

LA INVESTIGACIÓN EN EL CAMPO EDUCATIVO

*Representaciones y prácticas en disputa**

MAURICIO BUSTAMANTE FAJARDO / MARÍA NELSY RODRÍGUEZ LOZANO /

BLANCA MENDOZA / FRANCISCO MARTÍNEZ

Resumen:

Este artículo tiene como objetivo analizar las representaciones y prácticas de docentes-investigadoras(es) sobre lo que consideran investigación educativa en un centro de educación superior especializado en la formación inicial docente. Para ello, se reconstruyó brevemente el proceso histórico que consolida el subcampo de la investigación educativa y las diferentes posiciones que estructuran su debate en Latinoamérica. La metodología incluyó la realización de entrevistas semiestructuradas y una encuesta para articular información de docentes-investigadores en cuatro dimensiones vinculadas a la investigación educativa (teórica, didáctico-formativa, metodológica y ética). Los resultados evidencian tensiones y disputas que emergen de la historia y estructura social del campo intelectual educativo, que se explican como una homología estructural al interior del subcampo de la investigación educativa.

Abstract:

This article aims to analyze teacher-researchers' representations and practices about what they consider educational research in a higher education center specialized in early teacher training. For this purpose, the historical process that has consolidated the subfield of educational research and the different positions that structure its debate in Latin America was briefly reconstructed. The methodology included semi-structured interviews and a survey to articulate information from teacher-researchers in four dimensions related to educational research (theoretical, didactic-formative, methodological, and ethical). The results show tensions and disputes that emerge from the history and social structure of the educational intellectual field, which are explained as a structural homology within the subfield of educational research.

Palabras clave: investigación educativa; académicos; representaciones simbólicas; formación docente.

Keywords: educational research; academics; symbolic representations; teachers' training..

Mauricio Bustamante Fajardo: docente-investigador de la Universidad Nacional de Educación. Azogues, Ecuador. CE: luis.bustamante@unae.edu.ec / <https://orcid.org/0000-0003-0034-8608>

María Nelsy Rodríguez Lozano: docente-investigadora de la Universidad Nacional de Educación. Azogues, Ecuador. CE: maria.rodriguez@unae.edu.ec / <https://orcid.org/0000-0003-2708-4673>

Blanca Mendoza: docente-investigadora de la Universidad Nacional de Educación. Azogues, Ecuador. CE: blanca.mendoza@unae.edu.ec / <https://orcid.org/0000-0001-9624-7371>

Francisco Martínez: docente-investigador de la Universidad Nacional de Educación. Azogues, Ecuador. CE: francisco.martinez@unae.edu.ec / <https://orcid.org/0000-0002-7146-5900>

*Este artículo es parte de los resultados del proyecto "Enseñanza y aprendizaje de la investigación educativa: representaciones y prácticas desde el campo de la formación docente" (VIP-UNAE-2019-007), financiado por la Universidad Nacional de Educación, Ecuador.

Introducción

Desde una perspectiva histórica e internacional, la investigación educativa (en adelante IE) se ha definido como un espacio de producción de conocimiento interdisciplinar en ciencias sociales. Su enfoque, a grandes rasgos, deviene en la indagación de fenómenos educativos (Tovar-Gálvez, 2018), pero aún no existe consenso sobre su objeto de estudio y alcances. Esto se hace más evidente cuando –desde referentes teóricos distintos– surge un debate sobre dos perspectivas: la IE como la dialéctica entre práctica y teoría educativa en espacios exclusivamente escolares (Tovar-Gálvez, 2018); y la IE como la indagación de fenómenos sociales insertos en diversos contextos (no solo escolares) del campo educativo (Adams, 2016).

Este debate no es ajeno al contexto latinoamericano, aunque en una región tan grande y diversa no se puede sintetizar fácilmente. Existe el riesgo de generalizar los diversos procesos sociales e históricos de cada país. Esto incluye el desarrollo de los sistemas educativos nacionales y la institucionalización de la IE (Gorostiaga, Tello y Isola, 2012). Latinoamérica es un espacio geográfico e ideológico con una gran diversidad de condiciones socioculturales, políticas, educativas e intereses científicos y académicos, que dan forma a las condiciones en las que se impulsa la IE, sus líneas de acción, diseños metodológicos y usos particulares. Por lo tanto, se conceptualiza la IE como un subcampo académico en constante desarrollo.

El presente artículo tiene como objetivo indagar sobre cómo se estructuran las representaciones y prácticas sociales de la investigación educativa de las y los docentes-investigadores¹ de una universidad especializada en la formación inicial docente. Es decir, las representaciones se conciben como esquemas de percepción estructurados e interiorizados en un proceso de socialización que orientan las prácticas de los agentes (Bourdieu, 2015). Estos esquemas no están dissociados del espacio social de producción (*campo*) y su concepción y percepción de la acción (*habitus*), que definen la representación legítima del mundo social de estos agentes, como se analizará más adelante.

En una primera parte, se aborda brevemente el panorama histórico del proceso de especialización de la IE y las diferentes posiciones que estructuran su debate. Después de presentar el marco metodológico, en una segunda parte, se analizan las representaciones sobre IE y algunas ca-

racterísticas sociales de los docentes-investigadores. Finalmente, se busca conceptualizar a la IE como un subcampo científico de la educación para explicar cómo se reproducen estas representaciones y prácticas. En efecto, se perpetúan tensiones que caracterizan el campo académico más amplio, traducido a un espacio social donde se discute sobre la formación docente e investigación educativa, con un perfil de investigadores internacional, formación interdisciplinaria, enfoque intercultural y trayectorias profesionales heterogéneos.

Breve génesis de la investigación educativa en Latinoamérica: entre concepciones pedagógicas y educativas

Las características particulares de los sistemas educativos y políticas en ciencia y tecnología de los países de la región dan “pistas” sobre la diversidad de la configuración de los espacios de producción de la IE (Gorostiaga, Tello y Isola, 2012), aunque podríamos ubicar su desarrollo en Latinoamérica a partir de tres etapas (Murillo y Martínez, 2019). La primera se ubica entre las décadas de 1950 y 1970; se caracteriza por la idea de la accesibilidad a la educación superior y por el énfasis en la relación del desarrollo científico con el económico. Esto amplió el número de universidades en Latinoamérica, al igual que el surgimiento de organismos de ciencia y tecnología e institutos enfocados en estudios sociales, como fue el caso de Brasil, seguido por Argentina, Chile, México y Uruguay (Gorostiaga, Tello y Isola, 2012).

Para el campo educativo, esto implicó un mayor reconocimiento de su vínculo con los procesos sociales y la “sociedad global”, y con el desarrollo de políticas públicas según los intereses de los gobiernos. Durante la década de 1970, la creación de carreras de Ciencias de la Educación supuso un fuerte impulso para la IE en la región. Esta apertura generó también el surgimiento de la figura del “especialista en educación”, quien se caracterizaba por estar “inmerso en la renovación metodológica y en la *expertise* técnica instaurada en las ciencias sociales, a la vez que aspiraba a incidir en la esfera pública y se vinculaba con posiciones de influencia política” (Gorostiaga, Tello y Isola, 2012:4). Sin embargo, esta figura estaba alejada de la del docente. Además, las investigaciones realizadas durante este periodo, centradas en el desarrollo de los sistemas educativos, estaban influidas –casi exclusivamente– por enfoques cuasiexperimentales y comparativos de corte positivista (Murillo y Martínez, 2019).

Algunos de los países latinoamericanos que promovieron la IE durante esta época fueron Colombia, México, Chile y Brasil, a través de la creación de institutos especializados (Gorostiaga, Tello y Isola, 2012). Por ejemplo, en el caso de Colombia, en 1968 se creó el Fondo Colombiano de Investigaciones Científicas y Proyectos Especiales Francisco José de Caldas (Colciencias), que tenía el objetivo de desarrollar programas de investigación e innovación educativa. En México, durante 1970, se impulsó la profesionalización docente (Suasnábar, 2009), lo cual fue clave para el debate docencia-investigación. En Chile se creó el Programa Interdisciplinario de Investigación Educativa (Universidad Católica) en 1970; y en Brasil se establecieron los primeros posgrados en educación, lo que significó la incorporación de la investigación como función sustantiva en la universidad. Estos ejemplos fueron clave en la consolidación de la relación docencia-investigación que permitió el desarrollo de la IE, aunque cada país de la región exhiba ciertas particularidades y aportes diversos.

La segunda etapa, comprendida entre las décadas de 1980-1990, trajo consigo discusiones epistemológicas, éticas y metodológicas sobre las formas de hacer investigación social, el pensamiento crítico, el carácter objetivo de la “ciencia”, y los usos y límites del conocimiento científico (Arriscado Nunes, 2018); así como un énfasis en estudios sobre cuestiones relacionadas con el poder, ideología y la relación educación-sociedad, con autores como Altusser, Gramsci, Foucault, Bourdieu y Passeron. Estas discusiones aportaron a una pluralidad disciplinaria, de métodos y técnicas de investigación, y a la consolidación de paradigmas socioeducativos, los cuales influyeron en la legitimación de la IE (Pontón-Ramos, 2019).

Aunque en esta etapa prevalecen los enfoques cuantitativos cuasiexperimentales, comienzan a cobrar fuerza las investigaciones etnográficas, con autoras como Rockwell y Bertely-Busquets, y la investigación-acción (IA), clave para el desarrollo del perfil docente-investigador, con autores como Elliot y Stenhouse. La IA supuso un importante movimiento epistemológico para las ciencias sociales y para el campo de la educación en particular (Feldman, Belova, Eilks, Kapanadze *et al.*, 2024), porque plantea la búsqueda de soluciones a problemas prácticos que tributen a la generación de teoría. Por lo tanto, la IA implica *estar en la práctica educativa*, porque es el espacio en donde se desencadena la acción y las posibilidades de transformación.

Este posicionamiento conlleva a reflexionar sobre el desarrollo profesional e investigativo del profesorado, lo que produce un cambio curricular a favor de la renovación del perfil y la práctica docentes (Perines, 2020). En efecto, desde la discusión académica internacional, se reconoce la importancia de vincular la investigación con el desarrollo profesional docente (Tovar-Gálvez, 2018; Perines, 2020). Las investigaciones sobre la formación de profesores evidencian que la calidad de las prácticas de enseñanza depende de la capacidad de los docentes de investigar, reflexionar, actuar y transformar su propia práctica (Rico-Gómez y Ponce-Gea, 2022).

Finalmente, la tercera etapa, desde 2000 hasta la actualidad, caracterizada por una *sociedad del conocimiento* (término acuñado por Peter Drucker), pone a la educación a desempeñar un papel fundamental para la creación de una sociedad justa y democrática. Sin embargo, el avance de las políticas neoliberales hacia la privatización y la competencia económica entre países llevó a una mayor demanda y control de los sistemas educativos, particularmente del nivel superior, promoviendo el modelo estadounidense de universidad (Gorostiaga, Tello y Isola, 2012). Esto produjo, por un lado, el surgimiento de programas de posgrado (públicos y privados), reformas educativas, sistemas de evaluación de la calidad educativa y el fomento de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para la educación. Y, por otro lado, el impulso a la IE, con fines instrumentales de desarrollo económico, resultados de aprendizaje y evaluación de las reformas implementadas por los gobiernos, pero también a través del aumento de los centros y actividades de investigación en Latinoamérica y el fortalecimiento de la figura del docente-investigador (Gorostiaga, Tello y Isola, 2012; Murillo y Martínez, 2019).

La figura del docente-investigador genera una serie de preguntas y debates en torno a la naturaleza de la IE, aún no resueltas. Para responderlas, es necesario aclarar la distinción entre investigación educativa e investigación pedagógica (IP). La dicotomía entre IE e IP está en estrecha relación con el dualismo histórico entre pedagogía y educación. La primera, etimológicamente, proviene de *paidagogía*, vocablo griego que significa *el arte de educar a los niños*. El término educación proviene etimológicamente de los vocablos latinos *educere*, que se refiere a “las relaciones que se establecen con el ambiente que son capaces de potenciar las posibilidades educativas del sujeto” (Luengo, 2004:32). En términos durkheimianos, la pedagogía es una teoría práctica-reflexiva, no científica, mientras que la educación

es una ciencia de naturaleza descriptiva que “busca explicar las causas y efectos de la evolución de las prácticas educativas” (Durkheim, citado en Sáenz, 2010:67).

Este dualismo fragmentó la relación entre teoría, reflexión y práctica, reduciendo la pedagogía a un saber instrumental; es hasta finales del siglo XX que se le reconoce a la pedagogía el estatuto de disciplina (de saber y práctica) que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes en las diferentes culturas (Sáenz, 2010). La pedagogía se define como “una práctica que proviene de la relación entre el saber, los sujetos y las instituciones” (Rubio Gaviria y Mendoza-Duarte, 2018:22). A la educación –por su parte– se la reconoce como un fenómeno social y se define en términos de “una socialización metódica de la joven generación” (Luengo, 2004:33) y se resignifica al docente como *hombre público* que tiene un compromiso social e intelectual con la educación (Giroux, 1997).

En consecuencia, la dicotomía entre IE e IP obliga a un análisis entre dos perspectivas: una que reconoce autonomía e identidad al contexto pedagógico y otra socioeducativa que asume una dimensión interdisciplinar que la desmarca de lo exclusivamente escolar. Dicha escisión es defendida por algunos sobre el supuesto de que la IP surge del ejercicio práctico situado en el aula como escenario natural de la pedagogía y de la enseñanza (Perrenoud, 2004; Restrepo y Valencia, 2004; Pontón-Ramos, 2019), mientras que la IE tiene su “asiento y fundamento en los acumulados de múltiples disciplinas que han tematizado el campo de la educación en sus diversas dimensiones y dinámicas, como la sociología, psicología, filosofía, antropología, entre otras” (Rodríguez Lozano, 2017).

En lo que respecta a la IP, hasta entrado el siglo XIX, el modelo de formación docente en el mundo era el de la mentoría; un docente novato aprendía en el acompañamiento de un docente experimentado. En 1884 surgen las primeras políticas educativas que exigen al profesorado una formación teórica y con ella se afianza el desprestigio de la práctica (Herrera González, 2010). Recién en el siglo XX, a partir de las reflexiones de filósofos como Gadamer, Foucault y Donald Schön, se abren en la pedagogía importantes discusiones sobre el saber pedagógico del docente como un saber de racionalidad práctica, que se diferencia de la teoría pedagógica (de racionalidad técnica). Por tanto, se trata de problematizar la enseñanza misma, a partir de la reflexión sobre la práctica pedagógica

(Stenhouse, 1984; Elliott, 2005, 2015; Sáenz y Cortés, 2021; Jara, 2018), a la cual se asocian diversos métodos como la *lesson study*, *flipped classroom*, sistematización de experiencias, la investigación-acción, entre otros.

Ahora bien, desde la teoría crítica (Fals Borda, 2009; Freire, 1970; Giroux, 1997) también surgen aportes importantes a la IP. A partir de un enfoque crítico emancipador que dimensiona la labor docente desde un genuino compromiso con las finalidades aristotélicas de la educación –la política, la ética y la pedagogía– se estructuran principios articuladores de la práctica docente. Por lo tanto, la subjetividad, el conocimiento práctico, la relación o interacción dialógica y la vinculación con el contexto pasan a ser ejes fundamentales de la enseñanza para la transformación social. El método más utilizado es la investigación-acción-participativa o colaborativa.

La investigación-acción tanto didáctica como colaborativa o participativa confluyen en un proceso de deconstrucción del sistema de creencias que orientan la práctica educativa, posibilitando la concientización de los actores educativos para la reconstrucción de su propia práctica desde métodos alternativos, contextualizados e innovadores (Restrepo y Valencia, 2004; Sáenz y Cortés, 2021). Ambos enfoques se sustentan en el proceso metodológico base de la investigación-acción: planificación-observación-reflexión-replanificación, a partir de una variedad de herramientas y técnicas de recolección de información de carácter colaborativo.

A diferencia de la investigación pedagógica, la socioeducativa asume a la educación como un fenómeno social, alcanzado por el posicionamiento de las ciencias sociales y humanas que, entre los años veinte y treinta del siglo XX, opta por una visión más integradora. Esto hace posible “la inclusión de la subjetividad, de la alteridad y de las expresiones artísticas y espirituales como conocimiento válido” (Uribe y Núñez, 2012:29). Toma auge la investigación interdisciplinaria motivada por “la complejidad inherente de la naturaleza y la sociedad; el deseo de explorar problemas y preguntas que no están confinados a una disciplina en particular; la necesidad de resolver problemas de la sociedad, y el poder de las nuevas tecnologías” (Uribe y Núñez, 2012:40); en consecuencia, la educación se dimensiona como una acción socioeducativa.

Dos aspectos trascendentales aportan la interdisciplinariedad al campo educativo en Latinoamérica: la consideración que hace de otros saberes “no disciplinares” y expresiones culturales populares en la construcción de

nuevo conocimiento (Uribe y Núñez, 2012; Freire, 2009; Fals Borda, 2009) y la educación intercultural, “en donde los saberes colonizados –indígenas, raizales, autóctonos– dejen su carácter de subalterno y se consideren válidos” (Uribe y Núñez, 2012:44). Entre las principales características asumidas por la IE tenemos que el hecho educativo es dinámico e interactivo, lo que lo hace irreplicable, inexacto e incontrolable; la postura metodológica del investigador pasa a ser plural y contextual; su carácter interdisciplinar lo ubica en un diálogo de saberes que hace posible pensarlo más allá de un marco disciplinar (Uribe y Núñez, 2012); su carácter plurimetodológico posibilita un acercamiento integral y holístico a la realidad educativa (Pontón-Ramos, 2019). Por lo tanto, trasciende los modelos y métodos didácticos de enseñanza que problematizan la IP. En definitiva, estas tensiones históricas académico-científicas requieren una reflexión sobre el marco social donde se produce la IE actualmente. Para comprenderlo, es necesario conocer las ideas, creencias y significados que se le otorga a la IE; es decir, sus representaciones (Lynch, 2020), que contribuyen a estructurar sus discursos y prácticas, considerando una definición amplia del campo educativo.

Metodología

La investigación se llevó a cabo en una universidad ecuatoriana con siete programas de grado para la formación inicial docente. Cuenta con un total de 222 docentes, quienes se caracterizan por proceder de diferentes nacionalidades y distintas áreas de formación académica. El modelo educativo-pedagógico de la universidad pone énfasis en el desarrollo de competencias en IE para el perfil de egreso del estudiantado. Esto se concreta en las mallas microcurriculares de dichos programas, las cuales tienen una asignatura vinculada al campo de formación de epistemología y/o metodología de investigación en cada uno de los nueve ciclos que duran los programas. Es decir, los estudiantes cuentan con asignaturas obligatorias vinculadas a la IE en todo su proceso formativo.

Para este trabajo adoptamos principalmente un enfoque metodológico cualitativo, basado en entrevistas semiestructuradas, que se complementa con uno cuantitativo a través de la aplicación de una encuesta. En una primera fase, se realizaron entrevistas semiestructuradas a los siete directores de los programas de grado, a quienes se les preguntó sobre sus representaciones de la IE y las maneras particulares para enseñar y aprender a investigar en

sus carreras. A partir de esta información –en la segunda fase– se creó un cuestionario con 75 preguntas, que fue enviado por correo electrónico a todos los docentes de la institución. Para ello, se solicitó la autorización de sus autoridades y fue enviada por los canales oficiales de la institución. La encuesta fue remitida en cuatro ocasiones y estuvo accesible durante 45 días. Sobre la base de un análisis preliminar de esta encuesta –en una tercera fase– se seleccionaron docentes-investigadores clave con quienes se realizaron entrevistas semiestructuradas.

Tanto las guías para las entrevistas semiestructuradas como la encuesta se construyeron a partir de cuatro dimensiones: *a)* una *teórica*, que apunta a comprender la concepción de los docentes en cuanto a la naturaleza y alcances del conocimiento en el campo educativo; *b)* una *didáctico-formativa*, que busca comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje de la IE desde lo teórico-práctico; *c)* una *metodológica*, que indaga sobre cómo los actores comprenden la metodología en su aplicación en la IE, es decir, busca reflexionar sobre las condiciones propias para conocer y saber sobre IE; y, *d)* finalmente, una *ética*, dimensión que aplica preguntas para conocer la postura sociopolítica y de responsabilidad ética de las personas encuestadas.

Para la interpretación de la información de la encuesta aplicada a los docentes-investigadores, se utilizó el análisis de correspondencias múltiples (ACM) con el uso del *software* SPAD. Este permite contrastar las diferentes posiciones de los investigadores con sus representaciones sobre la IE. Mientras más alejados en el espacio se encuentren los individuos, más distante es su postura frente a la IE. En síntesis, los ACM permiten restituir el espacio social de diferencias y similitudes en la concepción de la IE. Se realizó un análisis de correspondencias múltiples simple (Le Roux y Rouanet, 2010) con 22 preguntas activas, que conllevan 65 modalidades, todas activas. El análisis incluyó 46 individuos estadísticos (docentes-investigadores). Se trata de un muestreo no probabilístico por conveniencia. Esta decisión se tomó considerando aspectos éticos para permitir a los docentes participar de forma libre y voluntaria, respetando parámetros estrictos de anonimato para el análisis y divulgación de la información. Sus resultados complementaron el análisis cualitativo de las entrevistas.

Las entrevistas se realizaron a los siete directivos de los programas de formación inicial docente y a 14 de sus docentes-investigadores: Educación básica, Educación inicial, Educación especial, Educación intercultural bilingüe, Educación en ciencias experimentales, Pedagogía de los idiomas

nacionales y extranjeros, y Pedagogía de las artes y humanidades. Previo a la entrevista se compartió un documento con un resumen del proyecto de investigación, el manejo de datos y confidencialidad, al igual que los riesgos y beneficios de su participación. El análisis de las entrevistas se realizó con el apoyo del programa de análisis cualitativo MaxQda, en tres pasos: reducción de la información (clasificación, codificación y categorización), análisis descriptivo e interpretación teórico-explicativa. Las entrevistas fueron clave para conocer las representaciones y prácticas que este profesorado tiene sobre IE: su naturaleza, sus objetos de estudio, los enfoques metodológicos, consideraciones éticas y procesos de enseñanza-aprendizaje utilizados en el contexto de la formación docente.

A continuación, se propone un análisis del espacio en donde se contrastan las diferentes posiciones de los agentes y sus representaciones sobre la IE. Este espacio de representaciones funciona como un *espacio de las posibilidades* (Bourdieu, 2003) a la hora de concebir la IE, es decir, de las diferentes maneras de comprender y practicar la ciencia en esta institución de educación superior.

Construcción de un espacio social sobre las representaciones de la IE desde el ámbito de la formación docente

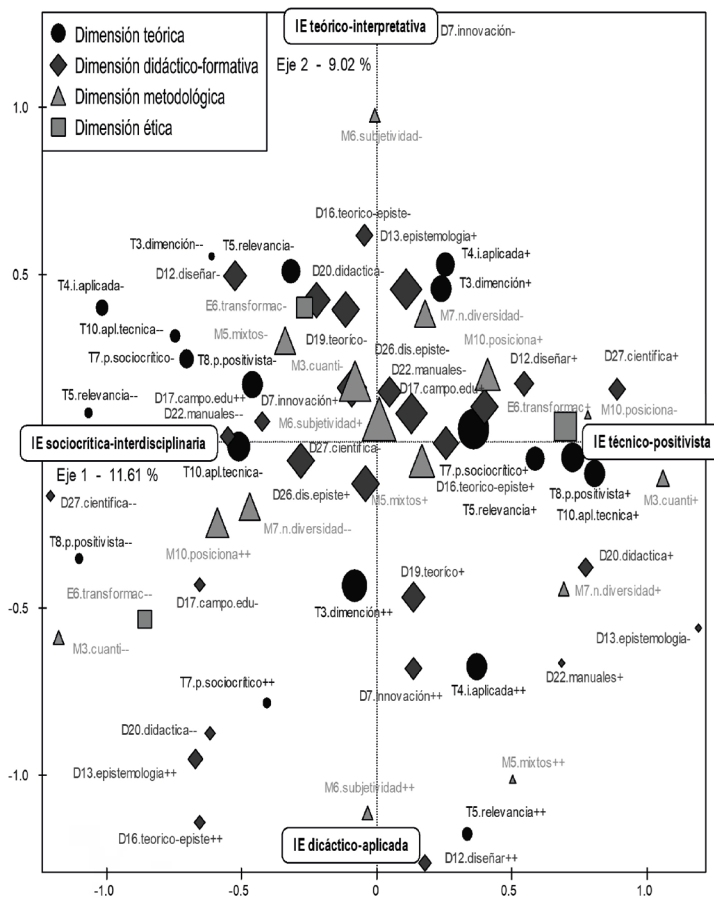
Este espacio construido estadísticamente puede tener una doble interpretación. Por una parte, proporciona información sobre las diferentes posturas de los individuos con respecto a lo que consideran IE; por otra, este espacio describe la posible estructura social que emerge de distintos posicionamientos frente a la IE (figura 1). En primer lugar, se analizan las características distintivas que se oponen en el primer eje (horizontal), para luego examinar aquellas presentes en el segundo eje (vertical).

En lo que respecta al primer eje, en la dimensión teórica identificamos dos tendencias en torno de las representaciones sobre la IE. A la izquierda se encuentran los investigadores que consideran que esta debe construirse desde paradigmas interpretativos y sociocríticos, mientras que a la derecha, quienes consideran a los paradigmas positivistas como una mejor opción. Por otra parte, existe una diferencia en cuanto a lo que se debe saber sobre IE. Para unos, es desarrollar métodos y aplicar técnicas e instrumentos de investigación (derecha); para otros, esta dimensión es menos relevante (izquierda). Asimismo, a la derecha se defiende la idea de que la IE debe ser un tipo de investigación aplicada y a la izquierda lo

contrario. Igualmente, se oponen quienes otorgan una relevancia central a la creación de estrategias didácticas o propuestas pedagógicas para la enseñanza-aprendizaje de los niños (derecha) y aquellos que no limitan la IE a esta concepción (izquierda).

FIGURA 1

Espacio de las modalidades activas sobre las representaciones de la IE



Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la dimensión didáctico-formativa, en la parte derecha están representadas las siguientes consideraciones: el campo de formación de la epistemología y metodología de investigación tiene una utilidad limitada

para formar docentes-investigadores; es importante tener experiencia como investigador en el campo específico de la educación para su enseñanza; la mejor forma de aprender IE es mediante manuales metodológicos; y se debe priorizar la enseñanza de la objetividad para garantizar la cientificidad de una investigación; es decir, procurar la comprobación estadística y generar resultados universales. En el lado izquierdo se ubican los investigadores con una posición relativamente opuesta.

En lo que respecta a la dimensión metodológica, los investigadores al lado derecho opinan que los métodos más pertinentes para la IE son los estudios experimentales y estadísticos, mientras que a la izquierda no comparten este punto de vista; en esta última, los investigadores piensan que la subjetividad forma parte de los procesos de IE porque expresan las realidades, experiencias y el posicionamiento tanto de quien investiga como de los participantes; al lado opuesto, no le dan esta relevancia en el proceso investigativo. A la izquierda, consideran que la diversidad y desigualdad son temas tan significativos como los relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje para la IE; en cambio, a la derecha no parecen adherir a esta opinión.

En definitiva, se puede considerar un distanciamiento entre diferentes concepciones de la IE, que opone a los docentes con tendencia a limitar la IE a la investigación aplicada, a lo didáctico-pedagógico, con una visión relativamente positivista, en la cual la subjetividad tiene poco espacio reflexivo (en la figura *IE técnico-positivista*); contra aquellos que tienen una visión más amplia de la IE que parecen extenderla hacia una perspectiva socioeducativa, en la cual es tan importante el aspecto didáctico-pedagógico como las cuestiones de la diversidad y desigualdad; asimismo, su posicionamiento epistemológico es cercano al sociocrítico, que otorga gran relevancia a la subjetividad de los agentes. La IE es concebida como una investigación que procura una serie de dinámicas metodológicas y reflexiones epistemológicas de lo socioeducativo (en la figura *IE sociocrítica-interdisciplinaria*).

En relación con el segundo eje (vertical), en la dimensión teórica, los investigadores en la parte superior no distinguen radicalmente una dimensión orientada a los procesos de enseñanza-aprendizaje y otra orientada al campo amplio de la educación, pues parecen ser parte de una misma reflexión; la IE no es concebida necesariamente como un tipo de investi-

gación aplicada que genere únicamente propuestas para el aula o contexto escolar. En la parte inferior, se encuentran aquellos que piensan que la IE debe construirse desde paradigmas interpretativos y sociocríticos.

Con respecto a la dimensión didáctico-formativa existe una oposición entre los investigadores que piensan que la innovación real existe cuando se tienen bases teórico-científicas que fundamentan la mejora y el cambio educativo de los niños (abajo) y aquellos que piensan lo contrario (arriba). Quienes se encuentran en la parte inferior consideran que –para aprender IE– lo más importante es conocer cómo diseñar y aplicar métodos cuantitativos, cualitativos y mixtos; sostienen también que para enseñarla se debe priorizar la reflexividad y comprensión de las bases teórico-epistemológicas, antes que el contenido sobre técnicas e instrumentos de investigación; al igual que se deben aplicar estrategias didácticas para enseñar la asignatura, antes que dominar contenidos teóricos y tener experiencia en IE.

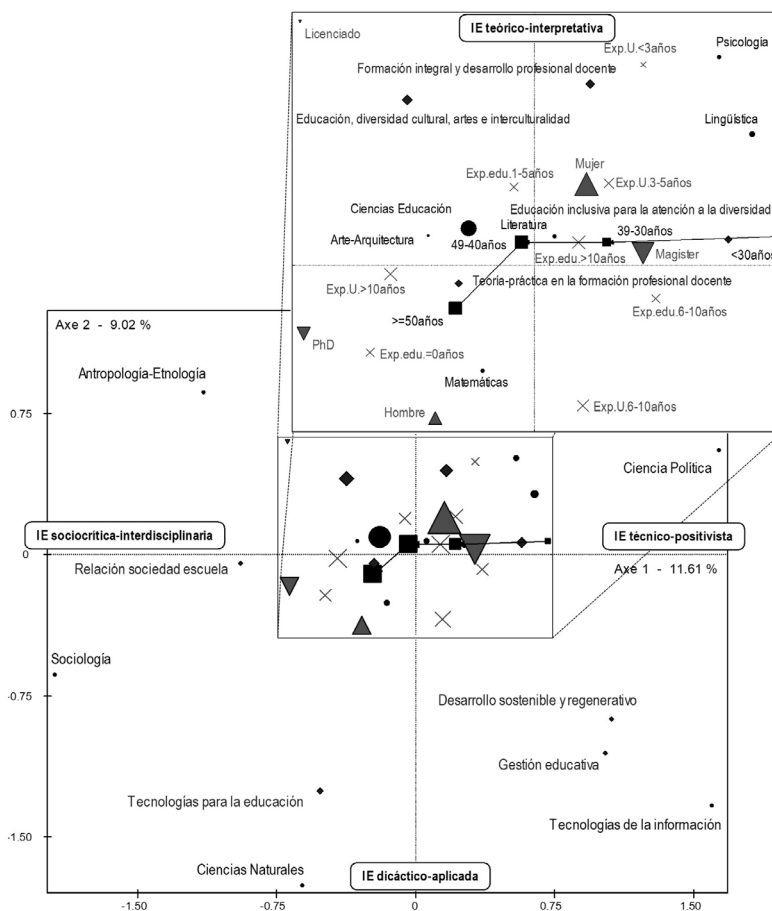
En cuanto a la dimensión metodológica, los investigadores que se encuentran en la parte inferior valoran mucho más los trabajos cuantitativos que cualitativos, al igual que les parece más pertinente utilizar métodos mixtos; adicionalmente, consideran que la subjetividad y la diversidad son elementos o temáticas con pertinencia relativa en los procesos investigativos.

En síntesis, en la parte inferior predominan los docentes-investigadores que tienen un particular interés por la epistemología en la IE, aunque dan mayor relevancia a la innovación educativa, al diseño metodológico, a la didáctica de la IE y a la reflexión sobre la investigación aplicada (en la figura *IE didáctico-aplicada*); al contrario, en la parte superior, se interesan más por las cuestiones teóricas de la IE, al igual que le dan menos relevancia a la innovación educativa y a la investigación aplicada (en la figura *IE teórico-interpretativa*).

Por otra parte, si se analizan las características socio-profesionales de los docentes-investigadores, no todos han forjado su trayectoria profesional en el mundo universitario; muchos cuentan con una vasta experiencia o trayectoria en los diferentes niveles del sistema de educación. Igualmente, cuentan con una formación en diversas disciplinas (antropología, sociología, psicología, matemáticas, biología, ingenierías y, por supuesto, ciencias de la educación). Es decir, existen diferentes componentes sociales ligados a sus trayectorias que ayudan a comprender las diferentes posiciones frente a la IE (figura 2).

FIGURA 2

Espacio de características socio-profesionales de los docentes-investigadores (modalidades suplementarias)



Fuente: elaboración propia.

En la figura 2 las características socio-profesionales son proyectadas como variables ilustrativas. Estas contienen modalidades suplementarias que son presentadas en el espacio construido a partir de las variables activas. Aunque las modalidades suplementarias no participan en la formación de los ejes, se posicionan en el espacio a partir de su construcción con las modalidades activas (Le Roux y Rouanet, 2010). En otras palabras, en la estructura de las concepciones de la IE antes descrita (toma de posición), se proyectan

algunas características socio-profesionales de los docentes-investigadores (posición). Esta nueva información muestra que las representaciones y prácticas de los investigadores sobre la IE no son un hecho al azar, sino que se construyen social y cognitivamente a través de una trayectoria profesional y formativa específica.

Como se observa en la figura 2, en el polo *IE sociocrítica interdisciplinaria* se encuentran más cercanos los investigadores que afirman disponer de mayores fortalezas teórico-metodológicas en disciplinas como la antropología, etnografía y sociología; mientras que en el polo *IE técnico-positivista* en disciplinas como la lingüística, psicología y la ciencia política. Para el polo *IE teórico-reflexiva*, las disciplinas más afines son la antropología, etnografía y psicología; en tanto que en el polo *IE didáctico-aplicada*, lo son las ciencias naturales (biología, química y física), las asociadas a las tecnologías de la información y un poco más alejadas las matemáticas. Los docentes que afirman tener más fortalezas teórico-metodológicas en ciencias de la educación se encuentran en una posición central en el espacio.

Por otra parte, la universidad donde se desarrolla la investigación cuenta con líneas de investigación institucionales, en las cuales los docentes encuestados declaran encontrarse mejor situados con sus investigaciones. Así, el polo *IE sociocrítica-interdisciplinaria* está más cercano a la línea “relación sociedad escuela” y “educación, diversidad cultural, artes e interculturalidad”, mientras que el polo *IE técnico-positivista* a la “educación inclusiva para la atención a la diversidad” y “desarrollo sostenible y regenerativo” (aunque un poco más alejado hacia abajo). El polo *IE técnico-reflexiva* está más próximo de las líneas “formación integral y desarrollo profesional docente”, en tanto que el polo *IE didáctico-aplicada*, a las líneas “tecnologías para la educación”, “gestión educativa” y “desarrollo sostenible y regenerativo”. Por último, la línea de investigación “teoría-práctica en la formación profesional docente” se revela central, es decir, no parece caracterizar ningún polo.

Las mujeres se ubican ligeramente en la parte superior de la figura, mientras que los hombres en la inferior. Las edades se oponen entre los menores de 30 años, en la parte derecha, y los mayores de 50 años, en la izquierda. En este sentido, existe una oposición similar entre aquellos que tienen más experiencia trabajando en la educación universitaria y cuentan con un título de doctorado (a la izquierda) y aquellos que disponen de menor experiencia y cuentan con una maestría (a la derecha). Sin embargo,

estos últimos han forjado mayor experiencia en los diferentes niveles de educación (inicial, básica y bachillerato).

En resumen, la oposición mayor entre los polos es una opción vinculada a la edad, experiencia, trayectoria profesional, grado académico y formación disciplinaria. En la parte izquierda, se encuentran los docentes-investigadores con una importante trayectoria universitaria y una mayor probabilidad de formación disciplinaria en ciencias sociales. En la parte superior derecha, se encuentran los más jóvenes, mayoritariamente mujeres y con un diploma de maestría, aunque una gran parte se encuentran cursando un programa doctoral. Tienen generalmente una experiencia relativa en la enseñanza en primaria y secundaria (entre 6 y 20 años), pero con mucha menos en el campo universitario; es decir, que aún están consolidando su formación investigativa. En este sentido, parece evidente que su preocupación sea mayoritariamente didáctica-pedagógica. En la parte inferior de este mismo grupo se encuentran los de mayor edad, con más probabilidad de ser hombres y con una experiencia relativa en el mundo universitario. Aunque su preocupación investigativa sigue siendo didáctica-pedagógica, está asociada a la aplicación didáctica de las ciencias físicas y naturales.

Tipologías de las representaciones de la investigación educativa

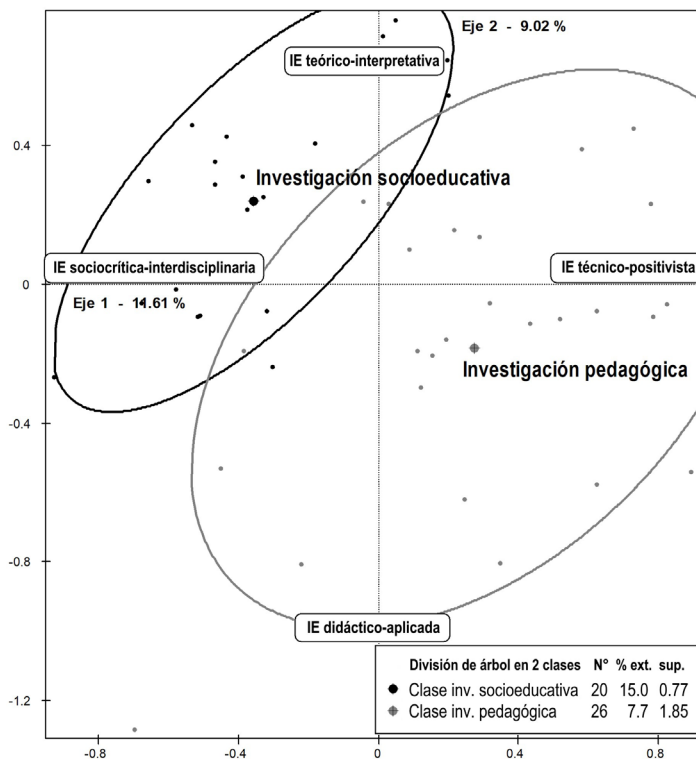
La tipología de las formas de concebir la IE no es necesariamente absoluta, porque se ha elaborado a partir de los datos disponibles en una institución especializada en la formación de docentes. Sin embargo, tiene un interés heurístico indiscutible, al igual que los tipos ideales de Max Weber, que no se encuentran en la realidad en su forma pura, sino que permiten comprender los rasgos esenciales de las diferentes formulaciones de la IE y proponer una explicación basada en la trayectoria socio-profesional de los investigadores (Weber, 1992).

Las formas de entender la IE pueden variar de un país a otro, en función de las tradiciones y orientaciones formativas, epistemológicas y metodológicas de los investigadores; al igual que según el nivel de desarrollo de la IE en el país, el grado de autonomía de las universidades y centros de investigación con respecto a las estructuras administrativas del Estado, la importancia otorgada a la IE en los centros de formación superior, etcétera. Todas estas variables son difíciles de precisar sin una investigación previa del contexto donde se desarrolla la IE. Sin embargo, se procuró reconstruir este espacio a partir de las concepciones y características socio-profesionales

en una institución, con una población internacional y según los datos disponibles. De este análisis se desprenden las elipses de concentración de una tipología en dos grupos, que opone la investigación *socioeducativa* a la *pedagógica* (figura 3).

FIGURA 3

Tipología de los docentes investigadores según sus representaciones de la IE



Fuente: elaboración propia.

Este análisis estadístico estructural complementa la información e interpretación de las entrevistas semiestructuradas realizadas a directivos y docentes-investigadores, como se describe a continuación. En la dimensión teórica, la postura de mayor co-ocurrencia es la sostenida por la IE como *investigación pedagógica* y se la define como un proceso reflexivo, sistemático, constructivo y dialéctico, que tiene el propósito de transformar la práctica educativa a partir de la resolución de problemas. En consecuencia,

se enfoca en mejorar la práctica docente desde los contextos educativos. Según este grupo de investigadores, por una parte, la IE busca identificar y resolver problemas en el campo educativo a partir de la aplicación práctica de reflexiones teórico-epistémicas y, por la otra, busca mejorar la calidad de la educación en el aula: “La IE está enfocada principalmente en mejorar la práctica docente” (entrevista a docente, en adelante, E-D); “Para mí, el fin último de la investigación educativa debería ser el de mejorar el proceso de enseñanza, aprendizaje y los contextos educativos distintos” (E-D). Estas percepciones asumen la IE desde el saber pedagógico que se construye en y desde las prácticas educativas; es decir, se refiere a la investigación realizada por docentes formadores y en ejercicio para la comprensión y transformación de sus propias prácticas pedagógicas (Herrera González, 2010; Perines, 2020).

En menor coocurrencia están las percepciones que consideran la IE desde un enfoque *socioeducativo*, que aborda varias dimensiones: social, política, de gestión, etc. Por lo tanto, va más allá de lo pedagógico, didáctico y curricular, porque trasciende a aspectos del ser humano, buscando posicionarse como interdisciplinar e intercultural: “Hacer investigación, yo creo que no necesariamente desde el ámbito disciplinar, [esto no] nos tiene que limitar” (E-D); “Nosotros investigamos para dar una nueva visión del mundo” (E-D). Estas percepciones de los investigadores establecen un vínculo más holístico, que resignifica la IE desde la complejidad humana y social (Lara y López, 2011); por ende, su finalidad se enmarca en una comprensión interdisciplinaria y global de los fenómenos educativos (Pontón-Ramos, 2019).

Respecto de la dimensión didáctico-formativa, se encuentran posturas consonantes con la IP, porque para enseñar investigación se debe tener un componente pedagógico aplicable a todas las asignaturas, es decir, que en la cuestión didáctica debe existir un “ABC” sobre cómo enseñar los aspectos esenciales de la IE. Esto implica que se debe establecer una relación con la práctica de donde se estructura la investigación:

La acción hacia la búsqueda del conocimiento, la sistematización de experiencias o de teorías ya existentes para tratar de profundizar en las esencias de esos problemas o de esas situaciones que se dan en la práctica. Por lo tanto, tiene que haber un sistema de conocimiento, de las esencias ontológicas, gnoseológicas, epistemológicas (E-D).

Estas posturas coinciden en que:

[...] en la formación investigativa de los maestros y maestras, se debe apuntar a que los recursos teóricos, la reflexión epistemológica y metodológica, los procedimientos y las técnicas se enfoquen hacia la explicitación del saber pedagógico y no hacia la producción de conocimientos con una pretensión de generalidad de los procesos educativos (Herrera González, 2010:62).

Estas posturas también establecen una relación entre conocimiento y práctica, porque –según los entrevistados– en la práctica se construye el conocimiento, articulando teoría y práctica desde la experiencia, que posibilita conocer y aplicar conceptos en la realidad: “Entonces la investigación es [sobre] lo que estamos haciendo, incluso la investigación propia de su práctica le enriquece y fortalece, le ayuda a comprender cuáles son [...] los aspectos positivos, los aspectos negativos, cuáles son esos elementos esenciales que puedo transformar” (E-D). Es decir, se establece un vínculo entre lo que Elliott (2015:37) considera “teorías del aprendizaje y las prácticas concretas de enseñanza y aprendizaje en relación con determinados tipos de contenido específico”.

En la dimensión metodológica, se encuentran percepciones que se inclinan a la explicación de la epistemología como clave didáctica de la IE, por cuanto es indispensable la comprensión de conceptos abstractos y complejos como los paradigmas: “Lo básico sería que tenga bien claro el tema epistemológico, las características de los diferentes paradigmas de la investigación científica” (E-D). Otras percepciones se orientan hacia la convergencia de enfoques, sin tener que privilegiar o generar sesgos sobre ellos. Según estos investigadores, es importante –en las cuestiones didácticas de la enseñanza de la IE– no direccionar la investigación en una sola línea, sino que se deben tener las herramientas propias para llevarla a cabo desde un enfoque cualitativo, cuantitativo o mixto: “Yo creería que los métodos –tanto los cualitativos, los cuantitativos y los mixtos– son válidos para la investigación educativa, o sea, todos aquellos que te permitan identificar las relaciones existentes entre lo que tú investigas” (E-D); “Se debe tener una estructura como bastante amplia de los enfoques que puede tener la investigación, los métodos que podemos encontrar y, bueno, obviamente, relacionado con esto; las técnicas, los instrumentos” (E-D).

No obstante, existe una tensión en las percepciones sobre la importancia de la apertura de enfoques y métodos, con la acordada a la investigación cuantitativa en detrimento de la investigación-acción para la transformación: “La investigación educativa [...] a veces se limita mucho a la investigación a números, datos, ideas, debe entender algo, pero sí creo que debería ser para transformar” (E-D), o sobre la relación entre saber y conocimiento en términos de cuestionar aspectos que impone la ciencia como la experimentación y la comprobación, que son contrarios a los saberes ancestrales:

Parto –más que nada– en la construcción del conocimiento de los mismos actores, en este caso la comunidad, las *mamas* o *taitas* [sic] y también los comuneros o las personas que viven en la comunidad, quienes me informan, que nos informan de cuáles son sus prácticas ancestrales y entonces eso lo convierto en una investigación educativa (E-D).

En cuanto a la subjetividad existe una oposición latente. Por una parte, se asume a la subjetividad como inherente a la IE, porque se trabaja con seres humanos y sus prácticas culturales. Pero, por la otra, se destacan percepciones que reclaman reconocer críticamente qué es *objetivo* y qué es *subjetivo*, con marcado énfasis en que se trata de ser lo más objetivos posible dentro de la subjetividad:

La subjetividad es necesaria en la IE, pero no es prioritaria. La objetividad da los medios, mecanismos, recursos, instrumentos, mientras que la subjetividad está presente en el momento en el que no hay claridad frente a lo que está pasando en el espacio de investigación, es ahí cuando se genera la subjetividad (E-D);

La subjetividad en la IE es necesaria en el proceso de investigación, pero también hay que tener mecanismos para ser menos subjetivos y no caer en nuestras propias apreciaciones (E-D).

En síntesis, existe en las percepciones de los docentes una escisión entre la investigación *pedagógica* y la *socioeducativa*, que se asumen como contradictorias, porque si bien hacen parte de la IE, faltan vasos comunicantes (Herrera González, 2010). Por lo tanto, no se puede pensar la investigación pedagógica por fuera del conocimiento socioeducativo, como tampoco se

puede concebir la teoría socioeducativa a espaldas de las formas prácticas que adopta lo educativo en contextos locales y singulares (Pontón-Ramos, 2019). Esta posible tensión se genera por el espacio social complejo donde se desarrolla la investigación educativa, al igual que por las diferentes representaciones y prácticas que emergen en el mismo, como se explica a continuación.

El campo educativo y el subcampo científico de la investigación educativa

La relación de fuerza que surge entre la investigación *pedagógica* y la *socioeducativa* no está dissociada del espacio de producción de la IE. En efecto, el espacio social donde se piensa y practica lo educativo puede ser considerado como un campo, aunque esta definición puede ser objeto de controversias o reinterpretaciones. El campo educativo es un microcosmo diverso que incluye una variedad de agentes, quienes desde sus posiciones participan en la construcción de la visión legítima de la actividad social definida como educación (discursos, prácticas, representaciones, imaginarios, acciones, etc.). Este es relacional y dispone de una autonomía relativa, pese a que está en constante interacción con otros campos que pueden redefinir su funcionamiento según la relación de fuerzas en el contexto nacional (campo político, económico, asociativo, intelectual, burocrático, académico, religioso, sindical, etc.) (Bourdieu, 1991; 1997; 2021).

En este sentido, esta concepción del campo educativo no se restringe a lo puramente académico o científico; también está determinada por la intervención de agentes de otros campos. Esto dificulta su definición sin considerar las especificidades de los contextos nacionales. Por ejemplo, en algunos países, las tradiciones pedagógicas locales tienen un peso importante a la hora de pensar lo educativo, esto configura un debate menos permeable a influencias de pensamientos transnacionales. En otros países, con tradiciones más autoritarias, el peso de los actores políticos tiene mayor relevancia que el mundo sindical, asociativo o académico. En este sentido, el campo educativo es un espacio relacional que dispone de una historia nacional específica (por la propia jerarquía de actores, instituciones, debates, discursos, ideologías, etc.) y una autonomía relativa según los contextos sociales.

Por otra parte, contemplando la información movilizada en este estudio, se puede considerar que la IE tiene una doble función en este campo.

En primer lugar, contribuye a la definición de las cuestiones en el debate vigente en el campo educativo, que considera cuestiones políticas, económicas, pedagógicas, ideológicas, morales, normativas, etc. En segundo lugar, estructura ciertos capitales específicos en el polo de producción académico del campo educativo. Este último espacio está atravesado por una serie de determinantes comunes a los campos científicos: razones teóricas, metodológicas, axiológicas, ontológicas y epistemológicas; propias del mundo académico e intelectual (Bourdieu, 2008). En efecto, el campo académico puede subdividirse en subcampos disciplinarios o temáticos relativamente autónomos (Sapiro, 2020) que, en lo que respecta a la educación, podría definirse en término de *subcampo académico de la educación*. Este puede ser incluso concebido como un espacio social que interactúa con varios campos, como el político o el educativo más amplio, según su temporalidad y autonomía relativa.

La IE no es un campo; estrictamente hablando, se trata de un recurso en disputa que puede definirse en términos de *capital*; es parte de los elementos que contribuyen a acreditar prestigio (conocimiento y reconocimiento) a los agentes que forman parte del campo educativo. Es decir, este tipo de capital se construye en la trayectoria individual, en su formación en el campo académico, estructurando al mismo tiempo un *habitus*. Este concepto se refiere a los esquemas mentales –pero también corporales– de percepción, representación y acción, productos de la socialización en un campo. En efecto, describe el “sistema socialmente constituido de disposiciones estructuradas y estructurantes, adquirido mediante la práctica y siempre orientado hacia funciones prácticas” (Bourdieu y Wacquant, 1995:83). No se trata de automatismos, sino más bien es el producto de una historia social incorporada y el punto de partida de posibles acciones y representaciones de los agentes sociales en función de sus posiciones en el espacio social (Bourdieu, 1991).

Por otra parte, siguiendo el relato de los entrevistados, la IE no se restringe al campo puramente científico. En sus diferentes formas de materializarse, se aloja en espacios de producción intelectual más amplios que no se limitan a la idea de producción científica, frecuentemente utilizados en los espacios de divulgación especializados. Esta abarca estudios, reflexiones, análisis, etcétera:

[...] en forma de estudios de intervenciones educativas, de sistematizaciones de experiencias, diagnósticos, evaluaciones, [...] en forma de “proyectos” –planes,

programas, etcétera, que contribuyen a racionalizar la acción– y “expresiones de opinión”, como los discursos políticos y periodísticos, así como “estudios” en forma de posgrados [...] (Weiss, 2003:36).

En efecto, el espacio de producción de la IE no es un espacio disociado del campo educativo; forma parte de él y contribuye a su estructuración y dinámica de funcionamiento. Sin embargo, por las especificidades disciplinares y su grado de autonomía, al igual que por el desarrollo que presenta en las últimas décadas, se puede considerar como un *subcampo científico* que reflexiona sobre lo educativo-pedagógico. Es importante destacar que existen condicionamientos tanto materiales (condiciones laborales, tiempo para investigar, ayudas económicas, calidad de la formación, normativa reguladora, etc.) como científicos (métodos utilizados, teorías aplicadas, posicionamiento epistemológico, etc.) que estructuran el campo académico y determinan las condiciones de producción de la IE. Aunque los primeros tienen un efecto mayor en el campo educativo a nivel nacional, los segundos se enmarcan en dinámicas de intercambio internacionales que apuntan hacia la institucionalización y estructuración de un campo académico transnacional (Sapiro, Leperlier y Brahimí, 2018).

Los agentes productores de investigaciones en educación también están interconectados con otros agentes que participan en la estructuración del campo educativo, aunque no produzcan necesariamente investigaciones educativas (políticos, docentes, sindicatos, estudiantes, administradores, religiosos, periodistas, etc.). Sin embargo, estos agentes producen acciones, discursos, prácticas, posicionamientos, representaciones y debates que articulan la dinámica del funcionamiento del campo educativo que –a su vez– alimentan con objetos de estudio al polo de producción académico e intelectual.

Autores como Palamidessi, Gorostiaga y Suasnábar (2014) prefieren referirse más acertadamente al “campo intelectual de la educación”, aludiendo a que se trata de un sistema sumamente complejo, en donde se articula la producción especializada de conocimiento entre agentes e instituciones diversas (universidades, organizaciones internacionales, centros de investigación públicos y privados, fundaciones, intelectuales, periodistas, partidos políticos, entre otros) que trabajan de forma relativamente autónoma según su campo de pertenencia. Estas diferentes producciones responden a prerrogativas propias de las lógicas de sus

campos de origen, aun cuando no dejan de tener efectos concretos en el campo educativo.

En definitiva, en el espacio académico especializado es importante comprender que la IE no se refiere únicamente al subcampo científico que investiga sobre la educación; se trata de una “etiqueta” que sirve para diferenciarse del otro polo de investigación científica que circunscribe la investigación a lo pedagógico. Por ejemplo, a nivel internacional, en la formación investigativa, existen programas doctorales con diferentes etiquetas y contenidos, que restituyen esta tensión histórica descrita anteriormente. Por un lado, se encuentran los doctorados en “investigación educativa”, “intervención socioeducativa” o “investigación en educación”, que se diferencian de los programas doctorales en “pedagogía” o en “ciencias pedagógicas”. Esta tensión, con todas las complejidades que puede presentar según el contexto, también está presente en la forma en que se piensa la investigación formativa en el campo académico, por ejemplo, a la hora de pensar los modelos educativos en las “universidades pedagógicas” y en las “universidades de educación”.

Conclusión

Las representaciones sobre IE emergen del *habitus* de los agentes, que se forjan en una suerte de *homología estructural* entre disposiciones, posiciones y toma de posiciones en un espacio social donde se define y practica la investigación educativa. Esta relación determina el *habitus* del investigador y su manera de posicionar su *capital académico* en el *subcampo* de la investigación educativa, lo cual permite comprender la reproducción de conocimientos y el reconocimiento de la visión legítima de lo que implica hacer investigación educativa a través de su enseñanza. El concepto de *habitus* permite aprehender los procesos de transmisión simbólica y sus efectos sobre las trayectorias de los individuos, más aún en la reproducción de las estructuras sociales y cognitivas (Hugrée, 2020). El *habitus* del investigador explica las diferentes representaciones, posicionamientos y prácticas frente a lo que es —o debería ser— la investigación educativa, particularmente a la hora de concebir su enseñanza en el sistema de educación superior.

La *homología estructural* revela las afinidades específicas (metodologías preferidas, perspectiva epistemológica, relación con la pedagogía, relación

sujeto-objeto, etc.) como parte de las características sociales vinculadas a las diferentes trayectorias socio-profesionales, que contribuyen a organizar una relación de fuerzas en el subcampo académico de la educación. En efecto, el espacio universitario analizado refracta la situación del campo educativo más amplio, es decir, parece existir una trasposición de una matriz común.

Cada campo es el lugar de producción y distribución de una *especie de capital* particular, que acredita cierto prestigio a los agentes que lo integran. En el caso del campo educativo, es fundamental comprender su funcionamiento a nivel nacional para comprender las formas de producción de IE en el subcampo académico local, que se articula entre las prerrogativas y debates del campo académico internacional y las restricciones ligadas a las condiciones materiales de producción local.

La información histórica movilizada sobre los diferentes debates en torno a la IE resulta en una forma de *modus operandi* retraducido en el espacio local analizado. Se trata de una especie de posición objetiva traducida en disposición incorporada en el espacio de posiciones, que posibilita la construcción de un *espacio de posibilidades*; es decir, el espacio de lo pensable a la hora de definir la IE, que oscila entre la investigación *pedagógica* y la *socioeducativa*.

Por la diversidad de espacios de producción y acción en el campo educativo en Latinoamérica, es fundamental ampliar el estudio sobre la relación entre la práctica educativa y la reflexión que esta procura a la hora de pensar lo interdisciplinar, transdisciplinar, decolonial e intercultural, que si bien a menudo estructuran oposiciones en el espacio de la investigación educativa, tienen –lo quieran o no– un vínculo social latente.

Nota

¹ En adelante, en este trabajo se empleará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género.

Referencias

- Adams, Elizabeth (2016). “Untraining educational researchers”, *Research and Education*, vol. 96, núm. 1, pp. 1-6.
- Arriscado Nunes, João (2018). “O resgate da epistemologia”, en M. Meneses y K. Bidaseca (coords.), *Epistemologías del Sur / Epistemologias do Sul*, Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales/Universidad de Colombia-Centro de Estudios Sociales, pp. 183-210.

- Bourdieu, Pierre (1991). *El sentido práctico*, Madrid: Taurus.
- Bourdieu, Pierre (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, Pierre (2003). *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad (Curso del Collège de France 2000-2001)*, Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, Pierre (2008). *Homo academicus*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, Pierre (2015). *Sociologie générale (vol. 1)*, París: Raisons d'Agir/Seuil.
- Bourdieu, Pierre (2021). *Microcosmos. Théorie des champs*, París: Raisons d'Agir.
- Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loic (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*, Ciudad de México: Grijalbo.
- Elliott, John (2005). *La investigación-acción en educación*, Madrid: Morata.
- Elliott, John (2015). "Lesson y learning study y la idea del docente como investigador", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 29, núm. 3, pp. 29-46.
- Fals Borda, Orlando (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina*, Ciudad de México: Siglo XXI Editores/Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Feldman, Allan; Belova, Nadja; Eilks, Ingo; Kapanadze, Marika; Rauch, Franz; Mamlok-Naaman, Rachel y Taşar, Mehmet (2024). "Science teacher action research in top tier science education journals: A review of the literature", *Journal of Science Teacher Education*, pp. 11-27. <https://doi.org/10.1080/1046560X.2024.2366713>
- Freire, Paulo (1970). *Pedagogía del oprimido*, Madrid: Siglo XXI Editores.
- Freire, Paulo (2009). *Pedagogía de la autonomía*, Madrid: Siglo XXI Editores.
- Giroux, Henry (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona: Paidós.
- Gorostiaga, Jorge; Tello, César y Isola, Nicolás (2012). "Investigación educativa en América Latina: notas históricas y tendencias recientes", en M. Palamidessi, C. Suasnábar y J. Gorostiaga (comps.), *Investigación educativa y política en América Latina*, Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, pp. 17-40.
- Herrera González, José (2010). "La formación de docentes investigadores: el estatuto científico de la investigación pedagógica", *Magis*, vol. 3, núm. 5, pp. 53-62.
- Hugrée, Cédric (2020). "Éducation", en G. Sapiró (ed.), *Dictionnaire International Bourdieu*, París: CNRS Éditions.
- Jara, Oscar (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos*, Bogotá: Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.
- Lara, Ma. de Lourdes y López, Félix (2011). "Transdisciplinariedad e investigación acción participativa: hacia una propuesta de recuperación de las condiciones para conformar el sentido de lo universitario", *Revista Umbral*, núm. 6, pp. 47-63.
- Le Roux, Brigitte y Rouanet, Henry (2010). *Multiple correspondence analysis*, Londres: Sage.
- Luengo, Julián (2004). "La educación como objeto de conocimiento: el concepto de educación", en M. M. Pozo (coord.), *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*, Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 45-60.
- Lynch, Gloria (2020). "La investigación de las representaciones sociales: enfoques teóricos e implicaciones metodológicas", *Red Sociales, Revista del Departamento de Ciencias Sociales*, vol. 7, núm. 1, pp. 102-118.

- Murillo, Javier y Martínez, Cynthia (2019). “Una mirada a la investigación educativa en América Latina a partir de sus artículos”, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 17, núm. 2, pp. 5-25.
- Palamidessi, Mariano; Gorostiaga, Jorge y Suasnábar, Claudio (2014). “El desarrollo de la investigación educativa y sus vinculaciones con el gobierno de la educación en América Latina”, *Perfiles Educativos*, vol. 36, núm. 143, pp. 49-66.
- Perines, Haylen (2020). “La formación en investigación educativa de los futuros profesores”, *Formación Universitaria*, vol. 3, núm. 4, pp. 139-152.
- Perrenoud, Philippe (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, Barcelona: Graó.
- Pontón-Ramos, Claudia (2019). “El debate conceptual, metodológico y analítico sobre la educación y sus vínculos con la investigación”, en P. Ducoing (ed.), *Epistemologías y metodologías de la investigación educativa*, México: Newton Publicaciones, pp. 13-20.
- Restrepo, Bernardo y Valencia, Amparo (2004). “La investigación acción educativa y la integración de la teoría y la práctica pedagógicas”, en B. Restrepo (ed.), *Investigación-acción educativa una estrategia de transformación de la práctica pedagógica de los maestros*, Bogotá: Auliar, pp. 25-31.
- Rico-Gómez, María Luisa y Ponce-Gea, Isabel (2022). “El docente del siglo XXI: perspectivas según el rol formativo y profesional”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 27, núm. 92, pp. 77-101.
- Rodríguez Lozano, María Nelsy (2017). “La función misional de la investigación en la UNAE”, en *Transformar la educación para transformar la sociedad, libro de rendición de cuentas de la Universidad Nacional de Educación del Ecuador 2017*, Azogues: Fondo Editorial UNAE, pp. 35-41.
- Rubio Gaviria, David y Mendoza-Duarte, Rogger (2018). “El aprendizaje y el campo pedagógico: algunos conceptos fundamentales”, *Praxis & Saber*, vol. 9, núm. 19, pp. 19-39.
- Sáenz, Javier (ed.) (2010). *Pedagogía, saber y ciencias*, Bogotá: Universidad de Antioquia/ Universidad Nacional de Colombia.
- Sáenz, María y Cortés, Ángel (2021). “Action research in education: a set of case studies?”, *Educational Action Research*, vol. 30, núm. 5, pp. 850-864.
- Sapiro, Gisèle (2020). “Champ”, en G. Sapiro (ed.), *Dictionnaire International Bourdieu*, París: CNRS Éditions.
- Sapiro, Gisèle; Leperlier, Tristan y Brahimi, Amine (2018). “Qu'est-ce qu'un champ intellectuel transnational?”, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, núm. 224, pp. 4-11.
- Stenhouse, Lawrence (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid: Morata.
- Suasnábar, Claudio (2009). *Intelectuales, exilios y educación: producción intelectual e innovaciones teóricas durante la última dictadura militar*, tesis de doctorado, Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Argentina.
- Tovar-Gálvez, Julio (2018). “Formación investigativa de profesores: el problema como producto del proceso de problematización”, *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 22, núm. 1, pp. 133-148.

- Uribe, Consuelo y Núñez, Jairo (2012). “Interdisciplinariedad y transdisciplinariedad: ¿colaboración o superación de disciplinas?”, en C. Uribe (ed.), *La interdisciplinariedad en la universidad contemporánea: reflexiones y estudios de caso*, Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, pp. 26-53.
- Weber, Max (1992). *Essais sur la théorie de la science*, París: Plon.
- Weiss, Eduardo (coord.) (2003). *El campo de la investigación educativa*, col. La Investigación Educativa en México 1992-2002, núm. 1, Ciudad de México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa/Centro de Estudios sobre la Universidad y la Educación-Universidad Nacional Autónoma de México.

Artículo recibido: 9 de febrero de 2024

Dictaminado: 20 de junio de 2024

Aceptado: 22 de julio de 2024