
Nudos para la formación de investigadores en Educación. Una posible propuesta.

"Knots" for the training of educational researchers. A possible proposal.

Esp. Roberto Araya Briones(*) (araya.briones@gmail.com)
Universidad Nacional de San Luis. San Luis - Argentina

Resumen

Presentamos en este trabajo una propuesta para la formación de investigadores en Educación en el Nivel Superior Universitario en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis (Argentina).

Dicha propuesta surge de la reflexión de las diferentes problemáticas que configuran las prácticas de investigación educativa en nuestros alumnos de grado en la carrera de Ciencias de la Educación y de pos grado en nuestra Facultad. También surge de la revisión de una amplia bibliografía sobre dichas problemáticas en el campo de las Ciencias Sociales.

Se presenta en primer lugar, algunas de las problemáticas en las *prácticas investigativas* ampliamente conocido por todos, en las Ciencias Sociales y en Educación, y su expresión en nuestra facultad. En segundo lugar, desarrollamos algunas reflexiones sobre las problemáticas en la *formación de investigadores* en ciencias sociales y educación y cómo éstas se presentan y atraviesan también las prácticas investigativas de nuestros alumnos de grado y posgrado en nuestra Facultad. En tercer lugar, efectuamos algunas reflexiones sobre los conceptos de a formación y enseñanza en el nivel superior que nos han permitido pensar una posible propuesta para la formación de investigadores en educación. Y por último proponemos un modelo para la formación de investigadores tanto en el grado como en posgrado que hemos denominado "NUDOS".

Palabras Claves: Formación de Investigadores, Modelos de Nudos, Investigación Educativa

Summary

In this paper we present a proposal for the training of researchers in the Superior Level in the Faculty of Humanities of the National University of San Luis (Argentina).

This proposal arises from the reflection upon the different issues that shape the practices of educational research in our graduate and postgraduate students in the career of Educational Sciences in our faculty. It also emerges from the review of extensive literature on these issues on the field of social sciences. On a first instance we present some of the issues in *research practices* widely known to all, both in Social Sciences and Education, and their expression in our faculty. Secondly, we develop some reflections on the key issues in the training of researchers in Social Sciences and Education and how they appear and face research practices of graduate and postgraduate students in our Faculty. Thirdly, we make some reflections upon the concepts of training and education in the Superior Level that have allowed us to think a possible proposal for the training of researchers in Education. Finally, we propose a model for the training of researchers, in both graduate and postgraduate levels, that we have called "knots".

Keywords: Training of Researchers, Knots Models, Educational Research

Introducción

Presentamos en este trabajo una propuesta para la formación de investigadores en Educación en el Nivel Superior Universitario en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis (Argentina), que denominamos "NUDOS". Ésta tiene la intención de avanzar sobre diversas problemáticas que atraviesan y configuran nuestras prácticas en la formación de investigadores en Educación tanto en el grado como en el posgrado en nuestra Facultad.

Dicha propuesta surge de la reflexión de las diferentes problemáticas que configuran las prácticas de investigación educativa en nuestros alumnos de grado en la carrera de Ciencias de la Educación y de pos grado en nuestra Facultad. También surge de la revisión de una amplia bibliografía sobre dichas problemáticas en el campo de las Ciencias Sociales.

Dichas problemáticas nos llevaron a preguntarnos ¿Cómo se llega ser un investigador en educación?, ¿Cómo se forma un investigador? Al respecto hay dos grandes líneas. La primera, como reza el lema, es “a investigar se aprende se aprende investigando”, es decir, en la práctica. La segunda entiende que se aprende haciendo, al lado de un “maestro” - en el mejor de los casos-, o al interior de los proyectos de investigación o durante la realización de las tesis de posgrado, fundamentalmente a nivel del doctorado.

Tradicionalmente la formación de investigadores es considerada un efecto que debe producir la formación de posgrado, dándole escasa importancia en el grado. Dicha formación ha estado, centrada en la modalidad de cursos obligatorios de metodología de la investigación, talleres de tesis, tutorías, en el marco de los programas de posgrado, cuyos contenidos han estado centrados básicamente en dos dimensiones: lo metodológico-instrumental y lo epistemológico.

Teniendo en cuenta este punto de partida, en este trabajo presentamos, en primer lugar, algunas de las problemáticas en las *prácticas investigativas* ampliamente conocido por todos, en las Ciencias Sociales y en Educación, y su expresión en nuestra facultad.

En segundo lugar, desarrollamos algunas reflexiones sobre las problemáticas en la *formación de investigadores* en ciencias sociales y educación y cómo éstas se presentan y atraviesan también las prácticas investigativas de nuestros alumnos de grado y posgrado en nuestra Facultad.

En tercer lugar, efectuamos algunas reflexiones sobre los conceptos de a formación y enseñanza en el nivel superior que nos han permitido pensar una posible propuesta para la formación de investigadores en educación.

Y por último proponemos un modelo para la formación de investigadores tanto en el grado como en posgrado que hemos denominado “NUDOS”. Dicho modelo se sustenta en algunos los aportes de la pedagogía de la formación, la didáctica crítica y la topología.

Consideramos necesario para la formación de futuros investigadores comprometidos con la realidad educativa, abrir espacios de reflexión y debate sobre la formación de investigadores y las prácticas investigativas, además de la discusión e intercambio permanente con los aportes del campo ciencias sociales, de forma tal que permita llevar

adelante investigaciones educativas idóneas y rigurosas que posibiliten o aporten o incluso puedan permitir una transformación de la compleja realidad educativa.

1. Problemáticas (1) que atraviesan y configuran a las Prácticas de Investigación en el Nivel Superior en Ciencias Sociales y en Educación.

Coincidimos con Wainerman, *et al*, (2010) en que muchas veces lo que se considera investigaciones educativas, son afirmaciones normativo-prescriptivas, con una fuerte carga ideológica que ilustran lo que el supuesto investigador ya sabe o pretende saber o lo que quiere que sea la realidad. Esta problemática estaría relacionada al menos con dos tipos de actividades: *“la formulación, elaboración y desarrollo de proyectos por una parte y, el análisis y la evaluación metodológica y teórica de proyectos, de informes de investigación, por otra. Es decir, herramientas para producir conocimiento científico válido y herramientas para evaluar la validez del conocimiento producido”*. (Wainerman, *et al*, 2010:12).

Con respecto al primer tipo de actividades, es sabido que existe un cúmulo de dificultades para la elaboración de los trabajos de investigación desde las primeras instancias y a lo largo de todo el proceso de investigación, tanto en el grado como en el posgrado. Problemáticas que nos tocan de cerca en nuestras prácticas de investigación con los alumnos de grado, posgrado y tesis en nuestra Facultad.

En ese contexto advertimos, por ejemplo, que la mayoría de los alumnos de los últimos años de la carrera de Ciencias de la Educación expresan discursivamente adherir a un posicionamiento epistemológico desde una mirada constructivista, crítica o hermenéutica. Sin embargo, dicha posición no pueden asociarla a un enfoque metodológico, por lo cual los aspectos epistemológicos van por un lado y las técnicas metodológicas van por otro. Esta problemática se visualiza en los diseños de investigación elaborados por los estudiantes donde vinculan los aspectos epistemológicos con los metodológicos sin tener en cuenta sus fundamentos o su legitimidad.

Además, cuando analizan sus propias experiencias investigativas del trayecto curricular ya realizado -durante el cursado de las asignaturas metodológicas- advertimos que las mismas, en su mayoría, se acercan más a una posición epistemológica pos-positivista,

vinculada indistintamente a metodologías cualitativas y/o cuantitativas. Algo parecido ocurre con tesis y proyectos de investigación.

Se desprende de esto una **matriz investigativa** (2) caracterizada por una **disyunción de los aspectos epistemológicos de los metodológicos** en las prácticas investigativas.

A pesar de aquella disyunción, creemos que existe una importante relación entre ambos aspectos -metodológicos y epistemológicos- en el corazón mismo del proceso de investigación. Sin embargo, lo metodológico-procedimental pareciera mantenerse constante desde hace un tiempo. En cambio, actualmente habría un fuerte movimiento de debate sobre los aspectos epistemológicos en las ciencias sociales que nos hace repensar las implicancias metodológicas para la formación en investigación educativa y en Ciencias Sociales. Aspecto, que dada su importancia mencionamos, pero que no desarrollaremos aquí.

Con respecto al segundo tipo de actividades (lectura y evaluación de producciones científicas), *“es un hecho constatable de que quienes leen investigaciones publicadas en diferentes medios prestan atención fundamentalmente a los resultados, dando por válidos los procedimientos, los datos y el diseño empleado en su producción; ni que hablar de la adecuación entre los objetivos y el diseño, que habitualmente no es examinada”* (Wainerman, et al, 2010:13). A esto es necesario agregarle, que no sólo ocurre esto con los que leen investigaciones publicadas, sino también con los que evalúan (jurados) las producciones científicas (tesis, proyectos) en diferentes instancias.

Esto se manifiesta, claramente, en las dificultades de nuestros alumnos y tesis a la hora de analizar informes de investigaciones educativas publicadas en revistas de educación. En este sentido advertimos que los mismos tienen dificultades para analizar la posición paradigmática de/l lo/s autores, la posición teórica disciplinar o incluso el tipo de diseño metodológico, la estrategia de análisis de datos/información y, la mayor dificultad se encuentra en el análisis de la coherencia o calidad del trabajo.

Con respecto a la evaluación de la tesis de grado, y en algunas tesis de posgrado, podemos advertir, en base a algunas experiencias como director de tesis o como jurado, que muchos evaluadores centran su valoración en el desarrollo del contenido teórico-disciplinar

del trabajo sin importar la estrategia metodológica utilizada, ni en la coherencia entre el abordaje del problema y objetivos de investigación.

Otro aspecto importante que atraviesa a las prácticas de investigación educativa y a la formación de investigadores en Educación son las políticas de investigación implementadas en la Argentina a partir de década de los `90, tales como el programa de incentivos a la investigación científica. Dicho Programa creado en noviembre de 1993, a través de la Secretaría de Políticas Universitarias, propuso como objetivo fundamental la promoción de las tareas de investigación en el campo académico, una mayor dedicación a la actividad universitaria y la generación de equipos de investigación. Sin embargo esta reforma, como afirma Wainerman, et al, (2010:20), *privilegió el logro de metas de manera inmediata, con escasa preocupación por el diseño de los caminos para llegar a ellas (formación en investigación)(3); “se puso el carro delante del caballo comenzando por el otorgamiento de subsidios y por la evaluación antes que por la formación en investigación y en el ethos científico que vienen de la mano de la socialización académica”* (Wainerman, et al, 2010:20)

Como se advierte, estos problemas son ampliamente conocidos por todos y también nos atraviesan, configuran y persisten aún en muchas de las prácticas de investigación educativa en la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL.

A partir de la reflexión de estos obstáculos y su persistencia, nos preguntamos ¿cómo se forman los investigadores en educación? Ya que para poder abordar estos obstáculos es necesario problematizar la formación de investigadores tanto en el grado como en el posgrado. Por ello a continuación, problematizamos las dificultades, en orden a pensar una posible propuesta de formación.

2. Problemáticas en la enseñanza de la investigación en Ciencias Sociales y Educación.

Presentamos aquí algunas reflexiones en torno a algunas problemáticas en la enseñanza y preparación de investigadores, muchas de ellas ya conocidas en el campo de las ciencias sociales, y como éstas se expresan y nos atraviesan también en el contexto de nuestra Facultad.

Algunas de ellas han sido señaladas por Raúl Rojas Soriano en 1992 y reiteradas por Catalina Wainerman en el año 2010.

Según Raúl Rojas Soriano, ya en el año 1992 y en marco de la Universidad Autónoma de México (UNAM), señala algunas de las problemáticas en la preparación de investigadores en algunas de las instituciones de nivel superior:

- 1.- *Separación de los elementos filosóficos, epistemológicos, metodológicos y técnicos en el proceso de enseñanza aprendizaje de la investigación*
- 2.- *Presentación de esquemas o modelos de investigación como un continuo de pasos o etapas que deben seguirse mecánicamente para alcanzar la verdad científica*
- 3.- *La desvinculación entre los planteamientos teóricos sobre la investigación y los problemas propios del medio profesional en donde el egresado va a trabajar. La formación de investigadores, concretamente, la metodología se presenta en forma abstracta, aislada de las condiciones socio-históricas en que vive y trabaja el alumno*
- 4.- *La exposición de los temas metodológicos está bajo la responsabilidad del profesor, mientras que los alumnos asumen una actitud pasiva o cuanto mucho sólo participan con dudas o preguntas.*
- 5.- *La realización de talleres de investigación reproduce vicios y deficiencias de la enseñanza tradicional: poca participación, pobre discusión.*
- 6.- *La falta de productos concretos que permitan materializar las indicaciones metodológicas.*
- 7.- *La desvinculación entre método de investigación y método de exposición” (Rojas Soriano, R., 1992: 30-31).*

Según (Wainerman, et al, 2010:11): *“(...) la artesanía de la investigación no se aprende (ni se enseña) sólo en los cursos específicos de metodología (donde se transmite el saber explícito). Se aprende al hacer, al ver a los maestros, y al hacer con ellos en su taller (donde se transmite de modo implícito un oficio, una experiencia)” “(...) los libros de texto de metodología y técnicas tienden a “rigidizar”, a estereotipar y, a veces a idealizar el proceso de investigación como si los investigadores tuvieran en claro su problema y desde el principio trazaran su camino de acuerdo a un conjunto de reglas, que al seguirlas prolijamente les asegura el éxito. Los textos, artículos e informes de investigación publicados,*

por otra parte, raramente dan pautas acerca de lo ocurrido tras el escenario...” (Wainerman et al, 2010:12).

Estas problemáticas que atraviesan a la enseñanza de la investigación en ciencias sociales y en educación en México son similares a los que acontecen en nuestra Facultad.

Habría todavía hoy, un predominio de modelos tradicionales o normativos, basados en una racionalidad técnica, para enseñar a investigar en muchos de los cursos de grado y posgrado, en varias instituciones de Educación Superior y especialmente en nuestra Facultad. Dichos modelos están centrados en la enseñanza no está problematizada de la metodología como una disciplina básicamente instrumental y separada de las cuestiones epistemológicas.

No desconocemos la historia de la formación en investigación. Durante mucho tiempo la enseñanza de la investigación en educación y en Ciencias Sociales, ha estado centrada en una concepción técnico-instrumental, con una epistemología general válida para todas las disciplinas, que provenía de las ciencias naturales asociada fuertemente al paradigma positivista y pos-positivista. Concepción que funcionaba -y nos arriesgamos a decir que funciona aún hoy, con algunas excepciones- como ideal científico en varias instituciones de educación superior.

Desde estos modelos el proceso de investigación y sus componentes se presentan muchas veces como aspectos desconectados entre sí; lo metodológico aparece desconectado de lo epistemológico, y a su vez ambos, separados de lo teórico disciplinar y de los aspectos políticos y éticos, los cuales muchas veces no aparecen como aspectos que atraviesan y configuran a la formación de un investigador.

Desde la didáctica de nivel superior se plantean también algunas dificultades en la enseñanza en este nivel de modo general, pero que atraviesan también la enseñanza de la investigación educativa, y que nos parece importante tener en cuenta para la formación de investigadores en educación.

Uno de los problemas importantes de la enseñanza, en el nivel superior, es la *tensión entre lo disciplinar y lo pedagógico* (Vain, P., 1998). Una importante proporción de docentes universitarios no poseen formación pedagógica, por lo cual, el acento está puesto en las

cuestiones teórico - disciplinares, con un menosprecio por los aportes pedagógico-didácticos para la enseñanza en el nivel superior.

Es frecuente observar, señala Vain, P. (1998), en los programas de las asignaturas que están organizadas según un ordenamiento compatible con la lógica de la disciplina a enseñar. Esto genera un problema epistemológico, ya que se presentan las ciencias como un producto acabado y no como un proceso de producción permanente, el conocimiento es un saber cristalizado, y no conflictivo. Comenzar por definir el objeto disciplinar sin conocer los problemas de la disciplina es básicamente incompatible con la idea de interioridad con el conocimiento (Edwards, V., 1993).

Estas investigaciones ponen de manifiesto diversas problemáticas de la enseñanza universitaria y el proceso de preparación de investigadores que repercuten en distintos contextos y también nuestra facultad. Sin embargo, en estos trabajos no se advierte una reflexión respecto de las diferentes posturas acerca de lo que se entiende por enseñanza o preparación de investigadores, y mucho menos sobre el concepto de formación. Por ello nos parece importante revisar dichos conceptos como base para pensar una posible propuesta de de formación de investigadores en educación que nos permita avanzar sobre las problemáticas que nos atraviesan.

3.- Enseñanza y/o Formación de investigadores en educación

Presentamos a continuación algunos elementos teóricos que nos pueden permitir pensar las relaciones y diferencias entre los conceptos de enseñanza y formación para pensar una propuesta la formación de investigadores.

Según Vain, P (1998) se entiende la enseñanza como una mediación entre un objeto de conocimiento y un sujeto que desea apropiarse de este, mediación que se hace posible por la presencia de un tercero (el docente), cuya función es facilitar la apropiación. Una mediación que nos aproxime a una "buena enseñanza" Fenstenmacher (1989), que pone el acento en dos líneas; una moral y otra epistemológica. La primera corresponde a la pregunta por las acciones docentes que pueden justificarse basándose en principios morales y, la segunda por la pregunta si lo que se enseña es racionalmente justificable y digno de que el estudiante lo crea o entienda.

En cambio, la formación, para Ferry, implica entender que “...formarse es *adquirir una forma. Una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma*” (Ferry, G. 1997:53) Para este autor la formación es, en sí un desarrollo personal que supone adquirir formas para el desempeño de diferentes tareas inherentes a una profesión; es una dinámica de desarrollo personal, es objetivarse y subjetivarse en un movimiento dialéctico que va siempre más allá (Ferry, G., 1997).

Conforme a estas consideraciones se puede afirmar que nadie puede formar a otro, la formación no se recibe sino que, cada uno se forma a sí mismo, cada quién encuentra su forma ayudados por los mediadores. Esos mediadores: formadores (mediadores humanos), dispositivos, información, etc. operan como facilitadores en el proceso formativo. Esta dinámica de desarrollo personal se despliega en espacios diseñados especialmente de manera tal que facilite procesos de objetivación y subjetivación

Desde esta perspectiva la formación está ligada con la adquisición de capacidades para **saber, saber - hacer y ser**. Beillerot (1996) define el saber cómo todo aquello que es adquirido, construido y elaborado por los sujetos, por el estudio o la experiencia. Todo saber es a la vez individual y social y es producto de una actividad. El saber no es un potencial sino una disponibilidad que no existe y que tiene lugar en la realización.

El *saber - hacer* es una posibilidad de modificar una parte de lo real acorde a una intención manifiesta. Está por ende conectado con lo individual.

El *ser*, relacionado con la posibilidad de realizar un retorno sobre sí mismo, un camino de análisis y reflexión personal.

El saber se liga entonces al poder, al actuar y al hacer.

En el campo de la formación de investigadores en educación - entre otros posibles – se busca que los sujetos logren la adquisición de *saberes* para analizar y reflexionar el oficio de investigador. *Saber-hacer* para desarrollar estrategias que sean adecuadas a las necesidades que cada situación requiere y *Ser* conscientes de los deseos que se ponen en juego, poder hacer un análisis de la propia implicación. (Finkelstein y Lucarelli, 2003); en cambio, desde los modelos tradicionales – normativos desde una racionalidad técnica generalmente se apunta a formar un práctico competente que pueda resolver problemas instrumentales sin dar lugar a ambigüedades. Desde este punto de vista la “*competencia*

profesional” es la aplicación de teorías y técnicas que derivan de la investigación científica para la solución de problemas instrumentales de la práctica. Esto resulta sencillo en situaciones familiares, pero no sirve en aquellas en que el problema no resulta inicialmente claro y no hay relación directa entre éste y las teorías disponibles y *ésta es justamente la diferencia entre modelos normativos y comprensivos*.

Entendemos aquí el dispositivo (pedagógico) “...*como conjunto de reglas que asegura y garantiza el funcionamiento, arreglo de tiempos y espacios, de personas, acuerdos teóricos y técnicos, encuadres, requisitos y condiciones de funcionamiento y operación, etc. que pueden ser pensados como mecanismo automático o como estrategia cambiante, flexible con relación a la situación en que se lo pone en práctica*” (Souto, M., 1999: 104). El dispositivo se piensa en base a la idea de estrategia abierta a lo aleatorio, a la incertidumbre y está pensado con la posibilidad de modificaciones continuas en base al análisis de situaciones complejas cambiantes (Souto, M., *et al*, 2000). Como artificio técnico, el dispositivo, es un espacio estratégico en una red de relaciones y una combinatoria de componentes complejos que trabajan desde un pensamiento de estrategia y no de programa, respondiendo a las situaciones cambiantes en las que opera. Es una red de relaciones atravesada por lo deseante, lo imaginario, lo ideológico, lo político, etc. (Souto, M., *et al*, 2000)

Apostar a la formación en investigación implica establecer relaciones por medio de un proceso dialéctico entre teoría y práctica vía los dispositivos pedagógicos y mediaciones que se implementan para ello. En este marco, creemos que los dispositivos pedagógicos centrados en la articulación teoría-práctica podrían ser superadores de una perspectiva instrumental porque le proporciona dos nuevos sentidos a la formación.

En un *primer sentido*, posibilita la vinculación de cada acción que se desarrolla en el aula con propósitos y fundamentos, permitiendo incorporarla a procesos de reflexión que puedan, a su vez, conformar conocimientos más sistemáticos y orgánicos acerca de esos procesos (Finkelstein y Lucarelli, 2003). En un *segundo sentido* inscribe en la dimensión estratégica de la disciplina, en sus formas de intervención para definir las modalidades con que un docente estructura sus acciones para la enseñanza de manera tal que busca las mejores definiciones para desarrollar los procesos del aula.

Con estos nuevos sentidos, creemos que la articulación teoría-práctica podría atravesar todos los componentes de la situación didáctica, así como los relativos a la formación de los sujetos involucrados en la misma. Dicha articulación se fundamenta en una perspectiva epistemológica dialéctica, opuesta a la perspectiva aplicacionista propia del positivismo; desde ese lugar teoría y práctica se sintetizarían en la praxis, como modo específico de conocer del hombre, a partir de lo cual se abren espacios para trasladar al contexto didáctico esos principios. (Finkelstein y Lucarelli, 2003)

Por último, acordamos aquí en reconocer como orientadores de las acciones en la enseñanza, siguiendo a Lucarelli (2008), a los principios de la *didáctica crítica* en el Nivel Superior en el marco de la perspectiva de la formación, según Ferry. Uno de ellos es la *multidimensionalidad*, esto es, el reconocimiento de los procesos de enseñar y aprender en función de la confluencia de factores técnicos, humanos, epistemológicos, políticos en la producción de los procesos. Y otro es, la *contextualización* de las acciones en cuanto a la institución educativa y a la sociedad en que se desarrollan, a los sujetos que las realizan y el contenido. Creemos que la formación de investigadores educativos, tanto en el grado universitario como en el posgrado, podría abordarse desde esta perspectiva. Esto podría permitir la configuración de relaciones de interioridad con el conocimiento y a la vez el desarrollo y la transmisión de saberes respecto del oficio de la investigación.

4.- NUDOS (4). Una posible propuesta para la formación de investigadores en educación.

En las últimas décadas la formación investigativa en el campo educativo ha estado impregnada por un enfoque de enseñanza basado en el lema "*aprender a investigar se aprende investigando*"; configurado básicamente por las dimensiones metodológica y epistemológica, pero suele dejar de lado la dimensión (4) política y teórica de las prácticas investigativas en la formación de investigadores, además de otras perspectivas epistemológicas y aportes metodológicos que circulan como movimientos instituyentes en el marco de la actual crisis de las ciencias sociales. Las prácticas investigativas son prácticas sociales multideterminadas y complejas que están configuradas por las dimensiones: política, epistemológica, metodológica y teórica, enmarcadas en un contexto socio-político y cultural conflictivo y contradictorio.

Teniendo en cuenta la dinámica y problemáticas actuales de las prácticas de investigación educativa en nuestra Facultad como en otros contextos, se presenta **un modelo de formación de futuros investigadores en educación** que hemos denominado **“Nudos”**.

Éste se basa en una epistemología dialéctica que parte de la problematización de la realidad educativa y el campo de la investigación educativa situados en un contexto socio-histórico-político. Este punto de partida sienta las bases para la decisión de los abordajes metodológicos -cualitativos, cuantitativos o mixtos- de problemáticas educativas con la finalidad de producir conocimientos científicos válidos y evaluar la validez de los conocimientos producidos que permitan, describir, comprender, explicar o transformar la compleja realidad educativa.

Para ello proponemos 4 dimensiones centrales que se anudaran con otros elementos:

- 1.- Dimensión Política. POLÍTICAS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y CONTEXTO SOCIO – HISTÓRICO-POLÍTICO. Con las siguientes preguntas en su base: ¿Cuáles son las normas, reglas, objetivos que configuran la dinámica del campo educativo en el ámbito local y nacional, en los diferentes niveles del sistema educativo en el contexto socio-político actual?, ¿Cuáles son las principales problemáticas que atraviesan al campo de la investigación educativa en el contexto local y nacional?
- 2.- Dimensión Epistemológica. FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. Con las siguientes preguntas en su base: ¿Cuáles son los fundamentos epistemológicos que configuran las prácticas investigativas en el campo de la investigación educativa?, Cuáles son los aportes epistemológicos del campo de las ciencias sociales?
- 3.- Dimensión Metodológica. METODOLOGÍA, MÉTODOS, TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. Con las siguientes preguntas en su base: ¿Cómo se investiga en educación?, ¿Cuáles son los aportes de las ciencias sociales? Cuáles son los principales modelos del proceso de investigación?, ¿Cuáles son los métodos, técnicas y estrategias de investigación educativa?
- 4.- Dimensión Teórica. CALIDAD, COMUNICACIÓN Y FUNCIÓN DE LA TEORÍA EN EL CAMPO EDUCATIVO. Con las siguientes preguntas en su base: ¿Cuáles son los criterios de calidad

para evaluar y producir conocimientos científicos en el campo educativo?, ¿Cuáles es la función de la teoría en la investigación educativa, ¿Cuál es la importancia de la cocina y la ética de la investigación ?

Congruente con el enfoque adoptado, proponemos como modalidad de enseñanza el *Seminario -Taller* para la formación de investigadores, porque dicha modalidad promueve ámbitos de reflexión y acción crítica, grupales y participativos que articulan teoría y práctica por medio de actividades que ponen el énfasis en el anudamiento de los conocimientos y experiencias investigativas previas con los aspectos de las dimensiones política, epistemológica, metodológica y teórica de las prácticas de investigación educativa.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, el seminario - taller se debe estructurar a partir de una actividad central de trabajo de investigación con otras actividades como seminarios de estudio y reflexión y prácticas de enseñanza. Además, se que tiene que propone promover la *alfabetización investigativa*” (es la Alfabetización académica -Carlino, 2005- llevada al campo de la formación en investigación), mediante la resignificación de las prácticas de lectura y escritura como forma de integrar discursivamente un campo disciplinar e introducir a los futuros investigadores al difícil oficio de investigar de manera idónea y rigurosa en el campo educativo.

Según el enfoque y la metodología de trabajo adoptada se proponen estos **4 NUDOS**. Estos intentan producir anudamientos de manera espiralada, reflexiva y dialéctica en los diferentes momentos del proceso de investigación (5) con las dimensiones propuestas y los conocimientos previos, las propias prácticas investigativas en el Taller y experiencias investigativas previas propias y de otros investigadores producto de las lecturas de informes de investigación, teniendo en cuenta las practicas de lectura y escritura y las exposiciones orales.

A modo de cierre

Hemos presentado aquí algunas reflexiones sobre las problemáticas actuales, y ampliamente conocidas, de las prácticas investigativas y su enseñanza tanto ciencias sociales como en educación. También como estas Problemáticas se expresan y nos atraviesan en el nivel superior no sólo en nuestra Facultad de Ciencias Humanas, sino que en varias otras instituciones también, tanto en el grado como el posgrado.

También reflexionamos sobre las articulaciones y relaciones entre los conceptos de enseñanza y formación en el nivel superior como una forma de pensar los fundamentos de nuestra propuesta de formación de investigadores.

A partir de esto, presentamos una propuesta que intenta anudar la dimensión metodológica- instrumental y epistemológica con la dimensión política y teórica en todas las lógicas investigativas sin reducir la formación de investigadores educativos a una cuestión meramente instrumental. Intentando superar la predominancia del nivel técnico-instrumental, expresada en la pregunta principal de muchos de los tesistas, de grado y posgrado ¿Cómo lo hago?, para lo cual los manuales, muy buenos algunos, no les dan una respuesta adecuada. A esto se le suma las escasas instancias de mediación o reflexión, entre otros aspectos.

Por esto consideramos necesario, para la formación de futuros investigadores comprometidos con la realidad educativa, abrir espacios de reflexión y debate sobre las dimensiones metodológica-instrumental, epistemológica, política y teórica de las prácticas investigativas y, sobre los aportes del campo ciencias sociales, de forma tal que les permita llevar adelante investigaciones educativas idóneas y rigurosas.

Por último, coincidimos con Finkelstein y Lucarelli (2003) cuando señalan que los espacios dedicados a la práctica como instancias de formación en el oficio de investigador provocan, en quienes trabajamos en el ámbito universitario y en los estudiantes, un efecto importante. Los alumnos reconocen en ellos un alto impacto formativo y lo valoran como nuclear en su trayecto de formación. Esto se traduce en las opiniones vertidas y en el reconocimiento de los aprendizajes realizados en estos espacios. Y a los docentes, nos permite procesos permanentes de reflexión acerca de nuestras propias prácticas como formadores, facilitando la revisión y reflexión de todas dimensiones que afectan el dispositivo de formación.

citas

*.- Docente - investigador de la FCH UNSL.

1.-Entendemos aquí por problemáticas a un conjunto de problemas o dificultades, no resueltas aún, pertenecientes a una determinada ciencia, disciplina o actividad. En nuestro caso, las prácticas investigativas y la formación de investigadores en educación

2.- Se utiliza Matriz investigativa como una metáfora del concepto Matriz de Aprendizaje de Ana P. de Quiroga (1997). La relación con el mundo, esa modalidad de aprehender lo real tiene una historia, una evolución y una

trayectoria en cada uno de nosotros, cada uno de nosotros somos el punto de llegada de una historia, de una trayectoria e aprendizaje, y es en esa trayectoria que se da la configuración de nuestra subjetividad, es allí en donde hemos ido desarrollando habilidades, incorporando información, dando saltos cualitativos, se han ido desarrollando nuestras capacidad de sentir, de hacer y de pensar y hemos aprendido a aprender, es decir que en una multiplicidad de experiencias hemos ido construyendo un modelo, una matriz de encuentro con lo real, una forma de relación con el mundo, una matriz de aprendizaje.

3.- Las negritas son nuestras

4.- Utilizamos la noción de Nudo como una metáfora tomada de la **Topología**. Aquella la rama de las matemáticas dedicada al estudio de aquellas propiedades de los cuerpos geométricos que permanecen inalteradas por transformaciones continuas Es una disciplina que estudia las propiedades de los espacios topológicos y las funciones continuas. El Nudo borromeo está constituido por tres aros enlazados de tal forma que, al separar uno cualquiera de los tres, se liberan los otros dos. Suele representárselo como tres aros o anillos (flexibles no rígidos) parcialmente entrelazados que se intersecan de tal manera que al separar uno de los anillos quedan libres los otros dos, es decir los anillos no están enlazados por pares. Las superficies que describen estos anillos forman una zona central de intersección, tal como si se tratara de un diagrama de Venn.
<http://www.wikipedia.org/>

5.-Sobre el Procesos de investigación hay varias conceptualizaciones. Aquí entendemos por proceso de investigación a todas las actividades que se llevan adelante para la producción de conocimientos. Aquí lo abordamos en base a 4 actividades: la construcción teórica del objeto de estudio, la construcción empírica o diseño metodológico, el trabajo de campo incluido el análisis de información y la elaboración de las conclusiones y el informe final.

Referencias Bibliográficas

BEILLEROT, J. (1996) *La formación de formadores*. Universidad de Buenos Aires. Argentina. Editorial Novedades Educativas

CELMAN, S. (1994) La tensión teoría - práctica en la Educación Superior. *Revista del IIICE*. Año III Nº 5. Buenos Aires. Argentina.

EDWARDS, V. (1993). La relación de los sujetos con el conocimiento. En *Revista Colombiana de Educación*. Nº 27. Bogotá. Colombia.

FERRY, G. (1997) *Pedagogía de la Formación. Formador de Formadores-Serie Documentos Nº6.*. FFyL-UBA. Buenos Aires. Argentina. Ed. Novedades Educativas

FESTERNMACHER, G. (1989) Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza, en: Wittrock, M.: *La investigación en la Enseñanza*. Barcelona. España. Ed. Paidós.

FINKELSTEIN, C. y LUCARELLI, E. (2003) La articulación teoría-práctica en un espacio curricular de formación en la profesión. Congreso Latinoamericano de educación Superior. UNSL (2003) Disponible en URL: http://conedsup.unsl.edu.ar/Download_trabajos/Trabajos/Eje_6_Procesos_Formac_Grado_PostG_Distancia/Finkelstein%20y%20Otros.PDF Consultado 09/23/2011

LUCARELLI, E. (2008) "Asesoría pedagógica y cambio en la Universidad". *En Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*. Vol.12,1 (2008) Disponible en URL: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev121ART7.pdf> Consultado:09/12/2011

ROJAS SORIANO, R. (1992) *Formación de investigadores educativos. Una propuesta de investigación*. 1ra. Edición. México D.F. Ed. Plaza y Valdés.

SOUTO, M. (1999): *Grupos y dispositivos de formación*. – FFyL – UBA
Buenos Aires. Argentina. Ed. Novedades Educativas

SOUTO, M; GAIDULEWICZ, D y MAZZA, D. (2000) *El dispositivo en el saber pedagógico*. Didáctica II. Ficha de Cátedra- Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y letras
QUIROGA, A. (1997) *Matrices de Aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*. Buenos Aires. Argentina. Editorial Cinco. Colección Apuntes.

VAIN, P. (1998) Consideraciones en torno a la enseñanza en la universidad. Reflexiones acerca de las relaciones entre enseñanza y conocimiento. En: La evaluación de la docencia universitaria: un problema complejo. Disponible en URL <http://www.coneau.edu.ar/archivos/1324.pdf> Consultado: 10/15/2011

WAINERMAN, C. y Di VIRGILIO, M. (2010) *El quehacer de la investigación en educación*.1ra. Edición. Buenos Aires. Argentina. Editorial Manantial.