



Significados docentes en la construcción de conocimiento en investigación para la formación inicial de profesores de historia y geografía. Emergencia de la co-construcción

Teaching Meanings in the Construction of Knowledge in Research for the Initial Training of Teachers of History and Geography. Emergencia of Co-construction

Os significados docentes na construção do conhecimento em investigação para a formação inicial de professores de história e geografia. Emergência da co-construção

Raquel Rebolledo-Rebolledo*  orcid.org/0000-0003-1971-8840

Omar Turra-Díaz**  orcid.org/0000-0001-5000-2336

Para citar este artículo: Rebolledo-Rebolledo, R. y Turra-Díaz, O. (2022). Significados docentes en la construcción de conocimiento en investigación para la formación inicial de profesores de historia y geografía. Emergencia de la co-construcción. *Revista Colombiana de Educación*, (85), 101-120. <https://doi.org/10.17227/rce.num85-11758>



Recibido: 2020-05-20

Evaluado: 2020-12-09

* Doctora en Educación. Profesora en Consorcio Universidad Católica de la Santísima Concepción. Universidad Católica de Temuco, Temuco, Chile. Correo electrónico: rrebolledo@uct.cl

** Doctor en Educación, Profesora de la Universidad de Concepción. Universidad Del Bio Bio, Chillán, Chile. Correo electrónico: oturra@ubiobio.cl

Resumen

Este artículo presenta resultados de una investigación relacionada con la construcción de conocimiento en investigación en la formación inicial del profesorado, particularmente, para comprender los significados declarados que académicos, de tres universidades regionales, exponen a través de sus discursos sobre esta temática específica. El texto se desarrolla desde la perspectiva paradigmática comprensivo-interpretativa, bajo un diseño flexible, donde la técnica de recogida de información incorpora la entrevista cualitativa y para su análisis se implementó el procedimiento de condensación de significados. Entre los principales resultados emerge la investigación como apropiación de un método, en discordia con la investigación como problematización de la realidad. En esta ruptura se evidencian elementos de continuidad y de cambio para este ámbito formativo.

Palabras clave

construir conocimiento; investigación; significados docentes

Keywords

build knowledge; research; teaching meanings.

Abstract

The article presents the result of research related to the construction of knowledge in research in the initial training of teachers, understanding the declared meanings that academics, from three regional universities, expose through their speeches on this specific theme. It is developed from the understanding-interpretive paradigmatic perspective, under a flexible design. The information collection technique incorporates the qualitative interview and for its analysis, the procedure of condensation of meanings was implemented. Among the main results, research emerges as appropriation of a method, in discord with research as a problematization of reality. In this break, elements of continuity and change are evidenced for this training environment.

Resumo

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa relacionada à construção do conhecimento em investigação na formação inicial de professores, particularmente, para compreender os significados declarados que acadêmicos de três universidades regionais, expõem por meio de seus discursos sobre esse tema específico. O texto desenvolve-se na perspectiva paradigmática compreensiva-interpretativa, sob um desenho flexível, onde a técnica de coleta de informações incorpora a entrevista qualitativa e para sua análise foi implementado o procedimento de condensação de significados. Entre os principais resultados, a pesquisa surge como apropriação de um método, em desacordo com a pesquisa como problematização da realidade. Nesta ruptura, evidenciam-se elementos de continuidade e de mudança para este âmbito formativo.

Palavras-chave

construir conhecimento; pesquisa; significados docentes

Introducción

El conocimiento moviliza el hacer del ser humano en una búsqueda constante de su completitud y comprensión del mundo (Zemelman, 2007), como una tarea cuya complejidad es creciente, desde lo concreto a lo mágico, desde lo externo a la conciencia, desde lo simbólico a lo abstracto, entendidos como puntos de borde de un amplio abanico de posibilidades y no como dualidad excluyente. La sociedad y los individuos permean este conocimiento que es el resultado de un recorte fragmentado de diversos *conocer* conformando un caleidoscopio que sacude, lee o interpreta la realidad. El desafío de la comprensión arranca en la relación de quien quiere conocer los fenómenos, las cosas, otras personas, y avanza hacia la necesidad de establecer criterios de cientificidad en la elaboración del conocimiento.

Esta construcción permanente del conocimiento se ha confiado a instituciones o centros de alto equipamiento y se entrega a grupos especializados de personas que dedican su hacer permanente a la investigación. Las universidades se han hecho depositarias de la tarea de crear conocimiento, desafiar la reflexión epistemológica y asumir la investigación como tarea o fin en sí misma. Pero las demandas de comprensión y disposición crítica a lo que acontece, y las competencias que un profesional debe incorporar en sus trayectorias formativas, las plantean orientadas al espacio de la formación de estudiantes, lo que será impetrado por marcos legales nacionales con la obtención del grado de licenciado.

Este escenario lleva a trazar programas y actividades curriculares, y establecer intencionalidades transformativas en las declaraciones de las carreras de Pedagogía y sus perfiles de egreso, al incorporar la investigación. Se busca dotar a los futuros profesores con aquellas habilidades que les permitan cuestionar su hacer, reconocer los contextos en los que se instalan y mirar con disposición crítica los espacios educativos con y en los que interactúan. Así, la construcción de conocimiento en investigación se anida en la pedagogía. Sin embargo, y aunque estos procesos se encuentran declarados, hace ya casi una década, no hay claridad sobre cómo son aprehendidos, comprendidos y vivenciados por los docentes responsables de esta tarea en los espacios de formación universitaria. Sabemos, por investigaciones que venimos realizando en la temática, que los documentos curriculares universitarios declaran una diversidad de fines en propios itinerarios formativos respecto de la investigación en la formación docente (Rebolledo, 2020).

Partiendo del supuesto de que la investigación es un ámbito relevante en la formación docente, para la comprensión de la complejidad social y cultural, más aún en la Carrera de Pedagogía en Historia y Geografía, el

estudio que presentamos busca *comprender los significados declarados que docentes universitarios exponen sobre la construcción de conocimientos en el ámbito de la investigación*. Para ello se indaga en las voces de académicos de tres universidades regionales de la zona centro sur de Chile, que desarrollan la formación inicial de profesores de Historia y Geografía.

La opción por estudiar la formación en el ámbito de futuros profesores de Historia y Geografía responde, por una parte, a que son los conminados por los marcos normativos actuales para orientar a los escolares en la conformación de intereses indagativos y potenciar sus habilidades en investigación. Tarea que podríamos indicar como fundamental en el despertar de la disposición científica futura. Y por otra, el que esta disciplina pedagógica se releva en el currículum escolar contemporáneo como clave en la formación de niños y jóvenes, sujetos críticos, activos y participativos de la democracia y la ciudadanía del país.

Marco teórico

Formación del profesorado

Existe consenso en la investigación sobre el profesorado, cual es que el factor docente es clave para cualquier transformación que se pretenda promover en educación (Cornejo *et al.*, 2015; Ferrada *et al.*, 2015; Diker y Terigi, 2008; Vaillant, 2005; Ávalos 2002; Fullan, 2002; entre otros). También, que el itinerario formativo de la carrera docente debe incorporar la investigación, pues es un ámbito relevante al momento de desarrollar la enseñanza (Stenhouse, 1987). No obstante, se ha constatado que los programas de formación docente presentan una débil reflexión respecto del sentido de la enseñanza en escenarios de escolaridad complejos y una escasa preparación para trabajar en contextos socioculturales diversos (Turra-Díaz, 2012).

En lo referido a la formación del profesorado en Historia y Geografía, los estudios se han focalizado fundamentalmente en conocer las características de su formación didáctica, que ha entregado la formación inicial, y conocer las percepciones que tienen los docentes sobre sus propios procesos formativos (Miralles *et al.*, 2014). Desde esta perspectiva, se ha venido problematizando las características, funciones y preparación universitaria del profesor de historia (De Amézola, 2015; Coudannes, 2010), y se ha enfatizado en los rasgos que debe tener la formación de los docentes de esta especialidad, y en la preparación en la línea de las didácticas de la disciplina, con lo que se constata el divorcio que existe entre una historia académica/universitaria y la enseñanza de esta disciplina en las realidades escolares. También, se han discutido algunos aspectos del ejercicio docente

del profesorado en Historia, interrogando la educación y la historiografía en relación con la reproducción de una ideología estatista, desde dicho ejercicio se caracterizan los procesos formativos del profesorado en la disciplina (Santibáñez, 2013).

Un estudio reciente aborda la formación propiamente pedagógica del profesorado en Historia, y caracteriza las racionalidades curriculares y perspectivas didácticas predominantes en la formación de estos especialistas; dicho estudio se emprendió en tres universidades de la zona centro sur chilena con vasta trayectoria en formación del profesorado de la especialidad (Valdés y Turra, 2017).

Construcción de conocimiento investigativo en la formación

El conocimiento constituye el eje para entender la relación entre el ser humano y la realidad, la intervencionalidad entre ambos y cuáles son los intereses en esta aproximación. Al respecto, el modelo habermasiano sobre conocimiento humano (Habermas, 1972) rompe la estructura instalada y reclama el valor cultural y la carga de significados que les son propios, con los que contradice la neutralidad axiológica del saber. En la obra *Knowledge and human interests* (1972), Habermas presenta esta relación a través de tres formas de investigación, vinculada a tres intereses distintos, y cómo opera la racionalidad que le orienta, a saber: el interés técnico, el interés práctico y el interés emancipatorio. El primero está asociado a una racionalidad instrumental, donde la predicción y el control están presentes en la apropiación de la realidad. El segundo se vincula a la comunicación, la comprensión y el autoentendimiento. Y el emancipatorio busca, más allá de la comprensión, la transformación de la realidad.

En esta perspectiva, la construcción de conocimiento se aproxima al saber desde una concepción sobre ciencia, por lo que la pregunta epistemológica cambia (Habermas, 1972), ya que la relación entre quien conoce, o quiere conocer, y lo que puede ser conocido, está mediada por creencias, significados y valores. Así, aquellas ciencias empírico-analíticas, que buscan el dominio y explotación de la naturaleza para la optimización de los procesos productivo-laborales, se vinculan a un interés técnico. Cuando el conocimiento busca la comprensión de la cultura y los procesos culturales, las ciencias tendrán un carácter histórico-hermenéutico. Y, en aquellas denominadas ciencias de la discusión o crítico-sociales, está el interés emancipatorio, que plantea o propone modelos sostenidos en la reflexión y el diálogo de todos aquellos que participan de la construcción de conocimiento (Habermas, 1972).

Esta propuesta epistémica es introducida en el campo educativo a través de Grundy (1991), para quien tanto el conocimiento como la acción interactúan en la práctica educativa con intereses particulares, lo que

amalgama en la teoría de los intereses constitutivos y las denominadas racionalidades curriculares que expresan diferentes formas de entender “la producción, interpretación y distribución del conocimiento, y las relaciones entre los actores educativos en los procesos de formación” (Valdés y Turra, 2017, p. 25), pugnando en una triada que disputa la ocupación del campo curricular: la técnica, la praxeológica y la reconceptualista social (Grundy, 1991).

Para el interés técnico, donde el currículum es entendido como producto, se persigue un resultado que se “juzgará de acuerdo con la fidelidad con que la puesta en práctica del diseño cumpla los objetivos” (Grundy, 1991, p. 50), es decir, un producto final en base a un prediseño, adjudicando al profesor la actividad relevante en el proceso de enseñar y un rol pasivo al estudiante en el aprender con un marcado control y manipulación del espacio áulico. Siguiendo a la autora, el interés praxiológico posiciona el aprendizaje como eje, otorgando importancia a la relación dialógica entre estudiante y profesor, donde el currículum está orientado a la integración del contenido y a la interpretación global de un tema, superando la fragmentación y especificidad de la información. A su vez, el currículum reconceptualista social responde a una disposición permanente a la construcción de conocimiento con base en la reflexión y la praxis, donde “los estudiantes y el profesor [actúan] de manera conjunta como participantes activos en la construcción del conocimiento” (Grundy, 1991, p. 142), relevando la autonomía y la responsabilidad como elementos clave del proceso.

En esta misma línea, Pascual (1998) aborda el conocimiento educativo desde el currículum, pues, al igual que Grundy, lo considera un constructo social asociado a la interacción del conocimiento y la acción, manifestado en la práctica educativa. La relación de quien conoce la realidad estará mediada por la manera en que se observa o interactúan con ella; así, la relación entre la teoría y la práctica educativa presenta un tránsito entre dos extremos, por ende, racionalidades excluyentes. Por una parte, una posición vertical y de subsidiariedad (teoría por sobre práctica), como es la racionalidad instrumental; y por otra, una condición de solidaridad entre los diversos agentes participantes, donde la autonomía y autorreflexión cobran sentido, como propone la racionalidad reconceptualista social.

Desde esta última perspectiva, el conocimiento emerge como proceso, y no como una reproducción de la realidad (Bourdieu, 2008; Kemmis, 1998; Zemelman, 2002), declaración que se opone a la tradición moderna del conocimiento que separa sujeto que conoce de objeto conocido, y transgrede la herencia hegemónica que descontextualiza el saber bajo criterios de objetividad. La construcción de conocimiento ha de evaluarse desde las prácticas epistémicas que lo generan, el ámbito cultural en el que se desarrollan, y cobran sentido (De Souza 2005), de manera tal que es posible comprender las variadas formas de producción de conocimiento

sin menospreciar, subordinar o negar autoría intelectual (Olivé 2009), lo que apunta a desarrollar un verdadero pluralismo epistemológico. Construir conocimiento implica tomar posición ante la realidad estudiada, tensionarla, cuestionarla, reflexionar, y la relación entre teoría y práctica asume también la condición relacional investigador/(objeto/sujeto) investigado.

Frente al conocimiento, es fundamental resituar la reflexión en quién enseña y con qué sentido enseña, y propender a que el estudiante salga de la escuela con la “capacidad de ‘construir’ su propia relación de conocimiento, cualquiera que sea el grado de conocimiento que tenga en el sentido formal de la palabra” (Zemelman, 2002, p. 84).

Desde la propuesta zemelmaniana, el desafío del conocimiento, ya no el problema del conocimiento, adquiere una visión esperanzadora de buscar la autonomía a lo existente; desafío alcanzable al entender la construcción de conocimiento como una subjetividad reflexiva “que, en sucesivos actos de conciencia de sí y del mundo, pueda superar una cotidianeidad tecnologizada” (Zemelman, 2002, p. 19). De esta manera, se define *conocimiento* como la necesidad de saberse consciente de la condición de sujeto que indaga permanentemente en un afán de responder, aceptar o rechazar. Es decir, el autor plantea un dinamismo epistemológico que moviliza el interés y la curiosidad. Lo que Freire (1975) denomina *postura crítica del sujeto cognoscente frente al conocimiento*.

En el plano pedagógico, la construcción de conocimiento, denominado por Freire (2006) *ciclo gnoseológico*, da cuenta de una relación profesor/estudiante traspasada en la posibilidad de abrirse y conocer, revisar el conocimiento existente, pero a su vez entender que hay que estar expectante al conocimiento no existente, lo que requiere una permanente disposición a la curiosidad indagadora, a la crítica y al respeto de los saberes de los estudiantes. Estos procesos de construcción de conocimiento que otorgan dinamismo al quehacer y práctica educativa permiten una praxis reflexiva.

Metodología

Paradigma y enfoque

Desde la perspectiva paradigmática comprensiva, también denominada interpretativa, el estudio se realizó con base en una metodología cualitativa. Cualitativa, por el “expreso planteamiento de ver los acontecimientos, acciones, normas, valores, etc., desde la perspectiva de la gente que está siendo estudiada” (Martínez, 2006, p. 8), y cuya actividad es situada, con una serie de prácticas que permiten representar la realidad y visibilizarla (Denzin y Lincoln, 2013).

Anclado en la perspectiva metodológica de la fenomenología, que destaca el “énfasis sobre lo individual y sobre la experiencia subjetiva [...] explicitar la esencia de las experiencias de los actores” (Rodríguez *et al.*, 1996, pp. 44-45), el estudio se desarrolló con la intención de abordar el fenómeno en su complejidad desde la comprensión de los relatos de los participantes y su “perspectiva valorativa, normativa y práctica” (Fuster, 2019). Esto permitió dar importancia y sentido a la “experiencia personal y labor profesional que llevan a cabo” (Ayala, 2008). De esta forma, el “conjunto de conocimientos e ideas [de los entrevistados] constituyen tanto una fuente como una base metodológica” (Van Manen, 2003, p. 48), al dar sentido profundo, y recuperar de forma reflexiva, las prácticas pedagógicas cotidianas.

Contexto de la investigación

La investigación se desarrolló en tres universidades regionales, de la zona centro sur de Chile, que dictan la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía. Se incluyen una Universidad Estatal, de carácter público con valoración social y reconocimiento académico; una universidad tradicional, no estatal con vocación pública, de alta valoración social y prestigio académico; y una universidad privada no selectiva, de mediana valoración social y prestigio académico.

Tabla 1.
Instituciones estudiadas en la investigación

Universidad	Región	Acreditación institucional	Año de creación
Universidad estatal	Del Ñuble	5 años	1947
Universidad no estatal-tradicional	Del Bío-Bío	7 años	1919
Universidad privada	Del Bío-Bío	5 años	1989

Fuente: elaboración propia.

La selección de estas universidades se relaciona con que todas son regionales, cuentan con acreditación institucional igual o superior a cinco años, dictan la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía y todas cuentan con proyectos educativos institucionales.

Participantes

Los participantes clave son académicos que se desempeñan en carreras de Pedagogía en Historia y Geografía y ejercen su actividad docente en los niveles y asignaturas, que, por definición curricular de las universidades seleccionadas, permiten la construcción de conocimiento en investigación, generalmente, de cursos superiores o de séptimo u octavo semestre.

Tabla 2.
Sujetos informantes

Universidad	Años de trayectoria profesional	Género	Labor desempeñada	Código de identificación
Estatal	25 años	Masculino	Docente y guía de tesis	DIUE
	26 años	Masculino	Docente y guía de tesis	D2UE
	16 años	Masculino	Docente	D3UE
	19 años	Femenino	Guía de tesis	D4UE
No estatal	33 años	Masculino	Docente y guía de tesis	DIUNE
	26 años	Masculino	Docente y guía de tesis	D2UNE
	23 años	Masculino	Docente y guía de tesis	D3UNE
Privada	20 años	Masculino	Docente y guía de tesis	DIUP
	16 años	Masculino	Docente y guía de tesis	D2UP
	19 años	Femenino	Docente y guía de tesis	D3UP
	22 años	Femenino	Docente y guía de tesis	D4UP

Fuente: elaboración propia.

Se implementan códigos de identificación para cada participante, con la intención de facilitar la lectura de los resultados. Se incorporan citas textuales de sus declaraciones y se incluye entre paréntesis el código de identificación para establecer la procedencia de esta.

Los criterios de selección para los docentes participantes se relacionan con que: realizan docencia directa en las carreras universitarias estudiadas, poseen tres años o más de experiencia como docente en pregrado, aceptan participar voluntariamente en el estudio y acceden a firmar consentimiento informado. A partir de estos criterios, quienes definitivamente participaron de esta investigación fueron once académicos que adelantan docencia en la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía en las universidades en estudio.

Técnicas y procedimientos

Para la producción de información se utilizó como técnica la entrevista en profundidad, que busca asir la interpretación del entrevistado acerca de la experiencia, entendiendo que esta información es parte de su biografía (Van Manen, 2003). La entrevista, como una conversación, posiciona tanto al investigador como al investigado dentro del proceso investigativo. La flexibilidad que permite la entrevista consta de un guion que es posible de ser modificado en orden y frecuencia, provee un espacio a que el sujeto investigado sea quien profundice, relate y proponga sus puntos de vista.

La entrevista, en definitiva,

es una técnica para obtener que un individuo transmita oralmente al entrevistador su definición personal de la situación [...] [y] comprende un esfuerzo de “inmersión” (más exactamente de re inmersión) por parte del entrevistado frente a, o en colaboración con, el entrevistador que asiste activamente a este ejercicio. (Ruíz Olabuénaga, 2007, p. 166)

Para el análisis de la información, procedente del texto –transcrito literalmente de las declaraciones emitidas–, se implementó el procedimiento de condensación de significados de Kvale (2011), parte del análisis cualitativo de datos. Las entrevistas son leídas con la intención de obtener una aproximación reflexiva y general del corpus de análisis, codificadas para lograr que “los significados expresados por los entrevistados [se conviertan] en formulaciones más breves” (Kvale 2011, p. 138), lo que genera unidades de significado, las que se agrupan, según su recurrencia o presencia en el texto transcrito, para generar una concentración de significados comunes a modo de categorías de sentido.

La validación de los resultados del estudio se realizó en base a un proceso intersubjetivo en donde se sometieron a deliberación las categorías levantadas con los propios participantes (Ferrada *et al.*, 2015).

Resultados

Desde el análisis de los discursos de los docentes se levantan dos categorías de sentido asociadas a significados sobre investigación en la formación de profesores de Historia y Geografía: a) investigación como apropiación de un método, y b) investigación como problematización de la realidad.

Investigación como apropiación de un método

Desde los discursos de los docentes entrevistados se significa la investigación como la apropiación de un método, ya que es la base para reproducir en el futuro otras nuevas investigaciones. La investigación adquiere fines técnicos instrumentales.

Desde las conversaciones, surge, en primer término, la importancia del método, como estructura, orden y proceso ancla de toda investigación. Una suerte de correlación favorable entre ciencia y método, donde el accionar científico de los métodos investigativos constituye un elemento característico y fundamental en el desarrollo y creación del conocimiento en la educación.

Esto, a razón de que la investigación está directamente asociada con la metodología. Tal y como es planteado por uno de los académicos participantes:

la finalidad de la metodología de la investigación es la enseñanza del método científico, el método científico es lo que define a las ciencias, de hecho, las ciencias en términos directos es una actividad cuya finalidad central [...] es la producción de conocimiento científico. (D1UE).

Declaración que trasluce una concepción sobre la ciencia situada desde la racionalidad instrumental, en el que la predicción y el control están presentes en la apropiación de la realidad. El accionar metódico constituye la herramienta clave en la investigación. Y, “enseñar metodología de la investigación es enseñar un método lógico y profundamente secuencial” (D1UE).

Esta manera estructurada de abordar el conocimiento determina la formación del futuro profesor y trasunta una investigación asistida por una serie de herramientas que ordenan su accionar “que tienen que ver [...], fundamentalmente [con] el tema de los objetivos, cómo podemos ir replanteando las preguntas, la hipótesis, [...] se va generando eso con algunas técnicas de recuperación basada básicamente en la entrevista” (D2UE).

Más que intencionar la aproximación al conocimiento, este aparece simplificado. La posición del docente dista de promover la curiosidad, de facilitar y mediar en el proceso investigativo; situación que queda de manifiesto al significar el proceso investigativo como “estructurado, tiene que haber descubierto un problema, haberse planteado una pregunta y resolverla, y si no se va por tierra su investigación” (D4UE). Así, la construcción de conocimiento se instala en una acción declarativa, entendida esta como conceptual, cuyo eje estaría en la incorporación de procesos estructurantes. Esto hace suponer que no es un proceso que se sitúe en la reflexión ni en la mediación de posiciones. Sentencia que se declara limpia y honesta desde uno de los entrevistados:

cuando les enseño a investigar, les enseño que hay cuatro diseños de investigación [...]. Y después me doy el tiempo para hablar de dos métodos que en términos cuantitativos es un estudio experimental, o cuasiexperimental o preexperimental, o en términos cualitativos la investigación-acción. (D1UNE).

Desde estas declaraciones, llama la atención, por una parte, el discurso disciplinar del contenido que mantiene el predominio en los afanes de construcción de conocimiento. La entrega de información ordenada y estructurada como base resolutoria de la acción investigativa que ha de

asumir el estudiante. Evento nada más alejado del ciclo gnoseológico, donde la relación profesor/estudiante se caracteriza por fomentar la crítica, el respeto a la diversidad de saberes y la permanente curiosidad que moviliza los intereses por indagar.

A su vez, la unilateralidad del conocimiento, depositado en el profesor, inhibe la posibilidad relacional de co-construcción. En este sentido, el saber adquiere una suerte de unidireccionalidad: desde el profesor al futuro profesor. La condición del estudiante es de receptor de información, mientras que el rol asumido por el profesor es el de poseedor del saber. A este respecto, resulta válido preguntarse también por la rutinización de los procesos donde el ejercicio habitual de entrega de información, de métodos inflexibles y de estructuras incuestionadas para llevar a cabo una investigación corre el riesgo de generar desencanto.

Continuando en el desarrollo de esta categoría, y anclando con este último párrafo, el de la posible desilusión que pudiera provocar la presencia permanente del método como eje vertebrador de los procesos de investigación, surge un elemento que invita a la reflexión, cual es la desazón que se genera entre los propios docentes ya que ellos también se sienten *anclados* a un marco de acción preestablecido. Así se ve expresado en lo indicado por uno de los docentes entrevistados: “lamentablemente, uno está dentro de un sistema que te condiciona y te exige cumplir con esos pasos y eso es lo que uno hace y eso es lo que uno enseña y con eso uno trabaja con los chicos” (D2UNE). Insiste además en que

tú puedes investigar y generar conocimiento siguiendo distintos tipos de pasos, pero que pasa, yo llego y presento otro camino, otro esquema, aquí en la universidad, o en cualquier universidad, o en cualquier ámbito científico, y me la rechazan, por lo tanto, creo que nosotros estamos siguiendo un esquema que viene del siglo XIX, e incluso antes. (D2UNE)

Los fines técnico-instrumentales están presentes aquí, como una suerte de planificación racionalizada del hacer investigativo, en donde la toma de decisiones se ancla a los marcos normativos establecidos cercando el accionar, no solo de estudiantes, sino también de docentes del área de la investigación. “Lo que es investigación y los métodos de investigación no han cambiado mayormente, el núcleo duro de la asignatura sigue siendo igual” (D3UNE). La construcción del conocimiento en investigación aparece enfrentada a una rigidez y rutina que inhibe el accionar creativo y dinámico, superando la cotidianidad.

Investigación como problematización de la realidad

Si bien es cierto en el apartado anterior se da cuenta de una investigación rígida y rutinaria, como opuesto, emerge la categoría sobre la investigación como problematización, como espacio de aprendizaje discutido, con reflexión acompañada, lo que la aproxima a una finalidad más profunda, más pura, de la construcción de conocimiento.

Esta categoría presenta varias propiedades que le conforman. Concorre en ello la mirada del profesor y su condición de formador de formadores en el ámbito de la investigación. Además, incluye la formación para el ejercicio futuro en el aula escolar, y como fin para mejorar la propia práctica.

Desde la condición de formador, se plantean en el discurso de los docentes, la necesidad de generar espacios de interacción que favorezcan la reflexión y el cuestionamiento. Al respecto uno de los docentes entrevistados señala que la tarea del profesor es lograr “desarrollar un punto de vista reflexivo-crítico, desarrollando la capacidad argumentativa y capacidad de reflexión del estudiante efectivo, se produce construcción de conocimiento” (D1UE), lo que coincide con otro de los entrevistados, quien indica que la investigación “tiene que ver con problematizar, teorizar, tiene que ver en el fondo con diseñar o crear muchas veces una metodología” (D3UE). Es decir, potenciar en los estudiantes la capacidad de levantar una aproximación a conocimiento nuevo, como producto de la propia elaboración: “La construcción de conocimiento exige pensamiento crítico, reflexivo y argumentativo, exige que tú reflexiones sobre los que estás adquiriendo o lo que estás elaborando” (D1UE).

De igual manera, es potenciar la inquietud por el saber, por hacer preguntas y buscar respuestas, “es la problemática, cómo tú llegas a ese problema, cómo reflexionas, que no sea algo obvio, sino que sea algo que efectivamente te da vueltas, entonces como poder resolver ese problema” (D2UP), es atender a la búsqueda de la completitud “la investigación es la herramienta que permite saciar esto tan natural del ser humano que es la curiosidad, sacarse esa inquietud a través de la investigación, dar respuestas” (D1UP).

La investigación como problematización de la propia práctica arranca desde el discurso: “en el fondo uno debiera trabajar en investigación para construir conocimiento o para mejorar la propia práctica también” (D4UP). Más allá de generar conocimiento nuevo o distinto, y que este sea un producto de lo externo, la investigación ha de ser aplicada para comprender el ejercicio docente, como un elemento constitutivo propio del saber docente, como herramienta de reflexión personal sobre el hacer: “Es fundamental que los profesores investiguen y reflexionen sobre sus

procesos pedagógicos y sobre su propia práctica pedagógica” (D4UP). La investigación implica situar la reflexión en quién enseña y con qué sentido enseña.

Otra de las propiedades de la categoría que significa la investigación como problematización, es dotarla de un carácter académico; una elaboración como resultado de un proceso exigente que implica que los estudiantes, “problematen, que entiendan que la investigación tiene que ser concebida como una investigación a nivel universitario, no solo como una recopilación” (D3UE), ya que “tú no puedes construir conocimiento si solamente aplicas enfoque de corte memorístico y basada en el racionalismo académico” (D1UE).

La seducción que presenta circunscribir los procesos investigativos a criterios enmarcados por estructuras rígidas, de exposición de contenidos, que dan cuenta de una compilación de información sin elementos reflexivos, es criticada. Se espera producción de conocimiento en la medida en que existe un acto creativo o, al menos, de discusión de la información recabada. Donde los saberes experienciales favorecen la exposición de la realidad estudiada.

Por otra parte, la investigación orienta sus fines como una contribución al hacer, y es tarea del profesor favorecer en sus alumnos el que “ellos puedan darse cuenta de las problemáticas que son susceptibles de investigar para provocar un avance, para provocar una mejora” (D2UNE), donde “cualquier investigación, ya sea pregrado o posgrado, tiene que ser [...] un aporte, para quien lo lea [...], debe tener un sentido de universalidad” (D2UP). Es aquí donde se plantea que la investigación no es un trabajo que queda encapsulado o constreñido a espacios reducidos, como la vida personal, sino que debe ser abierta y pública: “también está en rescatar algo que sea nuevo, novedoso, y que pueda entregárselo a los demás... investigar para entregar” (D2UP). Bajo una posición contributiva de la investigación, sus productos han de favorecer a la comprensión, la reflexión e, idealmente, el cambio, en cuanto al objeto que estudia. Sea esto en un espacio local o niveles de mayor alcance.

Dentro de este quehacer se contempla también que el futuro profesor adquiera competencias investigativas que lo favorezcan más allá de la reflexión sobre su práctica e implique en ello la construcción de conocimiento pedagógico, ya que “podemos hacer investigación en cosas tan simples como ver si sentamos a los niños mirando a la pizarra, en círculos o mirando para atrás, ahí podemos investigar” (D4UP). Entonces, uno de los fines de la investigación propuesto por algunos de los entrevistados incluye la responsabilidad de entregar, a los futuros formadores,

[una] formación que les permita hacer, al menos, pequeñas investigaciones en su ejercicio profesional. Dejarlos dotados de las herra-

mientas para que puedan desarrollar investigación en el ejercicio de su profesión. [Puesto que], Si nosotros dotamos a los alumnos de herramientas de investigación, obviamente que les estamos dando algo adicional que el puro quehacer pedagógico, que el alumno pueda ir más allá, que pueda profundizar, que no se transforme en un mero transmisor de contenidos, de historia, de inglés, de matemática o de química, sino que pueda ver, oír, escuchar, pensar más allá de su especialidad. Que pueda ver el mundo de la educación de forma más profunda, más crítica, y por lo tanto pueda ser un aporte social más relevante en su ejercicio profesional. (D3UE)

Estas declaraciones apoyan el párrafo anterior, y resitúan la importancia de la investigación educativa, desde la reflexión en el espacio escolar local, y los alcances por las cuales se produce. Si bien puede emerger para resolver la curiosidad indagatoria de cuestiones próximas a las que se atiende, como reflexión de la propia práctica, lo que implica actos de esclarecimiento y cuestionadores; también ha de desarrollarse para contribuir en el hacer general del profesorado.

Finalmente, cabe en esta categoría incorporar el acompañamiento y la retroalimentación permanente en la formación de los estudiantes, “a través del diálogo ir creando esta suerte como de tensión, que permita la participación de los estudiantes, no siempre escuchándome a mí, aunque algunas temáticas sean áridas” (D2UP), donde el conocimiento es co-construido y existe un diálogo permanente que enriquece la relación profesor estudiante. Desde esta propiedad signada a la categoría de investigación como problematización, se levanta el llamado a la comprensión de los procesos investigativos como producto de la acción mancomunada y en equipo. Como una suerte de llamado a la participación en el hacer, el acompañamiento docente en la investigación se desliga la tarea de entregar a los estudiantes la acción solitaria de dar respuesta a los requerimientos de *progreso* en sus trabajos investigativos, y se resitúa en un espacio de complementariedad entre docente y estudiante.

Discusión

Desde los resultados emerge el predominio de una comprensión sobre la construcción de conocimiento en investigación caracterizada por la hegemonía del método, y con ello, adquiere un carácter técnico e instrumental, bajo un currículum racionalista académico (Valdés y Turra, 2017), al encontrarse mediada por dispositivos tradicionales, carentes de problematización y basados en modelos memorísticos, próximos a una pedagogía bancaria (Freire, 1994). Esto aleja el ejercicio investigativo de la comprensión del contexto en que se está instalado y al desarrollo de posiciones crítico-constructivas que favorezcan la transformación (Pascual, 1998).

Al respecto, los procesos desplegados para el desarrollo de las actividades curriculares asociadas a la investigación alcanzan un carácter dirigido y normativo, estructurados a partir de manuales a seguir y modelos predefinidos para el estudiantado, muy próximos a la herencia del código disciplinar de la historia (Cuesta, 1997). La hegemonía del método permea y ancla los procesos investigativos e impacta en la apropiación de la condición científica a la que se ven enfrentados los estudiantes al momento de desarrollarlos. Como una relación maridada entre ciencia y método, el hacer científico es alcanzado en la medida en que el método se despliega y es ejecutado. Esta condición entrapa la investigación al cercarla con fines técnico-instrumentales, justificados en los marcos normativos que desproveen su acción resolutoria, racionalizándola.

Enlazado a lo anterior, el conocimiento es depositado en el profesor, quien presenta y articula el método (o los métodos) a ser ejecutado, adquiriendo un rol de ordenador de información. La curiosidad indagadora, crítica y permeada por la diversidad de saberes, muy propia del ciclo gnoseológico (Freire, 2006), se empobrece y, al mismo tiempo, se limita la relación entre docente y estudiante. En este sentido, el profesor unidirecciona el saber y el estudiante adquiere una condición de receptor.

En este sentido, la unidireccionalidad del saber y el modelaje estandarizado de rutas preestablecidas para investigar provoca una rutinización de los procesos arriesgando el desencanto, tanto de estudiantes como de docentes, sobre el hacer investigación. La posibilidad de levantar alternativas en el proceso de investigación, enseñar a investigar y hacer investigación (Restrepo, 2003), es decir, fomentar la “capacidad de ‘construir’ su propia relación de conocimiento” (Zemelman, 2002, p. 84), se ve limitada, excluye al estudiantado y, lo que resulta más complejo, se visualiza una ausencia de problematización y discusión sobre la acción educativa.

Si bien es cierto, lo anterior resulta alarmante, como opuesto, y desde los discursos docentes, emerge la investigación como un espacio de reflexión y cuestionamiento (Allen, 2000), asociado a un ejercicio futuro en el aula escolar e intencionada para mejorar la propia práctica (Báez, 2014). Esto abre la posibilidad de entender la investigación como un fin pedagógico y como un fin en sí misma. Como fin pedagógico, la investigación se vehicula para comprender el ejercicio docente (Schön, 1987), como un elemento constitutivo propio de este saber y situar la reflexión en quién enseña y con qué sentido enseña. Como fin en sí misma, se espera producción de conocimiento en la medida en que existe un acto creativo o, al menos, de discusión de la información recabada que potencia en los estudiantes la capacidad de levantar una aproximación a conocimiento nuevo, como producto de la propia elaboración. Así, se

impulsa una postura crítica del sujeto cognoscente frente al conocimiento (Freire, 1975), una subjetividad reflexiva que moviliza el interés y la curiosidad (Zemelman, 2002).

Lo anterior resitúa la importancia que la investigación educativa adquiere en la formación del profesorado y en la identidad profesional del futuro profesor. Esto se amalgama en la emergencia de relevar la acción mancomunada, y en equipo, ante el evento de investigar, situación que da cuenta de una “construcción mutua de los procesos de poder/conocimiento” (Giroux y McLaren, 1998, p. 19), en un espacio de relación y co-creación entre profesor y estudiante. Frente a esto, se evidencia un resignificar de la investigación en la identidad profesional del futuro profesor. De esta manera, se evidencia una ruptura de los marcos técnicos tradicionales en el ámbito de la investigación en la formación inicial docente, y se da paso a la emergencia de procesos reflexivos en un intento por fortalecer la relación mediada entre profesor y estudiante (Grundy, 1991).

Sin embargo, la disposición temporal con la que cuenta el académico para atender el requerimiento de acompañamiento y retroinformación a los estudiantes en proceso de apropiación de la investigación es escasa, y se desarrolla en espacios de aula predeterminados (horarios de asignatura). Esto traspasa el espacio de reflexión requerido para despertar la curiosidad indagadora (Freire 2006), y debilita la posibilidad de co-construcción activa (Grundy, 1991, p. 142), alejándose de una posición curricular crítica. De igual manera, la precarización en el acompañamiento debilita la relación de diálogo entre profesor y estudiante y, por ende, se descuida la discusión preepistémica y teórica necesaria en la construcción de conocimiento.

Esto impacta en la comprensión de las diversas complejidades de la acción educativa lo que dirige la reflexión hacia los saberes pedagógicos. Saberes que son un conjunto de prácticas presentes y adquiridas tanto en el ejercicio de la profesión como durante la formación inicial. De esta manera, algunos docentes que están abocados a la enseñanza de la investigación impulsan y orientan este hacer hacia la elaboración de constructos propios del profesorado e intentan una disposición de apertura crítica como problematización de la realidad escolar. Una suerte de emergencia del cambio, pero a su vez una tensión ante las continuidades presentes en la construcción de conocimiento en investigación de los futuros profesores de Historia y Geografía.

Conclusiones

En este estudio es concluyente que la investigación está dominada por la racionalidad técnica cuyo interés está enmarcado en la obtención de un producto que sea fiel al objetivo y diseño propuesto, es decir, con la consecución de métodos y técnicas tradicionales en una estructura acabada y finita.

Entonces, la identidad profesional, como constructo modelado, adquiere diversos matices que recogen prácticas y trayectorias de los referentes mediatos de quien la va construyendo. En esto, los docentes heredan sus prácticas investigativas previamente adquiridas, las signan desde la supremacía de la racionalidad disciplinaria y traspasan la formación pedagógica. De esta manera, se instalan saberes, como formas de relacionarse con el mundo y consigo mismo, que mantienen elementos de continuidad, estandarizados, ausentes de problematización educativa.

A su vez, y como contradicción, la guía del profesor o profesora que forma a futuros profesores en el ámbito de la investigación es situada en espacios donde aunar voluntades implica actos de co-creación, con dinámicas reflexivas acompañadas y no dirigidas. Por consiguiente, se potencian los saberes de los estudiantes y en una suerte de re-significación de la investigación en la identidad profesional del futuro profesor.

Considerando los resultados y conclusiones declaradas que enmarcan un escenario para la investigación educativa relegada a los bordes de la praxis pedagógica, es una responsabilidad y necesidad señalar que se debe entender el conocimiento como el patrimonio que permite la construcción de cambios y transformaciones en diversos ámbitos de la sociedad y que, de igual manera, la investigación constituye un eje fundante en la formación de profesionales de la educación. El desarrollo de las habilidades investigativas es la tarea necesaria para los docentes que participan de la formación inicial del profesorado, puesto que ponerlas en acción permite la reflexión –permanente, situada y crítica– en torno del hacer profesional, la autoformación y moviliza transformaciones en los espacios locales en los que se actúa, proyectados desde el aula a la comunidad.

Referencias

- Allen, D (2000). *La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional docente*. Paidós.
- Ávalos, B. (2002). *Profesores para Chile. Historia de un proyecto*. Ministerio de Educación.
- Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades

- y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 409-430.
- Báez, E. (2014). La investigación en el proceso de investigación docente. *Entretemas*, (5), 52-73.
- Bourdieu, P. (2008). *El sentido práctico*. Siglo XXI.
- Cornejo, R., Albornoz, N., Castañeda, L., Palacios, D., Etcheberrigaray, G., Fernández, R., Gómez, S., Hidalgo, F. y Lagos, J. (2015). Las prescripciones del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio de políticas educativas en Chile. *Psicoperspectivas*, 14(2), 72-83.
- Coudannes, M. (2010). La formación del profesor de historia en la universidad argentina. La creciente distancia entre investigación/docencia y teoría/práctica. *Antíteses*, 3(6), 975-990.
- Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Pomares-Corredor.
- De Amézola, G. (2015). La formación de profesores de historia en las universidades y las didácticas específicas ¿hacia un nuevo debate? *Kimün, Revista Interdisciplinaria de Formación Docente*, (1), 47-57.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2013). *Manual de investigación cualitativa. Volumen II. Paradigmas y perspectivas en disputa*. Gedisa
- De Sousa, B. (2005). Hacia una sociología de las ausencias y una sociología de las emergencias. En *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política* (pp. 151-192). Editorial Trotta.
- Diker, G. y Terigi, F. (2008). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Paidós.
- Ferrada, D., Villena, A. y Turra, O. (2015). *Transformar la formación. Las voces del profesorado*. RIL Editores.
- Freire, P. (1975). Concientización desmitificada por Freire. *Caracas: SIC-Centro Gumilla*, 38, 164-166.
- Freire, P. (1994). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio: explorando las profundidades de la reforma educativa*. Akal.
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229.
- Giroux, H. y McLaren, P. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Miño y Dávila Editores.
- Grundy, S. (1991). *El currículum: producto o praxis*. Morata S. L.
- Habermas, J. (1972). *Knowledge and human interests*. Beacon Press.
- Kemmis, S. (1998). *El currículum más allá de la teoría de la reproducción: más allá de la teoría de la reproducción*. Morata.

- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa: síntesis conceptual. *Revista de Investigación en Psicología*, 9(1), 123-146.
- Millares, P. Sánchez, R. y Arias, L. (2014). La formación del Profesorado en Didáctica de la Historia: modelos de formación y propuestas para el desarrollo profesional. *Perspectiva*, 32(2), 497-519.
- Olivé, L. (2009). Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica. En L. Tapia, *Pluralismo epistemológico* (pp. 19-30). Clasco y Cides-UMSA.
- Pascual Kelly, E. (1998). Racionalidades en la producción curricular y el proyecto curricular. *Pensamiento Educativo*, (23), 13-72.
- Rebolledo, R (2020). *La construcción del conocimiento en investigación en la formación inicial de profesores de Historia y Geografía* [Tesis de doctorado]. Universidad Católica de la Santísima Concepción.
- Restrepo, F. (2003). Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad. *Nómadas*, (18), 195-202.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Ruíz Olabuénaga, J. (2007). *Metodologías de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Santibáñez, C. (2013). Profesores de historia e historiografía estatista: consideraciones básicas para los estudiantes de Pedagogía en Historia. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 403-416.
- Schön, D. A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Paidós.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata.
- Turra-Díaz, O. (2012). Currículo y construcción de identidad en contextos indígenas chilenos. *Educación y Educadores*, 15(1), 81-95.
- Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina: re-inventando el modelo tradicional*. Octaedro.
- Valdés, M. y Turra, O. (2017). Racionalidades curriculares en la formación del Profesorado de Historia en Chile. *Diálogo Andino*, (53), 23-32.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Idea Books.
- Zemelman, H. (2002). *El conocimiento como desafío posible*. Castellanos.
- Zemelman, H. (2007). *El ángel de la historia: determinación y autonomía de la condición humana*. Anthropos.