainerman C. & M. Di Virgilio M. *El Quehacer de la investigación en educación*. (pp. 303-308). Bs. As: Manantial/ Universidad de San Andrés.
64. Jiménez, A., (2009), Acercamiento al estudio de la formación de los investigadores sociales: cultura y experiencia profesional. *Actualidades Investigativas en Educación*. 9(2) 1-15.
65. Jiménez, S., (2012). Investigadores experimentados, sus nociones de formación. En: G. Gutiérrez (Coord). *Formación, política e investigación*. (pp. 247-271) México: Ediciones Díaz de Santos/ UNAM.
66. Kuhn, T (2004 [1962]), “La estructura de las revoluciones científicas”. México: FCE
67. Kupervaser, A. (2009) Entre lo global y lo local: la investigación educativa en dos Universidades no metropolitanas. *Archivos de Ciencias de la Educación*. 3 (3),157-170.
68. Latorre, A., (2004), “La investigación acción, conocer y cambiar la práctica educativa”, Graó, Barcelona
69. Martínez, E.; Chiancone, A. & Sanz, V. (2012). Del sistema educativo tradicional a la sociedad del conocimiento: educación, saber especializado y política en Uruguay. En: J. Gorostiaga, M. Palamidessi, & C. Suasnábar, (comps.) *Investigación educativa y política en América Latina*. (pp. 175-198) Buenos Aires: NOVEDUC.
70. ----- (2012). Investigación educativa en el MERCOSUR: entre la reforma política y la constitución del campo académico. El caso de las políticas comparadas en educación superior. En G. Gutiérrez (coord.) *Formación, política e investigación*. (pp. 75-116). México: Ediciones Díaz de Santos/ UNAM.
71. Mialaret, G., (1977). *Ciencias de la Educación*. Madrid: Oikos-Tau ed.
72. Musselin, C. (2007, april) The transformation of academic work: facts and analysis. *Research & Occasional Paper Series*. Disponible en <http://eric.ed.gov/?q=Musselin&id=ED502859>
73. Nazif, M. & Rojas, A. (1997). La investigación educativa en Iberoamérica. *Revista de educación*, 312, 21-42.
74. Palamidessi, M. (2008). Producción de conocimientos y toma de decisiones en educación. *Serie “Proyecto Nexos: Conectando saberes y prácticas para el diseño de la política educativa provincial”* Documento Nro. 6, Buenos Aires: CIPPEC.
75. ----- (2007). Nociones introductorias. En: M. Palamidessi, C. Suasnábar & D. Galarza (comps). *Educación, conocimiento y política: Argentina 1983-2003*. Buenos Aires: Manantial.

76. -----; Suasnábar, C. & Galarza, D. (comps.), (2007). *Educación, conocimiento y política: Argentina 1983-2003*. Buenos Aires: Manantial.
77. ----- & Galarza, D., (2006). El nuevo contexto: Estado, producción de conocimientos y educación en la Argentina en el contexto de la globalización. En: M. Palamidessi, C. Suasnábar & D. Galarza (comps), *Educación, conocimiento y política (Argentina 1983-2003)*, (pp. 67-80). Buenos Aires: Manantial.
78. Pérez Centeno, C. & Parrino, M. C. (2009) Profesión académica y docencia en América Latina. Una perspectiva comparada entre los casos de Argentina, Brasil y México. En: *III Congreso Nacional II Encuentro Internacional de estudios de estudios comparados en educación*. Buenos Aires: SAECE
79. Remedi, G. (2014) Elogio de las Humanidades y reconstrucción del proyecto humanístico. *Humanidades. Revista de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*.
80. Restrepo B., (1996), *Investigación en educación*. Bogotá: ICFES ed.
81. Rivera, J.; (1991), *Investigación de la educación en algunos países de América Latina. El caso de Uruguay*, Canadá: IDRC.
82. Romano, A. (2010) Fricciones entre la pedagogía y sociología en el Uruguay: Una (re)lectura desde el magisterio de Emile Durkheim. *Archivos de Ciencias de la Educación*. 4ª época, 4(4). Disponible Memoria Académica http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4777/pr.4777.pdf
83. Sanz, V., (2009). Tendencias en la producción de conocimiento en Uruguay desde la investigación educativa: 1997-2007. *T+ Revista del Centro Nacional de Información y Documentación de la ANEP*. 1(1).
84. Sautu, R. (2010) “Sugerencias para el desarrollo de la investigación científica en educación” En: C. Wainerman & M. Di Virgilio. *El Quehacer de la investigación en educación*. (pp. 309-319) Bs. As.: Manantial/ Universidad de San Andrés
85. Sautu, R. (2004), Acerca de que es y no es investigación científica en ciencias sociales En C. Wainerman, R. Sautu, (comps.), *La trastienda de la investigación*, 3ed. ampliada, Bs. AS.: Lumière ed.
86. Silva, E.; Morales I. & Alvarado, D. (2009) La investigación educativa en la UAEM: sus investigadores. En: *X Congreso Nacional de investigación Educativa*. Veracruz, setiembre de 2009. Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Disponible en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_11/ponencias/1707-F.pdf
87. Simón, J. & Palamidessi, M. (2007). Las fundaciones financiadas por el empresariado. En: M. Palamidessi, C. Suasnábar & D. Galarza (comps.), *Educación, conocimiento y política (Argentina 1983-2003)*, (pp. 161-188). Buenos Aires: Manantial.

88. ----- (2006) *Entre la ciencia y la política: los thinks tanks y la producción y uso de conocimiento sobre educación en Argentina*. Tesis de Maestría Disponible en: http://www.flacso.org.ar/publicaciones_vermas.php?id=487
89. Sosa, J. & Landau M. (2003) *Relevamiento Nacional de Investigaciones educativas. Aproximaciones a la Investigación educativa en la Argentina (2000-2001)*. Buenos Aires: Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología Disponible en http://dinece.me.gov.ar/images/stories/dinece/investigacion_programas/bases/RELEVAMIENTO.pdf
90. Southwell, M. (2004). *Psicología experimental y Ciencias de la Educación. Notas de Historia y fundaciones, La Plata*. Buenos Aires: UNLP
91. Southwell, M. (2014) Capocasale, A. (coord.) *Investigación educativa hoy: rupturas y alternativas al modelo de investigación tradicional*. Montevideo: Ediciones Trucho
92. Stenhouse, (1998 [1987]), *La investigación como base de la enseñanza*, 4ª ed. Madrid: Ediciones Morata.
93. Suasnábar, C. (2013) La institucionalización de la educación como campo disciplinar *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 59(18), 1281-1304
94. -----(2012). Intelectuales argentinos y exilio político en México: producción intelectual, profesionalización académica y renovación conceptual en educación En: G. Gutiérrez (Coord.). *Formación, política e investigación*. (pp. 141-186) México: Ediciones Díaz de Santos/ UNAM: México.
95. -----& Palamidessi, M. (2012). El campo de producción de conocimiento en educación en Argentina: configuración histórica, tendencias actuales y desafíos futuros. (pp. 43-74). En: Gutiérrez, Georgina (Coord). *Formación, política e investigación*. Ediciones Díaz de Santos/ UNAM: México
96. ----- (2010) Interacciones entre campo académico, investigación educativa y la construcción de las agendas de política educativa En: C. Wainerman & M. Di Virgilio *El Quehacer de la investigación en educación*. (pp. 199-223). Bs. AS: Manantial/ Universidad de San Andrés: Buenos Aires.
97. -----& Palamidessi M., (2007), El campo de la producción de conocimiento en la Argentina. Notas para una historia de la investigación educativa. *Anuario de Historia de la Educación*. (7) 16-40.
98. -----& Merodo, A. (2007), Los centros de investigación privados. En: M. Palamidessi, C. Suasnábar, & D. Galarza, (comps.). *Educación, conocimiento y política (Argentina 1983-2003)*. (pp.149-160). Buenos Aires: Manantial.
99. -----& Mestman, M. (2007) Reformas de la educación superior, producción de conocimiento y construcción de agendas de política: una mirada comparada de la producción académica en el campo de las políticas educativas y de educación superior. Ponencia presentada en el *II Congreso Nacional y II Encuentro Latinoamericano de Estudios Comparados en Educación*. SAECE, Buenos Aires, 14 al 16 de Junio de 2007.

100. -----& Palamidessi, M. (2006). El campo de la producción de conocimiento en la Argentina. *Notas para una historia de la investigación educativa. Revista de Educación y Pedagogía*. VIII (46) 61-77.
101. ----- (2004). *Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955-1976)*. Bs. As.: Manantial/FLACSO.
102. Tellez, F. (2012) La vinculación entre investigación y políticas educativas: una mirada al caso de Chile. En: J. Gorostiaga, M. Palamidessi & C. Suasnabar, (comps.). *Investigación educativa y política en América Latina*. (p 141-174). Buenos Aires: NOVEDUC.
103. Tenti Fanfani, E. (1994) Del intelectual orgánico al analista simbólico. *Revista de Ciencias Sociales*, (1) 19-29.
104. Torres, P. (2013, enero-julio). Comunidades cubanas de investigación educativa. ¿Intercambio o desconocimiento? Un estudio de casos. *Revista transformación*, 9, 1-13.
105. Universidad de la República. (2009). *Censo web de funcionarios universitarios. III Censo de docentes*. Montevideo: Udelar. Disponible en: http://www.Udelar.edu.uy/renderPage/index/pagId/562#heading_1940
106. Vacarezza, L. (2006). Autonomía universitaria, reformas y transformación social. En: H. Vessuri (Comp). *Universidad e investigación científica. Convergencias y tensiones*. (pp.33-49). Bs. As: CLACSO-UNESCO.
107. Wainerman, C. (2010). Problemas que enfrenta la producción de investigación científica en educación en Argentina En: C. Wainerman & M. Di Virgilio *El Quehacer de la investigación en educación*. (pp.17-31). Bs. As: Manantial/ Universidad de San Andrés
108. Weiss, E. (Coord) (2003). El campo de la investigación educativa. En: *La investigación educativa en México 1992-2002*. México: COMIE.
109. Wigdorovitz de Camilloni, A. (2014) *Las difíciles relaciones entre la investigación sobre la enseñanza y la práctica de la enseñanza*. Separata de Boletín de la Academia Nacional de Educación n° 96-97. Buenos Aires

Fuentes

Ley de creación de la Facultad de Humanidades y Ciencias. Registro Nacional de leyes y Decretos 1945, Montevideo, Imprenta nacional, 2ª ed. 1950 , pp 942-943

Archivo FHCE, Legajo 346, Circular 120/76 Expediente 3863/76 Plan. Montevideo junio 18 de 1974

Universidad de la República. Dirección General de Planeamiento Universitario. (1975) Memorandum sobre los problemas de la Facultad de Humanidades y Ciencias y sus posibles soluciones. Montevideo: División de Publicaciones y Ediciones de la Universidad de la República



Siglas

ANII:	Agencia Nacional de Investigación e Innovación
ANEP:	Administración Nacional de Educación Pública
ANUIES:	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
CAP:	Comisión Académica de Posgrado
CENEVAL:	Centro Nacional de Evaluación
CEPAL:	Comisión Económica para América Latina
CIDE:	Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación
CIEDUR:	Centro Interdisciplinario de Estudios sobre el Desarrollo
CIEP:	Centro de Investigación y Experimentación Pedagógica
CIESU:	Centro de Informaciones y Estudios del Uruguay
CIEES:	Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior
CFE:	Consejo de Formación en Educación
CLACSO:	Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
CLAEH:	Centro Latinoamericano de Economía Humana
COLCIENCIAS:	Fondo Colombiano de Investigaciones Científicas y Proyectos Especiales Francisco José de Caldas
COMIE:	Consejo Mexicano de Investigación Educativa
CSE:	Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República
CSIC:	Comisión Sectorial de Investigación Científica
FCE:	Fondo Profesor Clemente Estable
FCS:	Facultad de Ciencias Sociales
FHCE:	Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
FIC:	Facultad de Información y Comunicación
FLACSO:	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
FNI:	Fondo Nacional de Investigadores
FONIDE:	Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación
IE:	Investigación educativa
INEEd:	Instituto Nacional de Evaluación Educativa
INEEP:	Instituto Nacional de Estudios e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MERCOSUR:	Mercado Común del Sur
MINEDUC:	Ministerio de Educación
NICPE:	Núcleo de Estudios sobre Conocimiento y Políticas en Educación
OEA:	Organización de Estados Americanos

PIIE:	Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación
PSICO:	Facultad de Psicología
REDUC:	Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación
RICYT:	Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología
SNEP:	Sistema Nacional de Educación Pública
SIN:	Sistema Nacional de Investigadores
UCUDAL:	Universidad Católica del Uruguay “Dámaso Antonio Larrañaga”
Udelar:	Universidad de la República
UNED:	Universidad Nacional de Educación a Distancia
UNESCO:	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UTEC:	Universidad Tecnológica



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

Anexo I: Matriz de dimensiones y categorías para el relevamiento de información



Maestría en Enseñanza Universitaria
Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



1. Trayectorias de los docentes investigadores

Categoría	Definición	Etiqueta
1.1 Motivaciones del docente para investigar en educación	El docente alude a motivaciones personales de diferente índole que propiciaron el desarrollo de su formación y su trayectoria en el cumplimiento de la función de investigación. Factores de carácter interno que influyen directamente o explican las acciones del docente en este campo	1.1 Motivaciones personales
1.2 Características personales del docente que influyeron/influyen en el desarrollo de la función de investigación en educación	El docente describe sus competencias, habilidades y aptitudes que entiende influyeron en la formación y desarrollo de la función de investigación	1.2 Características personales
1.3 Formación de grado y/o posgrado u otras	El docente alude a las características de la formación de grado, posgrado u otras, que tuvieron influencia en su trayectoria como investigador en educación	1.3 Aportes formación académica
1.4 Circunstancias de la vida personal del docente que ofician como favorecedores del desarrollo de la función de investigación y por lo tanto de su trayectoria.	Circunstancias de la vida personal del docente que ofician como favorecedores del desarrollo de la función de investigador en educación.	1.4 Fortalezas
1.5 Acontecimientos (académicas, políticos, institucionales, coyunturales) externos al docente que podrían haber influido en el desarrollo de su trayectoria como investigador en educación.	El docente describe situaciones externas a su trayectoria -sean académicas, políticas, institucionales, coyunturales- pero que entiende son acontecimientos que se dan en escenarios predisponentes para el desarrollo de su actividad como INV. Factores de carácter externo, de los cuales el docente tiene la percepción (no la seguridad), que pueden haber influido en el desarrollo de su función como investigador en educación.	1.5 Oportunidades posibles
1.6 Acontecimientos o circunstancias externas al docente (a nivel institucional) y que se vinculan directamente a la función de investigación y que efectivamente influyeron en su trayectoria	El docente describe situaciones externas (políticas, institucionales, coyunturales) que influyeron en el desarrollo de su actividad. El docente las consideró, las aprovechó y contribuyeron al desarrollo de su trayectoria y además, éste puede explicar el tipo de influencia	1.6 Oportunidades aprovechadas
1.7 Hitos	El docente refiere a momentos, circunstancias específicas, personas de referencia, cuya relevancia le permitieron tomar decisiones en relación a su trayectoria como investigador en educación, o relevantes para conformar su perfil	1.7 Hitos
1.8 Circunstancias de la vida personal - profesional del docente que oficiaron como obstaculizadoras de su trayectoria como investigador en educación	Circunstancias de la vida personal - profesional del docente que ofician como obstaculizadores del desarrollo de su función como investigador en educación	1.8 Obstáculos personales
1.9 Acontecimientos (políticos, institucionales) externos al docente que influyeron negativamente en el desarrollo de su trayectoria como investigador en educación.	El docente describe situaciones externas (políticas, institucionales) que suceden en forma independiente de su persona. Presenta los acontecimientos, como propios de escenarios que fueron obstaculizadores de su trayectoria como investigador en educación.	1.9 Amenazas
1.10 Formación académicas del docente	Formación de grado, posgrado y complementaria del docente	1.10 Formación académica
1.11 Vínculo del tema de la tesis de posgrado con la educación	Se considera la clasificación que adopta el Sistema Nacional de Investigadores de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación	1.11 Tesis posgrado
1.12 Áreas de actuación académica	Se considera la clasificación que adopta el Sistema Nacional de Investigadores de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII) para el CVuy	1.12 ver
1.13 Actuación profesional	Espacios institucionales, tanto a nivel nacional como internacional, en los que el docente ha tenido una vinculación más o menos permanente desde su función de investigación en educación	1.13.1 en la Udelar, 1.13.2 en otras inst. nacionales, 1.13.3 en inst. extranjeras
1.14 Producción científica académica	Información aporta en la descripción general que realiza en el CVuy de la ANII	1.14 Producción académica
1.15 Inserción académica del docente en la institución de referencia	Inserción académica en relación a su trayectoria como investigador en educación	1.15 Inserción académica
1.16 Vinculación del docente con grupos de investigación en la institución de referencia	Tipo de vinculación del docente con grupos de investigación en la institución de referencia	1.16 Vínculo docente-grupos
1.17 El trabajo del docente con o desde proyectos de investigación	Relación del investigador con grupos/ equipos de investigación a través de proyectos de investigación	1.17 Docente-grupos-proyectos
1.18 Los líneas/temas sobre los cuales trabajó/trabaja actualmente	Definición de líneas y temas de educación en los que el docente trabajó y trabaja actualmente	1.18 docente-Líneas de investigación

2. Concepciones del docente sobre la investigación educativa

Categoría	Definición	Etiqueta
2.1 Conceptualización de la investigación educativa	Forma en que el docente entiende a la investigación educativa	2.1 Conceptualizaciones IE
2.2 Delimitación del campo	Concepciones del docente en relación a la delimitación del campo de la investigación educativa	2.2 Delimitación campo
2.3 Sujetos que contribuyen a la conformación del campo	Concepciones del docente sobre el perfil y nivel de especificidad de los sujetos que producen conocimiento en educación	2.3 Perfil de quienes investigan en educación
2.4 Antecedentes/Tradiciones	Información que aporta el docente sobre la forma en que se ha investigado en educación en la institución de referencia	2.4 Tradiciones/antecedentes
2.5 Formas en que se produce el conocimiento	Formas de producción de conocimiento hoy en la institución de referencia	2.5 Formas de investigar hoy
2.6 Influencia de otros campos	Tipo de influencia de disciplinas u otros campos sobre el campo de la IE	2.6 Influencia otros campos
2.7 Dinámicas de la producción de conocimiento en educación	Formas en que se produce en conocimiento en educación	2.7 Dinámicas IE
2.8 Tensiones	Elementos que distorsionan el equilibrio, o el statu quo de las tradiciones y modelos que determinan la forma en que el INV entiende la producción de conocimiento en educación	2.8 Tensiones
2.9 Perspectivas	Escenarios futuros para la IE que visualiza el docente	2.9 Futuribles

3. Proceso histórico de la IE en la institución de referencia

Categoría	Definición	Etiqueta
3.1 Situación histórica de la IE en ROU	Periodos de tiempo definidos según caracteres específicos por los que transita la IE en ROU.	3.1 IE ROU pasado
3.2 Situación presente de la IE en ROU	Situación actual de la IE en ROU	3.2 IE ROU presente
3.3 Fases -definidas por el docente- de la IE en la institución de referencia	Periodos de tiempo definidos por el docente según caracteres específicos y productos relevantes	3.3 Fases IE institución
3.4 El desarrollo del campo en la institución de referencia	Factores que el INV entiende ha influido en el desarrollo del campo desde la institución de referencia	3.4 Desarrollo campo institución
3.5 Los problemas de desarrollo del campo en la institución de referencia	Factores que el docente entiende han obstaculizado el desarrollo del campo en la institución de referencia	3.5 Obstáculos institución

4. El grupo de investigación que integra el investigador en la institución de referencia

Categoría	Definición	Etiqueta	
4.1 Constitución de la línea de investigación del/los grupo que integra el docente	Antecedentes y origen de la línea de investigación	4.1 Antecedentes	
4.2 Integración del grupo desde su origen y proceso	Integrantes del grupo, ya sea aquellos que lo integran formalmente como los que no lo hacen de esta manera.	4.2.1 Estructura del grupo	4.2.1 Estructura del grupo
		4.2.2 Caracterización de los integrantes (formación, adscripción, forma de ingreso)	4.2.2 Integrantes
4.3 Definición de agenda de investigación	Aspectos que hacen a la definición de un plan de trabajo	4.3.1 Responsable de la línea de investigación.	4.3.1 Responsable
		4.3.2 Forma en cómo se define.	4.3.2 Forma en que se define agenda
		4.3.3 Líneas de investigación posibles.	4.3.3 Modalidad trabajo
		4.3.4 Elementos que tiene en cuenta para la definición de las líneas de investigación	4.3.4 Qué considera
		4.3.5 Para qué se investiga	4.3.5 Sentido/objetivo
4.4 Metas de la línea de investigación en el marco del grupo	Efectos deseados en el corto, mediano y largo plazo a través del desarrollo de la línea de investigación en el marco del grupo	4.4 Efectos	
4.5 Indicios de consolidación del Grupo	Elementos que den cuenta del proceso ocurrido en el Grupo y que den cuenta de que transita una fase de consolidación	4.5 Consolidación	
4.6 Articuciones intrainstitucionales	Grupos, departamentos, institutos, centros u otros, dentro de la Institución de referencia con los cuales se gestionan diferentes recursos de manera más o menos vinculante	4.6 Articuciones intrainstitucionales	
4.7 Articuciones interinstitucionales (redes)	Posibilidades de gestionar diferentes recursos de manera más o menos vinculante con otras instituciones	4.7.1 Tipo de instituciones (redes) con las que se articula	4.7.1 Tipo articuciones interinstitucionales
		4.7.2 Modalidades de articulación	4.7.2 Modalidad articulación interinstitucional
		4.7.3 Resultados de la articulación	4.7.3 Resultados articulación interinstitucional
4.8 Financiamiento	Recursos económico financieros de los que se hace el Grupo para cumplir con las actividades y acciones de investigación	4.8.1 Fuentes de financiamiento	4.8.1 Fuentes financiamiento
		4.8.2 Tipos de financiamiento	4.8.1 Fuentes financiamiento
4.9 Tipo de productos intermedios o finales del trabajo del grupo	Producción de conocimiento y productos de la línea en el marco del Grupo	4.9 Grupo Productos	
4.10 Otros grupos de investigación que integra el investigador	Otros grupos que integra el docente que investiga en educación	4.10 docente otros grupos	
4.11. Limitantes económicas y financieras para el desarrollo de líneas de investigación en educación en el Grupo	Factores de tipo financiero que interfieren en el normal desarrollo de líneas de investigación en educación en el marco de la institución de referencia	4.11 Limitantes financieras	
4.12. Limitantes de infraestructura para el desarrollo de líneas de investigación en educación en el Grupo	Factores de que interfieren en el normal desarrollo de líneas de investigación en educación en el marco de la institución de referencia	4.12 Limitantes infraestructura	
5.13 Otras limitantes	Otros factores que interfieren en el normal desarrollo de líneas de investigación en educación en el marco de la institución de referencia	4.13 Otras limitantes	

5. Producción de conocimiento y toma de decisiones en educación

Categoría	Definición	Etiqueta
5.1 Conceptualización relación entre la producción de conocimiento y la toma de decisiones en educación	Existencia de vinculación entre la producción de conocimiento y la toma de decisiones en el ámbito de la educación a partir de los resultados de la investigación	5.1 Conceptualización IE-decisiones
5.2 Percepción sobre el vínculo entre producción de conocimiento en educación y toma de decisiones desde el grupo/institución de referencia	Desde el proceso de IE, el INV describe el posible vínculo entre IE y toma de decisiones	5.2 IE-decisiones
5.3 Principales dificultades que encuentra el Grupo para el establecimiento de la relación entre producción de conocimiento y toma de decisiones	Evidencia de dificultades entre resultados y toma de decisiones	5.3 Dificultades IE-decisiones
5.4 Principales facilitadores del vínculo entre toma de decisiones y producción de conocimiento.	Factores que facilitan el vínculo entre la toma de decisiones y la producción de conocimiento	5.4 Facilitadores IE-decisiones

6. Formación de los investigadores en educación

Categoría	Definición	Etiqueta
6.1 Ámbito en el que se forman los investigadores en educación	Espacios de formación académica de aquellos que investigan/arán en educación	6.1.1 Lugares en los que se forman los IE
		6.1.2 Forma en que se forman los IE
6.2 Descripción de los requerimientos para la formación de investigadores en educación	Requerimientos de la formación que se ajustan a las necesidades del perfil del IE	6.2 Requerimientos formación IE
6.3 Problemas en la formación de los investigadores	Problemas propios de los ámbitos de formación, o limitantes de aquellos que se están formando	6.3 Problemas formación IE

7. Otros espacios de investigación fuera del grupo de referencia del docente

Categoría	Definición	Etiqueta
7.1 Percepción acerca del tipo de reconocimiento que tiene el espacio de investigación educativa en la institución de referencia del docente		7.1 Reconocimiento de otros
7.2 Percepción sobre el trabajo que realizan otros docentes investigadores o grupos donde se realiza IE, en la Universidad de la República	7.2.1 Trabajo en otros lugares donde se investiga en educación en la Udelar	7.2.1 Otros espacios de IE
	7.2.2 Forma en que se investiga en educación en otros lugares de la Udelar	7.2.2 Forma en que investigan otros en educación
	7.2.3 Críticas al trabajo de otros grupos (espacios) de la Udelar donde se investiga en educación (espacios) de la Udelar	7.2.3 Críticas a otros
	7.2.4 Aportes del trabajo de otros grupos	7.2.4 Aportes de otros
7.3 Percepción sobre el trabajo que realizan otros INV o grupos donde se realiza IE, fuera del ámbito de la Universidad de la República	7.3.1 Trabajo en otros lugares donde se investiga en educación fuera de la Udelar	7.3.1 Espacios fuera Udelar
	7.3.2 Forma, modalidad de trabajo en IE en grupos o espacios fuera de la Udelar	7.3.2 Forma de investigar fuera Udelar

Anexo II: Pauta de entrevista semiestructurada**Maestría en Enseñanza Universitaria**

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

Datos de base

1. Trayectoria del investigador que se entrevista	Trayectoria vinculada a la formación	1. ¿Cuál es tu trayectoria como investigador?
	Oportunidades y toma de decisiones	2. ¿Qué oportunidades se te han presentado que fueron determinantes a la hora de tomar decisiones en tu trayectoria como investigador?
2. Conceptualización sobre investigación educativa		3. ¿Qué entiendes por investigación educativa?
3. Mirada general de sobre cómo se desarrolla la investigación educativa en el nivel universitario		4. ¿Cómo visualizas el campo de la investigación educativa en el nivel universitario hoy?
4. La formación de los investigadores	Espacios de formación de los investigadores	5. ¿Cuáles son los espacios de formación con que cuentan los investigadores en educación?
5. Proceso histórico de la IE en la institución de referencia		6. ¿Qué factores históricos o de otro tipo han influido en la institucionalización de la investigación educativa en el nivel universitario- llámese ciencias sociales y humanidades?
		7. ¿Cómo ha sido este proceso en este servicio?
6. Grupos de investigación	5.1 Integración de los grupos o equipos	8. ¿Cómo se integran los grupos de investigación educativa al proceso de institucionalización?
	5.2 Funcionamiento interno de los grupos	9. ¿Qué perspectiva tienes sobre su dinámica de funcionamiento? ¿Cómo definen la agenda?
	5.3 Relacionamiento de los grupos con otros grupos, redes, asociaciones u otros	10. ¿Qué estrategias tienen los grupos para vincularse con otros grupos, redes u otros?