

PRAXIS

educativa

Universidad Nacional de La Pampa
Facultad de Ciencias Humanas
Instituto de Ciencias de la Educación
para la investigación interdisciplinaria



ICEII

Instituto de Ciencias de la Educación
para la Investigación Interdisciplinaria



ISSN 2313-934X
SANTA ROSA, LA PAMPA, ARGENTINA
Correo electrónico: iceii@humanas.unlpam.edu.ar
Disponible en <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis>

Formar para investigar. Aproximaciones epistemológicas y pedagógicas al campo formativo en Ciencias de la Educación. Artículo de Miriam Liset Flores y Aníbal Roque Bar. Praxis educativa, Vol. 25, No 1 enero – abril 2021 – E - ISSN 2313-934X. pp. 1-23.
<https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250110>

Esta obra se publica bajo Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
CC BY- NC- SA Atribución, No Comercial, Compartir igual



Formar para investigar. Aproximaciones epistemológicas y pedagógicas al campo formativo en Ciencias de la Educación

Train to research. Epistemological and pedagogical approaches to the educational field in Education Sciences

Formar para pesquisar. Aproximações epistemológicas e pedagógicas ao campo formativo em Ciências da Educação

Miriam Liset Flores

Universidad Nacional del Nordeste
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, CONICET
Argentina
miriamliset20@gmail.com
[ORCID 0000-0002-9177-0689](https://orcid.org/0000-0002-9177-0689)

Aníbal Roque Bar

Universidad Nacional del Nordeste, Argentina
anibalrbar@hum.unne.edu.ar
[ORCID 0000-0002-7381-5425](https://orcid.org/0000-0002-7381-5425)

Recibido: 2020-09-11 | **Revisado:** 2020-11- 11 | **Aceptado:** 2020-12- 02

Resumen

El artículo tiene como objetivo reconstruir las praxis formativo-disciplinares que acontecen en los territorios para la investigación disciplinar en la carrera de Ciencias de la Educación. Para el desarrollo del trabajo, nos posicionamos en una metodología de corte cualitativo, específicamente en los estudios de caso. En este sentido, los casos seleccionados para el presente estudio fueron dos equipos de cátedra: Didáctica General e Historia de la Educación Argentina. Dichos casos, fueron reconstruidos a partir de entrevistas en profundidad a directores, investigadores, becarios de grado y posgrado. Identificamos plenamente tres territorios formativos para la investigación disciplinar: el campo, el escritorio, y los territorios extrainstitucionales. Dichos territorios configuran un modo de acercamiento al objeto atravesado por la epistemología y metodología disciplinar, lo cual, a su vez, habilita modos y dispositivos de formación para la investigación en ese campo.

Palabras clave: formación; investigación; universidad; educación; epistemología

Abstract

The article aims to reconstruct the formative-disciplinary practices that occur in the territories for disciplinary research in Education Sciences undergraduate course. For the development of the work, we position ourselves in a qualitative methodology, specifically in the case studies. In this sense, the cases selected for this study were two teams from the subjects General Didactics and History of Argentine Education, which were reconstructed from in-depth interviews with directors, researchers, undergraduate and graduate students. We fully identified three formative territories for disciplinary research: the field, the office, and the extra-institutional territories, in each of which diverse pedagogical links were configured according to the limits imposed by the epistemology of the discipline. Although each formative territory has singular connotations, there is a dialectic among them that feeds back, communicates and constitutes them.

Keywords: training; research; university; education; epistemology

Resumo

Este artigo tem como objetivo reconstruir as praxis formativo-disciplinares que acontecem nos territórios para a pesquisa disciplinar no curso de graduação em Ciências da Educação. Para o desenvolvimento do trabalho, nos posicionamos numa metodologia de corte qualitativo, especificamente nos estudos de caso. Neste sentido, os casos selecionados para o presente estudo foram equipes de professores de duas matérias, Didática Geral e História da Educação Argentina, reconstruídos a partir de entrevistas em profundidade a diretores, pesquisadores, bolsistas de graduação e pós-graduação. Identificamos plenamente três territórios formativos para a pesquisa disciplinar: o campo, o escritório, e os territórios extra institucionais. Tais territórios configuram um modo de aproximação ao objeto, atravessado pela epistemologia e a metodologia disciplinar o que, por sua vez, habilita modos e dispositivos de formação para a investigação nesta área.

Palavras-chave: formação; pesquisa; universidade; educação; epistemologia

Introducción

Una de las principales funciones del ámbito universitario, además de la docencia y extensión, es la investigación. Dicha función pretende aportar conocimientos que contribuyan a la mejora de las condiciones de vida de la sociedad.

La UNESCO (1998) establece como algunas de las misiones y funciones de la educación superior promover, generar y difundir conocimientos por medio de la investigación, y proporcionar las competencias técnicas adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de las sociedades, fomentando y desarrollando la investigación científica y tecnológica.

En lo atinente a nuestro contexto latinoamericano, Murillo y Martínez Garrido (2019) brindan un estado de situación acerca de la investigación educativa en la región, la que muestra un gran ímpetu en pocos países (Brasil, México y Chile), y menos frecuente en la mayoría, debido al escaso apoyo institucional. Así, remiten a la necesidad del fomento de la investigación, a través de diferentes estrategias tales como: el apoyo económico y laboral a trayectorias profesionales investigativas; la promoción de la difusión del conocimiento; el sustento a relaciones entre grupos de investigación educativa; la creación de redes interdisciplinarias, y la fuerte apuesta hacia la formación en investigación educativa en la universidad, en términos de su calidad.

Atendiendo a este último aspecto, coincidimos con Echeverría (1998), quien expresa que el conocimiento sobre el quehacer de la ciencia se inicia en el aula universitaria a través de entrenamientos específicos, sin los cuales no sería posible llegar a ser verdaderos conocedores y potenciales investigadores de la disciplina. En este sentido, la apropiación de habilidades de investigación, como otras, acontece en un entramado institucional formativo cuyo horizonte es la disciplina sobre la cual se sustentan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así, las modelizaciones que los estudiantes reciben y construyen sobre los fenómenos estudiados en el currículum, como los procesos mentales implicados en el procesamiento de sus contenidos, aunque en algunos aspectos universales, se verán fuertemente condicionados por la particularidad del conocimiento disciplinar y, consecuentemente, tendrá impacto en su cultura investigativa.

Becher (1973) plantea que, para la inserción de miembros en una comunidad académica, el proceso de construcción de esa identidad y de ese compromiso puede comenzar cuando se es estudiante de grado, pero se desarrollará en su máxima intensidad en la etapa de posgrado, ya que es allí donde entrará en contacto con dos tipos principales de conocimientos tácitos. Uno de ellos refiere al conocimiento que se ha desarrollado en la larga experiencia en la disciplina. Es un conocimiento práctico, casi inconsciente que los disciplinares dominan en su totalidad. El otro tipo de conocimiento, implícito, es el generado por los propios alumnos a medida que intentan comprender lo que están experimentando en el programa de estudio de posgrado.

La introducción, en el ámbito de la investigación, es acompañada a través de la figura de un tutor o director quien intentará que el futuro investigador construya su praxis científica a expensas de su praxis de estudiante precedente. Así, en esta última tarea, el director intentará que esa construcción no se dé en cualquier dirección, sino en aquella que concluya en el modelo de ciencia

aceptado por la disciplina y matizado por lo que el formador le ha dado, lo que, en definitiva, será la puesta de su sello personal en ese nuevo sujeto devenido de novel a experto (Flores y Bar, 2019).

En función de lo expuesto, diversas investigaciones se han ocupado de indagar sobre aspectos pedagógicos que refieren a la formación para la investigación en el ámbito universitario, tanto en el grado como en el posgrado, pero poco se ha avanzado sobre la dimensión disciplinar en dicho proceso formativo. Por ello, consideramos que las disciplinas, como otros elementos concomitantes de la formación, constituyen condicionantes que no solo administran formas de ver el mundo, sino también procedimientos específicos para acercarse y dar cuenta de él. Así, los supuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos, propios de un campo disciplinar, marcarán trazas indelebles en los sujetos en formación, como parte de dispositivos *ex profeso* unas, como componentes tácitos otras.

Unas y otras formas estructuran modelos de hacer ciencia en sus distintas variantes, modelos que comienzan a conformarse en la vida universitaria, y se consolidan *a posteriori* en la de los profesionales (Bar, 2013). Dicho proceso se define en términos de las características disciplinares, las cuales, según Biglan (1973), se expresan en dos formatos de ciencia, las monoparadigmáticas y las pluriparadigmáticas. Estas últimas se reconocen por abordar un problema común desde diversas perspectivas teóricas y metodológicas. Aquí, se incluyen los estudios sobre el campo educativo, campo que comporta un conjunto de disciplinas con múltiples enfoques y perspectivas, los que, no obstante, confluyen sobre un mismo objeto, la educación.

Considerando lo reseñado, en el presente artículo nos interesa indagar sobre la formación para la investigación en el posgrado, considerado la dinámica entre las dimensiones pedagógicas y epistemológicas, tales como se sustancian en el campo de las Ciencias de la Educación.

Revisión de la literatura

Para abordar nuestra investigación, nos valemos de diferentes marcos referenciales. Uno de ellos refiere a la línea de investigación "formación para la investigación" la cual surge en México, hace aproximadamente treinta años, a través de las producciones iniciales de Ricardo Sánchez Puentes entre los años 1987 y 2001, aportes que luego se consolidan con la perspectiva que introduce María Guadalupe Moreno Bayardo con sus producciones que inician el año 1998 y continúan en vigencia. Dicha autora, en sus primeros trabajos, tuvo como motivación inicial el cuestionamiento a las prácticas de formación para la investigación vigente en los posgrados de educación en México, en un momento en el que las producciones teóricas sobre estas problemáticas eran muy escasas (Moreno Bayardo, 2000a, 2000b). Es así, que conceptualiza a la *formación para la investigación* como:

Un proceso que implica prácticas y actores diversos, en el que la intervención de los formadores como mediadores humanos, se concreta en un quehacer académico consistente en promover y facilitar, preferentemente de manera sistematizada (no necesariamente escolarizada), el acceso a los conocimientos, el desarrollo de habilidades,

hábitos y actitudes, y la internalización de valores, que demanda la realización de la práctica denominada investigación. (Moreno Bayardo, 2000, p.15)

En Argentina, Viviana Mancovsky reconstruye los procesos de formación para la investigación en los programas doctorales, en pos de dar visibilidad y tratamiento a las problemáticas pedagógicas de dicho nivel. En función de ello, inaugura una línea de investigación denominada "**Pedagogía Doctoral**". Así, analiza programas doctorales en educación en los que se implementa *el ateneo*, como dispositivo pedagógico, entendiéndose éste como una instancia formativa vinculada con la reflexión sobre el proceso singular de cambio subjetivo en los doctorandos (Mancovsky, Fabris, Checchia y Krotsch, 2010).

En un trabajo anterior, caracterizamos el concepto de **territorios formativos para la investigación disciplinar**, entendido éste como la delimitación física del espacio en el cual acontecen las interacciones entre investigadores en diferentes niveles de formación. Dichas interacciones se establecen en un tiempo definido, en el que se habilitan relaciones, operaciones cognitivas y físicas, que suponen también ciertos modos de acercamiento al objeto de estudio de la disciplina. En otras palabras, es el "locus" en el que tienen lugar los procesos de la formación para la investigación y en donde se cristalizan las praxis formativo-epistemológicas de un modo específico y situado. Así, en el campo de la biología, identificamos cuatro contextos formativos diferenciados: el campo, el laboratorio, el escritorio y los territorios extrainstitucionales (Flores y Bar, 2019).

La conceptualización emergente del "territorio formativo-disciplinar" devino, en parte, de los aportes de la **Pedagogía de los espacios** (García del Dujo y Muñoz Rodríguez, 2004; Muñoz Rodríguez, 2007), la cual sostiene que los espacios no solo son contenedores de las acciones educativas, sino más bien aquellas instancias capaces de formar parte, como elemento integrante y de primer orden, de los procesos formativos. En este sentido, concebimos al espacio como territorio, concepto devenido de la geografía, el cual se ha convertido recientemente en un concepto ampliamente utilizado por diversas ciencias que se ocupan de los procesos de producción en espacios definidos. En este sentido, Milton Santos afirma que "el Territorio es el lugar donde desembocan todas las acciones, todas las pasiones, todos los poderes, todas las fuerzas, todas las debilidades, es donde la historia del hombre plenamente se realiza a partir de las manifestaciones de su existencia" (1996, p. 9).

Llanos-Hernández (2010) expresa que el territorio es a la vez un concepto teórico y un objeto empírico que puede ser analizado desde perspectivas interdisciplinarias. El autor entiende que el territorio existe, en tanto, culturalmente, hay una representación de él, porque socialmente hay una especialización y un entramado de relaciones que lo sustentan.

Los aportes reseñados, además de habilitarnos a elaborar el concepto territorios formativos para la investigación disciplinar, nos permitió pensar en posibles territorios en los cuales pudieran expresarse aspectos epistemológicos según la particularidad disciplinar y los aspectos pedagógicos. En este sentido, nos interesan las disciplinas del campo educativo, dado que ellas se expresan de manera compleja, lo que determina un objeto de estudio con múltiples enfoques disciplinares.

Según Martín (2006), el campo disciplinar de las Ciencias de la Educación presenta una serie de replanteos y debates epistemológicos, ya que su amplitud disciplinar comienza a generarse a partir de la segunda mitad del siglo XX, con la irrupción de nuevas teorías, alternativas a las tradicionales, con una mirada holística y sociocultural. Dichas teorías, provenientes de la Sociología, de la Antropología Cultural y de la Psicología Social, entre otras, dieron prioridad a los aspectos descriptivo-científicos, por sobre los prescriptivos pedagógicos y las recetas técnico-políticas, lo que implicó que dicho campo presentara un panorama pluralista y diversificado.

En términos de los planteamientos epistemológicos referidos a la denominada "Ciencias de la Educación" y a su situación en el "campo científico", se sostiene que su objeto se constituye a partir de la producción generada en el propio campo disciplinar. Es decir, se trata de un conjunto de producciones teóricas que conforman un campo científico diferenciado, que se estaría abriendo espacio entre las disciplinas sociales ya constituidas. En otras palabras, el campo de las Ciencias de la Educación está construyendo su propio y particular objeto científico a partir de un desarrollo teórico propio y otorgando con ello a la disciplina una autonomía relativa de la mirada teórica que otras Ciencias Sociales han hecho de su objeto y que han contribuido con la constitución de su propio corpus y su carácter independiente (Martín, 2006).

González y Pulido (2009) refieren a las Ciencias de la Educación como un campo disciplinar que ha desarrollado un dominio lingüístico, comunicativo y discursivo sobre los conceptos, métodos y modelos propios del fenómeno educativo, a través de miradas hermenéuticas e históricas, desde disciplinas propias del campo (didáctica, pedagogía) y desde los aportes de otras áreas del conocimiento.

Corral y Bar (2012) sostienen que el campo de las Ciencias de la Educación cuenta con diferentes perspectivas teóricas "cuyas expresiones metodológicas van desde diseños muy estructurados para la descripción y la explicación hasta diseños flexibles para la interpretación y la comprensión" (2012, p.216). En este sentido, dichos autores sostienen que no hay un dominio disciplinar en el que se defina su objeto y la naturaleza del saber que produce, ya que se conforman como tales en la convergencia de un conjunto de disciplinas, en la continua tensión de hallar la unidad en la multidisciplinariedad.

Las diferencias entre las disciplinas que definen su campo dan cuenta de las múltiples perspectivas que conforman el área de las Ciencias de la Educación, donde coexisten modelos metodológicos que responden a profundas diferencias en sus compromisos ontológicos y epistemológicos (Corral y Bar, 2012).

En función de la complejidad que expresa el campo de las Ciencias de la Educación, cabe preguntarnos qué dimensiones asume la formación para la investigación, tanto en términos epistemológicos como pedagógicos; cuáles son los territorios formativos en los que se entran ambas dimensiones; qué hacen los maestros para orientar a sus discípulos en la construcción del objeto de investigación, y cómo se expresan las praxis en los territorios formativos para la investigación disciplinar. Así, el objetivo del presente trabajo es reconstruir las praxis disciplinares

y formativas que acontecen en los territorios para la investigación disciplinar en la carrera de Ciencias de la Educación.

Decisiones metodológicas

En la investigación, hemos asumido una perspectiva metodológica cualitativa, la cual se inscribió en “estudio de casos”, entendiéndose por tal una investigación empírica que aborda fenómenos actuales en su contexto natural, especialmente en aquellas situaciones donde los límites entre estos y sus respectivos contextos no muestran claras delimitaciones (Yin, 1994). Esta forma de indagación resulta muy relevante en aquellas circunstancias donde los factores bajo análisis no se corresponden netamente con los datos observacionales, lo que requiere de múltiples fuentes y la consecuente triangulación metodológica.

Los resultados que se derivan de los estudios de caso permiten comprender tanto las características de un sistema, como los intercambios al interior de este, de modo tal que el análisis obtenido pueda aplicarse genéricamente (Hartley, 1994). Dicho de otra manera, este permite la comprensión de procesos, estructuras y fuerzas concomitantes, más que la identificación de factores causales o correlaciones entre variables (Gummesson, 2000).

Yin (1994) clasifica los estudios de caso en varias categorías: descriptivos, exploratorios, ilustrativos y explicativos, siendo estos últimos los que abogan por desarrollar o depurar teorías o, dicho de otro modo, revelar las determinaciones de los procesos implicados en los fenómenos. En el presente estudio, pretendimos inscribirnos en esta clase de estudios de caso, ya que no solo describe e ilustra los fenómenos de formación para la investigación, sino que intenta dar respuestas a los porqué y a los para qué de la formación emprendida.

Si bien la bibliografía sobre estudio de casos es controversial en relación sobre cuál es el número suficiente de casos para la indagación, Dyer y Wilkins (1996) sostienen que dos podría ser un buen número, criterio que hemos adoptado.

Los casos seleccionados para el presente estudio fueron dos equipos de cátedra de la carrera de Ciencias de la Educación de una universidad pública argentina, pertenecientes a dos disciplinas del campo, la Didáctica y la Historia de la Educación, las cuales han sido escogidas en función de que sus proyectos se hallan acreditados por organismos científicos en los últimos diez años, que evidencian producción académica en los últimos cinco años, y que forman cuadros de investigadores.

En términos disciplinares, Historia de la Educación estudia la realidad educativa (objeto material) en su acontecer histórico (objeto formal), lo que conlleva conocerla en su dinamismo, inserta en un todo que le da sentido (contexto político, social, económico, cultural), en palabras de Guichot: “el pasado en su presente con cesión al futuro” (2006, p.15). Así, la Historia de la Educación ofrece un panorama sobre su campo de fenómenos, ofreciendo planteamientos conceptuales y metodológicos básicos. En este sentido, la Historia de la Educación se vale de los métodos comparativos, recurre a los conceptos de coyuntura y estructura, compagina las “viejas fuentes”

archivísticas o textuales y las “nuevas fuentes” orales, icónicas u objetuales, y, en definitiva, incorpora las innovaciones que tienen lugar en el campo de la historiografía general.

En nuestro contexto, el equipo de cátedra desarrolla docencia e investigación hace veinte años dentro del Instituto de Investigaciones en Educación, abordando la línea de trabajo referente a la Educación Intercultural Bilingüe. El grupo se halla constituido por una directora, quien posee la máxima categoría de Docente Investigador (Categoría I) otorgado por la Secretaría de Políticas Universitarias y reviste el cargo de profesora titular en la cátedra. Dicho equipo de docencia-investigación está conformado por investigadores, becarios de investigación de posgrado y pregrado.

En el caso de Didáctica, Mallart (2001) sostiene que posee dos finalidades fundamentales: la descriptivo-explicativa y la normativa. La primera es esencialmente productora de nuevos conocimientos sobre los diferentes campos de investigación didáctica, en tanto la segunda ofrece pautas para la gestión del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Camilloni concibe a la Didáctica como una disciplina “comprometida con un proyecto social de política educativa que se propone solucionar los problemas que éste plantea encontrando las mejores soluciones para facilitar la buena enseñanza” (2007, p.56). En el mismo sentido, Díaz Barriga (1992) la presenta como una disciplina: teórica, histórica y política.

En el caso indagado, la cátedra de Didáctica conforma un equipo con gran trayectoria en docencia e investigación, ya que hace aproximadamente veinte años aborda la línea referente a la Construcción del Conocimiento Profesional Docente. Está integrado por una directora quien, a su vez, reviste como profesora titular y posee la categoría I de docente-investigador, investigadores, varios becarios de posgrado y pasantes en investigación.

Para la recolección de la información, utilizamos entrevistas en profundidad, las que indagaron sobre los aspectos, epistemológicos, metodológicos y pedagógicos en cada territorio formativo. En cuanto a lo epistemológico, indagamos sobre las formas en que se expresa el conocimiento disciplinar, sus encuadres teóricos, sus perspectivas de análisis, sus modalidades de validación del saber, entre otras cuestiones que hacen al entendimiento del objeto de indagación. En lo atinente a lo metodológico, referimos a orientaciones en la construcción del objeto de investigación, procedimientos y técnicas, obstáculos y limitaciones. En referencia a lo pedagógico, las preguntas estuvieron orientadas a los vínculos formativos entre el investigador experto y el novel; procesos cognitivos y formativos que se asumen según los contextos.

Los informantes en cada caso fueron:

- Las directoras de los equipos de investigación: aquellas que en los últimos diez años tuviesen proyectos acreditados por la Secretaría General de Ciencia y Técnica (SGCyT) de la universidad u otros organismos de C y T, fuesen reconocidos por sus pares como investigadores plenamente formados, se hallasen categorizados en los niveles I o II, y se desempeñasen como directores de becas y/o tesis. Se entrevistó a un director por caso.

- Integrantes de equipos de investigación: aquellos que estuviesen incluidos en proyectos acreditados por la SGCyT de la universidad u otros organismos de C y T, y se hallasen categorizados en los niveles III y IV. Se entrevistó a un miembro por caso.
- Becarios de posgrado: aquellos egresados que se desempeñen en proyectos y becas acreditados por la SGCyT de la universidad u otros organismos de C y T, que cursen un doctorado y se encuentren bajo el seguimiento de un director. Se entrevistó a un becario por caso.
- Becarios de pregrado: aquellos estudiantes que se desempeñen en proyectos y becas acreditados por la SGCyT u otros organismos de C y T, y se encuentren bajo el seguimiento de un director. Se entrevistó a un becario por caso.

La técnica seleccionada para el tratamiento de la información relevada es la de análisis de contenido, dado que este procedimiento conjuga adecuadamente las perspectivas más objetivistas con los abordajes que privilegian la producción categorial desde los datos mismos, y la recursividad por sobre la mirada lineal (Bardin, 1996).

Resultados

A partir del análisis de las entrevistas,¹ identificamos tres territorios formativos para las Ciencias de la Educación, el campo, el escritorio y los territorios extrainstitucionales.

El campo

Para la Ciencias de la Educación, este territorio tiene diferentes maneras de expresión, ya que responde a los diversos modos de aprehender sus objetos de estudios y a las metodologías de cada lógica disciplinar. A continuación, describiremos los principales aspectos que se destacan en este territorio desde las voces de los entrevistados.

Las modalidades de aproximación al objeto

Las actividades de campo en la Historia de la Educación se orientan a trabajos de archivo y recuperación de fuentes orales. En este sentido, una dificultad que observamos radica en la escasa fuente referente al objeto indagado, más aun, en un contexto de temática poco explorada:

Las fuentes en Historia para los períodos que no son muy cercanos, son fuentes escritas, no podés entrevistar a algún maestro de una escuela de territorio nacional porque ya se murieron, entonces hay que buscar un corpus significativo de fuentes primarias, eso va justificando la definición del objeto. (Integrante de equipo de investigación, H, 4 de mayo de 2017)

Otro de los aspectos que inciden en el trabajo de campo tiene que ver con los imprevistos y las disposiciones que el campo brinda, como así también los modos en que reacciona el investigador ante dichas posibilidades y obstáculos.

Entrevisté a dos indígenas, un joven y un anciano, pero este último hablaba solamente qom; no tengo formación etnográfica, ni formación en el idioma, me di cuenta que no estaba

capacitada para la situación, y era muy acotado lo que me traducía el joven, entonces me fue complicado, pero fueron formas que tuve de aproximarme, de ir reconstruyendo el tema. (Becaria de posgrado, H, 13 de junio de 2017)

Ante las dificultades en el campo, el investigador debe “hacerse” de estrategias para la reconstrucción de sus fuentes, esto supone encontrar otras formas de aproximarse al objeto de investigación. En la siguiente cita, observamos limitaciones y restricciones institucionales que debe afrontar el investigador para acceder a fuentes primarias:

La recopilación de fuentes fue difícil, porque no eran fuentes escolares, así que tuve que ir pensando en dónde podrían estar, y pensar en otros organismos estatales que estaban presentes en el territorio durante ese período, y buscar los repositorios de información. Así es como se va investigando, luego uno en lectura con las fuentes va armando ese diálogo entre los marcos de referencia y lo que va encontrando. (Integrante de equipo de investigación, H, 4 de mayo de 2017)

En el campo de la Didáctica, los instrumentos de los que se vale en este territorio refieren específicamente a las entrevistas, observaciones de clase y análisis de documentos:

Son estudios cualitativos, son las entrevistas, el análisis documental, el análisis de clase, pero lo rico son las entrevistas en profundidad. Hay un protocolo que seguimos, se hacen tres entrevistas, después la desgrabación se le pasa a la persona, la persona lee y se entera de lo que dijo. (Directora de Equipo, D, 30 de septiembre de 2017)

Los aspectos antes mencionados obedecen tanto al plano epistemológico como al metodológico. En cuanto al primero, se muestra que el dato y las significaciones otorgadas a este no devienen, exclusivamente, de la palabra del investigador, sino que supone una construcción conjunta, dado que el entrevistado también interviene en ese acto generativo. En lo que hace a lo metodológico, la referencia a las alternativas técnicas da muestras de que se conoce debidamente cómo explorar el campo, pero que la confiabilidad y validez de lo producido descansa sobre todo en una forma de indagación ajustada conforme con los mandatos epistemológicos.

Los aspectos a considerar para acercarse al objeto

Lo enunciado con anterioridad destaca la recursividad que demanda el trabajo de campo y el acuerdo que debe establecerse entre el investigador y el sujeto que forma parte de su “foco de investigación”. De modo más detallado lo expresa un integrante del equipo:

Con un mismo sujeto, uno hace cinco entrevistas, hace observación, y después desgraba, y le manda para que valide, si el entrevistado dice “no quise decir esto”, tiene todo el derecho de borrarlo, **y no se lo toma como objeto de estudio, vos haces la investigación con él**, tomando en cuenta la perspectiva de él, no tomas distancia, usamos la epistemología **más de enfoque interpretativo, narratológico, que recupera mucho la voz del sujeto, para construir con él el conocimiento.** (Integrante de equipo de investigación, D, 30 de mayo de 2017)

Dicha cita expresa la relación sujeto-objeto, o bien sujeto-sujeto, en esta disciplina. Este modo de concebir epistemológicamente la relación incidirá en la metodología para aproximarse a su objeto. Particularmente, aquí, el objeto se reconstruye a través de diversas fuentes, pero dicha reconstrucción no recae solo en el investigador, sino que el “otro” es también quien lo valida. Así, el campo para esta disciplina, se torna un ámbito en donde debe negociarse “la voz”, aquello que será constituido en dato, donde los otros tienen lugar y autoridad para decidir. En fin, en el campo es ineludible construir con el “otro”:

Qué es lo que busca el investigador en el campo. En el caso de la Didáctica, este se encuentra en la búsqueda constante de lo singular y lo profundo:

Uno busca más la **particularización y la profundización de significado de un sujeto, y hacer un estudio intensivo más que extensivo**, y ese sujeto puede ser una unidad de análisis, ramificada en múltiples dimensiones, entonces nosotros **buscar el detalle, hacer un trabajo bien profundo**, es que uno llegado un punto con el entrevistado tiene una relación muy estrecha en ese momento, porque son varias entrevistas en profundidad con idas y vueltas entre el campo y luego tu análisis, charlas con tus pares, los congresos, tus lecturas, todo se entrama para construir el dato. (Investigador en formación, D, 13 de diciembre de 2017)

En el caso de Historia de la Educación, el investigador reconstruye su objeto de indagación en función de distintas fuentes, las cuales demandan diversas metodologías de aproximación. Así, dicha reconstrucción queda a merced de la experiencia del científico, quién se aproxima de modo empírico para luego recurrir a la teoría que le permita “leer” desde la perspectiva seleccionada o, dicho de otro modo, otorgar sentido a la fuente en pos de adscribirla en algún horizonte de significados mayores.

Es muy distinto trabajar con fuentes escritas que con fotos, en relación con las fuentes escritas, con textos escritos, en primer lugar hago una lectura general, como en realidad eran muy pocas las que iba encontrando, siempre hice una lectura en el archivo, porque era como una ansiedad de tener información, y de ir reconstruyendo lo que había ocurrido y si encontraba alguna referencia a la educación. Entonces había como una primera búsqueda de qué temas se trataban en ese documento; y después los iba analizando en función de las producciones teóricas. (Becaria de Posgrado, H, 13 de junio de 2017)

El acompañamiento en el campo

Las instancias epistemológicas y metodológicas propias de una investigación disciplinar se sustentan en la praxis de los investigadores. Dichas instancias son asumidas de modo vivencial, tanto es así que los investigadores que se inician en la disciplina en un equipo de investigación deben inmiscuirse y “hacerse” en el campo.

En la siguiente cita, se manifiesta cómo el aprendiz rescata la fortaleza de haber trabajado solitariamente en el campo y, luego, cómo reflexiona junto con su directora lo vivido en dicho territorio:

Mi directora no me acompañó en el momento de la realización de la entrevista, pero creo que en parte fue bueno, porque también construye mi personalidad, mi identidad como investigador, porque si estaba me iba a inhibir, si yo hago mal puede que me corrija en el momento y me desestabiliza, ahora cuando yo lo hago solo, y después yo le comento, y ella me puede hacer una evaluación entre los dos tranquilos, mucho más alejado de la situación de la aplicación real. (Becario de pregrado, D, 15 de abril de 2017)

Tuve una muy difícil entrevista, porque había muchos silencios, y no sabía cómo interpretarlos, en este caso mi directora luego revisaba la entrevista que realicé, y me hacía sugerencias...eso a mí me ayuda a repensar mis próximas entrevistas que son con la población indígena directamente. (Becaria de Posgrado, H, 13 de junio de 2017)

En este caso, la directora deja que la tesista se exponga en el campo, que haga su experiencia para luego en el territorio escritor analizar lo acontecido de modo detallado.

El escritorio

A este territorio lo concebimos como un espacio multidimensional, ya que atiende a diversos aspectos, tanto de naturaleza académica como social. En cuanto a la primera, abarca funciones que van desde los análisis preliminares, hasta la escritura y gestión de la ciencia. En cuanto a la segunda, referimos a vínculos emocionales que se establecen dentro del equipo de investigación.

Los procesos de análisis

El escritorio se constituye en un espacio donde el director orienta al tesista en el proceso de los primeros análisis y contextualización de la fuente:

Primero la oriento a que contextúe la fuente, ¿quién escribió? ¿en qué época? ¿qué ideas lo sustentan? porque la idea es que la pieza que lee es una pieza que tiene que ser vinculada, con una trama mayor, que primero es de quien la produjo, en niveles de menor a mayor amplitud si se quiere; y en segundo lugar es de la época en la que se escribió el proyecto quizás político en el cual ellos se insertan. Hay un nivel contextual que es el referido al productor de ese texto, y hay otro nivel contextual que es referido al productor de ese texto en la época en que lo produjo. (Directora de Equipo de investigación, H, 5 de noviembre de 2017)

Los aspectos referidos al cómo y al qué son consideraciones señaladas por la directora, sus preguntas inquisidoras remiten a qué se debe abordar de la fuente, y a su vez alude a la prescripción metodológica de cómo debe hacerse la lectura de la fuente.

En el caso de Didáctica, la directora lo orienta en la traducción del objeto. De este modo, el novel reconfigurará su praxis construida en la formación inicial, mayormente cargada de aspectos teóricos, en otra praxis sustentada en la investigación. Esta última, lo situará en terreno de manera dialógica, para lo cual deberá hacerse de las herramientas propias de ese quehacer. Así, cobra relevancia la presencia de la directora quien ofrece su praxis experta a las posibilidades del novel, para que este pueda valerse de dicho bagaje experiencial y comenzar a construir el suyo propio.

Las normas expresas o tácitas proporcionadas por el director se reformulan y se redimensionan, deviniendo en prescripciones propias de quien se forma.

Es una amalgama de práctica y teoría, eso se aprende viviéndolo... porque el experto —en este caso yo—, me ofrezco con un modelo de pensamiento, y yo sé que hay cosas que yo veo que los otros no ven, y entonces explicitarlo le ayuda a aprender esa relación entre teoría y práctica, esa interacción de ver cosas que no puede ver el principiante, lo ve interactuando con nosotros, es fundamental la interacción entre el principiante y el experto. (Directora, D, 30 de septiembre de 2017)

Lo enunciado da cuenta de la formación para la investigación de modo situado y vivencial, aprehendido en compañía de un maestro quien orienta al discípulo en el oficio de investigar.

La escritura académica

Las disciplinas poseen modalidades de escritura que le son propias. No obstante, de modo general, la escritura académica comporta cierta rigurosidad y sistematicidad de la cual el investigador deberá apropiarse. Un aspecto particular en el campo, tanto de la Historia como de la Didáctica, radica en la importancia de la retórica y argumentación.

La siguiente cita alude a la importancia de aprender dichas consideraciones en la instancia formativa de la escritura, posibilitadas en este caso, a través de becas de investigación:

Yo no perfilaba para ser investigadora...la beca de iniciación fue para mí ese momento en donde yo aprendí a escribir, y no es que aprendí a escribir ordenadamente, comencé a entender que había que saber argumentar y saber presentar la organización en torno a un diseño metodológico. **Para eso busqué artículos similares a mi tema y empecé a tomar como ejemplo algunas cuestiones que me pudieran servir.** (Integrante de equipo, H, 4 de mayo de 2017)

Otro aspecto formador refiere a la escritura de las tesis, en donde está presente la directora, quien orienta en diferentes instancias al novel, tales como argumentar las decisiones asumidas en el proceso de investigación y poder posicionarse en la escritura de manera firme.

Tenía señalamientos de mi directora por la forma muy ingenua de decir que yo tenía, muy simple, ella me decía vos tenés que escribir cosas más sustanciosas del análisis, entonces ella me mostraba cómo mejorar mi párrafo escrito en ese sentido...me agarraban recaídas de pensar que nunca iba a poder escribir algo que pasara la prueba, pero insistiendo y dedicándome, me parece que logré escribir algo evaluable. (Integrante de equipo, H, 4 de mayo de 2017)

Las tensiones entre el descubrimiento y la justificación

Si bien las investigaciones en educación se orientan a la construcción de sentidos, a la indagación de lo particular y profundo, ciertas investigaciones aportan generalizaciones de índole metodológica que otorgan mayor confiabilidad al conocimiento del área

Hay cosas que están en discusión, nosotros **hemos logrado enriquecer algunos conceptos**, por ejemplo: que ser principiante en la docencia tiene más que ver no con los años que vos estés en la profesión, sino con tu experiencia en el nivel en el que te encuentres. Eso nos permitió enriquecer el criterio de categorización, de clasificación, es decir, solo la antigüedad del docente no te da la pauta para decidir si sos principiante o experto, sino también la cultura institucional, esa fue una de las grandes cuestiones y que lo publicamos. (Directora de Equipo, D, 30 de septiembre de 2017)

Dicha cita expresa el aporte concreto de una categoría a considerar por la línea de investigación en la cual el proyecto se inserta.

No obstante, en la búsqueda de la singularidad, a menudo, los estudios redundan en nociones que logran ampliar la base empírica general de la teoría, al incorporar información sobre el contexto de indagación.

Cuando se trabaja en estos procesos más cualitativos, **los aportes son pequeños porque están circunscritos a esas personas**, en realidad vos podés hacer algún tipo de inferencia para tu práctica, pero estás en ese contexto, y no estás generalizando, porque está muy vinculado a la historia personal, a la trayectoria profesional, individual... sumarnos con ciertos hallazgos, a la comunidad internacional, **ratificamos ciertos aportes, pero también** nos ha pasado –y ahí está la riqueza de lo propio de lo idiosincrático– **matizamos muchas** otras, en este contexto toda una dimensión como es la profesional es propia de nuestro contexto universitario, no de otro, ahí estás aportando. (Integrante de equipo, D, 30 de mayo de 2017)

Ambas citas dan cuenta de dos tensiones: la que se da entre lo particular y lo general; y a su vez entre los aportes novedosos y la justificación necesaria del conocimiento en el área.

La gestión del conocimiento

La gestión es uno de los pilares sobre los que se asienta la investigación científica. Dicho aspecto, a veces no explícito, pero sí laborioso, se constituye en el posibilitador de los inicios de las investigaciones a través de los proyectos y, a su vez, de la continuidad de los mismos mediante de los informes finales. Durante el transcurso de la investigación, constantemente se alude a la gestión de recursos. En este sentido, consideramos a la gestión como un *métier* que debe ser aprendido por parte de los investigadores para permanecer en la academia.

La gestión vinculada con el equipo me permite manejar los números, el presupuesto, el armado de un proyecto, tener una mirada más amplia sobre la política científica, qué tipos

de proyecto se favorecen. También de las relaciones con otros actores, con quién podemos contar, con quien te conviene vincularte, ese tipo de saberes que también hacen a la vida, en la Universidad. (Becaria de Posgrado, H, 13 de junio de 2017)

Los aspectos vinculares en la academia

Más allá de aspectos referidos a la investigación en sí misma, otro aspecto de gran importancia tiene que ver con los lazos vinculares que se suscitan dentro del equipo de investigación para potenciar, no solamente las investigaciones en desarrollo, sino también el grupo humano que lo lleva a cabo:

Yo lo que me fijo en mi equipo en primer lugar es que sean buenas personas, yo creo que para trabajar en equipo no puedo trabajar si no hay confianza, si no hay nobleza, yo no puedo estar en el equipo con gente en la que no confío; en segundo lugar, que les apasione, si no hay pasión por la didáctica y por la investigación es muy difícil que esto se pueda sostener, porque es una tarea sacrificada, constante, de perseverancia, de dedicación. (Directora de equipo, D, 30 de septiembre de 2017)

Los territorios extrainstitucionales

Los congresos

La academia requiere de la comunicación de los resultados ante la comunidad científica en pos de objetivar y validar el proceso realizado, lo que implica hacer visible su producción. En este caso, es en el ámbito de los congresos y jornadas donde no solo se comunican avances de investigaciones, sino, además, se realizan intercambios de naturaleza disciplinar y social entre los investigadores de la comunidad disciplinar.

Los espacios de congresos son lugares ineludibles de formación, en el acto de la exposición, en el acto del **debate**, en el acto de **escucha...saber por dónde está yendo el campo en estos momentos**. Y los historiadores de la educación de las universidades nacionales tenemos una muy interesante organización de jornadas bianuales, nacionales, de congresos internacionales bianuales, de una revista especializada, en fin, esa **es una cantidad de formación inevitable**. (Directora, H, 5 de noviembre de 2017)

La cita da cuenta acerca de las elecciones que realizan los equipos de investigación al momento de comunicar sus resultados. Dicha elección obedece a la búsqueda de un contexto ameno y favorable para el intercambio de la producción científica y, a su vez, un ámbito informal en donde se posibilitan las relaciones humanas entre los investigadores.

En las instancias donde uno siente que está produciendo algo son las jornadas, los congresos, donde presenta algo a la comunidad académica. Me acuerdo de haber presentado una ponencia sola, yo tenía en frente a toda la comisión directiva de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación... entonces dije si paso de esta instancia ya estoy..., y

muy buena respuesta, en el sentido de que también es cierto que para la sociedad académica fue esta universidad la que hizo punta con el estudio de educación indígena, después se acoplaron otras, entonces ellos siempre estaban muy ávidos de escuchar lo que nosotros producíamos, esas eran mis instancias de pruebas de fuego para ver cómo iba lo que yo escribía. (Integrante de equipo, H, 4 de mayo de 2017)

Las redes de trabajo

Además de las jornadas de intercambio en el marco de los congresos, los entrevistados identifican otras formas de este espacio en los vínculos que se establecen con los demás equipos de investigación que se encuentran en la misma línea de indagación. Dicha acción posibilita la construcción de redes de trabajo con otros institutos de investigación o facultades tanto a nivel nacional como internacional.

Otra cuestión es también la metodología de investigación, la cual intercambiamos con la Universidad de Mar del Plata, con el referente de la línea en esa universidad y todo su equipo que trabajamos la cuestión de las narrativas, etc., eso fue un tema de intercambio, y presentamos en congresos juntos el simposio porque compartimos los estudios. (Directora de equipo, D, 30 de septiembre de 2017)

Las carreras de posgrado

Reconocen a los ámbitos de la formación de posgrado como espacios posibilitadores de crecimiento y desarrollo personal, más allá de los aspectos que aluden a la acreditación de un título.

En el caso de los doctorados, expresan que la incorporación a una carrera de posgrado les posibilitó adentrarse en las lógicas de la academia para luego ponerlas en uso en el proceso de investigación.

El doctorado en España me introdujo en determinadas estructuras que tienen que ver con sus lógicas en la academia...ahí yo terminé de entender por dónde pasaba el objeto de estudio, y por dónde pasaba lo metodológico para estudiar ese objeto, ahí es como que cierran muchas cosas. (Integrante de Equipo, D, 30 de mayo de 2017)

Los que cursaron maestrías destacan la importancia de las reflexiones metodológicas donde pudieron “madurar” los aspectos referentes al proceso de investigación y repensarse como investigadores.

La maestría me permitió reflexionar y repensar determinadas cosas de mi propio trabajo como investigador. Si bien yo no me considero un investigador consolidado todavía, estoy como en aprendizaje...ahora estoy madurando un poco más, al principio era más mecánico, era aprender qué es el objetivo, la problemática, ahora me siento mejor con el contenido metodológico, y eso también me permite hacer a mí la reflexión de todos estos procesos. (Becario de Posgrado, D, 1 de diciembre de 2017)

Quienes emprendieron trayectos de especialización en una temática específica expresan que es una de las primeras experiencias en posgrados que produce diversas rupturas respecto a la trayectoria de vida y de formación. Así, también aluden a cursos de posgrados en donde reconocen los aprendizajes atinentes a lo metodológico y disciplinar contribuyendo, de este modo, en el proceso de repensar dimensiones o modos de abordar sus objetos de estudio en las tesis.

Hice una especialización, me cambió mucho la cabeza, me generó bastantes quiebres respecto de mi trayectoria de vida y de formación, me conectó mucho con lo comunitario, con lo social, con ese interés, a partir de eso se fue enfocando más de pensarlo en términos profesionales, digo porque quizás también eso explica los intereses o los temas en los que trato de involucrarme dentro de los proyectos de investigación y en docencia. (Becaria de Posgrado, H, 13 de junio de 2017)

Las pasantías, intercambios y estancias de investigación, en otras instituciones nacionales o extranjeras, son valorados fuertemente, ya que les posibilita conocer otras formas de investigar, otros modos de gestionar de la ciencia y otros modos de trabajar en equipo. Particularmente en los investigadores noveles, estas experiencias suelen resultar relevantes, toda vez que en la interacción con otros equipos se afianzan cuestiones teóricas y metodológicas que hacen a la construcción del objeto de indagación.

Las estancias de trabajo que tuve en Buenos Aires en mis inicios formativos, durante cinco años en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, fueron cinco años profundos, hermosos, donde reconozco el aprendizaje realizado con intelectuales universitarias de peso, que me formaron en investigación, más allá de lo que pudiera tener en la formación inicial, y posiblemente me transformaron más allá de la temática la rigurosidad, por el otro lado los procesos de investigación participativa, lo que es procedimiento de análisis, procedimientos de clasificación, de sistematización, de categorización, de observación, entrenamiento de observación, eso fue para mí un hito invaluable, son espacios de formación rigurosos...legitimaron en mí la función social de lo educativo, la función social de la universidad pública, el compromiso del intelectual con las transformaciones, el compromiso que está dado por la conciencia del lugar que ocupamos en la construcción y disputa en los discursos. (Directora de Equipo, H, 5 de noviembre de 2017)

Discusión y conclusiones

Lo que muestran los equipos de investigación, en cada uno de los territorios formativos, viene dado por las interacciones entre sujeto y objeto, así como entre sujeto que se forma y sujeto formado; dando lugar a diferentes modos de relación entre la dimensión epistemológica de la disciplina y la dimensión pedagógica puesta en su enseñanza y aprendizaje.

El campo

Reconocemos un sujeto investigador sometido a las normas que impone el objeto en el marco de un contexto social que le da sentido. En dicho contexto, la observación no es ingenua, ya que intervienen elementos lingüísticos, culturales y operaciones cognitivas (análisis y síntesis) que se ponen en juego en los procesos de discriminación, comparación y jerarquización de lo observado; todo ello con el sustento en una perspectiva teórica previamente asumida por el investigador (Vasilachis, 2006).

Podemos apreciar que este espacio se comporta como el lugar de sustanciación de las diversas metodologías, de modo tal que, sobre todo, se impone una perspectiva técnica en el marco una epistemología subyacente, epistemología que el experto hace explícita en instancias de encuentro con el novato. Así, la dimensión pedagógica toma cuerpo en eso que hace el maestro, eso que obliga hacer al que se inicia, eso que debe hacer porque es correcto hacerlo en términos de mandatos disciplinares, algunos expresos, otros tácitos.

En el caso particular de la Didáctica, los sujetos indagados por el grupo son sujetos con algo más que decir, no son meros informantes, no lo son en tanto conocen debidamente su contexto y tienen idoneidad para también hacerse cargo de la construcción del dato. En términos de Vasilachis (2006), no solo hay una epistemología en quien conoce: el investigador; sino otra que se da con la misma entidad e instituye lo que la autora llama epistemología del "sujeto conocido". Ambos conocen, y en ese entramado emerge el dato, negociado, integrado, acordado, y, aun así, objetivo.

En el caso de la Historia de la Educación, el objeto histórico se reconstruye a partir de diversas alternativas, siendo el archivo histórico la más requerida y, en algunos casos, única fuente, dado que ya no existen testigos presenciales de los hechos de los que se quiere hablar. Así, el acceso a ellos se torna en una cuestión más que sustantiva, si de la historia de sujetos e instituciones se trata.

En ambas situaciones, no puede eludirse la fuerte implicación del investigador con el objeto de indagación, lo cual responde a las praxis disciplinares que los investigadores construyeron previamente, y se matizan en función de las características particulares del caso.

El escritorio

En este territorio, el objeto se somete al sujeto y, a su vez, este objeto material se transforma en objeto simbólico y narrado.

En la primera instancia, se procede a realizar una "disección simbólica" del objeto donde se analiza cada dato recogido a expensas de instancias protocolares y metodológicas habituales, para luego, en un segundo momento, sintetizarlo, reconstruirlo y dotarlo de estatus académico a través de un discurso escrito que será compartirlo con la comunidad. En este proceso, cobra protagonismo el investigador, quien interviene con su singular praxis para otorgar sentido a dicha síntesis. Podemos advertir que en este territorio se transita desde de lo dado materialmente en el campo hacia aspectos más simbólicos que ameritan interpretación. Así, los datos empíricos dan condiciones para la construcción del objeto simbólico mediado por el lenguaje, la cosa física se

torna en discurso, lo objetivo y real en lo referido por los argumentos, todo lo cual requiere de un horizonte epistemológico y metodológico que le dé forma, le aporte sustancia, lo haga asequible a la comprensión de un potencial lector.

La pedagogía que acompaña al proceso antes referido viene dada desde dos frentes, uno más general y otro más situado. El primero, menos explícito, abrega en producciones científicas ajenas plasmadas en libros y publicaciones de los referentes disciplinares, las que ofrecen no solo diferentes modelos de escritura, sino que confrontan al aprendiz con marcos epistemológicos y metodológicos validados por la academia. En dichas modelizaciones, consciente o inadvertidamente, se inspira el novato para iniciar la escritura, discurso que lo habilitará para ingresar a la comunidad, para ser reconocido y para asumir entidad en ese quehacer. Este ingreso al mundo de la escritura, y por ende a la comunicación científica, no abrega solo en estas modelizaciones, sino que se acompañan y refuerzan desde las acciones que el director emprende en esa dirección, desde su propio discurso modelizante, de eso que hace para que el inexperto construya un discurso comprensible, aquel que comunica lo que se debe comunicar del mejor modo. Dicha instancia no es posible sin alguien que además de orientar el proceso, también lo corrija, lo valore, lo congratule, lo muestre como buen camino; en definitiva, que explícita o tácitamente, otorgue un modelo confiable de comunicación

Así, el escritorio comporta una suerte de “laboratorio educacional” que, a la manera de la disección de los biólogos, separa las piezas, las analiza en su contexto, advierte las regularidades, pero, a la vez, se pregunta por las inconsistencias, se afana en la búsqueda de lo propio y lo ajeno, todo ello en pos no solo de que la realidad sea leída desde alguna perspectiva, sino que, además, inserte al productor del discurso en el espacio de la ciencia.

Los territorios extrainstitucionales

En dicho contexto, aquello construido individual o colectivamente, en el contexto de investigación, se convierte en conocimiento sujeto a discusión. Así, el sujeto comunica el objeto narrado, construido previamente.

En este sentido, dicha instancia se comporta, habitualmente, como el primer eslabón de la comunicación formal, donde el investigador se expone literalmente al arbitrio de la comunidad sin mediación. Así, el objeto simbólico, dado en el discurso, es atravesado no solamente por sus dimensiones epistemológicas y metodológicas, sino también por los aspectos pedagógicos dados en lo aprendido, y en lo comunicado sobre lo aprendido.

Amén de los congresos, otros espacios se tornan en formadores para la función investigativa, tales como las carreras de posgrado y las interacciones con otros grupos de investigación locales o nacionales, en los cuales se desarrollan instancias dadas bajo las formas de pasantías, estancias o adscripciones. Lo expuesto amerita reflexionar sobre la importancia que se otorga al hecho de externarse del contexto habitual en busca del enriquecimiento personal, profesional y disciplinar para retroalimentar la investigación.

Si bien puede parecer que el pasaje del investigador de un territorio a otro sigue un curso lineal, las prácticas de investigación muestran que esto no es así, sino que tales procesos operan en el marco de dinámicas complejas y recursivas.

Podemos advertir que, desde lo formal, la investigación se inicia en el territorio escritorio, toda vez que es allí donde se gestiona el proyecto que luego adquirirá sustancia en el campo, y que será comunicado *a posteriori* en los territorios extrainstitucionales. Esta condición de articulación o bisagra hace que este espacio cobre especial trascendencia, pues tanto proyecta, gestiona y administra la investigación como construye un discurso que da cuenta de eso que se ha proyectado, gestionado y administrado.

Partir del escritorio y volver a él es lo que acontece en el devenir de la investigación, y en cada regreso se formulan y reformulan los discursos de artículos y ponencias, se revisan las actividades sustanciadas en el campo, se contrastan resultados, se consulta y comparte con los pares, se releen los resultados empíricos para, finalmente, reconfigurar el objeto en objeto comunicable.

Podemos sostener que la confluencia de teorías y métodos puestos sobre la educación como objeto le da una amplitud no reservada a la mayoría de las disciplinas científicas. Lo que puede parecer una virtud, puede ser también una debilidad, toda vez que los múltiples focos sobre el mismo objeto pueden derivar, a veces, en cierta opacidad del fenómeno educativo, o cierto relativismo sobre el conocimiento generado sobre él. Así, el formador se afana en poner precisión al objeto, lo encuadra teóricamente, le da forma, lo limita claramente, lo contextualiza espacial y temporalmente para presentarlo a la academia sin fisuras; pero no solo eso, colabora para que quien se forma recorra un derrotero que le permita asumir esa misma empresa, una vez que la formación haya sido la suficiente para poder hacerlo. Puede entenderse que el maestro incita al novel a adscribirse a una ontología, a comprometerse con ella y asumirla en su praxis, en el supuesto de que esta obedece a cierta especie de fenómeno que sustenta cierta especie de epistemología.

El encuentro entre el experimentado y el novato estará condicionado por dos factores claramente incidentes, las características territoriales en las que se encarna dicho encuentro, por una parte, y la epistemología disciplinar por otra. El primero afectará los vínculos entre ambos, en términos de las limitaciones y particularidades de cada espacio formativo; en tanto que el segundo lo hará orientando en la construcción de los marcos epistémicos y los dominios empíricos disciplinares.

Para finalizar, podríamos afirmar que la tarea principal del formador es hacer que el novato transite desde su pasada praxis de estudiante a una nueva praxis de investigador, y que en ese devenir, las relaciones sujeto-objeto y sujeto-sujeto se construyan y consoliden, pero no en cualquier sentido, sino en aquél que conduzca a un modelo de ciencia aceptado por la academia, modelo no solo sustentado en una epistemología convenida en contextos académicos, sino, además, atravesada por una pedagogía que dé condiciones para que así sea. En este marco, el

experto insta al formarse al novel, pero no solo eso, le imprime su sello personal, lo incita a que sea parte de la comunidad; en definitiva, comienza “a liberarlo” para que haga su camino.

Consideramos que el trabajo contribuye a aunar dos áreas de conocimiento cuyos vínculos no se han analizado hasta el momento. Comúnmente, el campo de lo pedagógico está abocado plenamente al ámbito educativo y, a su vez, cuando se abordan perspectivas epistemológicas solamente se focaliza la mirada en la producción de conocimiento que emerge de la investigación. Así, en el presente estudio, pretendemos introducir a la epistemología en el contexto educativo y a la pedagogía en el contexto investigativo.

A modo propositivo, esperamos aportar información pertinente para la formulación de políticas de formación académica en lo que hace al diseño de planes de estudio y dispositivos de evaluación y, asimismo, como insumo en relación con proyectos de desarrollo profesional en vínculo con la formación para la investigación disciplinar.



Atardeceres pampeanos, fotografía. Andrea Talone

ⁱ En el apartado Resultados, distinguiremos la procedencia de las citas de la siguiente manera: con la letra H remitiremos a los discursos de la cátedra Historia de la Educación Argentina y con la letra D aludiremos a la cátedra Didáctica.

Bibliografía

- Bar, A. (2013). *Saberes y prácticas cognitivas en el contexto de la formación disciplinar en Biología* (Tesis Doctoral). Universidad Nacional del Nordeste. Argentina.
- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. Akal.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos*. Gedisa.
- Biglan, A. (1973). Relationships between subject matter characteristics and the structure and output of university departments. *Journal of Applied Psychology*, (57), 204-213.
- Camilloni, A. (2007). *El saber didáctico*. Paidós.
- Corral, N. J. y Bar, A. R. (2012). Construcción de racionalidades disciplinares. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología en Ciencias Sociales*, (45), 215-234. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2012000300003>.
- Díaz Barriga, A. (1992). *Didáctica, aportes para una polémica*. AIQUE.
- Dyer, G. y Wilkin, A. (1996). The case study method for research in small and medium sized firms. *Chetty International Small Bussines Journal*, (15), 73-85. <https://doi.org/10.1177/0266242696151005>
- Echeverría, J. (1998). *Filosofía de la ciencia*. Akal Ediciones.
- Flores, M. y Bar, A. (2019). Territorios formativos para la investigación en Biología. *RIES. Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 10(29), 67-85. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2019.29.523>
- García del Dujo y Rodríguez Muñoz. (2004). Pedagogía de los espacios. Esbozo de un horizonte educativo para el siglo XXI. *Revista Española de Pedagogía*, (271), 257-278.
- González, O y Pulido, D. (2009). El saber pedagógico en la formación docente de los programas de licenciatura de la universidad de los llanos. *PAIDEIA*, 1(14), 35-42.
- Guichot, R. (2006). Historia de la educación: reflexiones sobre su objeto, ubicación epistemológica, devenir histórico y tendencias actuales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 3(1), 11- 51.
- Gummelsson, E. (2000). *Cualitative methods in management research*. Sage Publications.
- Hartley, J. (1994). Case studies in organizational research. En C. Casell y G. Symon (Eds.), *Cualitative methods in organizational research* (pp. 208-229). Sage Publications.
- Llanos-Hernández, L. (2010). El concepto del territorio y la investigación en las ciencias sociales. *Agricultura, Sociedad y Desarrollo*, 3(3), 207-220.
- Mallart, J. (2001). Didáctica. Concepto, Objeto y Finalidades. En F. Sepúlveda y N. Rajadell (Coord), *Didáctica general para psicopedagogos* (pp. 23-57). UNED.
- Mancovsky, V., Fabris, M., Checchia, B. y Krotsch, L. (2010). ¿Y si de permanecer se trata, qué sucede en el doctorado? El Ateneo como dispositivo pedagógico en la formación doctoral. En *X Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur*. Mar del Plata. Argentina.
- Martín, A. (2006). *El status epistemológico y el objeto de la Ciencias de la Educación* (Tesis Doctoral). Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales.
- Moreno Bayardo, M. G. (2000). Trece versiones de la formación para la investigación. Textos Educar, Secretaría de Educación.
- Murillo, J. y Martínez-Garrido, C. (2019). Una Mirada a la Investigación Educativa en América Latina a partir de sus Artículos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(2), 5-25. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.2.001>
- Rodríguez Muñoz, J. (2007). La pedagogía de los espacios como discurso de la educación ambiental. *Bordon*, (59), 641-657.

Rodríguez Muñoz, J. (2008). Pedagogía de los espacios. La comprensión del espacio en el proceso de construcción de las identidades. *Revista portuguesa de Pedagogía*, 43(1), 5-25.

Sánchez Puentes, R. (1989). *Enseñar a Investigar. Una didáctica nueva de la investigación en Ciencias Sociales y Humanas*. UNAM.

Santos, M. (1996). *A natureza do espaço*. Hucitec.

UNESCO. (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción y Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior. http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

Vasilachi, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Yin, R. (1994). *Case study research: design and method*. Sage.