



**Universidad Nacional de San Luis
Facultad de Ciencias Humanas
Maestría en Educación Superior**

Trabajo Final para obtener el grado de Magister en Educación Superior

Título:

**“Problemáticas y desafíos en la Formación de Investigadores
en la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL”**

Alumno: Esp. Roberto Araya Briones

DNI 92.808.176

Director: Dr. Pedro Enríquez

San Luis, Noviembre de 2018 (3era Edición)

Agradecimientos

Me gustaría expresar mi agradecimiento a todas aquellas personas que con su ayuda han colaborado en la realización del presente trabajo.

En primer lugar a Pedro Enríquez, director de este trabajo de investigación.

Un especial agradecimiento a María Elena, maestra, y amiga con quien iniciara hace unos años largos debates que me fueron llevando hacia este trabajo.

También me gustaría agradecer a mis compañeros del Área Metodológica, por los debates, por su amistad y colaboración.

Un agradecimiento muy especial merece la comprensión, la paciencia y el apoyo incondicional de mi familia y amigos, especialmente a mis hijos, a mis hermanos y a mí padre.

A todos ellos, muchas gracias.

*"El Tao que puede expresarse no es el Tao permanente.
El no-ser es principio del Cielo y de la Tierra;
Por eso con el permanente no-ser se contempla la esencia escondida (del Tao);
con el permanente ser se contemplan meros indicios del Tao.
Estos dos (no-ser y ser) tienen el mismo origen aunque diferentes nombres;
tanto al uno como al otro puedes llamarlos **misterio**"*
(Lao Tse, Tao Te Ching)

INDICE

INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO 1.- CONSTRUCCIÓN CONCEPTUAL DEL OBJETO DE ESTUDIO	9
1.1.- JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA.....	9
1.2.- FORMULACIÓN DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS	13
1.3.- ANTECEDENTES	14
1.4.- MARCO TEÓRICO	32
1.4.1.- El entramado político – institucional de la Formación de Investigadores	32
1.4.1.1.- El sistema Nacional de Ciencia y Tecnología.....	34
1.4.1.2.- Centros de investigación y Formación de Investigadores	39
1.4.1.3.- Los tanques de pensamiento.....	41
1.4.1.4.- El programa de incentivos.	42
1.4.2.- Perspectivas teóricas en la Formación de Investigadores	46
1.4.2.1.- La perspectiva de las competencias	47
1.4.2.1.1.- Competencias para la Formación de Investigadores	52
1.4.2.2.- La perspectiva artesanal.	56
1.4.3.- Tendencias en la Formación de Investigadores	61
1.4.4.- Modos de ser investigador: Sujetos investigadores y portarretratos.....	63
1.4.5.- Epistemología y metodología en la Formación de Investigadores.....	65
CAPÍTULO 2.- DECISIONES METODOLÓGICAS. Fundamentos y aclaraciones.....	70
2.1.- Sobre el tipo de estudio.	70
2.2.- Fuentes de información	72
2.3.- Estrategia de análisis.....	73
CAPÍTULO 3.- ANÁLISIS DE INFORMACIÓN.....	77
Introducción.....	77
3.1.- 1era VUELTA. ANALÍTICA...BUSCANDO INDICIOS	79
3.1.1.- Los Proyectos de Investigación	79
3.1.2.- Investigadores en Ciencias Sociales.....	82
3.1.3.- La composición de los equipos de investigación	83
3.1.4.- Incentivados – Categorizados.	86
3.1.5.- Titulaciones	86
3.1.6.- Formación de Recursos Humanos	88
3.2.- 2da VUELTA. HERMENÉUTICA...CONECTANDO INDICIOS.	90
3.2.- LA MODALIDAD DE FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EN LA FCH	90

3.2.1.- LA DIMENSIÓN DE LA FORMACIÓN COMO INVESTIGADOR	90
3.2.1.1.- Tribus de Investigadores	90
3.2.1.1.1.- Los Maestros investigadores	92
3.2.1.1.2.- Los Monjes investigadores	92
3.2.1.1.3.- Los Iniciados	94
3.2.1.2.- Dispositivos de Formación de Investigadores.....	94
3.2.1.2.1- La Tesis de posgrado	95
3.2.1.2.2- Las actividades del Proyecto.....	95
3.2.1.2.3.- El plan de Trabajo	96
3.2.1.3.- Territorios de Formación de los Investigadores.	97
3.2.1.3.1.- El templo del saber científico: Conicet / Agencia.	98
3.2.1.3.2.- El Monasterio de Los proyectos de investigación.....	100
3.2.1.3.3.- El Monasterio de la carrera de posgrado	100
3.2.1.3.4.- Las escuelas alternativas	101
3.2.2.- LA DIMENSIÓN DEL PROCESO DE FORMACIÓN COMO INVESTIGADOR	103
3.2.2.1.- Investigo... luego existo	103
3.2.2.2.- La alianza estratégica.....	104
3.2.2.3.- La osmosis.	105
3.2.3.- LA DIMENSIÓN POLÍTICO – INSTITUCIONAL	107
3.2.3.1.- Prurito ideológico.....	107
3.2.3.2.- El carro delante del caballo	111
3.2.4.- LA DIMENSIÓN EPISTEMOLÓGICA – METODOLÓGICA	114
3.2.4.1.- La Investigación Quali-pospositivista.....	114
3.2.4.2.- La caverna de Platón.....	116
CAPÍTULO 4.- CONCLUSIONES.....	118
CAPITULO 5.- Historia (No Tan) Natural de una Investigación (No tan cuali)	135
6.- BIBLIOGRAFÍA	150
7.- ANEXOS (Ver CD Ajunto).....	158
a).- Normativas FCH/UNSL	158
b).- Proyectos de Investigación FHC / UNSL	158
c).- Informes.....	158
d).- Marco legal Nacional	159
e).- Programa de Incentivos	159
f).- Entrevista	159

g).- Plan de Tesis de Maestría (2012)	159
--	-----

Índice de Figuras

Figura N°1.- Organigrama del SNCyT	37
---	----

Índice de Tablas

Tabla N°1.- Proyectos de investigación en la UNSL	79
Tabla N° 2.- Proyectos de Investigación (2001/2016)	81
Tabla N°3 Número de Proyectos por Área Temática	82
Tabla N° 4.- Conformación de los Proyectos de la FCH	84
Tabla N° 5.- Directores/ Cargo / Dedicación	85
Tabla N° 6.- Docentes Categorizados	86
Tabla N° 7.- Titulaciones docentes	87

Índice de Gráficos

Gráfico N°1.- Cantidad de proyectos en la UNSL	79
Gráfico N°2.- Proyectos de Investigación (2001 7 2016)	81
Gráfico N°3.- Número de Proyectos por Área Temática	82
Gráfico N°4.- Conformación de los Proyectos de la FCH	84
Gráfico N° 5.- Directores/ Cargo / Dedicación	85
Gráfico N° 6.- Docentes categorizados en la FCH	86
Gráfico N°7.- Titulaciones docentes	87

INTRODUCCIÓN

Se presenta en este trabajo, un análisis de las problemáticas y desafíos en la Formación de Investigadores (FI) en el campo de las Ciencias Sociales en la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), Argentina.

La formación de investigadores es una preocupación en la región desde hace un tiempo. Dan cuenta de ello los múltiples estudios sobre la temática, muchos de ellos están centrados en el posgrado, fundamentalmente en los doctorados y, específicamente en las condiciones y dificultades para diseñar y llevar adelante los trabajos de tesis. Es decir, se ubica como principal “territorio” de FI al doctorado, sin embargo como veremos, en nuestra Facultad, aquel es sólo uno de los posibles lugares de formación de investigadores y no precisamente el más importante.

La principal tendencia actual en la FI se asocia con la perspectiva de los Organismos Nacionales e Internacionales. La cual tiende hacia modelos empresariales y gerenciales, basándola en el desarrollo personal de competencias específicas. Dicha tendencia está enmarcada por la sociedad del conocimiento y la globalización. Sin embargo, coexiste también, en menor grado una tendencia desde la perspectiva artesanal, centrada en los procesos de formación. Ambas tendencias se manifiestan en nuestra Facultad.

Se entiende por problemáticas en este trabajo a inconvenientes que suponen una dificultad para alcanzar un objetivo, en nuestro caso son aquellas dificultades que atraviesan a la formación de investigadores del campo de las Ciencias Sociales y en nuestra Facultad. Se concibe al desafío como una situación difícil que es necesario enfrentar, resolver, resistir u oponerse. Problemáticas y desafíos son dos caras de una misma moneda, se las concibe como una relación dialéctica, que pone en tensión lo instituido y lo instituyente en el marco histórico, político e institucional de la FCH, pero atravesados por el contexto nacional e internacional actual.

Metodológicamente el trabajo orientó por un diseño de investigación flexible (Mendizábal, 2006) de tipo cualitativo - interpretativo, siguiendo los presupuestos ontológico-epistemológicos desde una perspectiva hermenéutica interpretativa (Vasilachis, 2009).

El análisis de la información se realizó en dos movimientos. Una primera vuelta: Analítica; es decir, un proceso por el cual fue necesario fragmentar, dividir, separa la información y/o datos en pequeñas unidades. Lo cual permitió la búsqueda de indicios en pos de dar cuenta de los objetivos de estudio. Esta primera vuelta ya implicó un primer recorte interpretativo en donde los objetivos funcionan como ejes amplios que permiten ordenar la información e ir buscando indicios sobre aspectos emergentes de la problemática en estudio.

Y una segunda vuelta, Hermenéutica; que implicó reconstruir y conectar los indicios encontrados, poniéndolos en discusión a la luz de aspectos teóricos, que permitieron comprender, proponer interpretaciones desde otras perspectivas sobre el objeto de estudio. Este movimiento involucró la incorporación de nuevas herramientas teóricas y otros indicios de los documentos y notas de campo fueron surgiendo en el proceso de análisis. Es importante señalar que estos movimientos son dialécticos y muy difíciles de separar a veces, por momentos predomina lo descriptivo y por momentos lo hermenéutico.

La segunda vuelta; Hermenéutica, quedó conformada por un eje central que da cuenta de la Modalidad de formación de investigadores en la FCH. El mismo se configuró en base a cuatro Dimensiones acorde a los objetivos de investigación. La primera, centrada en la en la Dimensión de la Formación como investigador, la segunda centrada en la Dimensión del proceso de Formación, la tercera centrada en la Dimensión Política Institucional, y por último la Dimensión Epistemológica-metodológica en la formación de investigadores.

Como se vislumbra a lo largo del trabajo, estarían en tensión dos tendencias en la formación de investigadores. Ellas estarían configurando problemáticas y desafíos en las prácticas investigativas, en la enseñanza de la investigación, en los atravesamientos epistemológico-metodológicos de la investigación cualitativa y en los aspectos político-institucionales que estructuran los diferentes territorios de formación de los investigadores de la FCH.

CAPÍTULO 1.- CONSTRUCCIÓN CONCEPTUAL DEL OBJETO DE ESTUDIO

1.1.- JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

Existe una amplia gama de dificultades para la elaboración de los trabajos de investigación -tesis- desde las primeras instancias y a lo largo de todo el proceso de investigación, tanto en el grado como en el posgrado.

En las prácticas con alumnos y tesis de grado y posgrado se advierten algunas dificultades. Por ejemplo, la mayoría de ellos 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. Esto implica que en los diseños de investigación se vinculan los aspectos epistemológicos con los metodológicos sin tener en cuenta sus fundamentos o su legitimidad.

La metodología la entienden como un listado de técnicas que les resulta muy difícil conectar con los fundamentos ontológicos y epistemológicos. Además, cuando analizan sus propias experiencias investigativas en el trayecto curricular –durante el cursado de las asignaturas metodológicas- advierten que las mismas, en su mayoría, se acercan más a una posición epistemológica pos-positivista. Esta se vincula a metodologías cuantitativas o cualitativas indistintamente. Algo parecido ocurre con los asesoramientos a proyectos de investigación.

Se desprende de esto una matriz investigativa (Araya, 2012) caracterizada por una disociación entre los aspectos epistemológicos, metodológicos y teóricos en el proceso de investigación. Estas dificultades se manifiestan claramente en las prácticas de nuestros alumnos y tesis a la hora de analizar informes de investigación publicados en revistas científicas o realizar una búsqueda de antecedentes sobre una temática. Dificultades tales como; analizar la posición paradigmática de/l lo/s autores, la posición teórica disciplinar o incluso el diseño metodológico, la estrategia de análisis de datos/información o el análisis de la coherencia o calidad del trabajo.

Con respecto a la evaluación de tesis básicamente de grado, y en algunas de posgrado, podemos advertir, en base a algunas experiencias con tesis y como jurado, que muchos evaluadores sólo centran la atención en el contenido teórico del trabajo, sin importar qué estrategia metodológica se utilizó y si ella es coherente con el tema del trabajo. Otros sólo se centran en los resultados, sin importar la metodología o su coherencia con el problema y los objetivos. Es decir, observo estas dificultades no sólo en los que se inician en la investigación, sino para mi sorpresa, incluso en aquellos que llevan varios años dedicados a la investigación, en proyectos de investigación, cuando consultan por sus tesis de posgrado e incluso cuando evalúan y están en la dirección de tesis.

Todo esto me ha llevado a reflexionar sobre la formación de investigadores en la Facultad. No se desconoce la historia, durante mucho tiempo la formación de investigadores y la enseñanza de la investigación en Ciencias Sociales han estado centrada en una concepción técnico-instrumental, en 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 funciona aún hoy, con algunas excepciones- como ideal científico en varias instituciones de Educación Superior.

Tradicionalmente los investigadores se han formado al interior de los equipos de investigación al lado de otros investigadores, donde realizan sus prácticas investigativas bajo su supervisión. Esto implica la transmisión de concepciones epistemológicas y metodológicas sobre dichas prácticas en el marco de una disciplina en un proyecto de investigación. Sin embargo, como se desprende de charlas informales con tesis y colegas, no hay una profunda preocupación por las cuestiones metodológicas.

Otras problemáticas que estaría atravesando a la formación de investigadores se relacionan con las cuestiones político-institucionales de la investigación. En este sentido, a partir de la década del 90' se implementaron diversas políticas universitarias en pos de impulsar la producción de conocimientos en las universidades. Entre ellas el programa de incentivos a la investigación, el cual

consiste en un incentivo económico a los docentes que realizan investigación en la universidad. Estas políticas suponemos han impactado en el *ethos* universitario, en nuestro caso, en las prácticas de investigación. Habría una “mayor” dedicación a la investigación, motivados por los incentivos -que recordemos son de índole económica- y por la acreditación, lo cual podría ir en detrimento de la docencia.

Se advierte también en este contexto que, en la oferta del cuarto nivel, la metodología de la investigación comienza a adquirir relevancia; ninguna carrera en este nivel puede ser acreditada por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) sin la incorporación en la currícula de, por lo menos un curso o módulo de metodología, lo que estaría implicando la importancia que se le comienza a otorgar a la formación metodológica.

La formación de los investigadores en Ciencias Sociales está atravesada por diversas problemáticas, muchas de ellas no son nuevas y muchas de ellas ya han sido señaladas por varios autores (Rojas Soriano, 1992; Moreno Angarita, 1997; Arredondo Galván, 2004; Wainerman, 2010; Ortíz Lefort, 2010; Araya Briones, 2012-2013), sin embargo, aún se mantienen en nuestro contexto actual. Se considera por todo lo expuesto, que es importante y relevante, en el marco de la Maestría en Educación Superior, abordar esta problemática en la Facultad de Ciencias Humanas.

Estas problemáticas con las que me encuentro en las prácticas investigativas a diario me fueron llevando a preguntarme ¿Cómo se forman los investigadores?, ¿Dónde se forman?, ¿Cuáles son los modelos de formación o enseñanza por los cuales se llega a ser un investigador?, ¿Cómo se forman en la FCH los investigadores?, ¿Cómo influyen los aspectos político institucionales y los aspectos epistemológicos-metodológicos en la formación de investigadores?

En suma, en base a lo anterior en este estudio se abordan las Problemáticas y desafíos en la formación de investigadores en el campo de las Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina. Específicamente el trabajo se enfoca en las problemáticas político-institucionales, los procesos que configuran la formación de investigadores y las problemáticas

epistemológicas- metodológicas que permitan identificar algunos de los desafíos que se asocian con dichas problemáticas.

1.2.- FORMULACIÓN DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS

Problema de Investigación

- ¿Cuáles son las problemáticas y desafíos que configuran a la Formación de Investigadores en la Facultad de Ciencias Humanas (FCH), Universidad Nacional de San Luis (UNSL), Argentina?

Objetivo General

- Comprender las problemáticas y desafíos que configuran a la Formación de Investigadores en el FCH-UNSL, San Luis (Argentina)

Objetivos Específicos

- 1.- Analizar la modalidad de formación de investigadores en FCH-UNSL.
- 2.- Analizar las problemáticas político-institucionales que configuran a la formación de investigadores FCH-UNSL
- 3.- Analizar las problemáticas epistemológicas - metodológicas que configuran a la formación de investigadores FCH-UNSL.
- 4.- Analizar algunos de los desafíos que se asocian con las problemáticas analizadas para la formación de investigadores en la FCH- UNSL.

1.3.- ANTECEDENTES

Se presenta aquí una revisión de investigaciones relacionadas con la formación de investigadores. Ella se centró en las producciones de investigadores de universidades latinoamericanas en los últimos 20 años. El eje de revisión fue amplio y permitió conocer diversas aristas problemáticas sobre el tema de estudio.

Arredondo Galván (2004) en su trabajo, “Retos y problemas en la enseñanza y la investigación. Una perspectiva comparativa de los procesos de formación en el posgrado en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)”, presenta en primer lugar, una explicación sobre la reforma en el posgrado de la UNAM. En segundo lugar plantea una serie de datos y apreciaciones sobre los procesos de formación en programas de diferentes áreas de conocimiento, de las ciencias sociales y humanidades y de las ciencias experimentales, y en tercer lugar desarrolla algunos retos y problemas de la enseñanza e investigación en el posgrado.

Sobre el primer punto, señala el autor que las principales modificaciones de los reglamentos de posgrado desde 1995 en la UNAM fueron el aumento de las exigencias y normativas. Hubo un mayor énfasis en la investigación por medio de la creación de los programas de tutorías para las tesis de posgrado, un aumento de las horas en las carreras de maestrías y un aumento de los créditos en las carreras de doctorado, otorgando mayor número de horas y créditos para las actividades de investigación.

Otro aspecto se relaciona con los plazos para obtener la titulación. Hasta antes de la reforma de 1995 se establecía para la maestría un plazo de hasta tres veces la duración del plan de estudios, a partir de entonces se establece un plazo máximo de cuatro semestres para los alumnos de tiempo completo y la posibilidad de dos semestres adicionales para los de tiempo parcial. Para el doctorado también se establecía originalmente un plazo de hasta tres veces la duración de los estudios correspondientes, en cambio en el reglamento de 1986 el plazo para estar inscrito en el doctorado y presentar el grado, era de ocho semestres.

También los programas dejaron de depender exclusivamente de las escuelas

y facultades, ya que a éstas se suman los institutos y centros de investigación que ahora son corresponsables de los programas, en los campos de conocimiento que son iguales o afines, y que también pueden ser sedes de los programas.

La conducción académica pasó a quedar a cargo de un comité académico, formado por los directores y representantes de estudiantes, y de tutores o profesores de todas las entidades académicas participantes en el programa.

En un segundo punto, Arredondo Galván (2004) presenta algunos problemas y desafíos en los procesos de formación comparando humanidades con ciencias experimentales. Señala que la mayor parte de los estudiantes de ciencias sociales y humanidades (por su edad, estado civil, compromisos y responsabilidades familiares y de trabajo), sólo dedican un tiempo parcial a los estudios debido a sus condiciones de vida y tienen beca sólo el 24% de los estudiantes.

También sostiene que algunos funcionarios y profesores de programas de ciencias sociales y humanidades manifiestan preocupación por la gran afluencia de académicos al doctorado presionados por el Sistema Nacional de Investigadores y los estímulos institucionales. Señala que el 60% de los estudiantes de la muestra son académicos. Esta situación, es calificada por alguno de los funcionarios como una “demanda artificial” de posgrado.

El autor señala también que la edad varía mucho entre los que realizan maestrías y doctorados en humanidades. El promedio de los que realizan maestrías es de 34 años y la moda de 26, en el doctorado el promedio es de 41 años y la moda de 38. Esta diferencia de 7 y 12 años, respectivamente, podría significar que se da un desplazamiento de los jóvenes en las posibilidades de acceso al doctorado.

Comenta también que al haberse desescolarizado el doctorado, en el caso del doctorado tutorial ya implantado en los programas, la interacción entre estudiantes y de éstos con los profesores es prácticamente inexistente. Esto se ha tratado de subsanar con la realización de coloquios anuales de doctorandos donde éstos presentan sus avances de tesis junto con sus respectivos tutores.

En las ciencias sociales y las humanidades, la organización y trayectoria curricular no propicia la conformación de grupos académicos entre los estudiantes

donde haya afinidad intelectual y social y son escasas las oportunidades que tienen los estudiantes para la integración, la cohesión como comunidades académicas y para la identificación y el compromiso con el programa académico y con la institución, lo que podría explicar en buena medida los frecuentes abandonos de los estudiantes, temporales o definitivos.

Tampoco hay una clara distinción de las prácticas y los procesos de formación entre los niveles de maestría y de doctorado. Con frecuencia, los estudiantes participan indistintamente en los mismos cursos y seminarios, incluso en el caso del doctorado tutorial. En ocasiones, en el caso de seminarios optativos o formalmente equivalentes, los estudiantes provienen de programas afines que persiguen objetivos y propósitos diferentes.

En los programas de las ciencias sociales y humanidades, por lo general, la formación en la investigación se realizaba de manera escolarizada, centrada en la enseñanza de la metodología de la investigación.

Por el contrario, sostiene Arredondo Galván, en las ciencias experimentales son excepcionales los estudiantes de ciencias experimentales que no están becados y que no dedican tiempo completo a los estudios, sobre todo si los programas se desarrollan en institutos y centros de investigación. Casi 80% de ellos cuenta con becas, principalmente del CONACYT y algunas de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico de la UNAM.

En las ciencias experimentales es predominante el enfoque hacia la formación de investigadores, a tal grado que el nuevo programa de ciencias biomédicas es exclusivamente de doctorado. En los programas de ciencias experimentales los estudiantes aprenden a investigar en los laboratorios, al lado de otros estudiantes y con la guía permanente de un tutor y un comité tutorial que, al menos cada seis meses, evalúa el proyecto de investigación y lo retroalimenta. De esa manera, el proyecto de investigación que el estudiante desarrolla cotidianamente en el laboratorio normalmente se convierte en la tesis de grado y, por lo general, se culmina en los plazos establecidos.

Como tercer punto, señala Arredondo Galván (2004) que en el documento

del Plan de Desarrollo del Posgrado de la UNAM 2002-2006, se hace mención a algunos de los problemas detectados en la autoevaluación relativos a la enseñanza y la investigación en el posgrado. Con relación a la enseñanza, persiste en algunos programas ambigüedad en sus objetivos; algunos programas señalan entre sus objetivos la formación de docentes de alto nivel pero no tienen actividades específicas para tal propósito. En la mayoría de los programas no se tienen claramente definidos los perfiles de ingreso y egreso de los estudiantes; en general, la eficiencia terminal es baja y los tiempos promedio para la graduación sobrepasan los plazos establecidos; en el nivel de maestría no están suficientemente definidas las características de la tesis, no está incluida la conclusión de la tesis dentro de las actividades académicas del plan de estudios, y no se ofrecen opciones diversas de graduación; existe heterogeneidad y consolidación desigual del sistema tutorial.

Con relación a los estudiantes, señala el autor, que tanto en la maestría como en el doctorado el nivel de eficiencia terminal es bajo y hay un alto índice de abandono durante los estudios; terminan los créditos pero una vez que egresan no tienen las condiciones para poder culminar sus tesis; la formación previa con la que ingresan es muy heterogénea y no hay seguimiento de sus trayectorias; su permanencia se ve afectada.

Con relación a la investigación en el posgrado, se manifestó que hay escasez de recursos económicos; no se aprovecha el potencial que la estructura de los programas ofrece para la generación de investigación inter y multidisciplinaria; no hay una estrategia para promover los proyectos de las entidades académicas de investigación como temas de tesis para ayudar a formar a más alumnos.

Finalmente, señala Arredondo Galván que los retos y problemas planteados no son exclusivos de la UNAM, sino que son compartidos en mayor o menor medida por la mayoría de las instituciones. En ese sentido, el autor propone impulsar un Plan Nacional de Desarrollo del Posgrado, entre otras cosas porque es de indudable importancia mejorar la enseñanza y, por consiguiente, los procesos de formación de los estudiantes, incluida la formación para la investigación.

Moreno Boyardo (2011) en su trabajo, “La formación de investigadores como elemento para la consolidación de la investigación en la Universidad”, se pregunta ¿Qué están aportando los doctorados a la formación de investigadores? Este interrogante surge, señala la autora, no sólo por la gran diversidad de niveles de calidad que se presenta en los programas de doctorado, sino también por las prácticas de formación que allí se generan, por las características de las instituciones que ofertan ese tipo de programas y por los rasgos de los estudiantes que acuden a ellas.

Basada en los resultados de su investigación analiza la forma en que ciertas condiciones de las instituciones que ofrecen doctorados inciden en los procesos de formación de investigadores y, por ende, en las posibilidades de consolidación de la investigación en la Universidad. Se centra en condiciones referidas a la forma en que ocurren los procesos y prácticas de formación al interior de los doctorados, la cual no es suficientemente explorada cuando la evaluación de los programas de posgrado se realiza sólo desde un análisis de indicadores como los privilegiados por las políticas vigentes.

Según la autora aparecen grandes o pequeñas contradicciones u omisiones no sólo en el discurso universitario, sino también en las formas concretas con las que se pretende consolidar la investigación en las instituciones de Educación Superior. Con plena conciencia de que la meta de consolidar la investigación en una universidad es asunto en el que se tejen tanto elementos de nivel macro (políticas nacionales, condiciones de financiamiento, prioridades nacionales y regionales, etc.), como elementos de nivel micro (políticas institucionales, cualificación de los académicos, infraestructura de apoyo, programas de formación, etc.).

Moreno Boyardo (2011) sostiene que los procesos de formación de investigadores ocurren dentro y fuera de programas que otorgan un grado académico, sin embargo, en este trabajo, ella hace referencia de manera específica a los que se generan en programas doctorales, asumiendo que ellos son espacios en donde confluyen múltiples condiciones institucionales cuyo impacto es necesario analizar.

Las preguntas centrales de la investigación en cuestión fueron formuladas en los siguientes términos: ¿Cuáles son las condiciones (personales, familiares, económicas, laborales y de formación previa) desde las cuales viven su experiencia formativa los estudiantes de programas de doctorado en educación?, ¿cuáles son las condiciones (experiencias formativas que se propician, formas de asesoría y tutoría, formas de interacción de los estudiantes con los académicos y con los pares) de las instituciones en que dichos estudiantes cursan el doctorado en educación?, ¿cómo se configura el proceso de formación de cada estudiante en la confluencia de las condiciones personales e institucionales identificadas?

El objeto de estudio construido para su investigación incorporó como categoría central los procesos de formación. De acuerdo con los teóricos de la formación que se constituyeron como referente del trabajo (Ferry, 1990 y 1997; Honoré, 1980; Filloux, 1996), en donde se asume que nadie forma a otro, es cada sujeto el que se forma a sí mismo, lo hace con apoyo en diversas mediaciones, entre las que destacan los formadores como mediadores humanos. Por lo tanto, para conocer acerca de procesos de formación, el principal acercamiento tuvo que ser a los sujetos que se encuentran involucrados en dichos procesos. En este caso, se trata de procesos de formación para la investigación que se dan en un tiempo concreto a lo largo de todo un programa de doctorado, lo cual dio lugar al seguimiento de algunos estudiantes de este tipo de programas en diversos momentos de su formación doctoral.

En cuanto al diseño metodológico señala la autora que se optó por realizar un estudio exploratorio, descriptivo e interpretativo en el que las mediaciones instrumentales fueron las siguientes: Reportes reflexivos (a la manera de Wagner, 2009) solicitados a cada estudiante en los que éste recuperó aquellas experiencias y circunstancias que le fueron siendo significativas en tanto que facilitaron o limitaron el logro de sus objetivos en el programa, o bien le permitieron ir construyendo ciertas representaciones acerca de la vida académica y del desempeño de los académicos como investigadores y como formadores. La temática a abordar en los reportes reflexivos fue libre, no hubo inducción alguna por parte de la investigadora,

la única indicación dada a los doctorantes fue la de referir aquello que estuviera siendo significativo para ellos en ese momento de su proceso de formación.

Entrevistas individuales y grupales con once estudiantes de doctorado en educación, invitados de tres programas diferentes, dos presenciales en la ciudad de Guadalajara y uno tutorial en la ciudad de México. Las entrevistas individuales (17) se realizaron con la finalidad principal de explorar el entorno de formación de los estudiantes y, en algún caso, de aclarar o complementar ciertas reflexiones que aparecieron en sus reportes. Las entrevistas grupales (2) se realizaron en el caso de los dos programas presenciales, sobre todo con la finalidad de explorar aspectos institucionales.

El análisis de la información tuvo como foco lo encontrado en relación con las condiciones institucionales exploradas (experiencias formativas que se propician en los programas doctorales, formas de asesoría y tutoría, así como formas de interacción de los estudiantes con los académicos y con los pares). Se hace énfasis en su trabajo en los aciertos y desaciertos con el fin de destacar cómo las prácticas actuales de formación en programas de doctorado contribuyen simultáneamente a potenciar y a limitar la formación de investigadores. Los principales ejes de análisis cualitativo del trabajo fueron: a) Experiencias de formación en los seminarios, b) Los coloquios como experiencia de formación, c) La relación de tutoría, d) Las acciones docente y e) La relación entre estudiantes y formadores.

A modo de conclusiones la autora nos muestra que las condiciones institucionales a las que se hizo referencia en este trabajo no corresponden a los indicadores institucionales que son analizados tradicionalmente, tales como las características de la planta académica, la infraestructura disponible, la producción de investigación, la movilidad de estudiantes y profesores, entre otros.

La intención principal de la autora fue mostrar que, aunque en los doctorados tienen lugar experiencias de formación sumamente valiosas, no todo lo que se realiza en ellos con la intención de formar investigadores aporta sustancialmente para tal fin, pues existen condiciones institucionales que favorecen, limitan o reorientan, desde una dinámica no siempre consciente, las posibilidades de que los

programas doctorales incidan fuertemente en una sólida formación de investigadores y, por ende, en la consolidación de la investigación en las Universidades.

Así, con base en lo presentado en el apartado correspondiente a cada uno de los cinco factores incorporados al análisis, afirma la autora, que conviene insistir en qué condiciones institucionales como la presión para que los académicos desempeñen múltiples funciones, la atención al cumplimiento de indicadores más que al seguimiento de los procesos de formación o la consideración de que basta ser un investigador reconocido para ser buen formador en doctorado; traen consigo que las prácticas y los procesos de formación de investigadores se vean limitados por situaciones como las que son descritas en su trabajo.

Moreno Angarita (1997) en su trabajo, “Dos pistas para el análisis de los procesos de formación de investigadores en las Universidades Colombianas”, señala que existen diversos modos de entender el concepto de formación, sin embargo ella opta por retomar la postura de la UNESCO (1989), donde se entiende el concepto en dos sentidos; por una parte como adquisición de habilidades, conocimientos, actitudes y conductas íntimamente asociadas al campo profesional y, por otra parte, como un proceso que busca la consecución de un desarrollo personal, social y profesional a lo largo de la vida de los individuos con la finalidad de mejorar tanto su calidad de vida, como la de su colectividad. Esta noción, señala la autora, implica la consideración del sistema educativo como un todo, un continuum, donde se le otorga a la Educación Superior la tarea de conductor en la renovación de todo el sistema educativo. Vale la pena anotar, señala la autora, que la UNESCO augura que la llave al siglo XXI es la formación a lo largo de la vida. Para abordar la comprensión de los múltiples modos de ser y de existir de los investigadores, la autora recupera la teoría propuesta por Howard Gardner (1991), en su interpretación de las diversas maneras de ser inteligente; el sujeto investigador es un individuo que tiene una historia de vida, una tradición, unos antecedentes formativos, unos modelos, unos intereses, un estilo de aprendizaje, de enseñanza, y muchas otras cosas más.

Como primera pista señala la homogeneización de perfiles y concepciones

sobre un investigador. Al observar y analizar las trayectorias de numerosos investigadores en las Ciencias Sociales -en general-, encuentra un fenómeno interesante que ha venido determinando la paulatina transformación de los imaginarios acerca de los investigadores; asistimos, señala la autora, a una etapa que se caracteriza por la creciente extinción de investigadores "empíricos", frente al incremento de los investigadores "profesionales". El primero se formó viendo a otros, haciendo investigación y finalmente realizando un curso avanzado para validar conocimientos y competencias. El investigador profesional, por el contrario, desde el pregrado se vinculó a equipos de investigación y tan pronto se graduó realizó estudios de postgrado; posteriormente ingresó de manera directa a programas de doctorado, en el exterior, y regresó ya convertido en un investigador apetecido por las instituciones académicas y los centros de investigación.

Como segunda pista, la autora señala que para el análisis de la formación de investigadores es importante tener en cuenta una lectura de los grupos de investigación. En esta dirección, expresa, que se ha llegado a afirmar incluso, que el núcleo de la investigación científica actual son los grupos que trabajan alrededor de proyectos específicos de investigación.

La relación sujeto investigador- modelo (maestro-tutor) dentro del grupo ofrece un caldo de cultivo en el que se posibilita la relación entre el aprendiz (joven investigador) y el investigador experimentado (investigador principal), no solamente en el manejo de herramientas, que es lo que a veces desafortunadamente- más importa, sino, en virtud de los juicios de expertos, lo cual se constituye, según la autora, en la tarea más sofisticada del aprendizaje investigativo.

Por último, señala Moreno Angarita, que en la relación entre el grupo y el contexto es fundamental la capacidad de ser sensible a lo que sucede en el entorno. Se requieren desde habilidades para reconocer oportunidades, azar, casualidad, hasta comportamientos de claro liderazgo empresarial. Solo en un ámbito de interacción de múltiples relaciones pueden desarrollarse estas habilidades. A veces se reporta marginalidad social, crisis, adaptaciones, aislamientos, etc.; sin embargo todo esto es conveniente para el crecimiento natural y el fortalecimiento de los

grupos de investigadores (Moreno Angarita, 1997).

Ortíz Lefort (2011) en su trabajo, “Particularidades institucionales en la formación y desarrollo de investigadores universitarios: algunas experiencias de sus principales actores”, señala que en la mayoría de los países latinoamericanos, todavía a inicios del siglo XXI, la formación y desarrollo de investigadores se sigue realizando principalmente en las instituciones de Educación Superior y en las Universidades Públicas. Los programas de doctorado constituyen el principal punto de partida de estos procesos de formación, siendo exiguos los intentos que se han hecho para formar investigadores en el ámbito particular o en los sectores productivos y empresariales, así como de su inversión en ciencia. Resulta explicable entonces, por qué en países como México los investigadores y su trabajo están en gran medida condicionados a la existencia de las capacidades propias de las instituciones donde estudian y posteriormente se desarrollan, y a su vez estas organizaciones, de las condiciones normativas de políticas científicas nacionales y de financiamiento para garantizar su desarrollo; que a su vez se encuentran imbricadas a los modelos económicos de sus países.

Según la autora, la adaptación, sumisión, subordinación, a estas prácticas por parte de las comunidades académicas y científicas de México, les está haciendo formar nuevas generaciones de investigadores que están aprendiendo cómo sobrevivir en el mundo académico a través de la repetición de esas mismas prácticas y metodologías, por lo que se da un juego académico de reconocer a ciertos investigadores “estrellas”. Quienes asumen dicha posición y despliegan una serie de actitudes y comportamientos en relación a sus pares académicos y con sus estudiantes, que realmente logran posicionarse en los altos niveles jerárquicos de las estructuras científicas del país, que de más está decir resultan obsoletas para formar a noveles investigadores, ofrecerles un espacio laboral y desarrollar ciencia pertinente, oportuna y de frontera. Como sostiene la autora “duro pero real” (Ortíz Lefort, 2011)

En base a algunos cuestionamientos explorados, ¿Es que se nos ha olvidado por qué y para qué se hace ciencia?, ¿cómo viven estas condiciones los

investigadores?, ¿cuál es su percepción y cuáles sus estrategias para superar estas condiciones?, su trabajo partió de la hipótesis; que más allá de los esfuerzos individuales o colectivos de los investigadores, su eficiencia también depende de ciertas bases estructurales y políticas que subyacen a todo trabajo particular que realicen. Por lo cual, indagar cómo operan esas condicionantes y cuáles son sus principales repercusiones en la formación y desarrollo de investigadores, fueron los objetivos de su estudio.

Para ello realizó una investigación cualitativa a través de la entrevista temática a 36 investigadores de 3 universidades públicas de México. Presenta algunos de los principales hallazgos encontrados, que desde su percepción representan algunas de las particularidades institucionales que favorecen u obstaculizan su desempeño.

La autora analiza en su trabajo las políticas nacionales, la institución universitaria y la misión de las universidades y sus estructuras organizativas, teniendo en cuenta la perspectiva de sus actores.

Con respecto a las políticas nacionales y la institución universitaria, puede apreciarse, señala Ortiz Lefort, de acuerdo con la experiencia de los informantes, que además de la dependencia hacia las políticas nacionales existe otra particularidad universitaria sobre la investigación referida a la visión de sus líderes; es común encontrar en estas instituciones que los administradores y los directores de investigación de las universidades suelen carecer de políticas científicas institucionales y de instrumentos de fomento y evaluación para la investigación que sean eficaces y oportunos.

Con respecto a la misión de las Universidades y sus estructuras organizativas, señala que parece ser común en las Universidades Mexicanas (aún al pasar de los siglos) que su misión principal es inamovible, ya que una de sus características institucionales, herencia de la Edad Media, es que privilegian la función docente. Docencia, docencia, docencia y poca investigación; este sistema se reproduce prácticamente sin cambios trascendentes hasta las últimas décadas del siglo pasado, cuando la docencia desborda las actividades de los académicos para atender el

incremento de la población estudiantil, masificada a partir de la década de los sesenta, obstaculizando aún más los incipientes intentos de algunos grupos académicos por fortalecer la investigación del país.

Señala la autora, que la multiplicidad de funciones del Profesor Investigador, se agrava con la rigidez que caracteriza a estas instituciones en la aplicación de algunos criterios como la exigencia a los investigadores sobre el número de materias a impartir semestralmente y la estrechez en la concepción de docencia –horas frente a grupo– que tienen repercusiones negativas en la investigación, tiempo sustraído a actividades propias en la generación del conocimiento.

Pero además de la limitación institucional que por su misión de origen surge en las universidades para dedicarse de forma integral a la investigación, nos encontramos con una paradoja: estas dos funciones sustantivas universitarias, la docencia y la investigación, están dissociadas también en la práctica. Ser un buen docente implica un compromiso serio; hay que preparar clases y materiales, consultar bibliografías, calificar; participar en cursos y talleres; actualizarse e innovar, por mencionar algunas actividades.

Según Ortíz Lefort (2011) quienes se dedican a la investigación como principal actividad, dar clases representa un plus a sus actividades y no desean dar tantas horas grupo ya que, para ser considerado un buen investigador, hay que publicar; tener recursos económicos suficientes a efecto de hacer los trabajos que conduzcan a los resultados planeados y, para ello, hay que competir por más recursos presentando proyectos; si se es tutor o director de tesis, el apoyo constante a los tutorados, revisión de trabajos, realización de trabajos conjuntos, entre otras muchas actividades; todo ello consume un tiempo extraordinario, que además no es valorado.

Así, según la autora, por lo general, en las universidades la comunidad de investigadores se desenvuelve entre estas funciones con intereses encontrados. Lo que se complica aún más, si se consideran las actividades administrativas que deben desarrollarse, como son: el llenado de reportes, formatos e informes, colaboración en evaluaciones, administración de gastos, así como un sinfín de otras actividades

operativas que por lo general se tienen que realizar a falta de personal de apoyo.

Por otro lado, como sostiene Ortiz Lefort, la historia muestra claramente que la dedicación exclusiva a la investigación por parte del personal universitario es nula y de hecho nunca ha existido, aún con la creación del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), posteriormente del Sistema Nacional de Investigadores y del impulso que se recibió en la década de los ochenta. Esto refleja, según la autora, que no existe una relación entre las políticas nacionales y las institucionales ya que probablemente parte de estas políticas nacionales plantean en el discurso oficial la creación de nuevas plazas a investigadores, sin embargo, éstas no logran concretarse en las instituciones universitarias, sobre todo en las estatales.

Las evidencias empíricas muestran, señala Ortiz Lefort, que no es cierto que a escala local o regional se satisfagan las necesidades de recursos humanos para la investigación, no se han instituido las condiciones reales para la integración de investigadores noveles mediante la creación de nuevos nombramientos, ¿qué pasa entonces con los doctores recién egresados?; un entrevistado planteó lo siguiente: “tenemos maestrías, tenemos doctorados, estamos formando investigadores, pero la pregunta es ¿para qué y para quién?. De acuerdo con lo anterior, la estructura organizativa de las Universidades Públicas de México ha rebasado sus objetivos, propósitos y funcionalidad, esta pirámide se ha invertido; ya existen más investigadores con categorías de titulares, pocos asociados y menos asistentes. La falta de planeación de recursos humanos dedicados a la investigación es evidente. La presión ejercida a las universidades como parte de las estrategias por institucionalizar la función de investigación ha provocado una discrepancia entre las políticas oficiales para su fortalecimiento y las condiciones concretas en que ésta se realiza en las universidades.

Como señala la autora, aunado a lo anterior, desde que surgieron los modelos de integración regional y la globalización, nuevas prácticas, como la integración a redes de conocimiento (Tushman, 1980) han sido asumidas de forma más recurrente por un mayor número de investigadores, que cada vez mayor facilidad logran vincularse a grupos que por varias razones, generalmente históricas, se desarrollan

en comunidades de académicos con estructuras mucho más organizadas y planeadas o campos estructurados.

Por último, señala la autora, que estos emergentes modos de relacionarse y de realizar investigación exigen nuevas estructuras organizativas, de comunicación y de organización e incluso de nuevos problemas. Los programas de políticas científicas y procesos de negociación que se transforman en focos para la formación de nuevas comunidades de investigación.

Finalmente en el ámbito nacional y local, Kupervaser (2009) en su trabajo “Entre lo global y lo local: la investigación educativa en dos Universidades no metropolitanas” señala que desde comienzos de la década de 1990 las políticas estatales en Argentina y en la región se orientaron a producir importantes reformas del Sistema Universitario y de los instrumentos de promoción de las actividades de Ciencia y Tecnología. Dicha década de intensas reformas generó efectos sobre el campo académico de la educación debido a la aparición de nuevas demandas del Estado, del campo pedagógico y del campo profesional. Una de ellas fue la expansión cuantitativa de las actividades de producción y la ampliación de las agencias productoras de conocimiento en educación aunque la principal base institucional, siguen siendo las Universidades Públicas.

La autora, con la finalidad de comprender la composición y las características del campo de producción de conocimientos en educación, el estudio se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué características asume la actividad de investigación en educación en las Universidades Públicas ubicadas en las zonas no metropolitanas? Para responder a este interrogante se propuso explorar las prácticas, modalidades y condiciones de producción de investigación, y se planteó como hipótesis analizar el papel explicativo de las redes y circuitos académicos en relación a la heterogeneidad, diferenciación y segmentación existente en el campo académico universitario.

La autora realizó un estudio cualitativo de casos, para el cual seleccionó dos instituciones universitarias públicas de Argentina (Universidad Nacional del Nordeste –UNNE- y la Universidad Nacional de San Luis –UNSL) y analizó las áreas o

grupos dedicados a la producción de conocimiento especializado sobre educación. Para el abordaje de estos objetos llevó a cabo un análisis centrado en la perspectiva de los propios actores involucrados, intentando conocer su visión, sus valoraciones, su opinión sobre la práctica que realizan y sobre las condiciones que la posibilitan o limitan.

En relación con la UNSL, señala la autora, que a partir de regímenes de becas, pasantías y tesis de grado y posgrado generalmente los alumnos o graduados se integran a los equipos de investigación. La invitación por parte de los directores de proyectos para la inclusión de los nuevos integrantes a los equipos de investigación, es una característica que se repite en las dos universidades.

En ambas universidades el mecanismo de convocatoria se da de un modo informal y depende primordialmente de los contactos o relaciones entre los directores o miembros del grupo y los alumnos o docentes que buscan incorporarse. Los contactos personales y las relaciones de afinidad son favorecidas, aún más en el caso de la UNSL, por ser una universidad más chica. Los principiantes usualmente trabajan sobre temas recomendados por sus directores o por el equipo de investigación. Por su parte, los directores de proyectos no siempre eligen los temas u objetos de investigación en base a las vacancias teóricas, sino que muchas veces tienen más relevancia criterios prácticos y personales (tiempo disponible y situaciones familiares, entre otros).

Uno de los aspectos centrales que se indagó, señala la autora fue la formación o socialización de los investigadores. En los dos casos estudiados, la formación de grado de los investigadores fue realizada mayoritariamente en las propias universidades donde hoy son docentes-investigadores.

En ambas universidades existía una escasa oferta de posgrados en Educación, lo que implica que los investigadores tenían limitadas opciones para continuar su formación en la misma institución. Sumado a ello, son pocos los profesionales que tienen la posibilidad de realizar posgrados en otros lugares.

En cuanto a la formación específica en investigación, en ambos casos se realiza a partir de la práctica, es decir, aprendiendo de y con otros investigadores

más formados. Esto no es visto por ninguno de los entrevistados como una dificultad o una carencia. Sí han destacado la importancia de la generosidad y el apoyo de los investigadores con mayor trayectoria, lo que redundaría en la calidad de la formación práctica.

Según Kupervaser las actividades profesionales desarrolladas por los académicos de la UNNE y la UNSL tienen algunas coincidencias. La principal similitud está dada por la multifuncionalidad (dentro de la propia institución universitaria), acompañada de multi-empleo y multi-inserción institucional, principalmente en los primeros años de la carrera profesional. En ambas universidades, el acceso a cargos iniciales de docencia (auxiliar alumno, adscripto, etc.) ha implicado la inclusión de los alumnos o recién graduados en el proyecto de investigación que realizan los demás docentes de la cátedra. Sin embargo, muchos principiantes se han incorporado a los equipos, no como derivación de su actividad de docencia sino, por ejemplo, a través de sus tesis de grado o becas de iniciación a la investigación.

Hemos notado en ambos casos, señala la autora, una cultura académica más basada en la reproducción de conocimiento que en la producción del mismo. Por su parte, en la UNSL la función o actividad de docencia universitaria tiene mayor peso y tradición que la producción de conocimiento; aunque existen proyectos de investigación que tienen una larga trayectoria, es decir, muchos años de experiencia acumulada y conocimiento adquirido.

Según la autora, se han identificado diferencias en relación a las características de las redes y circuitos académicos en los que participan los docentes-investigadores de las dos universidades. Se ha observado en los dos casos que la mayoría de éstos tienen que ver con la presentación, difusión, publicación y comunicación de los resultados de las investigaciones. Prácticamente en ningún caso el vínculo se establece para trabajar cooperativamente durante el proceso de producción del conocimiento. Tanto en uno como en otro caso, los lazos se entablan a través de los contactos personales de los directores de los proyectos de investigación, siendo prácticamente nulos los vínculos promovidos y establecidos por la propia universidad. Esto demuestra un bajo grado de institucionalidad de los

vínculos académicos.

Por último, la Kupervaser menciona algunas diferencias relativas al proceso de producción de conocimiento llevado a cabo en cada una de las instituciones estudiadas. En el caso de la UNSL, el trabajo en equipo en la investigación educativa está instalado desde hace tiempo, lo que se ve reflejado en la existencia de proyectos consolidados que son numerosos y llevan muchos años de trabajo continuado. Las reuniones se realizan en la universidad, pero muchas veces deben llevarse a cabo en espacios privados -como ser las casas de los investigadores-, por motivos de falta de espacio físico y por las interrupciones frecuentes que se dan dentro del ámbito universitario. En cuanto a la formación de recursos humanos todos los equipos de investigación de ambas universidades cuentan con uno o dos becarios de investigación como mínimo.

En la UNSL la selección es más amplia y responde a un sistema de becas y pasantías, a las que se postulan tanto estudiantes avanzados como recién graduados. Los problemas que se detectaron al respecto, señala la autora son; por un lado, la insuficiente capacitación y experiencia de algunos directores de proyecto y, por otro lado, el gran tamaño de algunos equipos de investigación, lo que puede redundar en una dificultad para el acompañamiento de los jóvenes en formación.

En cuanto a la producción realizada por los equipos de investigación notamos que, en ambos casos, se trabaja sobre temas variados; sin embargo, en el caso de la UNSL el abordaje de los mismos es más amplio e interdisciplinario (equipos conformados por educadores junto con filósofos, comunicadores, psicólogos, físicos, químicos, etc.). Una tendencia común a las dos universidades es el trabajo sobre problemáticas u objetos de alcance local o regional (estudio de instituciones, actores y problemáticas locales).

Por último se destaca, para los fines de este estudio, en primer lugar la preocupación por las condiciones político-institucionales, principalmente aquellas regulaciones de nivel micro, que posibilitan u obstaculizan la formación de investigadores. A nivel, macro las reformas políticas de los años 90 son muy parecidas en la mayoría de las Universidades de América Latina.

En segundo lugar, se remarca que la formación de investigadores está centrada en muchos lugares en el posgrado, principalmente en los doctorados, los cuales están atravesados por las condiciones político institucionales macro y micro. En nuestra Facultad los doctores son muy pocos y los investigadores son muchos; por lo cual es importante profundizar cómo se dan los procesos de formación de investigadores en nuestra Universidad.

En tercer lugar se desprende que la formación de investigadores está centrada en la metodología de la investigación. Por lo cual se cree necesario profundizar en nuestra Facultad este aspecto articulando las problemáticas epistemológicas con las metodológicas. Estos procesos se dan en el marco de los grupos de investigación, fundamentalmente la formación se daría al lado de otro investigador con mayor trayectoria en el marco de los proyectos de investigación.

Y por último, se desprende de lo anterior, dos perspectivas teóricas desde las cuales se piensa la formación de investigadores, una desde la perspectiva de la formación basada en las perspectivas psicosocial de Ferry (Moreno boyardo, 2011), y otra basadas en las definiciones de la formación como adquisición de habilidades en el marco de desarrollo personal lo largo de toda la vida (Moreno Angarita, 1997), por lo cual es necesario reflexionar sobre los modelos teóricos que darían fundamento, en varias universidades, a la formación de investigadores en el marco de ciertas condiciones político institucionales.

Estos aportes brindan algunas coordenadas para abordar la pregunta por las problemáticas y desafíos en la formación de investigadores en nuestra Facultad.

1.4.- MARCO TEÓRICO

Se presentan en este apartado los ejes conceptuales que orientaron la indagación sobre la formación de investigadores (FI). En primer lugar se revisa el entramado Estatal de aspectos político- institucionales, el cual está configurado por el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología (SNCyT). En este marco se concretiza la investigación y la FI en algunos centros de investigación del SNCyT, pero también en organismos no gubernamentales que fueron surgiendo a partir de la década de los '80 llamados "taques de pensamiento". También se consideró necesario revisar los efectos en el campo de la investigación y de la FI de una las principales reformas políticas de la década de los '90, el programa de incentivos a la investigación.

En segundo lugar se presentan dos perspectivas desde las cuales se conceptualiza la formación de investigadores. Por un lado, la perspectiva de las competencias, y por otro lado, la perspectiva artesanal.

En tercer lugar se presentan algunas tendencias en la Formación de investigadores señaladas por diferentes autores.

En cuarto lugar se despliegan algunos modos de ser que caracterizan a los investigadores y por último la relación de los aspectos epistemológicos con los metodológicos en la FI.

1.4.1.- El entramado político – institucional de la Formación de Investigadores

La Formación de Investigadores (FI) en Ciencias Sociales es una compleja trama de prácticas y discursos. En ella se anudan aspectos político - institucionales, epistemológicos, metodológicos y teórico- disciplinares de forma tal que configuran un campo de saber.

El concepto de campo (Bourdieu, 1979) refiere a un espacio social demarcado por relaciones de fuerza entre agentes y/o instituciones en lucha por formas específicas de poder: poder económico, político o cultural. El campo es un espacio de posiciones estructurados en términos de una disputa, de competencias e intereses específicos. Un campo científico -o, más ampliamente, un campo de saber-

es un espacio de juego que incluye a sujetos e instituciones especializadas en la producción, la circulación y la consagración de discursos, técnicas y conocimientos.

Todo campo cultural-simbólico está constituido por agencias de producción, reproducción, difusión y consagración de productos/textos específicos, que funcionan y se reproducen con relativa independencia de las características subjetivas de los individuos que ocupan las posiciones institucionales. En los campos científicos se desarrolla una lucha entre agentes y entre instituciones por el control de la autoridad simbólica. El objeto específico de la lucha en el campo científico es el control del discurso legítimo y no, primariamente, la búsqueda de la verdad (Díaz, 1995).

La FI en las Ciencias Sociales no puede ser analizada ni evaluada desde la perspectiva normativa de un campo científico unificado. Se trata de diversos campos o regiones, un conjunto de voces en conflicto que emergen de diferentes categorías y que siguen orientaciones, reglas de producción, criterios de calidad y estándares de evaluación muy distintos. (Díaz, 1995)

La estructura fundamental de un campo (Bourdieu, 1979) está constituida por la oposición y conflicto entre creadores y reproductores. El sub campo intelectual incluye las actividades de producción académica y/o de investigación realizadas en universidades y centros de investigación públicos y privados, oficinas técnicas estatales y organizaciones no gubernamentales. Este conjuga agencias productoras y a personal académico y profesionales con credenciales superiores que procuran modificar o cambiar ideologías, teorías o prácticas en el proceso de producción de discurso. El sub campo de la reproducción está estructurado por los contextos institucionales que se especializan en la reproducción del discurso. (Díaz, 1995).

Ambos sub-campos se encuentran cruzados y estructurados por el campo del Estado, el cual por medio de su entramado político-institucional mantiene el control -directo o indirecto, por acción u omisión- sobre un conjunto de agentes, agencias, prácticas y discursos (Díaz, 1995).

1.4.1.1.- El sistema Nacional de Ciencia y Tecnología.

Como se señalara anteriormente, la FI como campo de saber esta sostenida en un entramado político-institucional Estatal que la configura y estructura. En la Argentina el mismo está conformado por el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología (SNCyT). El cual, en el transcurso de estos últimos años sufrió algunas modificaciones en su estructura. Además de algunas reformas políticas desde los años 90, en la Educación Superior, que tuvieron un fuerte impacto en la investigación en las Universidades. Por ello, se describe aquí el SNCyT.

La investigación en la Argentina está regulada por la Ley (25.467) de Ciencia, Tecnología e Innovación. La misma fue promulgada en septiembre de 2001 y rige el Sistema Científico y Tecnológico argentino. Ella administra las actividades científicas y tecnológicas relacionadas con el interés público en las universidades, órganos de gobierno, centros de investigación, empresas y otras instituciones. En el Artículo 2º enuncia sus objetivos:

- a. impulsar, fomentar y consolidar la generación y aprovechamiento social de los conocimientos;
- b. difundir, transferir, articular y diseminar dichos conocimientos;
- c. contribuir al bienestar social, mejorando la calidad de la educación, la salud, la vivienda, las comunicaciones y los transportes;
- d. **estimular y garantizar la investigación básica, aplicada, el desarrollo tecnológico y la formación de investigadores/as y tecnólogos/as;**¹
- e. desarrollar y fortalecer la capacidad tecnológica y competitiva del sistema productivo de bienes y servicios, y , en particular, de las pequeñas y medianas empresas;
- f. **potenciar y orientar la investigación científica y tecnológica**, estableciendo planes y programas prioritarios;
- g. promover mecanismos de coordinación entre los organismos del Sistema Nacional de Ciencia, tecnología e innovación;

¹ Las negritas no se encuentran en el original.

- h. garantizar la igualdad de oportunidades para personas, organismos y regiones de la Nación;
- i. impulsar acciones de cooperación científica y tecnológica a nivel internacional, con especial énfasis en la región MERCOSUR
- f. promover el desarrollo armónico de las distintas disciplinas y de las regiones que integran el país, teniendo en cuenta la realidad geográfica en la que ésta se desenvuelve.

El sistema argentino de Ciencia y Tecnología está compuesto por una amplia gama de organizaciones. Hasta el año 2007, ha sido coordinado por el Estado Nacional a través de la Secretaría para la Tecnología, la Ciencia y la Innovación Productiva (SETCIP), el gabinete científico y tecnológico (GACTEC) que dependía del Jefe de Gabinete de Ministros, el Consejo Federal de Ciencia, Tecnología e Innovación (COFECYT), el Consejo Interinstitucional de Ciencia y Tecnología (CICYT) y la Comisión Asesora para el Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación. Todas estas instancias tenían como atributo “establecer las políticas nacionales y las prioridades consiguientes” (Art.8º, Inc. a). El Art. 9º focaliza en la SETCIP la responsabilidad de elaborar la propuesta del Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación “sobre la base de prioridades sectoriales y regionales de corto, mediano y largo plazo, que deberá surgir de una amplia consulta con todos los actores y sectores”. El Consejo Federal de Ciencia, Tecnología e Innovación (COFECYT) pretendió reunir a todas las unidades que en las provincias se ocupan del tema y tiene asignadas funciones importantes en la definición de las políticas y del sistema de investigación del país. (Arts.10 y 11).

Dicha Ley creó la Agencia Nacional de Promoción Científica, Tecnológica y de Innovación como organismo dependiente de la SETCIP. El artículo 12 establece que la Agencia “procurará y administrará fondos provenientes de distintas fuentes y los adjudicará a través de evaluaciones, concursos, licitaciones o mecanismos equivalentes que garanticen transparencia”.

Sin embargo, a partir del año 2007 se producen algunos cambios en la organización del Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología. En diciembre del año

2007 se crea el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva. Su misión es orientar la ciencia, la tecnología y la innovación al fortalecimiento de un nuevo modelo productivo que genere mayor inclusión social y mejore la competitividad de la economía Argentina, bajo el paradigma del conocimiento como eje del desarrollo. Las líneas centrales de las políticas se basan en promover el crecimiento del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación a través del aumento de los salarios de investigadores y la provisión de infraestructura; las acciones tendientes a vincular los sistemas académico y productivo para generar consorcios público – privados.

También busca solucionar la brecha de las grandes ciudades y el interior del país a través de líneas de financiamiento del Consejo Federal de Ciencia y Tecnología (COFECYT) cuyas prioridades fueron fijadas por las autoridades provinciales y que están estrechamente relacionados con necesidades regionales. En ese sentido, debe promover un marco institucional apropiado y profundizar el ambiente de incentivos existentes, para crear un entorno propicio que motive a empresas y emprendedores a generar cada vez más innovaciones. (Mincyt, 2017)

El Ministerio de Ciencia asume funciones efectivas de coordinación entre los organismos del SNCTI, optimizando el empleo de los recursos existentes con una mayor eficacia entre los programas y proyectos de las instituciones. Como parte de una política de articulación activa, se intenta incentivar la cooperación entre los distintos actores del SNCTI y promover la estructuración en forma de red, posibilitando el funcionamiento interactivo, coordinado y flexible.

Las políticas encaradas por el Ministerio, a través del Consejo Federal de Ciencia y Tecnología (COFECyT), buscan coordinar con las provincias acciones que respondan a la satisfacción de necesidades propias de cada una de ellas; disminuir la brecha tecnológica existente entre las distintas jurisdicciones provinciales; coordinar y brindar apoyo técnico a los Consejos Regionales de Ciencia y Tecnología; ser órgano de referencia y consulta en temas de interés provincial y regional; y promover la transferencia y la vinculación tecnológica entre el sector de la investigación provincial y el sector productivo (Mincyt, 2017).

El Ministerio, a través del Consejo Interinstitucional de Ciencia y Tecnología (CICyT), asume funciones efectivas de coordinación entre los organismos del sistema, procurando el consenso, el intercambio y la cooperación, optimizando el empleo de los recursos existentes con una mayor eficacia entre los programas y proyectos de las instituciones. Asimismo, el CICyT se orienta al diseño de políticas comunes y a una mayor vinculación con la sociedad en general y el sector productivo en particular.

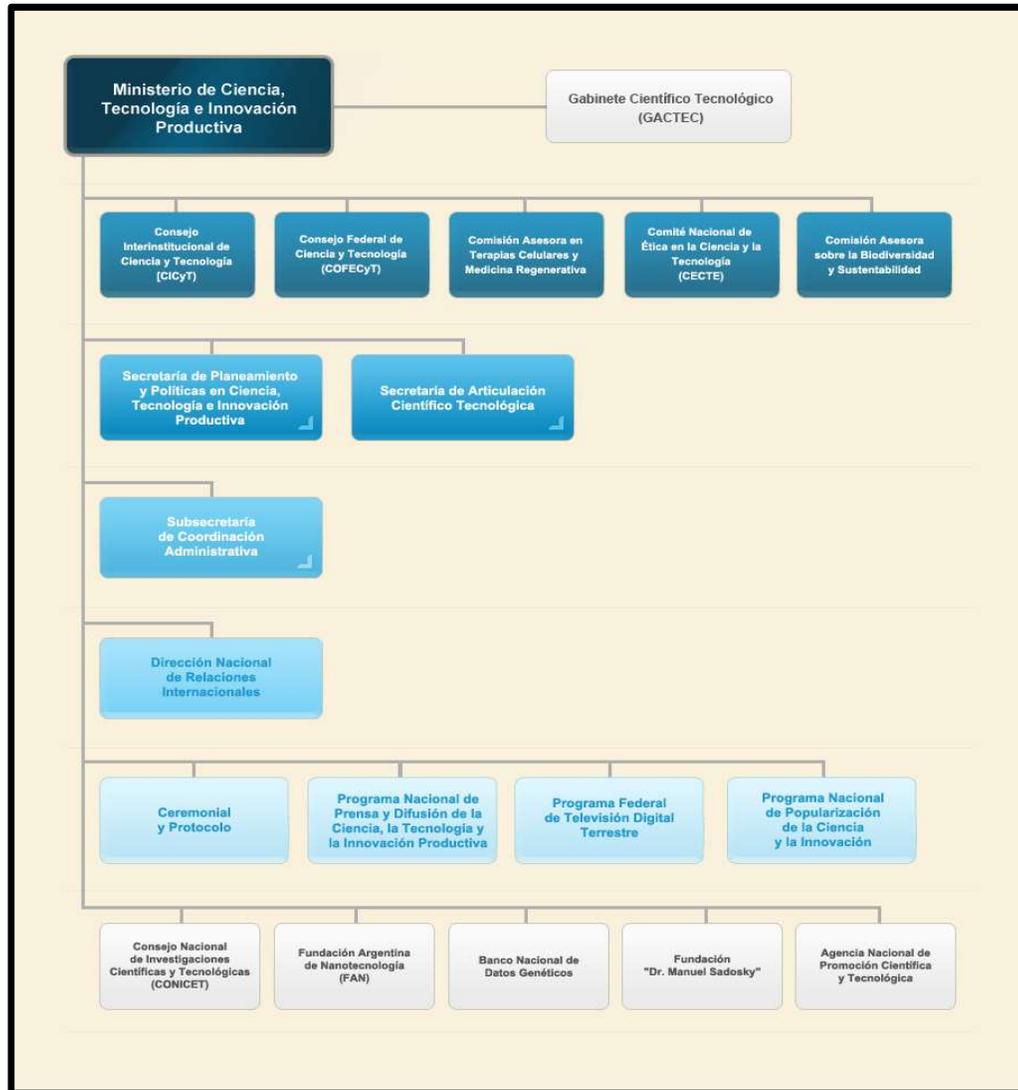
Desde el año 2006, a través de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica se financian proyectos que integran el trabajo de grupos de investigación, empresas y gobiernos orientados a la producción de conocimiento en áreas estratégicas así como al desarrollo de dinámicas innovadoras que contribuyan al mejoramiento de la competitividad.

El Consejo Federal de Ciencia y Tecnología (COFECyT) es un órgano de asesoramiento del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva. Su misión principal es articular las políticas y prioridades nacionales y regionales con el fin de promover la federalización de la ciencia, la tecnología y la innovación, disminuir las asimetrías provinciales y garantizar la transferencia del conocimiento en todo el territorio nacional. Las Funciones Principales del COFECyT son asesorar al Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva proponiendo políticas y líneas de acción que permitan un desarrollo federal y armónico en materia científico-tecnológica y de innovación. Además, propone la formulación y aplicación de instrumentos de financiamiento para apoyar proyectos innovadores que den respuesta a problemáticas de alcance municipal, provincial o regional, a partir de la aplicación concreta de conocimientos científico-tecnológicos (Mincyt, 2017).

Por último se crea El Polo Científico Tecnológico como un centro de gestión, producción y divulgación del conocimiento. El edificio es vislumbrado, nacional e internacionalmente, como un centro relevante para el desarrollo académico y científico nacional. En el Polo Científico Tecnológico se emplazan las sedes del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva y sus organismos dependientes: la Agencia Nacional de Promoción Científica Tecnológica (La

Agencia) y, en una segunda etapa, el CONICET. Estos tres organismos son el motor del desarrollo nacional en materia de ciencia, tecnología e innovación. (Mincyt, 2017).

Figura 1.- Organigrama SNCyT



Fuente: (<http://www.mincyt.gov.ar/>)

1.4.1.2.- Centros de investigación y Formación de Investigadores

Como sostiene Pérez Lindo (2005) se puede apreciar que existía hasta 2005, y continúa aún, una gran diversificación de centros especializados en distintas áreas relacionadas con el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología. Las instancias de organización de la actividad científica en las universidades nacionales pasa fundamentalmente por la base de los grupos de investigación (que pueden depender de una cátedra, instituto, centro, departamento o facultad) que tienen la iniciativa y la capacidad para abordar algún tema. En la cúpula institucional, se encuentra generalmente la Secretaría de Ciencia y Tecnología (o equivalente) que selecciona los proyectos y facilita los trámites de fondos (generalmente están asesorados por comisiones especiales o convocan a jurados de pares para calificar los investigadores y los proyectos).

Pérez Lindo, en el año 2005, señala que el Conicet es el principal órgano de formación de investigadores y producción científica básica y aplicada y, podemos decir que actualmente sigue siendo uno de los importantes lugares de Formación de Investigadores. Según reportan Albornoz y otros (1996, citado por Pérez Lindo, 2005), hasta el año 2004, existían en el país cerca de 300 centros e institutos de investigación en las universidades nacionales, 70 de ellos funcionan en convenios con el Conicet que a su vez dispone de 170 unidades de ciencia y tecnología, muchas de las cuales por distintos canales se articulan con las universidades nacionales.

Los grupos de investigación buscan fortalecer su propio sector de conocimiento, muy pocos se interesan por los temas vacantes. Como a su vez los grupos científicos tienen que competir por recursos en los cuerpos colegiados universitarios con grupos académicos o corporativos fuertemente instalados, resulta difícil afirmar la importancia de los proyectos de investigación (Albornoz y otros, 1996, citado por Pérez Lindo, 2005).

Las actividades científicas en Argentina estuvieron concentradas entre 1958-1985 principalmente en el Concejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) y en organismos especializados como el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA), el Instituto Nacional de Tecnología Industrial (INTI) y otros

dependientes de diversos ministerios.

Al mismo tiempo se ha estimulado a los centros del Conicet para establecer relaciones más estrechas con las universidades para superar la compartimentación de ambos sectores que había sido una constante de las décadas anteriores.

En las universidades argentinas el problema de la atomización versus las políticas científicas públicas, se relaciona con factores políticos, corporativos y hasta gremiales que debilitan el esfuerzo para instalar una cultura del conocimiento. La intervención de factores políticos en las grandes instancias del sistema universitario es constante (Pérez Lindo, 2005). Este puede considerarse también como una tensión entre un conglomerado con una gran base de proyectos aislados junto con un conjunto que tiende a adoptar objetivos considerados estratégicos o prioritarios para la sociedad.

Dicha tensión entre el individualismo académico y las políticas públicas es propia de cualquier sistema científico en una sociedad democrática con universidades autónomas en el mundo. La idea de la universidad como “anarquía organizada” (Clark, 1991)” tiende a explicar esta situación (Pérez Lindo, 2005).

Las universidades nacionales tienen dificultades para acordar políticas de investigación. Generalmente, las decisiones en cuanto a la evaluación de proyectos y distribución de recursos surgen de los intereses ya establecidos, de modo que hay pugnas entre grupos disciplinarios o entre facultades para captar el mayor número de recursos. El resultado es una transacción donde pesa tanto el prestigio científico del grupo interesado como el peso que puede tener su unidad académica en los órganos superiores de gobierno (Pérez Lindo, 2005).

Las universidades no tienen mucha capacidad para asignar recursos. Existen los cargos docentes y los subsidios de investigación otorgados por programas especiales (régimen de incentivos, fondos de la SeCyT y otros), pero por lo general las Secretarías de Ciencia y Técnica actúan como mediadores administrativos para vehicular los trámites destinados a obtener subsidios y fondos de investigación (Pérez Lindo, 2005).

Las comunidades científicas y universitarias se vieron obligadas o estimuladas

para buscar nuevas fuentes de financiamiento a través de contratos de consultoría, convenios de cooperación internacional, acceso a créditos internacionales y contratos de producción tecnológica o de servicios. Esta tendencia se asocia al surgimiento de una concepción pragmática de las universidades más ligadas al desarrollo económico-social, pero también puede ser interpretada como un acomodamiento a las nuevas condiciones para la obtención de recursos. Según Pérez Lindo (2005) a este respecto coexisten dos teorías: la de la universidad para el desarrollo (que ya habían sido enunciada por la CEPAL y algunos especialistas sudamericanos como Darcy Ribeiro, Jorge Sábato, Amilcar Herrera, Oscar Varsavsky en los años 70, y la teoría de la “universidad empresarial” de Burton Clark y otros. En términos políticos estas alternativas pueden presentarse como un modelo neo-desarrollista o como un modelo neo-liberal. Ambas supondrían una superación del modelo endogámico, academicista y profesionalista de las universidades tradicionales (Pérez Lindo, 2005).

1.4.1.3.- Los tanques de pensamiento.

Tradicionalmente las instituciones dedicadas a la investigación y a la FI han sido las Universidades. Sin embargo, en los últimos años se ha producido un proceso de pluralización de las instituciones que desarrollan actividades de producción de conocimientos y se diferencian de los centros académicos por el perfil profesional de sus agentes productores, por sus fuentes privadas de financiamiento y su orientación ideológica. La explícita voluntad de estos nuevos actores de intervenir en la definición de las políticas públicas – o a través de la ocupación directa de puestos de dirección en las burocracias estatales- se profundizará en la década de los ´90 con el surgimiento de los “tanques de pensamiento” que combinan el trabajo de asesoría técnica y la construcción de agendas de políticas como modalidad característica de su actividad de producción de conocimiento (Suasnábar y Palamidessi, 2006).

Esto sucede en el marco de un proceso de involución de la Ciencias Sociales hacia el modelo de consultoría desde los organismos gubernamentales y no

gubernamentales (ONGs), lo que genera una burda mercantilización y un recorte de presupuesto y políticas que van contra las Ciencias Sociales como conciencia crítica de la sociedad, es decir, el Estado u otros organismos buscan resultados confiables, válidos, por lo cual el financiamiento condiciona lo que se investiga (Borón, en Sautu, 2000).

En el campo de la Educación comenzó a incrementarse la intervención de los organismos internacionales como la CEPAL, la UNESCO el Banco Mundial y el BID, a través de proyectos como el “Proyecto principal de educación para América Latina y el Caribe y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), se generaron diversos estudios y diagnósticos sobre la evolución del sistema educativo, la experiencia del planeamiento y los problemas de administración central en educación en América Latina en Argentina (Tedesco, Nasif, y Rama , 1984, citado por Suasnábar y Palamidessi, 2006).

En el campo de las Ciencias Sociales, apareció la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), y el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) con una fuerte apuesta por la investigación y la formación de investigadores.

1.4.1.4.- El programa de incentivos.

Tal como se señalara anteriormente, en muchos países Latinoamericanos se produjeron reformas políticas en la Educación Superior. Estas posicionaron a la investigación como una actividad central en las instituciones, las que tradicionalmente han estado centradas en la función docente, aunque no sin algunas consecuencias.

En la Argentina, las reformas políticas implementadas en la década de los ´90 generaron un proceso de transformación en el campo académico que modificó fundamentalmente el subcampo de la investigación. El Programa de Incentivos creado en noviembre de 1993, a través de la Secretaría de Políticas Universitarias, tuvo como objetivos fundamentales 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. Para incorporarse al Programa los docentes-investigadores deben tener una Categoría Equivalente de Investigación (CEI) y estar desarrollando un Proyecto acreditado de investigación. La CEI se obtiene mediante la Categorización Docente que se realiza cada tres años en forma optativa y cada seis en forma obligatoria. Respecto a la actividad docente, el Manual de Procedimientos (Art. 26, 2014) indica que los docentes-investigadores tienen que destinar al menos un 30% del tiempo de su dedicación a las actividades de docencia de grado, las que incluirán el dictado de clases con un mínimo de 120 horas anuales.

Como señala Wainerman:

“la reforma de la educación superior (...) involucró el establecimiento de un sistema de acreditación y ,mecanismos de evaluación; el impulso a la diferenciación institucional; y la promoción de que las instituciones busquen nuevas fuentes de financiamiento, además del Estado (:....) los cambios introdujeron competencias entre los individuos y entre las instituciones, lo que implicó para las universidades un viraje de las instituciones públicas a las empresa corporativas reguladas (al menos manejadas) por los principios del mercado(...) así como por un movimiento del modelo latinoamericano a otro angloamericano de las instituciones de educación superior” (Gorsotiaga et. al, citado por Wainerman, 2010:19)

Esta reforma privilegió el logro de metas de manera inmediata, con escasa preocupación por el diseño de los caminos para llegar a ellas (formación en investigación); ***“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”***²(Wainerman, 2010:20).

Una de las consecuencias de estas políticas neoliberales aplicado al campo universitario, en particular el programa de incentivos, generaron en la investigación conductas de plagio, de aumento de número de publicaciones en desmedro de su

² Las negritas no se encuentran en el original.

originalidad y la calidad, la reiterada presentación/publicación de una misma ponencia/artículo en varios congresos o revistas, capítulos de libros compilados, el envío de ponencias sin asistir a congresos el aumento de autores y directores “fantasmas” de proyectos de investigación y de publicaciones colectivas (Araujo, 2003).

Los cambios que se sucedieron en el campo académico se orientaron, a la búsqueda de eficiencia y eficacia por parte de las universidades, por lo que las regulaciones establecidas apuntaban a la racionalidad y productividad de los procesos educativos y a la valoración social de su producto (Chiroleu, 2005).

Farneda y Espinelli (2008), en base a entrevistas a docentes investigadores, consideran que no estaban dadas las condiciones para investigar en la Universidad, y plantean que el Programa de Incentivos no mejoró la actividad investigativa: el programa generó un sistema en donde “todos pasaron a ser investigadores” sin tener ninguna formación para esta práctica. En cuanto a la actividad docente, se encontraron con el siguiente resultado: por un lado, los directores e investigadores intermedios planteaban la necesidad de los docentes de investigar, para actualizar la bibliografía, y para continuar con la formación; pero por el otro, señalan que no están dadas las condiciones para la investigación. Esto conduciría a la devaluación de la práctica tanto docente, como la de investigación, porque esta doble exigencia funciona con “dosis enormes y prácticamente heroicas de trabajo fuera de hora”, donde los docentes están tan demandados que no pueden dedicarse a la investigación, o se obliga a docentes que nunca investigaron a presentar proyectos.

Sin dudas, señalan los autores, los sistemas de evaluación afectan directamente a ambas actividades, por ello la preocupación de los docentes-investigadores –sobre todo aquellos que tienen más trayectoria en el campo– es la cuantificación de las evaluaciones, que mide la cantidad de producción, y no la calidad de lo producido, y obliga a los docentes-investigadores a una carrera sin fin de acumulación de antecedentes, acreditaciones y publicaciones para mantener sus cargos en el campo académico. Respecto a los recursos

económicos, sostienen los autores, que los sueldos son bajos y que los montos de subsidios de investigación “no alcanzan para hacer una investigación en serio” (Farneda y Espinelli, 2008)

El régimen de incentivos produjo distintos efectos. La duplicación del número de investigadores universitarios y del presupuesto universitario en investigación, el incremento de la productividad científica medida por el número de publicaciones por docente investigador de tiempo completo (pasó de un promedio de 0,50 publicaciones por año en 1993 a 1 publicación por año en el 2000) (Pérez Lindo, 2005).

El Programa incluye el compromiso ambivalente de reforzar la investigación y la dedicación a la docencia, por lo que en principio se incitaba a los investigadores a dedicar más horas a la docencia y a los docentes a ocupar más tiempo a la investigación. En la práctica esta combinación no logró los resultados esperados de manera coherente (Pérez Lindo, 2005).

Desde el punto de vista de la formación de recursos humanos para la investigación tuvo un impacto visible tanto entre los profesores como entre los docentes auxiliares, tanto en el diseño de nuevos proyectos (cerca de 6.000 por año) como en las publicaciones y en la asistencia a congresos científicos y académicos en general. El programa logró el objetivo de mejorar e incrementar la cultura científica en las universidades públicas (Pérez Lindo, 2005).

Los efectos negativos del Programa de Incentivos que se desatacan son el descuido de la enseñanza, la figuración indebida de docentes como investigadores, la redundancia de informes de investigación, la reproducción de conocimientos ya conocidos. También en la literatura internacional de los últimos años ha crecido la crítica hacia la cultura de los “papers”, las publicaciones con “referato” y las imposturas o fraudes académicos incitados por la necesidad de mantener una carrera académica o científica (Araujo, 2003).

Pérez Lindo (2005) señala que una de las respuestas a estas anomalías ha sido el desarrollo de sistemas de evaluación académica y científica más sofisticados.

También aquí algunos autores sostienen que lo que se ha incrementado es la burocratización de los procedimientos para obtener subsidios o para avanzar en la carrera de investigador.

Pero lo cierto es que estas nuevas exigencias obligaron a fortalecer los criterios epistemológicos, pedagógicos e institucionales, o sea, la pertinencia de los proyectos. Los cursos de epistemología y metodología de las ciencias aparecieron en todas las universidades y facultades del país ante la demanda del cuerpo académico. Por otro lado, también se incrementó el número de profesores que iniciaron cursos de posgrados sin tener en cuenta límites de edad (el promedio de edad de los docentes universitarios en posgrados se sitúa alrededor de los 40 años) (Pérez Lindo, 2005).

1.4.2.- Perspectivas teóricas en la Formación de Investigadores

Se revisan en este punto dos perspectivas teóricas sobre la formación de investigadores. Por un lado, desde la perspectiva de las competencias se concibe la FI como una división entre el investigador experto (el docente) y el investigador novato (estudiante), en donde el primero conducirá por los caminos de la investigación al segundo. De esta manera se considera que los docentes, como expertos, deben generar estrategias de formación sistemáticas que les permitan a los novatos desarrollar las habilidades pertinentes para iniciar procesos investigativos (Cabra, 2009, citado por González Cardona, 2015). Asimismo, la actividad central del proceso inicial de formación debe estar centrada en la adquisición de las habilidades y el conocimiento requerido para ser investigadores. Estas habilidades son prerrequisito para poder incrementar la sofisticación metodológica y por tanto mejorar la utilidad de la investigación realizada. Esto muestra la relación vertical en la producción del conocimiento en donde el aprendiz va adquiriendo las habilidades gracias a la dirección de un especialista (Cabra, 2009, citado por González Cardona, 2015).

Por otro lado, desde la perspectiva artesanal se concibe a la formación de investigadores como “un quehacer artesanal” (Sánchez, 1987: 9, citado por González Cardona, 2015) que consiste en el acompañamiento real, por parte del maestro, en cada una de las operaciones que tiene que realizar el estudiante que se inicia en la investigación. Por eso, se sostiene que en la enseñanza del quehacer científico con carácter artesanal predomina el traspaso directo e inmediato de conocimientos prácticos y la aplicación concreta de saberes particulares. Desde aquí se concibe al maestro como el poseedor del conocimiento transmisible al estudiante-aprendiz, relación que reflejaría una autoridad basada en el saber. Se concibe así la formación investigativa como una adquisición de los conocimientos de forma vertical por parte de los expertos que le brindan las herramientas metodológicas para investigar (González Cardona, 2015).

1.4.2.1.- La perspectiva de las competencias.

Ollarves Levison (2009) considera que las evaluaciones que se han venido realizando de la función de investigación en distintas universidades, demuestran la necesidad de asumir un nuevo perfil que contribuya a consolidar una cultura investigativa con mayor pertinencia social, con miras a generar conocimientos y aproximarse a la solución de las problemáticas de su entorno local, regional y nacional. Por ello propone que las competencias investigativas son una alternativa organizacional que implica la comprensión y transferencia de conocimientos, habilidades, actitudes y valores orientados a estimular significativamente el potencial investigativo de los docentes y obtener resultados y hallazgos de situaciones de la vida real, con impacto social en su comunidad intra y extrauniversitaria. Para Ollarves Levison (2009), las competencias son una clave para el desarrollo profesional. La gestión de competencias es una herramienta de enorme utilidad para cualquier organización, porque se ha demostrado su efectividad en el éxito profesional de los individuos y de las organizaciones.

Como reseña Rivas Tovar (2011), el estudio de las habilidades o competencias de investigación ha recibido gran atención por parte de los investigadores. Son

numerosos los estudios de caso sobre las habilidades de investigación de estudiantes en distintos contextos (Koppi, Nolan & Field, 2010; Valter - Akerlind, 2010; Henderson, Nunez & Casari, 2011, y Kiley, Moyes & Clayton, 2009). Destacan también los trabajos sobre estrategia para el desarrollo de habilidades de investigación en casos concretos y en campos del saber específicos (Helm, McBride, La Bianca, 2011; Kiley, Moyes & Clayton, 2009, y Murdoch, Drewery, Elton, Emmerson, Marshall, Smith, Stark & Whittle, 2010).

Para Vargas Hernández(2002) el concepto de “Competencia” fue planteado inicialmente por David Mc Clelland en 1973, como una reacción ante la insatisfacción con las medidas tradicionales utilizadas para predecir el rendimiento en el trabajo: Los tests académicos de aptitud tradicionales y los tests de conocimientos, al igual que las notas escolares y las credenciales: 1. No predicen el rendimiento en pruebas o el éxito en la vida. 2. A menudo están sesgados en contra de las minorías, las mujeres, y las personas de los niveles socioeconómicos más bajos (Mc Clelland, 1973, en Hernández, 2002).

Esto lo condujo a buscar otras variables, a las que llamó “Competencias”, que permitiesen una mejor predicción del rendimiento laboral. Encontró que para predecir con mayor eficiencia, era necesario estudiar directamente a las personas en el trabajo, contrastando las características de quienes son particularmente exitosos, con las características de quienes son solamente promedio. Por ello, las Competencias están ligadas a una forma de evaluar aquello que realmente causa un rendimiento superior en el trabajo, y no a la evaluación de los factores que describen confiablemente todas las características de una persona, en la esperanza de que algunas de ellas estén asociadas con el rendimiento en el trabajo (McClelland, 1993, en Hernández, 2002)

Además, el concepto de Competencia y su estrecha relación con el trabajo, responde muy bien a la situación actual del mundo laboral, caracterizado por un alto nivel de fluidez y cambio, con exigencias cada vez mayores a las habilidades individuales; tendencia esta, que se incrementará a futuro. En el marco específico de

la psicología, el concepto responde a la concepción de la psicología cognoscitiva y del constructivismo, que concibe una mayor fluidez en la estructura del intelecto, en el procesamiento de la información y en la adaptabilidad del ser humano, que lo que se concebía en el pasado.

Para Ollarves Levison (2009) retomando a Levy-Leboyer (2003:52) plantea que las competencias son *“repertorios de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras”* de manera que son observables en la cotidianidad, a través de la eficacia de su desempeño. Por eso *“representan un trazo de unión entre las características individuales y las cualidades requeridas para llevar a cabo misiones profesionales precisas”* (ibídem); es decir, son únicas y específicas en cada organización. Por su parte, Cazares y Cuevas (2007:18) sostienen que la competencia es una *“interacción reflexiva y funcional de saberes enmarcados en principios valorables, que genera evidencias articuladas y potencia actuaciones transferibles a distintos contextos, apoyadas en conocimiento situacional”*; es decir que se ubica en una dimensión individual con capacidad de transferencia a distintos ámbitos de la realidad. Mientras que Siliceo Aguilar (2003:188, citado por Ollarves Levison, 2009) afirma que la competencia entrelaza tres conceptos fundamentales: *“(a) habilidad o predisposición profesional intelectual o física para realizar muy bien algo; (b) actitud o predisposición emocional hacia diversos hechos o actitudes; y (c) aptitud que coordina y armoniza las anteriores, es alguien con habilidad y talento, tiene voluntad y afecto al servicio de esa habilidad, vale decir que se mantiene un concepto en el plano individual, sólo que diversifica el conjunto de aspectos que deben manejarse en forma integrada en términos de posibilidades que pueden ser demostradas en un escenario laboral”*.

Ollarves Levison (2009) señala que en la actualidad, una de las definiciones que mayor acercamiento tienen a la realidad universitaria, es la de Tobón (2007), quien plantea las competencias desde el enfoque de la complejidad como aquellos procesos complejos de desempeño con idoneidad y ética en determinados contextos que integran distintos saberes para realizar actividades o resolver problemas, que contribuyan con la realización personal, la calidad de vida y el desarrollo social y

económico sostenible y en equilibrio con su ambiente. De allí que en la actualidad se concentren esfuerzos en el tema, porque se ha demostrado que puede convertirse en un mecanismo clave de transformación de las organizaciones, no obstante autores como Alles (2006) afirman que se trata de procesos orientados al desarrollo de competencias que requieren tiempo, motivación y decisión, porque el éxito estará en correspondencia con la definición de competencias por parte de la organización y con los métodos utilizados para lograrlo. (Ollarves Levison, 2009).

Para Pirela de Farías, *et al.*, (2006) las competencias se definen como características subyacentes en las personas, que están causalmente relacionadas con una actuación exitosa en un puesto de trabajo. Boyatzis (1982, citado por Mitrani, Daziel y otros, 1992) plantea que las competencias consisten en motivos, rasgo de carácter, conceptos de uno mismo, actitudes o valores, contenido de conocimientos, o capacidades cognoscitivas o de conducta: es decir, cualquier característica que se pueda medir de un modo fiable, y que se pueda demostrar que diferencia de una manera significativa entre los trabajadores que mantienen un desempeño excelente de los adecuados o entre los trabajadores eficaces e ineficaces. Según Leboyer (1997:43, en Pirela de Faría, 2004) *“las competencias están estrechamente ligadas a las actividades profesionales y, más concretamente, a las misiones que forman parte del puesto”*. Igualmente, plantea que las mismas están relacionadas con el dominio de aptitudes, conocimientos, actitudes, fuente de motivación y rasgos de personalidad. Para Mitrani *et al.* (1992, en Pirela de Faría, 2004) las competencias informan lo que constituye un éxito de las personas en el desempeño de determinadas funciones y en diferentes situaciones, por lo que es necesario estudiar a las personas que mantienen un desempeño exitoso en el trabajo y definir el puesto en función de las características y conductas de esas personas. Por lo cual, las competencias deben servir para predecir las conductas que definen un desempeño concreto, e incluyen una intención, una acción y un resultado.

La autora sostiene que el perfil de las competencias necesarias para la investigación hay que sacarlas de los “investigadores altamente productivos”. *“Por otro lado, como se ha mencionado las competencias se asocian al éxito de las*

personas en el desempeño de determinadas funciones y en diferentes situaciones, por lo que es necesario estudiar a las personas que mantienen un desempeño exitoso. En este sentido, se deben indagar las competencias en los investigadores exitosos en relación a la producción intelectual". (De Faría, et al., 2006: 164)

Para Di Virgilio, *et al*, (2007) señalan que las competencias pueden definirse como las capacidades que poseen los investigadores, agregadas y complejas, de desempeñarse en los diferentes ámbitos y contextos que hacen a la práctica de la investigación.

La lógica subyacente a las competencias es la de saber actuar.

"De acuerdo con Le Boterf (2000), actuar con competencia remite a un saber actuar de manera pertinente en un contexto particular, eligiendo y movilizándolo un equipamiento doble de recursos: personales (conocimientos, saber hacer, cualidades, cultura, emocionales) y externos (banco de datos, redes documentales, redes de experiencia especializada, entre otras). Las competencias residen en el encadenamiento de un conjunto de esquemas operativos articulables para resolver un mismo problema y transferibles a la resolución de otros problemas" (Braslavsky y Acosta, 2004: 14).

Las competencias señalan las autoras, refieren al conjunto de recursos personales que el investigador debe combinar y movilizar para manejar eficazmente sus prácticas de referencia. Dichos recursos pueden leerse como una yuxtaposición de recursos teórico-metodológicos generales vinculados al campo de las Ciencias Sociales, en general, y del problema a indagar, en particular, y específicos, propios de la situación y del contexto en el que se desarrolla el proceso de investigación.

Para Moreno Angarita María Soledad (1997) siguiendo la postura que ofrece la UNESCO (1989) entiende la formación en dos sentidos, por una parte como una adquisición de habilidades, conocimientos, actitudes, y conductas íntimamente asociadas al campo profesional, y por otra como un proceso que busca la consecución de un desarrollo personal, social y profesional a lo largo de la vida de

los individuos, con la finalidad de mejorar tanto su calidad de vida como la de su colectividad.

Moreno Angarita propone en el año 1997 abordar el desarrollo personal en base a recuperar la teoría propuesta por Howard Gardner, en su interpretación de las diversas maneras de ser inteligente. Al igual que cualquier otro individuo, el sujeto investigador posee todas las siete inteligencias, pero en diferentes grados de intensidad. El investigador hace un despliegue de todas ellas, en menor o mayor grado, y relaciona esto con su objeto de estudio y los métodos e instrumentos que aplica su disciplina. El sujeto investigador es un individuo que tiene una historia de vida, una tradición, unos antecedentes formativos, unos modelos, unos intereses, un estilo de aprendizaje, de enseñanza, y muchas otras cosas más. (Gardner, 1991, citado por Moreno Angarita, 1997).

1.4.2.1.1.- Competencias para la Formación de Investigadores

Por un lado, en base al conocimiento de los modelos o métodos para desarrollar competencias que pueden ser implementados y teniendo en cuenta que es necesario que cada organización debe analizarlos con base a sus expectativas y metas, algunos autores plantean modelos, métodos y técnicas generales de formación basada en competencias, entre los que se encuentran señala Ollarves Levison (2009):

1.- Goleman y Boyatzis (1999) citado por Rodríguez Quesada (2004) plantean un modelo de competencias conformado por tres grandes grupos de capacidades, a saber: (a) Capacidades de conocimiento y dominio personal: motivación de logro, conocimiento de uno mismo, iniciativa, optimismo: autorregulación, autoconfianza, flexibilidad; (b) Competencias de gestión de relación; empatía, liderazgo inspirador, conocimiento organizacional, gestión de conflicto, trabajo en equipo y colaboración, desarrollo de otros, sensibilidad intercultural y comunicación oral; y (c) Competencias cognitivas y razonamiento: pensamiento analítico, pensamiento sistémico, reconocimiento de modelos, experticia técnica o profesional, análisis cuantitativo, comunicación escrita.

2.- El modelo de desarrollo de competencias de Silicio Aguilar (ob. Cit.: 190) plantea la formación de la autoimagen, donde la persona con su propia estructura y experiencia, se forma su autoimagen que le lleva a concretizar sus competencias, las cuales una vez demostradas le reportan datos a través de su propia percepción y de la retroalimentación recibida, lo cual evidencia el éxito o no de la situación. Adicionalmente, describe la Programación Neurolingüística (PNL) como un meta modelo, es decir que tiene aplicabilidad en cualquier instancia de la vida, pues aclara cómo los individuos estructuran sus experiencias individuales; así, su propósito es el crecimiento del individuo, mediante un cambio, que asociado a su proceso de aprendizaje, permita optimizar sus posibilidades y talentos.

3. - Para Levy-Leboyer (ob. cit.:136) el desarrollo de competencias debe formar parte de la gestión de recursos humanos, es decir, que la formación no precede al trabajo, sino que lo acompaña, donde no existe un manual de acción, sino que la experiencia es la pieza clave, de tal forma que se considera una condición sine qua non de la adquisición de las competencias, en la que la reflexión sobre ese proceso de aprendizaje es vital para concretar la competencia individual, lo que definitivamente contribuiría a fortalecer la cultura organizacional a través del desempeño profesional de sus miembros. Ejemplos de este esquema son la conformación de grupos autónomos y los círculos de calidad.

4.- Mientras que Alles (ob. cit.: 141), plantea tres categorías: (a) métodos dentro del trabajo los cuales se desarrollan en la cotidianidad como el coaching, rotación de puestos y la asignación a nuevos proyectos; (b) métodos fuera del trabajo que incluye actividades planificadas por la organización para ser ejecutadas dentro o fuera de ésta, entre las que se destacan: estudios de casos, juegos gerenciales, seminarios, role playing y codesarrollo; y (c) técnicas dirigidas para el autodesarrollo que involucra deportes, hobbies, actividades extracurriculares, lecturas, análisis de películas y referentes, considerada por esta autora la mejor propuesta para desarrollar el talento humano en las organizaciones (Ollarves Levison, 2009).

Por otro lado algunos autores proponen modelos de formación específicos para investigadores basados en el desarrollo de algunas competencias. Ollarves Levison (2009) propone impulsar un proceso de formación de investigadores basado en competencias que contribuya a elevar la calidad de la educación en el sector universitario y que influya positivamente en la conformación de colectivos de investigación, motivados desde sus inicios por la actividad científica, con sensibilidad de comprender su realidad y de generar aportes teóricos e innovaciones para la solución de problemas específicos o para la transformación de procesos educativos desde la práctica. Este estará basado en los presupuestos de Federman, Quintero y Munévar (2001:16, citado por Ollarves Levison, 2009) que plantean un investigador debe manejar competencias investigativas que les permita:

1. Comprender el significado, la importancia y las implicaciones de la investigación educativa en la práctica pedagógica.
2. Observar, preguntar, registrar, interpretar, analizar, describir contextos y escribir textos acerca de situaciones problemáticas propias de los ambientes de aprendizajes
3. Proponer soluciones a los problemas detectados, utilizando adecuadamente los conceptos y métodos de investigación.
4. Argumentar sobre las relaciones que se establecen dentro de la cultura escolar y las alternativas dadas a los problemas investigados.
5. Perfeccionar las prácticas de la escritura que contribuyan a sistematizar los datos y la información para presentarlos a través de los informes de investigación (Ollarves Levison, 2009).

Di Virgilio, *et al*, (2007) proponen la formación de investigadores idóneos teniendo en cuenta las etapas del proceso de investigación. Para ello se plantean tres situaciones o prácticas sociales de referencia en función de las cuales pensar las competencias que los estudiantes deben desarrollar. Como señalan las autoras, se trata de competencias generales, los desafíos de la investigación imponen la

necesidad de ponerlas en movimiento, en relación a las particularidades de cada una de las situaciones concretas. Estas situaciones son:

- I) el planteo de problemas de investigación y la producción de conocimientos que contribuyan a su mejor comprensión;
- II) el diseño y la implementación de estrategias de investigación y de análisis de datos que respondan efectivamente a las características y a las complejidades de los problemas planteados y, por ende, de los objetos analizados, y
- III) el trabajo de campo. (Di Virgilio, *et al*, 2007).

Por último, en la opinión de Rivas Tobar (2011) son nueve las competencias universales que comparten todos los investigadores que deberían desarrollar durante sus estudios de posgrado y su preparación científica todos los estudiantes de maestría y doctorado. La novena, señala el autor, tiene particular relevancia, ya que en realidad es una meta-competencia, es decir, habilidades que se asumen como obvias en un mundo global, como es la competencia sobre el manejo de idiomas y sobre arte y cultura universal, que resultan imprescindibles en un científico global. Es por ello que propone en reflexionar sobre las competencias que debe tener un científico al que genéricamente llamamos investigador. Para el autor las 9 competencias son:

- 1.- plantear un problema de investigación
- 2.- elaboración de un marco contextual
- 3.- saber revisar el estado del arte
- 4.- Construir y validar modelos
- 5.- creación y validación de un instrumento de recolección de datos
- 6.- dominar las técnicas de análisis de datos
- 7.- saber estructurar un documento científico

8.- dominar la escritura científica, y tener la capacidad para participar en un encuentro científico como conferencista y por último,

9.- así como poseer conocimientos de idiomas y sensibilidad sobre arte y cultura universales (Rivas Tobar, 2011).

1.4.2.2.- La perspectiva artesanal.

Se presentan aquí los ejes conceptuales que sostienen a la perspectiva llamada Artesanal. Esta perspectiva de formación intenta que cada uno se forme a sí mismo, sin embargo, uno sólo se forma por mediación, y estas son muy variadas. Pueden ser mediadores los formadores, las lecturas, las circunstancias, las relaciones con otros, etc. Entonces, los dispositivos, los contenidos de aprendizaje, el curriculum no son la formación en sí, sino medios para la formación (Ferry, 1997).

Esta perspectiva se fundamenta en una epistemología dialéctica, opuesta a la perspectiva aplicacionista, desde ese lugar teoría y práctica se sintetizarían en la “praxis”, como modo específico de conocer del hombre, a partir de lo cual se pueden abrir espacios para trasladar esos principios a otros contextos. (Finkelstein y Lucarelli, 2003).

Ferry (1997: 53) señala que *“...formarse es adquirir una forma. Una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma.”* En este sentido diferencia formación de enseñanza y aprendizaje, aunque éstos pueden ser sus bases. Para este autor es en sí un desarrollo que supone adquirir formas para el desempeño de diferentes tareas inherentes a una profesión. Se puede afirmar que nadie puede formar a otro, la formación no se recibe. Cada uno se forma a sí mismo, cada quién encuentra su forma pero sólo por mediación. Hay diversos mediadores: formadores (mediadores humanos), dispositivos, información, etc. que operan como facilitadores, posibilitando la formación. 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 para un sujeto es adquirido, construido y elaborado 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 este caso supone - entre otros posibles - 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. (Finkelstien y Lucarelli, 2003)

Por el contrario la racionalidad técnica (de los modelos tradicionales) generalmente 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. En esta situación aparece el "arte profesional" (Schön, 1992), en donde los profesionales siguen reglas que aún no se han explicitado. Desde esta perspectiva el "arte profesional" se entiende en términos de reflexión en la acción y es central en la competencia profesional exitosa.

El mismo Schön (1992) utiliza el término "arte profesional" para designar a diferentes competencias que los esencialmente prácticos utilizan en situaciones de la práctica que resultan inciertas o conflictivas. Aquellos profesionales reconocidos como exitosos pondrían en juego aquellas competencias. El autor diferencia entre conocimiento en acción - que es revelado a través de la ejecución espontánea y que

resulta imposible de explicitar verbalmente - de la reflexión en la acción - que permite realizar modificaciones en el accionar que estamos llevando a cabo a partir de la reflexión acerca de lo que se está realizando.

Entonces, los dispositivos, los contenidos de aprendizaje, el curriculum no son la formación en sí, sino medios para la formación.

“Yo diría que todas las tipologías son teorías. La relación entre teorización, tipología u otra y la realidad es una relación que no es racional. Freud decía que la teoría es un sueño, un delirio. Es decir que es una invención que se desarrolla sobre su propia lógica que no está directamente extraída de la realidad de la práctica, pero que puede llevar a una perspectiva en la que uno logra otra visión de la realidad, pero que en sí misma no tiene posibilidad de dictar maneras de hacer. Y esta es justamente la diferencia entre modelos normativos y comprensivos. No hay aplicación posible de la teoría sobre la realidad. No hay tampoco teorizaciones de la realidad. Siempre hay una ruptura entre las dos” (Ferry, 1997:73)

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, 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, *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, *et., al*, 2000)

Planteado así se aleja de las concepciones clásicas del método en el campo de la didáctica y da lugar a la invención de múltiples dispositivos en función de marcos teóricos, conceptos, técnicas, instituciones, grupos, metas mediante la creación de artificios complejos y combinados. Y como construcción social es de naturaleza estratégica y responde a urgencias del momento histórico, articulador de tramas de poder y de saber con capacidad productora de sentidos y sujeciones, visto desde la estructura social es un conjunto de reglas que aseguran la transmisión del poder y el control. (Souto, *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 sentido, creemos que los dispositivos pedagógicos centrados en la articulación teoría-práctica podrían ser superadores de una perspectiva instrumental que a su vez recupere “lo técnico” desde otro lugar.

En un primer sentido el reconocimiento de la articulación de la teoría y la práctica 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 la articulación teoría-práctica se 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 esta intencionalidad 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)

Según Ferry (1997), podemos abordar la articulación entre teoría y práctica a partir de cuatro niveles. El primer nivel, de la práctica o del hacer, aquí, no es necesario tomar distancia con respecto a su práctica.

En el segundo, nivel técnico, centrado en la pregunta cómo hacer, se produce un discurso sobre este hacer. Un discurso que consiste en recetas que dan buen resultado. En este nivel ha habido un distanciamiento del hacer concreto para hablar sobre este hacer, un despegue de la práctica (Ferry, 1997). *“Las técnicas son objeto de aprendizajes, quien se sitúa en este nivel ya no es solo un practicante, se convierte en técnico, posee y domina un saber”* Ferry 1997:77) En este nivel hay un primer grado de conocimiento, de saber.

El tercer nivel Praxiológico, está guiado por la pregunta ¿Por qué hacer, para qué hacer? La praxis no es sólo la práctica, *“la praxis es la puesta en obra de diferentes operaciones en un contexto dado que es necesario analizar y en el que habrá que tomar decisiones referentes al plan de ejecución de lo que se hace”* (Ferry, 1997:78). En este nivel es cuando se puede hablar de teorización, de teoría. Porque no trata de reproducir de manera idéntica recorridos o desarrollos que pudo haber practicado anteriormente sino que va a pensar, reflexionar sobre el sentido de los trayectos, de estos desarrollos. Para descifrar esto busca poner la máxima distancia, despegarse de su acción, a través de algún tipo de mediación, (el encuentro con colegas, por ejemplo) aquellos que lo llevan a la reflexión. Son estas mediaciones las que pueden permitir superar el transmitir modelos de saber hacer. (Ferry, 1997)

El cuarto nivel, “científico”, corresponde a las preguntas ¿qué sucede con los sistemas a los que pertenecemos, cuáles son las estructuras de los sistemas educativos a los que pertenecemos? Desde aquí se le da la espalda al hacer, a la práctica, es otro plano de conocimiento y se trata de avanzar en el. Su objetivo es conocer y entender cómo funcionan los actores de este sistema y no pensar en las mejores acciones posibles. Esta es la diferencia con la pedagogía, esta es un reflexión

teórico-práctica que trata de responder a problemas prácticos. (Ferry, 1997). En este nivel la problemática de investigación conduce a explicaciones. Se pasa a un nivel de compromiso entre práctica y acción que es de otra naturaleza; según Bachelard (1979) “la práctica de la teoría” porque es una práctica intelectual, es una práctica de actividades lógicas, racionales.

Por último, como señalan Finkelstein y Lucarelli (2003), 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. 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.

1.4.3.- Tendencias en la Formación de Investigadores

Ibarra Rosales (1999) sostiene que en los proyectos de formación de investigadores conviven tendencias y modalidades de formación variadas y diferentes que provienen de tres fuerzas. La fuerza del pasado está representada por una tendencia académico-disciplinaria, la fuerza del presente (1999) se manifiesta en la tendencia profesionalizante, y el futuro- que podríamos decir que es ahora, 2017- emerge con la tendencia flexibilizante.

La tendencia académico-disciplinaria, que todavía está presente en nuestras universidades, tanto en el campo de la producción de conocimientos como en la formación de investigadores, tiene su origen en la ciencia académica que se generó y desarrolló en las universidades públicas. De la ciencia académica surgió también el modelo de organización académico, con base en las disciplinas, que se desarrolló en nuestras universidades. Ambos aspectos son fundamentales para comprender la tendencia académica. A la ciencia, se la concibe como un conjunto de conocimientos objetivos y válidos. La objetividad de este conocimiento reside en el método

científico que asegura la precisión y el rigor en la generación del conocimiento y la solidez de sus argumentos. La ciencia académica en su forma más simple se refiere a la investigación básica como una actividad más o menos autónoma orientada a la producción de conocimientos científicos (Ibarra Rosales, 1999).

En la tendencia profesionalizante se encuentran articulados tanto elementos propios de la vertiente académica como rasgos que anuncian el rumbo que puede adoptar la formación de investigadores en un futuro mediano. Esta tendencia iniciada por el año 1999, fue un proyecto educativo con algunos de estos aspectos que podemos decir que actualmente ya se han consolidado y continúan en movimiento. El primer aspecto es la cultura de la innovación, como señala Ibarra Rosales (1999) la UNAM, y no sólo ella, se ha alejado en las últimas décadas del modelo Humboldt, que alentó la mayoría de las universidades públicas, para asemejarse a una organización educativa de tipo empresarial. A este tipo de cultura académica la autora denomina cultura de la innovación, porque tiende a cambiar y modificar la organización, los valores, principios y costumbres de la vida académica teniendo como bandera la modernización (Ibarra Rosales, 1999).

La tendencia flexibilizante, en las universidades públicas de México encuentra su germen en la tendencia profesionalizante. Esta tendencia resulta de importancia actualmente (2017) ya que está presente en muchas universidades de Latinoamérica. Las nuevas figuras de investigación que pueden surgir de esta tendencia las ha desarrollado Michael Gibbons (1997, citado por Ibarra Rosales, 1999) con base en las transformaciones que experimenta la sociedad contemporánea en todos los órdenes como resultado de la evolución del conocimiento. Autores como Burton Clark (1997, citado por Ibarra Rosales, 1999), al igual que Gibbons (1997, *ídem ant.*), reconocen que este sistema está conformado por nuevos y diferentes actores, como son la industria y el gobierno, que hasta hace unas décadas no participaban activamente en la generación de conocimientos. La tendencia flexibilizante surge en el campo de la industria y del gobierno que, ante el valor económico que ha adquirido el conocimiento para la competitividad, se han

lanzado a la producción distribución y consumo del conocimiento desde sus propios ámbitos, en donde lo fundamental es la utilidad.

La práctica de la investigación flexibilizante se realiza en ámbitos fuera de las universidades, como son los institutos y centros no universitarios del sector público o privado que desde el año 1999 comienzan a proliferar, organismos públicos, laboratorios industriales, centros, consultorios, etc... en donde la investigación está organizada mediante grupos heterogéneos, flexibles y temporales que se estructuran para superación de problemas específicos y se disuelven cuando han encontrado una solución (Ibarra Rosales, 1997).

1.4.4.- Modos de ser investigador: Sujetos investigadores y portarretratos

González Cardona (2015) señala que en diferentes trabajos que abordan el tema de la formación de investigadores tienen explícita o implícitamente una conceptualización del sujeto investigador y una aproximación dirigida por la mirada de algún campo académico. A continuación se presentarán aquellas que fueron halladas por el autor:

El investigador como un sujeto ético

Desde esta concepción del investigador, se plantea que, al ejercer su profesión, “se enfrenta a importantes dilemas éticos que solo pueden ser sorteados a través de la reflexión y pensamiento crítico que lo conlleve a desempeñarse profesional y éticamente comprometido con la realidad social en la cual se desenvuelve” (Araujo, et. al., 2006:174). Los trabajos en esta perspectiva (Araujo, et. al., 2006; Márquez, 2001; Cubides y Durán, 2002) generalmente presentan una discusión teórica y prescriptiva sobre la importancia de los valores éticos en el ejercicio profesional del investigador.

El investigador como metodólogo

Desde esta concepción el investigador es un especialista, o tal vez un artista, en el manejo de métodos y metodologías, es decir, que domina el arte de planificar,

proyectar y diseñar una investigación científica. Los diferentes trabajos que pueden inscribirse en esta concepción centran la atención en estudiar las posibles dificultades que los investigadores afrontan al dirigir un estudio e interpretar sus resultados y la forma en que los investigadores obtienen herramientas para superarlas. Para ello los diferentes trabajos buscan brindar herramientas conceptuales para superar los obstáculos (Araya, 2013, citado por González Cardona, 2015).

El investigador como productor de conocimiento

Desde esta concepción, se parte de la necesidad de consolidar sistemas de educación superior en favor de la innovación en ciencia y tecnología, en cuyo escenario juega un papel fundamental la formación de investigadores puesto que “potencia las capacidades para generar nuevos conocimientos y la consolidación de estas capacidades actualiza los conocimientos que nutren los programas de educación superior y como consecuencia se incrementa la calidad de la enseñanza y finalmente, de manera indirecta, concurre en mejorar la calidad de los resultados de investigación” (Ortiz, 2010: 14, citado por González Cardona, 2015).

El investigador docente

Esta concepción sobre el investigador se encuentra estrechamente vinculada con la tendencia de investigación formativa. Parte de una perspectiva sobre la universidad como una institución en donde conviven la cultura de la investigación y la cultura de la enseñanza. De esta manera, “el profesor universitario no es ‘sólo’ un profesional de la enseñanza: es un ‘doble’, de ahí que ‘necesite’ una preparación doble” (Ossa, 2002: 29, citado por González Cardona, 2015).

Por otro lado, Moreno Angarita (1997), explorando las maneras de ser de investigadores sociales de Colombia, presenta algunos “portarretratos de los investigadores”:

El investigador de cuna: Su familia se mueve en el ámbito académico y ha cultivado en él la tradición, trayectoria, conocimientos y competencias para desempeñarse como investigador. Tiende a convertirse en ideólogo, erudito, intelectual.

El investigador profesional: Está alejado de la docencia; es el nuevo perfil de investigador que está apareciendo, donde no se le conoce mucho personalmente pero su carta de presentación son sus títulos y las instituciones extranjeras en las que estudió

El investigador empírico: El azar y las circunstancias han influido notablemente en su formación como investigador, incluso en la selección de los objetos de estudio. Inició y se mantiene permanentemente en la docencia. Ha acumulado una importantísima experiencia al participar en investigaciones de tipo “coyuntural” y tiene reconocimiento social.

1.4.5.- Epistemología y metodología en la Formación de Investigadores.

Anteriormente se desarrolló algunos de los aspectos que configuran la dimensión político – institucional del campo de la formación de investigadores. Sin embargo, hay otras dos dimensiones importantes que configuran la formación. La dimensión epistemológica y la dimensión metodológica y las complejas relaciones entre ellas.

Como ya señaláramos, tradicionalmente la formación de investigadores es considerada un efecto que debe producir la formación de posgrado, principalmente el doctorado. Dicha formación en el marco de los programas de posgrado se centra en principalmente en la dimensión metodológica - instrumental y, en menor medida en la dimensión epistemológica, ambas bajo la modalidad de cursos obligatorios de metodología de la investigación, talleres de tesis, tutorías y de epistemología (Araya, 2013).

Rojas Soriano en el año 1992, plantea que hay problemas con la investigación en la UNAM (México).

“Las investigaciones son poco consistentes desde el punto de vista metodológico, predominan los planteamientos empiristas y los análisis descriptivos, sin llegar en

la mayoría de las ocasiones a resultados contruidos rigurosamente de conformidad con la metodología científica. Hecho que obstaculiza el desarrollo teórico en la disciplina respectiva y en las políticas y estrategias adecuadas para intervenir en la realidad a fin de transformarla en forma racional” (Rojas Soriano, 1992: 18).

Se coincide aquí con Rojas Soriano en que, *“la preparación de investigadores no se centra exclusivamente en la impartición de cursos sobre metodología en los que se realice un trabajo de investigación sobre un determinado problema.”* (Rojas Soriano, 1992:26), o como señala (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).

Rojas Soriano (1992) señala algunas características negativas que tiene la preparación de investigadores en todas o 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 investigación³

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

³ Las negritas no pertenecen al original

formación de investigadores, concretamente, la metodología se presenta en forma abstracta, asilada 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 1992: 30-31)

Como se desprende de lo anterior, uno de los problemas en las prácticas de investigación es la dificultad en la formulación y elaboración de proyectos de investigación (tesis fundamentalmente) y su articulación con los fundamentos epistemológicos en la relación con la metodología en el proceso de investigación.

Dado lo anterior, se retoma aquí el análisis de las conceptualizaciones sobre epistemología y metodología en el proceso de investigación de tres autores Argentinos de los últimos 20 años (José Alberto Yuni y Claudio Urbano, Carlos Borsotti y Ruth Sautu, Paula Boniolo, Pablo Dalle Rodolfo Elbert: véase Araya, 2012). Del que se desprende que predominan los “modelos metodológicos generales” para llevar adelante una investigación en el campo de las Ciencias Sociales. Sin embargo, en los tres autores analizados se pueden encontrar diferentes concepciones de metodología y epistemología. Para Yuni y Urbano la metodología es una disciplina científica que incluye a los aspectos epistemológicos, para Borsotti la metodología es una disciplina instrumental, diferente de la epistemología y para Sautu la metodología depende de la teoría y de los paradigmas epistemológicos (Araya, 2012).

En todos ellos las relaciones entre los aspectos metodológicos y epistemológicos serían centrales en el proceso de investigación; en general las

decisiones metodológicas dependen de opciones epistemológicas o filosóficas. Sin embargo, aparecería como importante también, en los tres textos, un giro respecto a la función de las teorías disciplinares en la investigación social. Desde esta perspectiva las teorías son las que aparecen como atravesadas por los componentes epistemológicos o filosóficos.

En este sentido, desde estos modelos generales se apunta a un corrimiento de los modelos tradicionales más instrumentales que han predominado durante mucho tiempo, y que aún están presentes en algunos ámbitos y nos permite revisar las prácticas investigativas y la enseñanza de la investigación en nivel superior (Araya, 2012).

Recapitulando, se considera que los aspectos epistemológicos son inseparables de las decisiones metodológicas en el proceso de investigación, sin embargo, en las prácticas de investigación concretas aparece una importante problemática a lo hora de llevarlas adelante, tanto en el grado como el posgrado. Tal como desarrollé en otro lugar (véase, Araya, 2012, 2013) muchos tesisistas y estudiantes, de grado y posgrado, en la fundamentación de sus diseños de investigación expresan discursivamente adherir a un posicionamiento epistemológico desde una mirada constructivista, crítica o hermenéutica. Dicha posición se asocia y expresa en un enfoque descriptivo basado en categorías a priori. Sin embargo, cuando analizan sus propias experiencias investigativas, advierten que dichas experiencias en su mayoría se acercan más a una posición epistemológica pos-positivista, la que se vincula a una metodología cualitativa. Esto implica que en los diseños de investigación se vinculan los aspectos epistemológicos con los metodológicos sin tener en cuenta sus fundamentos o su legitimidad, es decir encontramos una disyunción de los aspectos epistemológicos con lo metodológicos.

Dicha disyunción entre los aspectos metodológicos y epistemológicos en la “matriz investigativa” hace que muchos investigadores no puedan salir de ella disyunción y hacer jugar fundamentos epistemológicos hermenéutico-interpretativos o críticos (según la clasificación de los paradigmas de investigación en su versión triple, basados en la clasificación de Habermas). Con lo cual, la

interpretación queda atrapada en un obstáculo epistemológico, resultando en una profunda descripción, densa o no, del objeto de estudio. Es decir, una descripción de la realidad con categorías a priori tomadas del marco teórico, lo cual implicaría una correspondencia biunívoca entre los conceptos y la realidad, alejándose de los fundamentos epistemológicos hermenéutico-interpretativos (Araya, 2012, 2013).

Finalmente, la formación de investigadores y la investigación configuran un campo de saber regulado por las políticas nacionales, las cuales se plasman en el entramado del SNCyT. Ella se concretiza en las universidades y organismos nacionales como el Conicet y la Agencia principalmente. Sin embargo, como se señalara, también han surgido organizaciones no gubernamentales llamadas tanques de pensamiento que comienzan a ocupar un lugar cada vez más importante. Las universidades no tienen mayor injerencia en las políticas nacionales, las Secretarías de CyT actúan como agentes mediadores de dichas políticas.

Coexisten en la FI dos perspectivas. Por un lado, la perspectiva de las competencias, la cual predomina actualmente y es impulsada por los organismos nacionales y, por otro lado la perspectiva artesanal.

CAPÍTULO 2.- DECISIONES METODOLÓGICAS. Fundamentos y aclaraciones.

2.1.- Sobre el tipo de estudio.

Para dar respuesta a los objetivos se trabajó desde una perspectiva de tipo cualitativa – interpretativa. Aunque inicialmente se propuso inicialmente un diseño de investigación mixto: Cuantitativo / cualitativo (ver Historia Natural).

Se entiende a la investigación cualitativa como aquella que busca descubrir lo nuevo y desarrollar teorías fundamentadas empíricamente y, es su relación con la teoría, con su creación, con su ampliación, con su modificación, con su superación, lo que la distingue. Se intenta comprender, hacer al caso significativo en el contexto de la teoría y proveer nuevas perspectivas sobre lo que se conoce. También describe, comprende, elucida, construye, y desarrolla explicaciones causales válidas analizando cómo determinados sucesos influyen a otros, comprendiendo los procesos causales de forma local, contextual, situada (Vasilachis, 2009).

Vasilachis (2009), sostiene que son dos los grupos más relevantes de características que identifican a la investigación cualitativa en aquello que constituye su objeto y que determina las particularidades de su método. En primer lugar características que refieren a las personas, es decir, por un lado, al/la actor/a participante a quien se dirige la investigación conjuntamente con sus acciones, obras, expresiones, interpretaciones, significaciones, producciones y, por el otro, al/la investigador/a que lleva a cabo la recolección e interpretación de los datos y la redacción del informe final y con el/la que, por lo general, interactúan los/las actores/as participantes. Y en segundo lugar las características que refieren a los contextos, a las situaciones sociales que son observadas, y en las que tienen lugar las relaciones entre los actores y entre éstos y el investigador.

Si la investigación cualitativa se realiza, como en nuestro caso, respecto de documentos, sobre corpus textuales específicos o imágenes, son los rasgos de las personas y de sus acciones y producciones y de las situaciones en las que despliegan o desplegaron su existencia las que se examinan respondiendo a la pregunta de investigación para, a partir de esos rasgos, proseguir el análisis (Vasilachis, 2009).

Los métodos cualitativos suponen y realizan los presupuestos del paradigma interpretativo, y el fundamento de estos radica en la necesidad de comprender el sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes (Vasilachis, 1992). También para Hubert Knoblauch, Uwe Flick y Christoph Maeder 2005, citados por Vasilachis, 2009) la investigación cualitativa se apoya y depende de una concepción orientada hacia el significado, el contexto, la interpretación, la comprensión y la reflexividad, y es su enraizamiento en el paradigma interpretativo, no positivista, lo que otorga unidad a los métodos cualitativos.

En este sentido, **se coincide con que no se puede separar la fundamentación del ejercicio mismo de la tarea investigativa**. Pensar sobre la actividad que se realiza es parte misma de esa actividad; decidir la estrategia metodológica más apropiada, la teoría que comprende el caso o que será necesario crear es, también, preguntarse sobre el objeto de estudio y la postura que se adoptará al realizar la interpretación (Schettini y Cortazzo, 2015).

El objeto no está predeterminado, es decir, que es la ciencia la que crea el objeto de estudio. *“Un objeto de investigación, por más parcial y parcelario que sea, no puede ser definido y construido sino en función de una problemática teórica que permita someter a un sistemático examen todos los aspectos de la realidad puestos en relación por los problemas que le son planteados”* (Bourdieu, 1975: 54).

Los diferentes supuestos filosóficos y orientaciones teóricas influyen de distinto modo sobre la investigación cualitativa y, por tanto, han de generar disímiles criterios para juzgar su calidad y su credibilidad (Quinn Patton, 2002, Citado por Vasilachis, 2009). El rigor de la investigación cualitativa reposa, así, en la congruencia entre los propósitos de la indagación y los presupuestos paradigmáticos subyacentes, por ello se considera necesario la explicitación de los presupuestos con los que se trabaja (Vasilachis, 2009).

En base a estos fundamentos epistemológicos se sostiene la decisión de llevar adelante una investigación cualitativa - interpretativo y flexible. Desde ella se intentó vincular una perspectiva inductiva-interpretativa que desea crear conceptos,

hipótesis, modelos y/o teorías desde los datos empíricos. Desde esta perspectiva el **lugar del investigador es fundamental** en este tipo de investigaciones, es aquel que aporta sus interpretaciones para hacer comprensibles las situaciones.

Por último, este tipo de estudio, desde las coordenadas epistemológicas señaladas, permitió comprender las problemáticas y desafíos en la Formación de Investigadores en la FCH- UNSL.

2.2.- Fuentes de información

Para dar respuesta a los objetivos propuestos se utilizaron diferentes fuentes de información. Por un lado, se analizaron los proyectos de investigación presentados en la convocatoria 2014- 2016 de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Facultad, en total fueron 30 proyectos aprobados por la comisión evaluadora externa. También, se seleccionaron documentos oficiales (informes de evaluación externa y autoevaluación), Ordenanzas, y Resoluciones de la FCH - UNSL y se consultaron algunas normativas nacionales relacionadas con las políticas investigación.

Por otro lado, se realizó una entrevista a la Secretaria de Ciencia y Técnica de la facultad (2013) y charlas informales con algunos docentes investigadores y con un integrante de la Secretaría de Ciencia y Técnica (Rectorado) con el fin de complementar la información.

Por otro lado, fueron de vital importancia en este trabajo las notas personales. Ellas fueron producidas durante todo el trabajo, pero fundamentalmente durante la pasantía realizada en la Secretaría de Ciencia y Técnica -en el marco de la Maestría- y posteriormente como integrante de la Comisión Asesora de Investigación (CAI), dependiente de dicha Secretaría.

Todo ello permitió una aproximación a las normativas de la facultad, a los proyectos de investigación y, de manera no esperada, a los debates y evaluaciones de los planes de becas y pasantías de investigación en la CAI/FCH de dicha Secretaría. Estas últimas actividades que fueron surgiendo coyunturalmente, fueron

configurando un cúmulo de notas de trabajo y haciendo girar los objetivos del trabajo (ver Historia Natural).

Como señalamos más arriba, el lugar del investigador en este tipo de investigaciones es central, en la selección fuentes, recolección y análisis de datos, etc... Aunque también plantea algunas dificultades. Es por ello que se considera importante señalar y enfatizar, *que como se trabaja en las mismas aguas en las que se navega*, se tuvo especial cuidado y resguardo en los recortes empíricos y en la construcción de los datos a efectos de, garantizar el anonimato respecto de las producciones de los colegas en función de los aspectos éticos y de los objetivos del trabajo.

El acercamiento y la exploración de los proyectos investigación hicieron que se modificara el diseño inicial. En un principio se propuso un diseño mixto, cuantitativo – cualitativo, se esperaba en un principio seleccionar algunas variables que permitieran la descripción de la formación de investigadores y en base a ello elaborar una encuesta para realizar a algunos docentes investigadores. Sin embargo, la complejidad y poca sistematización de las posibles variables que se fueron explorando en los proyectos, además de la incorporación en la CAI, hicieron que se girara el diseño y modificaran los objetivos propuestos. (Ver Plan de trabajo 2012, e Historia Natural de la Investigación).

2.3.- Estrategia de análisis.

Los datos en la investigación cualitativa son toda una serie de informaciones relativas a las interacciones de los sujetos entre sí y con el propio investigador, sus actividades y los contextos en que tienen lugar. Ellos pueden ser proporcionados por los sujetos, bien por iniciativa propia, o por requerimiento del investigador, o por los artefactos que construyen y usan (documentos escritos u objetos materiales). Y en contra de lo que sugiere el sentido etimológico (datum: lo dado), el dato es el resultado de una elaboración de la realidad (Schettini y Cortazzo, 2015).

Encarar la tarea de analizar datos cualitativos, como señalan Schettini y Cortazzo, (2015) significa asumir posturas tanto académicas como ideológicas y nos

enfrenta a desafíos y dificultades propios de su naturaleza. La gran cantidad de información, lo irrepetible de los fenómenos, la cercanía con el sentido común, la necesidad de lograr riqueza analítica y profundidad narrativa, hacen que el análisis sea una tarea que se presenta como un reto apasionante.

Se entiende que no es posible la sistematización estricta más allá de una orientación general y eso porque pensamos que el análisis comienza en el mismo momento en que estamos pensando en el problema a ser investigado, en las técnicas a ser utilizadas, en qué preguntar, a quién y en cómo elegir los lugares, e incluso en el mismo momento del registro de las notas. ***Estas son también construcciones que permiten, incluso, reorientar la investigación. La idea de no separación de acciones, sino de tareas que se van superponiendo, supone que no puede reducirse el análisis a una etapa o paso de la investigación; está presente en todo el proceso***⁴ (Schettini, Cortazzo, 2015).

La interpretación del material cualitativo recogido a partir de diferentes técnicas es inacabable e inabordable en su totalidad. ***Es una tarea que avasalla, que subyuga; se abandona el análisis y cuando se lo retoma se vuelve reinterpretar. Cada vez que se relea lo producido se encuentra una nueva faceta, ya sea porque no se la consideró –de inicio- ya sea porque no se le dio importancia y, también, porque cada lectura lleva a nuevos descubrimientos y se tropieza con nuevos matices*** (Schettini, Cortazzo, 2015).

Cada lectura lleva a embarcarse en nuevos desafíos teóricos que hace – incluso- dudar de los hallazgos, de las afirmaciones, hacen surgir nuevas dudas, incertidumbres. Lleva a revisar el marco conceptual y de la lectura y comentarios que hacen los colegas, surgen nuevas miradas. Estas lecturas son recortes, son interpretaciones, son lecturas posibles. Dice Okley (1994: 32, Citado por Schettini; Cortazzo, 2015) ***“... La escritura y el análisis comprenden un movimiento entre lo tangible y lo intangible, entre lo cerebral y lo sensual, entre lo visible y lo invisible”***.

Al leer y releer el material recolectado y la interpretación realizada, se redescubre el texto. El encuentro de una nota permite reorientar la investigación;

⁴ Las negritas no se encuentran en el original.

los comentarios propios son los auxiliares constantes del investigador recordando lugares, fechas, circunstancias, que abren cada vez más caminos que llevan a nuevas interpretaciones (Schettini; Cortazzo, 2015).

Por último se coincide también con las autoras en que todo tiene valor, aún lo más obvio, muchas veces la riqueza está en lo aparentemente obvio. Ahora bien, no es suficiente recoger testimonios, sentimientos, hechos; el investigador debe poder interpretarlo a la luz de los ojos de los propios sujetos, debe poder zambullirse en la realidad del sujeto y de los documentos. Pero además, es tarea del investigador poder decir algo más de los significados que los sujetos y documentos tienen sobre su propia realidad. De lo contrario, solo estaríamos describiendo aquello que la realidad nos pone enfrente como algo dado y que está allí de una vez y para siempre solo para ser observada en términos de relativismo cultural. En palabras de Giddens (2001), a la hermenéutica del sujeto, el investigador debe sumarle su propia hermenéutica y es en esta relación doble donde aparece la interpretación y comprensión de la realidad estudiada.

Teniendo en cuenta lo anterior la estrategia de análisis de la información se realizó a partir de dos movimientos. Una 1era vuelta, a la que llamé: “Analítica”, es decir, el proceso por el cual es necesario fragmentar, dividir, separar la información y/o datos en pequeñas unidades, teniendo en cuenta algunas coordenadas teóricas en la búsqueda de indicios que puedan dar cuenta del objeto de estudio. Este movimiento permitió realizar los recortes empíricos y pesquisar indicios e hipótesis iniciales en los diferentes materiales para la construcción de las ***cathegorías analíticas*** (ver Historia Natural: De las variables a las *cathegorías*).

Y una segunda vuelta, a la que llamé: “Hermenéutica”; en la cual fue necesario reconstruir y conectar hermenéuticamente los indicios e hipótesis que surgían de los referentes empíricos con las ***cathegorías analíticas***, poniéndolas en discusión con aspectos teóricos que permitieron comprender algunos aspectos del objeto de estudio.

Algunas de dichas *cathegorías* fueron construidas por un proceso de “cristalización” bajo la forma de metáforas. (Ver Historia natural: De la “descripción

interpretativa” a la “interpretación metafórica”). Como ha señalado Richardson (1997, citado por Moral Santaella, 2006), aunque se intenta asegurar una profunda comprensión del fenómeno en cuestión, la realidad objetiva nunca puede ser capturada, por lo tanto es demasiado pretencioso llegar a aceptar que se pueden conocer las cosas a través de su representación.

Uno de los ejes centrales de la validez de las interpretaciones en las investigaciones cualitativas se sustenta en la triangulación. Sin embargo, esta se sostiene en la premisa de la combinación de prácticas metodológicamente múltiples, materiales empíricos, perspectivas y observadores, permite que un estudio particular sea mejor comprendido y que tenga mayor rigor, profundidad y riqueza. Pero, como señala Richardson, (1997, citado por Moral Santaella, 2006) la triangulación está en discusión, por lo cual se propone que la imagen central para la investigación cualitativa es el ‘cristal’, no el ‘triángulo’. El cristal es un prisma que refleja externamente y se refracta dentro de sí mismo, creando diferentes colores, modelos y direcciones, permitiendo avanzar por distintos caminos. En el proceso de ‘cristalización’, el escritor cuenta el mismo hecho desde diferentes puntos de vista. No hay una ‘correcta’ lectura del acontecimiento. Cada lectura, como cada luz o brillo, destello que proporciona el cristal, refleja una perspectiva diferente del incidente.

Este proceso requiere de la centralidad del investigador para llevar adelante interpretaciones sobre la situación de estudio, por ello las categorías analíticas construidas son metáforas que a modo de cristales intentan iluminar algunas aristas problemáticas del objeto de estudio.

Finalmente, creemos que estas coordenadas, epistemológico - metodológicas permitieron comprender algunas de las problemática y desafíos en la Formación de Investigadores en FCH – UNSL.

CAPÍTULO 3.- ANÁLISIS DE INFORMACIÓN

Introducción

Se presenta en este capítulo el proceso de análisis de la información. El mismo se configuró según los presupuestos epistemológicos y metodológicos ya definidos. Este se estructuró en torno a dos movimientos.

Una 1era vuelta: La Analítica. Esta primera vuelta ya implica un primer recorte interpretativo en donde los objetivos funcionan como ejes amplios que permiten ordenar la información e ir buscando indicios particulares sobre la problemática en estudio.

El 1er movimiento analítico quedó estructurado, a partir de los indicios de los proyectos, documentos, notas y entrevistas informales, en torno a 6 temáticas.

- 1.- Los Proyectos de Investigación,
- 2.- Los Investigadores en Ciencias Sociales
- 3.- La composición de los equipos de investigación,
- 4.- Los incentivos – categorizados,
- 5.- Las titulaciones y por último
- 6.- La formación de recursos humanos.

La segunda vuelta: Hermenéutica. Este movimiento involucró la incorporación de nuevas herramientas teóricas y otros indicios de los documentos y notas que fueron surgiendo en el proceso de análisis. Es importante señalar que estos movimientos son dialécticos y muy difíciles de separar a veces. Por momentos predomina lo descriptivo y por momentos lo interpretativo.

La segunda vuelta se configuró finalmente en torno a el eje: **LA MODALIDAD DE FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EN LA FCH**, el cual se conforma por 4 **DIMENSIONES** según a los objetivos de investigación.

1.- LA DIMENSIÓN DE LA FORMACIÓN COMO INVESTIGADOR: la cual gira en torno al primer objetivo. La misma se ordena en torno a las siguientes categorías analíticas:

- 1.1.- Las tribus de investigadores (Los Maestros, Los Monjes, Los iniciados),
- 1.2.- Los dispositivos de Formación Investigadores (La tesis de posgrado, Las actividades del proyecto, El plan de trabajo),
- 1.3.- Los territorios de Formación de los Investigadores (El templo del saber científico: CONICET / AGENCIA, El Monasterio de Los proyectos de investigación, El Monasterios de Las Carreras de Posgrado, Las escuelas alternativas).

2.- LA DIMENSIÓN DEL PROCESO DE FORMACIÓN COMO INVESTIGADOR: la cual gira en torno al primer objetivo. La misma se ordena en torno a las siguientes categorías analíticas:

- 2.1.- Investigo... luego existo. Perspectivas de la Formación de Investigadores.
- 2.2.- La alianza estratégica: La relación maestro – discípulo: y,
- 2.3.- La osmosis: Mecanismo de Formación de Investigadores

3.- LA DIMENSIÓN POLÍTICO INSITUCIONAL: gira en torno al segundo objetivo y se conforma con dos categorías analíticas:

- 3.1.- El prurito ideológico
- 3.2.- El carro delante del caballo

4.- LA DIMENSION EPISTEMOLÓGICO – METODOLÓGICA. La misma gira en torno al tercer objetivo y se conforma con dos categorías analíticas:

- 4.1.- La Investigación Cualí-pospositivista y,
- 4.2.- La caverna de Platón.

3.1.- 1era VUELTA. ANALÍTICA...BUSCANDO INDICIOS

Los proyectos de investigación son el corazón de la función de investigación en la Facultad. Ellos configuran el mapa de distribución de los investigadores y su dinámica da cuenta de los movimientos de ellos en la institución. Los investigadores se forman, se intercambian y organizan al interior de los mismos. Es por ello que resulta importante revisar el estado de situación de los proyectos en la Facultad. ¿Cuántos proyectos hay en la facultad?, ¿cómo es la composición de los proyectos?, ¿cuál es el marco político institucional y acciones que posibilitan, dificultan, y/o configuran la formación de investigadores?

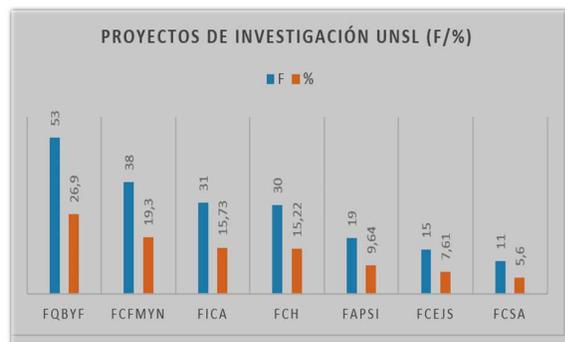
3.1.1.- Los Proyectos de Investigación

Tal como señalamos con Perassi, Gioia, Araya Briones, Seveso y Ávila (2016), a partir de la convocatoria realizada en el año 2014 el mapa de investigación de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) quedó conformado de la siguiente manera: el mayor número de proyectos corresponde a la Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia (FQBYF) (26,9%); mientras que en orden descendente se sitúan las siguientes Facultades: Ciencias Físico, Matemáticas y Naturales (FCFMYN)(19,3%), Ingeniería y Ciencias Agropecuarias (FICA)(15,73%), Ciencias Humanas (FCH)(15,22%), Psicología (FAPSI)(9,64%), Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales (FCEJS)(7,61%) y Ciencias de la Salud (FCSa)(5,6%).

Tabla N°1.- Gráfico N°1.- Proyectos de investigación en la UNSL

Proyectos de Investigación UNSL					
	F	%	F	%	
FQBYF	53	26,9	FaPsi	19	9,64
FCFMYN	38	19,3	FCEJS	15	7,61
FICA	31	15,73	FCSa	11	5,6
FCH	30	15,22	Total	197	100

Fuente: Secretaría de Ciencia y Tecnología UNSL



“De este modo, en el marco global de la Universidad, la FCH contribuye con algo más del 15% al total de proyectos en ejecución, ocupando un punto medio en términos comparativos, con un caudal semejante al que aporta la Facultad de Ingeniería y Ciencias Agropecuarias. Durante el año 2015, se registran en la unidad académica (FCH) treinta (30) proyectos de investigación; 22 (veintidós) de ellos Consolidados (PROICO) y 8 (ocho) Promocionados (PROIPRO)”. (Perassi, et al., 2016:9).

Teniendo en cuenta el Informe de Autoevaluación 2001- 2010 de la UNSL, el Informe 2015 de evaluación externa y la última presentación de proyectos 2016, se puede observar que el número de proyectos ha aumentado (ver Tabla 2), con lo cual, en el mapa de la investigación comienza una reconfiguración desde el año 2010. En primer lugar producto de la división de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) por la creación de la Facultad de Psicología y la Facultad de Ciencias de la Salud en el año 2012.

Proceso que implicó que la FCH quedara organizada por dos Departamentos; el Departamento de Educación y Formación Docente y el de Comunicación. Comienza también una reorganización de los proyectos y de los investigadores en ellos, algunos partieron hacia otras unidades académicas, fundamentalmente a FaPsi.

Los proyectos de la FCFQYM y FQByF concentran casi el 50 % de los proyectos e investigadores. Estas facultades son también las que poseen mayor número de investigadores y Becarios en la carrera de Investigador del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONICET) y la mayor cantidad de doctores.

También en el ámbito de la FCH, en la última presentación de proyectos (2016), han finalizado algunos de los Proyectos Consolidados y a partir de ellos han surgido nuevos proyectos de investigación que fueron emergiendo como líneas en su interior.

Una de las características centrales del movimiento político institucional de la investigación en los nuevos proyectos es la figura de aquellos investigadores que pasan a ser los “nuevos directores”. Este proceso, como se pudo indagar en charlas informales, *“no es fácil, ya que dividir un proyecto es algo que tiene su resistencia,*

hay conflictos que muchas veces impiden algunos de los movimientos". Es decir, podemos ver aquí las tendencias de lo instituido – instituyentes en la reconfiguración del mapa político institucional de la investigación en la FCH. Lo cual implica nuevas alianzas, nuevos directores, nuevos grupos, nuevas temáticas y equipos, etc... Para que nazca un nuevo proyecto debe emerger un nuevo conductor. Como veremos la figura del director en los proyectos va a pasar a ocupar un lugar central. Él muchas veces puede ser el que posee los contactos, la acreditación (titulación) y trayectoria para construir nuevos grupos. Comienza entonces a vislumbrarse la figura del director como un investigador consolidado, investigador y formador.

Tabla N° 2.- Gráfico N°2.- Proyectos de Investigación (2001/2016)

Proyectos de Investigación	
AÑO	F
2001	33
2010	44
2014	30
2016	36

Fuente: Elaboración propia



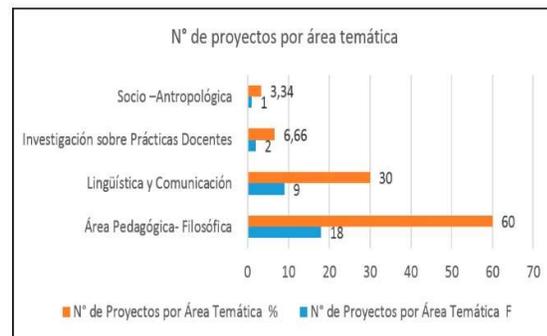
En síntesis, los movimientos al interior de los proyectos, desde sus líneas de investigación básicamente, han dado lugar a la creación de nuevos proyectos. Esto fue posibilitado, entre algunas otras cosas, por el crecimiento académico de algunos de sus integrantes, los que pasaron a ocupar el lugar de directores. Sin embargo, en estos movimientos no se visualiza la formación como investigadores. Al deconstruir el recorrido para llegar a ser director – investigador encontramos un tronco común; formación académica (titulación), formación de recursos humanos, muchas publicaciones, dirección de tesis, etc... Ellos se han formado en las prácticas, en el hacer de su carrera académica al lado de otro investigador que se considera formado.

3.1.2.- Investigadores en Ciencias Sociales

“En la FCH, el Área Pedagógica-Filosófica es la que reúne mayor cantidad de proyectos (60%), y por ende concentra el mayor número de investigadores, frente al Área Lingüística y Comunicación (30%). División que se corresponde con los dos departamentos que constituyen la Facultad. Sobre el Área de Investigación de Prácticas Docentes (6,66%) y el Área Socio-Antropológica (3,34%) es interesante advertir que los tres proyectos de las últimas dos áreas mencionadas aparecen en la convocatoria del 2014. Corresponde también destacar que estas investigaciones integran temáticas transversales a varias unidades académicas de la UNSL, habilitando cierta diversificación temática” (Perassi, et al., 2016).

Tabla N°3.- Gráfico N°3.- Número de Proyectos por Área Temática

N° de Proyectos por Área Temática 2014		
	F	%
Área Pedagógica- Filosófica	18	60
Lingüística y Comunicación	9	30
Investigación sobre Prácticas Docentes	2	6,66
Socio –Antropológica	1	3,34
Total	30	100



Fuente: Secretaría de Ciencia y Técnica FCH

Si bien, inicialmente este trabajo se propuso la formación de investigadores “en educación”, esto se fue tornando problemático a medida que avanzaba el trabajo.

Pareciera que los investigadores relacionados con el campo de la educación en la FCH son la mayoría, según las áreas temáticas. Los proyectos del Área Pedagógica Filosófica junto con los proyecto del Área de las Prácticas Docentes y del Área Socio Antropológica serían áreas relacionadas con el campo de la educación y concentran más del 60% de las presentaciones, por lo cual podemos pensar que la mayoría de las investigaciones tienen como eje de sus temáticas el campo de la educación y por ende los investigadores se forman en relación con ellas. Sin embargo, según se desprende del análisis crítico de los proyectos de investigación,

la mayoría se centra en el campo de las Ciencias Sociales con algunos entrecruzamientos con el campo de la Educación.

Los proyectos son muy heterogéneos, tanto en sus tópicos y subtemas, como en la formación disciplinar de sus integrantes; hay una multidisciplinariedad de formación. Los proyectos están integrados por investigadores de diferentes unidades académicas de la UNSL. Esto también se plasma en las producciones y cursos de formación de sus integrantes, configuración que se mantiene en las nuevas presentaciones 2016 de los proyectos.

Esta dificultad con la cual se tropieza hizo necesario revisar el eje del trabajo centrado en la formación de investigadores “en educación”. Más allá de que más del 60% de los investigadores de la FCH se concentra en las áreas mencionadas, los proyectos de investigación tienen muy variadas problemáticas que exceden ampliamente el campo de la educación. Por ello en adelante nos vamos a referir a la formación de investigadores en el campo de las Ciencias Sociales y Humanas en la FCH.

Este tema tiene un amplio debate, que excede este trabajo, por las dificultades para definir la Investigación Educativa y dada la complejidad del campo de las Ciencias de la Educación y sus entrecruzamientos con las Ciencias Sociales y Humanas.

3.1.3.- La composición de los equipos de investigación

Como señaláramos con Perassi, *et al.*, (2016:11):

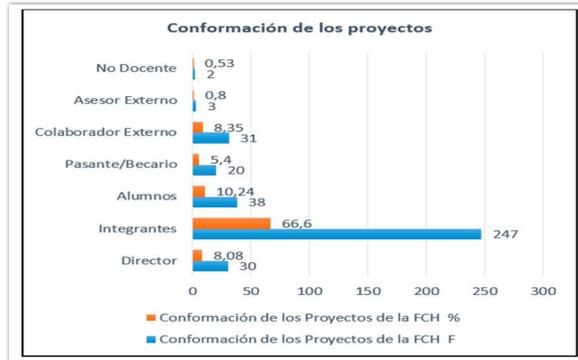
“En comparación con el año anterior, el 2014 acusó un incremento en la cantidad de miembros de la FCH involucrados en procesos de investigación. En términos absolutos, se registraron 371 (trescientos setenta y un) participantes en los 30 (treinta) proyectos del período 2014, de los cuales la mayoría desempeña un cargo de profesor o auxiliar docente, lo que representa el 15% más que el año previo. De ese grupo, alrededor del 10% participa en dos proyectos, fenómeno más acentuado en docentes que pertenecen al Departamento de Comunicación. Por otra parte,

corresponde señalar que se advierte un incremento en la cantidad de estudiantes y colaboradores externos que toman parte en las investigaciones”.

Tabla N° 4.- Gráfico N°4.- Conformación de los Proyectos de la FCH (2014)

Conformación de los Proyectos de la FCH		
	F	%
Director	30	8,08
INTEGRANTES*	247	66,6
Alumnos	38	10,24
Pasante/Becario	20	5,4
Colaborador Externo	31	8,35
Asesor Externo	3	0,8
No Docente	2	0,53
Total Integrantes	371	100

Fuente: Resolución CS N° 29/15*



Fuente: Secretaría de Ciencia y Técnica FCH

La Res. 29/15 CS, eleva la nómina de Integrantes de los Proyectos de Investigación correspondientes al año 2014, y ordena los integrantes tal como aparecen en la Tabla. Sin embargo, señalamos que la categoría integrantes*, tal como la expresa el Art. 14, de la Ord 64/15- UNSL, considera las siguientes categorías: a.- **Docentes-investigadores**, b.- Becarios, c.- Alumnos, d.- Pasantes, e.- Colaborador externo y, f.- Asesor externo, g.- Personal de apoyo. En dicha Ordenanza se define al docente-investigador como aquellos designados en un cargo con funciones académicas en la UNSL. Pero esta categoría de “docente-investigador” resulta problemática. Dicha definición corresponde al programa de incentivos, en el cual un “docente investigador” es aquel que ha sido aceptado en algunas de las categorías establecidas (I, II, III, IV o V) acorde los criterios de evaluación nacional. La Resolución 1543/2014 del Ministerio de Educación, que modifica los criterios cualitativos del manual de procedimientos a efectos de ampliar la categorización, vuelve a sostener los requisitos y criterios de evaluación para acceder a las categorías de docente investigador y así poder acceder a programa de incentivos.

A partir de ello, notamos que en la FCH los docentes investigadores son todos los docentes, no sólo aquellos categorizados. Va surgiendo así una primera

diferenciación. En primer lugar claramente los directores serían investigadores formados (integrantes categorizados), y podemos suponer que el resto de los docentes no categorizados (becarios, pasantes, alumnos) se encuentran en proceso de formación. Esto quizás permita comenzar a revisar los procesos de formación en la FCH más allá de los requisitos del manual de procedimientos del programa de incentivos.

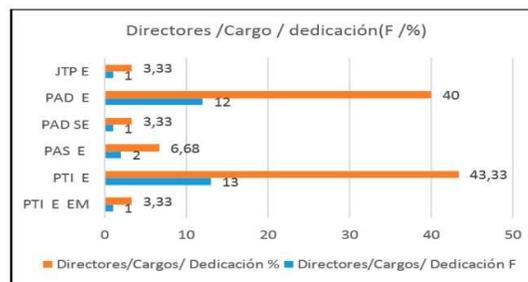
En la UNSL la carrera docente está regulada por la Ord. CS 15/97 UNSL, ella incluye la investigación como una más de las funciones de los docentes. Con esto se quiere señalar que no tenemos una claridad en las normativas de la FCH sobre cómo se llega ser investigador. A nivel facultad, como veremos, existen políticas que incentivan formación de investigadores, sin embargo no contamos con políticas propias que definan que es un investigador y cuáles serían los procesos de formación de ellos.

“Resulta interesante considerar los cargos que ocupan los directores de proyectos, como así también la dedicación que poseen en los mismos. De los 30 (treinta) proyectos en curso (2014), 25 (veinticinco) están dirigidos por Profesores Titulares o Adjuntos Exclusivos. De la lectura de estos datos emerge una fortaleza indiscutible: la importante carga horaria que invierten en investigación quienes dirigen los procesos. Solamente un director posee una dedicación semi-exclusiva como docente; el resto reviste una situación de máxima carga (40 horas semanales), lo que implica una inversión de 20 (veinte) horas semanales en investigación, en la mayoría de los casos” (Perassi, et al., 2016:11).

Tabla N°5.- Gráfico N° 5.- Directores/ Cargo / Dedicación (Año 2014)

Directores/Cargos/ Dedicación		
	F	%
Prof. Titular Excl. Emérito	1	3,33
Prof. Titular Interino Excl.	13	43,33
Prof. Asociado Excl.	2	6,68
Prof. Ajunto S. Excl.	1	3,33
Prof. Adjunto Excl.	12	40
JTP Excl.	1	3,33
Total	30	100

Fuente: Secretaría de Ciencia y Técnica FCH



Lo que parece importante remarcar aquí, es que el lugar del director, él conlleva un lugar importante y diferenciado al interior de los proyectos y en la formación de investigadores.

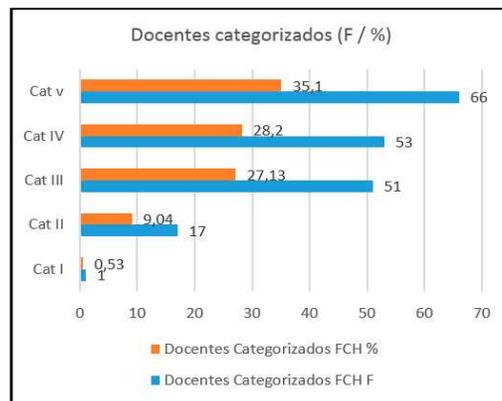
3.1.4.- Incentivados – Categorizados.

“La mayoría de los docentes de la FCH incorporados hasta el momento (año 2016) al Sistema de Incentivos se encuadra en los niveles más bajos de categorización. En porcentaje decreciente, es posible advertir una acumulación importante desde la Categoría V (35,1%), IV (28,2%) hasta la III (27,13%). Tal como puede observarse en el siguiente gráfico, la estructura resultante asume una forma piramidal, con nítido estrechamiento en la cúspide, correspondiente a los categorizados I (0,53) y II (9,04)”. (Perassi, et al., 2016:12)

Tabla N° 6.- Gráfico N° 6.- Docentes Categorizados (Hasta año 2016)

Docentes Categorizados FCH		
	F	%
CAT I	1	0,53
CAT II	17	9,04
CAT III	51	27,13
CAT IV	53	28,2
CAT V	66	35,1
Total	188	100

Fuente: Secretaría de Ciencia y Técnica FCH



Hasta el 2016, los docentes categorizados I o II, es decir aquellos que pueden dirigir proyectos de investigación, aún son pocos en la FCH, lo cual da cuenta también del lugar de los directores en los procesos por el cual se forman los investigadores.

3.1.5.- Titulaciones

“Analizar la titulación de la planta docente también ayuda a comprender el estado de la investigación en la FCH y nos aporta elementos para pensar la FI. Sobre todo permite dar cuenta de la orientación asumida en la dinámica de formación, la incidencia en los procesos de categorización y el lugar ocupado por los docentes

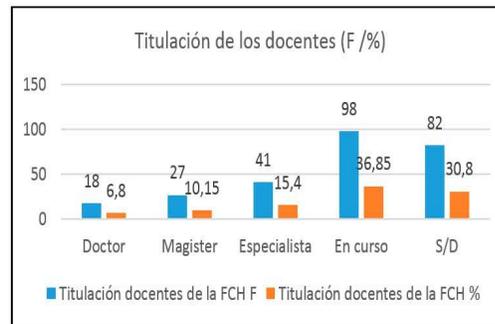
dentro de los equipos de trabajo. Ello demarca no solo decisiones y actitudes personales, sino también una práctica institucional activa” (Perassi, et al., 2016:13)

Según los datos disponibles, en la FCH es posible distinguir tres grupos diferentes de docentes según su titulación, cada uno de los cuales compone aproximadamente un tercio del total.

Tabla N°7.- Gráfico N°7.- Titulaciones docentes (2014)

Titulación docentes de la FCH		
	F	%
Doctor	18	6,8
Magister	27	10,15
Especialista	41	15,4
En curso	98	36,85
S/D	82	30,8
Total	266	100

Fuente: Secretaría de Posgrado de la FCH-UNSL - Agosto 2015



“El primero representa al sector que tiene formación de posgrado (32,33%). Dentro de este grupo la distribución no es homogénea, ya que existe una base conformada por Especialistas (15,4%), una cantidad acotada de Magister (10,15%) y un porcentaje bajo de Doctores (6,8%) que alcanza a 18 (dieciocho) personas del total. El segundo grupo más numeroso contiene a los docentes que iniciaron carreras de posgrado y se encuentran en formación (36,85%). Esta fracción, sin duda, opera como fortalecedora del escenario prospectivo, al ser capaz de potenciar el desarrollo de la investigación y procurar un futuro más promisorio en las prácticas. El tercer grupo, representante del tercio porcentual restante (30,8%), está integrado por docentes con formación de grado y que, hasta el momento, no iniciaron procesos de formación de cuarto nivel” (Perassi, et al., 2016:13).

Esta tendencia hacia la formación de posgrado proviene de antes, según el Informe de Autoevaluación 2010 de la UNSL, “Con relación a la década anterior la situación actual muestra cambios significativos, marcando una clara tendencia hacia la formación sistemática y reconocida en el cuarto nivel” (Autoevaluación UNSL; 148:2010). Es decir se consolida en estos últimos años la tendencia la formación de posgrado de los integrantes de la FCH, así como aumentan los docentes que se dedican a la investigación. A este respecto vemos claramente la consolidación de las

políticas de posgrado en la facultad. El aumento de la oferta de posgrado en estos últimos años (2016 – 2018) en la facultad ha logrado consolidarse; se crean la Especialización y Maestría en educación Superior, el Doctorado en Educación y recientemente, La Especialización en investigación en ciencias sociales y humanas.

Sin embargo acá surge una disyuntiva que nos interroga. La formación de posgrado como señaláramos antes, es uno de los lugares principales para la formación de los investigadores, fundamentalmente las maestrías y doctorados. Con todo esto, tiende a equipararse la formación de posgrado, casi siempre disciplinar en su mayor porcentaje, con la formación de un investigador. Las carreras de posgrado tienen como requisito impartir cursos de metodología obligatorios, un número de horas de pasantías en un proyecto y un trabajo de investigación para las maestrías y doctorados.

3.1.6.- Formación de Recursos Humanos

Una de las principales políticas de formación de investigadores ampliamente conocidas en la FCH son las becas y pasantías bajo lo que se llama “formación de recursos humanos”, cuya finalidad es incentivar y ayudar a financiar la formación académica e iniciarse o avanzar en la formación como investigador (Ord. CS 54/12 UNSL - Ord. CD 14/11 FCH y Ord. CD 004/16 FCH).

“Las becas y pasantías para quienes se inician en investigación constituyen una estrategia valiosa para que alumnos y graduados inicien procesos de formación en el campo de la investigación. La UNSL posee un sistema de Becas de Ciencia y Técnica organizado en tres categorías, de convocatoria anual: a) “Becas Estímulo en Investigación”, destinadas a la finalización de estudios de grado, b) “Becas de Iniciación en Investigación”, que procuran favorecer el inicio en carreras de posgrado, y c) “Becas de Perfeccionamiento” en estudios de posgrado, orientadas a la obtención del título de Magíster o Doctor. Desde el ámbito de la FCH también se ofrecen becas a los estudiantes (Ord. 54/12). Estas asumen un doble formato: a) “Becas de Iniciación a la Investigación”, con una duración cuatrimestral, que están orientadas a la inserción del becario en algún proyecto de investigación vigente; y b) “Becas de Avance y Finalización de carreras de grado”, de extensión anual,

destinadas a la conclusión de estudios de grado. Dentro de estas últimas, aquellas que se otorgan a estudiantes de Licenciatura siempre están vinculadas con tareas de investigación (Perassi, et al., 2016:14).

Como se pudo observar en varios casos no se cumple con aspectos clave de la convocatoria, es posible señalar cierto grado de desconocimiento de la norma que regula las presentaciones. Suele ocurrir que las observaciones realizadas por la CAI no son debidamente consideradas; no hay consultas al respecto, ni se redefinen los aspectos señalados en la presentación inicial. Ello interroga acerca de la importancia que se le otorga a esta tarea. (Notas de campo)

Estas estrategias poseen dificultades, “algunos directores y pasantes otorgan un escaso sentido formativo a las estas estrategias restringiendo su valor a un trámite administrativo y burocrático. Muchas veces los planes no se hacen con los directores, los hacen los postulantes solos, esto se desprende del análisis crítico de las presentaciones, por lo general las actividades exceden ampliamente las tareas de iniciación a la investigación y carecen de coherencia con los objetivos de investigación planteados y que muchas veces no van en concordancia con los objetivos de proyecto” (Notas de campo).

El modelo paradigmático para una beca o pasantía es un “plan de tesis”, ya sea de grado o posgrado. *“Sin embargo se puede observar en su mayoría que las actividades que señalan como tareas de investigación son la revisión bibliográfica, toma de encuestas entrevista, desgravación de entrevistas, seminarios internos de estudio, y fundamentalmente publicaciones junto con el director, ya sean presentación a congresos o artículos para revistas. Es decir el proceso de formación investigativa aparece muy centrado en la producción de publicaciones y presentaciones a jornadas y congresos” (Notas de campo).* Desde esta perspectiva no se logra ver con estos instrumentos los movimientos en la formación, por ello cabe preguntarse ¿qué pasa al interior de los procesos de formación de los investigadores?

3.2.- 2da VUELTA. HERMENÉUTICA...CONECTANDO INDICIOS.

3.2.- LA MODALIDAD DE FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EN LA FCH

3.2.1.- LA DIMENSIÓN DE LA FORMACIÓN COMO INVESTIGADOR

En el siguiente apartado se presentan las temáticas emergentes que permiten dar cuenta de los Procesos de Formación de los Investigadores de la FCH.

Los investigadores se han formado tradicionalmente por la vía de la socialización horizontal (Barco, 2001) bajo el lema “aprender a investigar se aprende investigando”, es decir, se aprende a investigar bajo la supervisión de otros investigadores con experiencia, al interior de los proyectos de investigación. Sin embargo, la mayoría de los trabajos sobre el tema sostienen que la principal vía de formación de los investigadores es el nivel de posgrado, en las Maestrías y, fundamentalmente en el nivel de Doctorado. Aunque, como veremos en nuestra facultad este proceso toma sus características particulares, por lo cual cabe preguntarse ¿cómo se dan los procesos de formación de investigadores?, ¿qué características tienen los investigadores?, ¿en dónde se forman?, ¿cómo es la relación con los directores?

3.2.1.1.- Tribus de Investigadores

¿Quiénes son los investigadores de nuestra facultad?, ¿Qué es ser un investigador en nuestra facultad?, ¿cuáles son las características, (edad, titulación, cargo, dedicación, actividades, etc...)?

Un investigador en la UNSL es un integrante de un proyecto acreditado de la facultad.

Según las normativas de la UNSL un docente- investigador “*es un docente designado en un cargo con funciones académicas de la UNSL*” (Ord 64/15), ya sea auxiliar o profesor, con cualquier dedicación y titulación, y de cualquier edad es según. En dicha Ordenanza se separa a los directores del resto los integrantes de los

proyectos. Los directores deben cumplir ciertos requisitos, por lo cual podemos decir que se los considera como investigadores formados, más allá de su cargo y dedicación. En cambio los integrantes según el (Pto. a), del Art. 14 (Ord. 64/15) los “docentes-investigadores” no poseen mayor requisito que la designación en un cargo con función académica.

Por lo cual, resulta evidente que los requisitos para ser investigadores en la FCH son los requisitos para ser director, es decir un director es igual a un investigador (con experiencia o formado). En cambio, el único requisito para ser considerado investigador (docente-investigador) es ser integrantes de un proyecto de investigación. Por lo cual cabe preguntarse ¿cuáles son los procesos de formación por los que se llega a ser investigador? y ¿cuáles son las políticas por las cuales la facultad facilita o incentiva dichos procesos?

La investigación es una de las funciones, entre otras, que debe cumplir un docente de las FCH y para dar cumplimiento a ello debe integrar un proyecto de investigación acreditado. No hay una política propia que defina una carrera de investigador. El peso de las políticas con que contamos, como las becas en sus diferentes modalidades, está puesto en los incentivos económicos que posibiliten e incentiven la formación de jóvenes investigadores para cursar carreras de posgrado de la Facultad o de otras Universidades.

Más allá de las definiciones y normativas que tal como señalamos expresan y buscan incentivar la investigación y la formación de los jóvenes investigadores ha sido desde hace unos años una preocupación en esta facultad tal como señalamos en el apartado anterior.

Los proyectos son el corazón de la investigación, en ellos se conforman y configuran las tribus académicas (Becher, 2001). En este caso se diferencian tres Tribus de investigadores, según se desprende del análisis de los proyectos.

3.2.1.1.1.- Los Maestros investigadores

Este grupo está conformado por los directores -investigadores. En su mayoría son los que tienen mayor antigüedad en la investigación, en cuanto a edad el promedio ronda los 50 años de edad, son los principales responsables de los proyectos y de la formación de recursos humanos, son docentes-investigadores, poseen categoría III o mayor en el programa de incentivos, tienen a su cargo la docencia de grado y posgrado local y nacional, una amplia producción y trayectoria en sus campos disciplinares. Este grupo no se caracteriza por la titulación máxima, es decir sólo algunos son doctores. Encontramos una Profesora, pero la mayoría son Especialistas y Magister. Varios se encuentran realizando sus doctorados actualmente.

Este grupo se ha formado de manera tradicional, es decir realizando investigación al lado de otros investigadores formados en el marco de un proyecto de investigación, pero con una fuerte impronta de las tareas docentes. (Clases, jurados de concursos, comisiones, dirección de tesis, gestión, etc...). Este grupo se ha formado de manera artesanal y tradicional, bajo una tendencia académico-disciplinar (Ibarra Rosales, 1999). En nuestra Facultad ha predominado la docencia como actividad central, tal como señala Kupervaser (2009). También Podemos considerar a este grupo como “investigadores empíricos” (Moreno Angarita, 1997)

3.2.1.1.2.- Los Monjes investigadores

Este es el grupo mayoritario de investigadores. Es muy heterogéneo en cuanto a sus características de edad, titulación, etc... Lo vamos dividir en dos subgrupos a efectos de una mejor descripción. El criterio que se hizo necesarios para dividir este grupo es el cargo docente. Por lo cual tenemos el grupo de los **Monjes Profesores**. Comparte con el grupo de los maestros la tendencia académico disciplinar y la formación artesanal, por lo cual los incluimos como investigadores empíricos. Muchos de ellos son también docentes- investigadores, es decir están categorizados en el programa de incentivos principalmente en las categorías VI y V.

Algunos de ellos son directores de línea en los proyectos y también participan en la formación de recursos humanos. Con respecto a la titulación, muchos son Licenciados y Profesores y se encuentran cursando carreras de posgrado (maestrías fundamentalmente), también hay un grupo de Magister y Doctores, tienen dedicación a la docencia de grado, aunque colaboran en el posgrado, se dedican a la formación de recursos humanos (Becarios – pasantes). Este grupo considero que se vienen formando de manera artesanal y tradicional, bajo una tendencia académico-disciplinar (Ibarra Rosales, 1999).

También podemos considerar a este grupo como “investigadores empíricos” (Moreno Angarita, 1997). Sin embargo como no es un grupo homogéneo, asimismo encontramos aquí un grupo de monjes-investigadores que se han basado más en una tendencia profesionalizante y flexibilizante (Ibarra Rosales 1999) por lo cual aparecen como investigadores profesionales (Moreno Angarita, 1997) y comienzan a dedicar mayor importancia a la “investigación” que a la docencia.

El segundo subgrupo, los **Monjes auxiliares**, casi todos son licenciados y /o profesores, aunque ya hay algunos doctores y magister, la mayoría está cursando una carrera de posgrado y dedican gran parte su tiempo a actividades relacionadas con la investigación y extensión en algunos casos. La mayoría tiene una amplia producción de papers y/o ponencias en coautoría y generalmente en el marco de beca.

En este grupo aparece fuertemente una tendencia profesionalizante y flexibilizante (Ibarra Rosales 1999) en la formación, claramente en la línea de los investigadores profesionales con un predominio de las actividades de investigación y extensión por sobre la docencia y otras actividades que demanda la universidad, aunque en general predomina la tendencia académico disciplinar más artesanal.

3.2.1.1.3.- Los Iniciados

Este grupo está conformado por los alumnos y graduados que se inician en la investigación. Por lo general se encuentran cursando una beca o pasantía en los proyectos y el eje de las tareas son las tesis de grado en su mayoría. La principal actividad que realizan los iniciados en los proyectos son los papers y/o ponencias en coautoría. Su posición respecto a la formación está supeditada al grupo en el cual se inicie.

En nuestra Facultad predominan los **investigadores empíricos** (Moreno Angarita, 1999), es decir aquellos en donde el azar y las circunstancias han influido notablemente en su formación como investigador, incluso en la selección de los objetos de estudio. Se inició y se mantiene permanentemente en la docencia. Ha acumulado una importantísima experiencia al participar en investigaciones de tipo “coyuntural” y tiene reconocimiento social. Pero también, encontramos una clara tendencia en crecimiento de **investigadores profesionales**, estos están más alejados de la docencia; es el nuevo perfil de investigador que está apareciendo, donde no se le conoce mucho personalmente pero su carta de presentación son sus títulos y las instituciones en las que estudió (Moreno Angarita, 1997).

3.2.1.2- Dispositivos de Formación de Investigadores

Se entiende por dispositivo, siguiendo a Foucault (en Fanlo, 2011) una red, es decir un conjunto heterogéneo que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones, reglamentaciones, leyes medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas. Los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos, poniendo el énfasis en la naturaleza del vínculo que puede existir entre los elementos heterogéneos. Un dispositivo no captura individuos, sino que produce sujetos que como tales quedan sujetos a determinados efectos de saber/poder.

En este sentido es que se desprende del análisis de los proyectos tres grandes dispositivos de formación de investigadores; La tesis de posgrado, Las actividades del proyecto y El plan de trabajo.

3.2.1.2.1- La Tesis de posgrado

El principal dispositivo actual de formación de investigadores es la **Tesis de posgrado**, principalmente de Maestría en nuestro caso y menor medida la doctoral, el marco del cursado de una carrera de Maestría o un Doctorado de nuestra Facultad u otra Institución. Las maestrías son carreras estructuradas con ciertos requisitos como horas de pasantías, talleres de tesis, tutorías, pasantías de investigación, cursos de epistemología, los cursos de metodología, en cambio los doctorados en su mayoría son no estructurados, aunque tienen requisitos similares que las maestrías, e incluso algunos módulos son comunes.

Ambos tienen un peso académico disciplinar y los trabajos finales son trabajos de investigación individuales en su mayoría. Las temáticas son seleccionadas en general de acuerdo a intereses teóricos personales. (Que no siempre están en relación con los tópicos de investigación de los proyectos de investigación en los cuales se participa). Como ya señalamos anteriormente, la mayoría de los investigadores se forma como investigador haciendo sus tesis de posgrado al lado de un director, en el marco de una carrera de posgrado.

3.2.1.2.2- Las actividades del Proyecto

El Segundo dispositivo que se desprende del análisis del material son las **Actividades o Tareas de Investigación**. En todos los proyectos se encuentra un ítem en donde se describen en un cronograma, las actividades y tiempos en los cuales se las van a realizar. Encontramos entre ellas, la preparación del marco teórico, las reuniones de equipo, la elaboración de instrumentos de recolección de datos, la recolección de información, el análisis de información, la revisión de la bibliografía, la preparación de las páginas webs, la elaboración de informes, preparación de ponencias, artículos de divulgación, la conexión con otras instituciones, la formación

de recursos humanos, el entrenamiento metodológico, la visita a portales, los seminarios internos de estudio, el trabajo de campo, etc...

Se destacan, en el análisis del material, tal como aparecen en las producciones de los proyectos; los artículos para publicaciones y las ponencias en congresos. Ellas generalmente son en coautoría y hay una rotación de los autores en las diferentes producciones en donde el primer autor se intercambia con el segundo y el tercero en las diferentes producciones.

3.2.1.2.3.- El plan de Trabajo

Encontramos por último, un tercer dispositivo, **El Plan de Trabajo**. Como señaláramos, una de las políticas que buscan incentivar de formación de investigadores en nuestra Facultad son las becas y pasantías de investigación en sus diferentes modalidades. El principal requisito de las becas y pasantías de investigación es, entre otros, la presentación de un *Plan de Trabajo* que dé cuenta de la articulación de los objetivos con las actividades que permitirían la formación investigativa y los aportes al proyecto de investigación en el cual el postulante participa. Generalmente, aunque no explicitado, dichos planes de trabajo son los diseños de sus tesis de grado y posgrado. Esto suele producir una disyunción entre los objetivos institucionales de las Becas y los objetivos que se proponen en dichos planes para acceder a las mismas. Es decir en las becas se produce un mix de los dos dispositivos anteriores, el plan de trabajo dependiendo del tipo de beca, grado o posgrado, concentra en su núcleo elementos de los dos dispositivos anteriores. Se le da un formato de Plan de tesis y se proponen actividades investigación relacionadas con el proyecto.

También señalamos antes, que estas políticas están teniendo poco valor formativo. Esto quiere decir que las incoherencias⁵ que se detectan en ellos nos hacen pensar que los directores responsables de acompañar la formación, no estarían acompañando a los iniciados. En otras palabras la relación maestro-

⁵ Como integrante de la Comisión Asesora de Investigación (CAI) he participado en los procesos de evaluación de dichas Becas y Pasantías.

discípulo en varios casos toma otras características diferentes a las señaladas desde los modelos artesanales.

En suma se puede visualizar entonces, como las tesis de posgrado, las actividades de investigación y los planes de trabajo comprenden un conjunto heterogéneo de los elementos que conforman una red que estaría produciendo determinados sujetos: los investigadores.

3.2.1.3.- Territorios de Formación de los Investigadores.

La mayoría de los autores sostienen que los investigadores se forman en el posgrado, fundamentalmente en el doctorado, este no es mayoritariamente nuestro caso como hemos visto, pero sin duda no es el único lugar donde los docentes se forman como investigadores. Por ello nos preguntamos ¿cuáles son los territorios por los que transita la formación de los investigadores de nuestra facultad?

Se entiende aquí, siguiendo a Montañez y Delgado (1998, citado por Rodríguez Valbuena, 2010), el territorio a partir de las siguientes consideraciones: 1. Toda relación social tiene ocurrencia en el territorio y se expresa como territorialidad. El territorio es el escenario de las relaciones sociales y no solamente el marco espacial que delimita el dominio soberano de un Estado. 2. El territorio es un espacio de poder, de gestión y de dominio del Estado, de individuos, de grupos y de organizaciones y de empresas locales, nacionales y multinacionales. 3. El territorio es una construcción social y nuestro conocimiento del mismo implica el conocimiento del proceso de producción. 4. La actividad espacial de los actores es diferencial y por lo tanto, su capacidad real y potencial de crear, recrear y apropiarse territorio, es desigual. 5.- En el espacio ocurren y se sobreponen distintas territorialidades locales, regionales, nacionales y mundiales, con intereses distintos, con percepciones, valoraciones y actitudes territoriales diferentes que generan relaciones de complementación, de cooperación y de conflicto. 6. El territorio no es fijo, sino móvil, mutable y desequilibrado. La realidad geo social es cambiante y requiere permanentemente nuevas formas de organización territorial. 7. El sentido de pertenencia e identidad, el de conciencia regional, al igual que el ejercicio de la

ciudadanía y de la acción ciudadana sólo adquieren existencia real a partir de su expresión de territorialidad. En un mismo espacio se sobreponen múltiples territorialidades y múltiples lealtades.

A los efectos de *metaforizar* el concepto de territorio, al cual utilizamos como una figura en el intento de hacer visibles los espacios de formación de los investigadores. En base a lo anterior del análisis de los proyectos de investigación, emergen como categorías analíticas tres territorios por donde transitan la formación investigativa; El Templo sagrado, Los Monasterio y Las escuelas alternativas.

3.2.1.3.1.- El templo del saber científico: Conicet / Agencia.

En la Argentina el sinónimo de investigación y formación de investigadores son el Conicet y la Agencia Nacional de Promoción Científica y Técnica (Agencia). La mayoría de los investigadores se forman en la carrera de investigador que ofrece Conicet. Este es un territorio nacional que se asienta localmente en las facultades, pero que funciona independiente de la facultad, aunque ambas dependen del Ministerio de Ciencia y Tecnología. Los Becarios del Conicet, son docentes de la Facultad, pero sus becas no se ubican en el territorio de la facultad, sino en el del Conicet (que puede ser cualquier otra universidad o instituto).

Éste es, históricamente uno de los territorios que menos se utiliza en nuestra facultad. Son muy pocos los docentes que participan como becarios del Conicet y o investigadores de carrera. Por lo general, al no depender de la facultad son casi invisibles para el Sistema de CyT/FCH e incluso para muchos colegas. En nuestra facultad solamente hay 2 o 3 colegas que han sido becarios del Conicet (principalmente Tipo 1, Beca Doctoral), es decir que se han recibido de doctores en este territorio.

Es ampliamente conocido por todos que en algunas facultades de nuestra universidad este es el “único territorio” posible para la formación de investigadores. También son ampliamente conocidas las dificultades que conlleva formarse en este territorio.

Todo esto, contribuye a la generación de ciertas preguntas respecto a este territorio -siendo en otras facultades del país, una de las principales-. ¿Por qué ha sido esta la situación en nuestra facultad?, ¿deberíamos fomentar más la incorporación de becarios en Conicet?, ¿por qué en nuestra facultad no ha tomado fuerza este territorio y no pareciera incrementarse?

Según uno de nuestros entrevistados, vinculado a CyT/UNSL, en la FCH existiría un “prurito ideológico”, refiriéndose a las presentaciones al programa de incentivos, a las presentaciones a convocatorias nacionales, y en relación al Conicet. Es decir, en la FCH existiría una resistencia ideológica a la implementación de políticas nacionales (que se plasman en programas, convocatorias, etc...) Muchos de los docentes de la FCH, debatieron y se resistieron a la incorporación al programa de incentivos. Esto se muestra en los datos de nuestros docentes-investigadores que están categorizados. En el año 2015, aproximadamente de los 266 docentes de la FCH integrantes de los proyectos, sólo 188 (67%) categorizados, de estos 188 docentes investigadores, el 36%(69) se ubica en las Categorías I, II, III (Directores-investigadores y Monjes Profesores) y un 64%(119) de los docentes investigadores se ubica en las Categorías IV y V. Números que se modificarán pronto cuando se den a conocer los resultados de la última categorización.

Coincido con este “prurito ideológico”, este elemento es importante en el predominio en nuestra facultad de una perspectiva tradicional y conservadora en la formación de investigadores. Tal como señalé anteriormente de la mano de una tendencia académico disciplinaria, pero en franca tensión con las tendencias flexibilizantes y profesionalizante que representa Conicet y la Agencia desde hace años y en estos últimos años más profundamente (Modificación del Sistema de CyT, Ministerio de ciencia y tecnología en el año 2017, por ejemplo).

3.2.1.3.2.- El Monasterio de Los proyectos de investigación

Los proyectos de investigación constituyen el principal territorio por donde transita la formación de investigadores. Todos los docentes de la facultad, son integrantes de proyectos de investigación y se dedican a las tareas de investigación, tal como ya señalamos.

Ellos tienen como objetivo la formación de recursos humanos. En donde los docentes investigadores, principalmente los directores, como ya señalamos, ocupan un lugar central. Aunque, se visualiza una tendencia en la cual otros integrantes de los proyectos van abordando dicha tarea.

Este territorio resulta fundamental para los que se inician en la investigación, alumnos y graduados.

También señalamos que los proyectos de investigación configuran el mapa político-investigativo de la facultad. Las tribus académicas se conforman en torno a los proyectos, los cuales definen y constituyen relaciones de poder en la facultad.

3.2.1.3.3.- El Monasterio de la carrera de posgrado

Las carreras de posgrado es otro de los territorios por donde transita la formación de investigadores. Para la mayoría de los autores un investigador es aquel que finaliza el doctorado. Sin embargo, como ya se señaló, en nuestra facultad hay un alto porcentaje de docentes que se encuentran cursando carreras de posgrado (Especialización, Maestrías y Doctorados). En ellas son obligatorios los cursos de metodología, de epistemología, tienen tutorías, taller de tesis, etc... , es decir además de la formación académica disciplinar apuntan a la formación de un investigador.

Con respecto a este territorio podemos decir que puede estar ubicado en nuestra facultad, o en otras universidades nacionales o extranjeras. Como ya se señaló el aumento de la oferta de posgrado reciente augura una expansión local de este territorio con todo lo que ello implica.

Muchos de nuestros docentes realizan sus carreras de posgrado en otras universidades nacionales, fuera de San Luis, por lo cual el territorio de formación se interconecta con otros territorios. Para hacer sus tesis de posgrado se debe tener un director del territorio donde se realiza la formación en la mayoría de los casos, más alguno externo y asesores, es decir, la formación investigativa transita por otro territorio diferente a los proyectos de las FCH – UNSL.

Sin embargo, el territorio de los proyectos y el del posgrado los planteamos separados, ya que constituyen dos territorios muchas veces independientes, y en otros casos íntimamente conectados. Muchos docentes cursan sus carreras de posgrado en temáticas que se desprenden y articulan con los proyectos de investigación por los cuales transitan, articulando así los dos territorios. Sin embargo, en muchos casos esto no sucede así. Se es integrante de un proyecto en la FCH y se está cursando una carrera de posgrado, incluso en otra universidad, sobre una temática de interés personal, o muy escasamente relacionada al proyecto de investigación.

3.2.1.3.4.- Las escuelas alternativas

Por último habría otro territorio por donde transita la formación de investigadores. El mismo es difuso, borroso e incluso contradictorio muchas veces con los territorios tradicionales o reconocidos. Para circular por ellos es necesario salir un poco de los Monasterios tradicionales, por ello se los puede considerar como; Las Escuelas Alternativas.

Ellas incluyen los espacios no tradicionales, muchas veces relacionada con la extensión u otras actividades que no suelen ser consideradas actividades de investigación. Estos también son territorios de alternativas formación. Me refiero a prácticas que se realizan en terreno, en el campo como se dice, ya sean escuelas, instituciones del medio, empresas, barrios, etc.

También incluye a los integrantes de los proyectos que se dedican a otras actividades profesionales o docentes por fuera de la universidad, fundamentalmente

aqueños con dedicación, semi-exclusiva. Algunos de ellos circulan por diferentes territorios, a veces separados, aunque muchos realizan una interconexión entre ellos.

3.2.2.- LA DIMENSIÓN DEL PROCESO DE FORMACIÓN COMO INVESTIGADOR

3.2.2.1.- Investigo... luego existo

Como se desprende del análisis del material, predomina en nuestra facultad una perspectiva “tradicional- artesanal” de formación de investigadores. Esto quiere decir que la mayoría de los investigadores se forman en el marco de un proyecto de investigación acreditado bajo el lema aprender a investigar se aprende investigando, al lado de otro investigador (principalmente un director-investigador) en un vínculo maestro discípulo. Este vínculo muchas veces se inicia, como se desprende del análisis del material, como alumnos de grado, vía pasantías o becas, en segundo lugar tesis de grado, vía beca y/o pasantía, y continúa en el posgrado. Centrados más en la docencia y otras actividades que en la investigación. Esta tradición artesanal se asocia en nuestra facultad a una tendencia académica disciplinar con la formación de investigadores empíricos. (Moreno Angarita, 1997).

También se encuentra una tendencia instituyente hacia una perspectiva basada en el “Desarrollo personal de Competencias”. Esto quiere decir que los investigadores, principalmente los más jóvenes, ponen el acento desde esta perspectiva en un predominio de las actividades de investigación como tarea central, alejándose de la docencia y acercándose a lo que Moreno Angarita (1997) denomina investigador profesional. Esta perspectiva se asocia a una tendencia profesionalizante y flexibilizante del campo de la investigación (Ibarra Rosales, 1999).

A modo de cierre de este apartado señalo que son ampliamente conocidas muchas de las dificultades que surgen en relación con la investigación y la formación de investigadores en nuestra facultad. (Para ello ver conclusiones de las 1eras y 2das Jornadas de investigadores de la FHC y el E-Book del 1er Encuentro Regional de Investigadores de la Región Centro-Cuyo, organizadas por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la FCH). Resalta la importancia que ha comenzado a tomar la formación de investigadores, sin embargo, se considera preocupante el avance hacia una tendencia flexibilizante y profesionalizante, relacionada con el paradigma de la

globalización y la sociedad del conocimiento y basada en el desarrollo personal de competencias. Aspectos que llevan a pensar que se invierten las cosas en la FCH, como ya se señalara, antes el centro era la docencia, ahora pareciera ser “*investigo... luego existo*”.

3.2.2.2.- La alianza estratégica.

Una de las problemáticas que aparecen en los proyectos y tienen una directa relación con la formación de investigadores, es el poco valor formativo que se otorga en los dispositivos de formación a la relación “Maestro – discípulo”. Como señalamos en apartado anterior los planes de trabajo para la obtención de becas y pasantías de investigación tienen fuertes dificultades. Dichos planes de trabajo son los que orientan la formación y deberían canalizar los objetivos institucionales de incentivar la formación de investigadores.

Sin embargo, lo que se observa es que generalmente se les da un formato de plan de tesis (grado /posgrado) muchas descentrando el objetivos de los dispositivos, ya que no coinciden, o se fuerza la relación con el proyectos de investigación, por lo cual se desdibuja el aporte a la producción del proyecto.

Dichos planes carecen de coherencia entre los objetivos y las actividades, además ellos exceden ampliamente la carga horaria destinada para ello, etc... Es decir todos los problemas ya conocidos respecto de la formación de investigadores (Wainerman, 2010; Rojas Soriano, 1992; Sautu, 1996, etc...).

Esta problemática se pesquisa inicialmente en los planes de trabajo, pero también en charlas informales con investigadores y directores, en las notas de campo de evaluación de planes como integrante de la Comisión Asesora de Investigaciones (CAI- FCH), en la rotación de las coautorías en las producciones de los proyectos.

En los recorridos por los diferentes territorios de formación, generalmente se transita con el mismo director (alumno...tesis grado – becario/Pasante – auxiliar/profesor... tesistas Posgrado- becario/pasante).

Como se desprende de lo anterior, y de lo que ya señalamos en los otros apartados, los directores-investigadores (los maestros) han sido los que han tenido un importante peso en la formación de los investigadores. Sin embargo, las dificultades señaladas en la construcción de dichos planes nos hacen reflexionar sobre el lugar y la participación en el acompañamiento que los directores dedican a los becarios, pasantes y/o tesisistas. Por lo cual la hipótesis que se desprende, es que hay una tendencia en marcha hacia una nueva configuración en la relación Maestro-discípulo en los dispositivos de formación.

Observamos en algunos casos una tendencia en esta relación Maestro Discípulo, hacia lo que llamo: “Una alianza estratégica para el desarrollo personal”. Es decir, el acento no estaría puesto en los procesos de formación como en el modelo tradicional artesanal, sino en una alianza estratégica para el desarrollo personal; para obtener financiamientos por medio de becas, producir papers, acceder a titulación, conexiones, centrado en la producción de publicaciones y ponencias etc..., esto visto del lado de desarrollo personal del becario/tesisista. De lado del director implica aumentar la producción, la formación de recursos humanos, etc...

Este aspecto cobra sentido en la época actual en el marco de las actuales tendencias profesionalizantes y flexibilizantes en el marco de la sociedad del conocimiento y la globalización.

3.2.2.3.- La osmosis.

Sabemos que la matriz disciplinar y los ejemplares (Kuhn, 1972) se transmiten de manera implícita en las prácticas investigativas. Es decir, se aprende a investigar haciendo, aunque, es ampliamente sabido que el saber hacer no necesariamente implica un conocimiento de los fundamentos epistemológicos y metodológicos.

También estamos al corriente que esta dimensión se trasmite básicamente en los cursos obligatorios de las carreras de maestría y doctorados (metodologías cualitativas, metodologías cuantitativas, taller de tesis, epistemología), sin embargo

también sabemos, que no se aprende a investigar en los cursos de metodología o con los manuales o siguiendo recetas solamente, más allá de los excelente manuales.

Sostener que se aprende a investigar investigando es lo que marca la formación actualmente. Aunque desde esta perspectiva, tal como se desprende del análisis del material, en nuestro caso la tendencias hacia un modelo de competencias específicas, no queda muy claro como un docente se convierte en investigador, por lo cual se puede suponer que la formación de investigadores en muchos casos se produce y ha producido por “Osmosis”, por el sólo hecho de estar en un proyectos, realizar tareas de investigación y en algún momento, no sabemos cómo se produce un intercambio de “partículas- formativas” que hace surgir un investigador, totalmente opuesto a lo que sería una formación artesanal en la cual el acento está puesto en la relación Maestro – Discípulo en cualquiera de los dispositivos. Más bien se considera que la formación de investigadores debe acercarse a una formación basada en el anudamiento de la dimensión metodológica con la epistemológica-política y teórica. (Araya, 2013) desde una perspectiva de la Formación (Ferry, 1997).

3.2.3.- LA DIMENSIÓN POLÍTICO – INSTITUCIONAL

Tal como se ha señalado anteriormente los proyectos de investigación son el corazón de la investigación y configuran el mapa político institucional de la Facultad. En torno ellos se configuran los movimientos de lo instituido - instituyente de las relaciones entre los investigadores e investigación. Por ello cabe preguntarse ¿Cuáles son algunos de esos movimientos y por qué en nuestra Facultad se han dado de ese modo?

3.2.3.1.- Prurito ideológico

Las políticas de investigación están definidas e implementadas por los organismos nacionales; la definición de los criterios de evaluación para los proyectos, para los investigadores (programa incentivos/categorías), el financiamiento basado en N° de doctores y docentes investigadores categorizados por proyecto, es decir los principales aspectos político institucionales.

La investigación en la FCH, representa sólo un 15%, con respecto a la UNSL, las principales diferencias con las otras facultades que tienen mayor porcentaje de proyectos como la FQBYF y la FCFMYN, que juntas representan el 46%, no solo refieren al número de proyectos sino fundamentalmente en cuanto los requisitos solicitados para acreditar como investigador a nivel nacional en Conicet, N° de Becarios en Conicet y Agencia, N° de docentes categorizados, N° de Doctores, publicaciones, etc...

El peso que representan las Ciencias Sociales y Humanas en el mapa de la investigación (FCH; FaPsi, FCEJS) representa el 32,47% frente a las Ciencias Naturales (FQBYF, FCFQyM, FCSa) que representa 67,53%.

Históricamente a nivel de los organismos nacionales de ciencia y tecnología (Conicet, Agencia) ha sido mayor el peso de las disciplinas del campo de las Ciencias Naturales, vía las áreas prioritarias de financiamiento. Aunque en estos últimos años ha aumentado considerablemente el número de investigadores del campo de las Ciencias Sociales y Humanas y se consideraba que tal vez podría revertirse dicha tendencia. Sin embargo, actualmente (2017) con las recientes políticas nacionales de

ciencia y tecnología, más bien pareciera que dicha disposición sufrirá un revés importante.

Como se verá el Conicet y la Agencia son el principal territorio de formación de investigadores en la Argentina, los indicadores de Ciencia y Tecnología dependen de los proyectos de Conicet y Agencia. También hay que señalar, que muchos de los investigadores de los proyectos tienen doble dependencia. Es decir son docentes universitarios e investigadores en la carrera de Conicet. Este define y regula la CARRERA de investigador en la Argentina.

“Un investigador de carrera para Conicet es “La Carrera del Investigador Científico y Tecnológico comprende a las personas que realizan investigación y desarrollo creativo en sus distintos niveles de concepción, diseño, dirección y ejecución. Esta Carrera tiene por objeto favorecer la plena y permanente dedicación de los investigadores a la labor científica y tecnológica original, estimular a todas las áreas que sean de interés nacional y fomentar la transferencia de los resultados de la investigación a la sociedad. En la Carrera, a través de las cinco categorías que la componen, están representadas todas las disciplinas científicas que se practican en el país y sus miembros se incorporan o desarrollan sus tareas en la Red Institucional del Conicet, instituciones de educación superior, institutos, centros de investigación y empresas en Argentina. La principal misión del Investigador científico es dedicarse en forma exclusiva a la investigación original creadora, adquirir nuevos conocimientos y perfeccionar los existentes, promover su difusión y aplicación, y formar nuevos investigadores. El ingreso podrá efectuarse en cualquiera de las categorías de acuerdo exclusivamente con los méritos y antecedentes del postulante y de los demás requisitos que establece el Conicet. Para obtener el ingreso a la Carrera del Investigador, el interesado deberá postularse a la convocatoria correspondiente en la época del año que establezca el Directorio. El desempeño como investigador es evaluado periódicamente a través de informes. Toda persona incorporada a esta Carrera que cumpla satisfactoriamente con las obligaciones que le corresponden y realice avances positivos en su labor de acuerdo con la Clase a que pertenezca, podrá ser merecedora de una promoción. El paso de una Clase a otra es un hecho que eventualmente podrá producirse, pero no se considera como algo que normalmente deberá ocurrir entre todas las personas que ingresan a la Carrera. El Conicet puede formalizar contratos con científicos argentinos y extranjeros, cuando la tarea a realizar no exceda los veinticuatro (24) meses. Asimismo, puede contratar por periodos de

hasta veinticuatro (24) meses, a los investigadores que se acojan a los beneficios de la jubilación y que a criterio del Directorio, puedan proseguir desarrollando con eficacia su tarea académica". (Conicet/Investigador/2017). Para la Agencia los perfiles de investigación son: **Emprendedor**⁶, Becario, Investigador, Institución, empresa. (ANPCyT, 2017)

La dimensión político institucional de la formación de investigadores está centralizada a nivel nacional. Las universidades y las facultades no tienen injerencias en este tipo de decisiones políticas, como ya señaló Pérez Lindo (2005).

Como señala el autor, la tendencia a partir de los años 90, se asoció al surgimiento de la nueva concepción pragmática de las universidades más ligadas al desarrollo económico-social, pero también puede ser interpretada como un acomodamiento a las nuevas condiciones para la obtención de recursos. De hecho, coexisten estas dos tendencias: la de la universidad para el desarrollo (que ya habían sido enunciada por la CEPAL y algunos especialistas sudamericanos como Darcy Ribeiro, Jorge Sábato, Amilcar Herrera, Oscar Varsavsky en los años 70, citados por Pérez Lindo, 2005), y la de la "universidad empresarial" de Burton Clark y otros. En términos políticos estas alternativas pueden presentarse como un modelo neo-desarrollista o como un modelo neo-liberal. En todo caso, ambas suponen una superación del modelo endogámico, academicista y profesionalista de las universidades tradicionales (Pérez Lindo, 2005).

Sin embargo, no se cree que el modelo neoliberal haya producido una superación de lo endogámico, lo academicista y profesionalista de las universidades, sino más bien, está produciendo una reconfiguración y *aggiornamento* de estos aspectos.

Actualmente, se puede decir que ha predominado la alternativa neoliberal, lo neo-desarrollista, pero es sólo una arista de la alternativa neoliberal. Con las nuevas políticas, a partir del último cambio de gobierno en Argentina, los anuncios con respecto a ciencia y tecnología tienden más bien a profundizar la perspectiva neoliberal bajo el lema de la sociedad del conocimiento, como se desprende de las definiciones del Conicet y la Agencia.

⁶ Las negritas no pertenecen al original.

Las políticas de los '90 pusieron el acento en las reformas económicas vía el financiamiento, las políticas neoliberales desde el 2000 en adelante ponen el acento *“en el alma”*; *“Incluso Margaret Thatcher le dio la razón (a Foucault) cuando dijo que la economía era nada más que el método, y que el objetivo era el alma”* (Alemán, 2016:1). El Capitalismo en su nueva fase neoliberal se ha constituido en algo más que la extracción de plusvalía en la relación Capital-Trabajo. Ahora intenta marcar simbólicamente la vida de los cuerpos hablantes y a la experiencia subjetiva de los mismos.

Sin embargo, como veremos la formación de investigadores transita por diferentes *“territorios”*. En nuestra Facultad el Conicet y la Agencia no son los más importantes. Los escasos investigadores y becarios del Conicet están invisibilizados en el sistema de Ciencia y Técnica. Esto nos hace preguntarnos ¿Por qué son escasos los docentes que están incorporados en el sistema nacional categorizados o en Conicet? Aspecto que juega en contra en varios aspectos como en el financiamiento de los proyectos de investigación en la UNSL. Esta es una particularidad de la Facultad, que está en un momento de reconfiguración. ¿Por qué ha sido esta la situación en nuestra Facultad?, ¿deberíamos fomentar más la incorporación de becarios en Conicet?, ¿por qué en nuestra Facultad no ha tomado fuerza este territorio y no pareciera incrementarse?

Según uno de nuestros entrevistados, vinculado a CyT rectorado, en la FCH existiría un *“prurito ideológico”*⁷, refiriéndose a las presentaciones al programa de incentivos, a las presentaciones a convocatorias nacionales, y en relación al Conicet, *“en la Facultad existiría una resistencia ideológica a la implementación de políticas nacionales (que se plasman en programas, convocatorias, etc...) Muchos de los docentes debatieron y se resistieron a la incorporación al programa de incentivos”*. Esto se muestra, en los datos de nuestros docentes-investigadores categorizados, según los datos del año 2015.

Se coincide con este *“prurito ideológico”*, este ha sido y es, un aspecto político-institucional particular de nuestra Facultad, el que ha tenido una importante

⁷ Dicho del Entrevistado A.

función en el predominio de una perspectiva academicista (Humboltiana) tradicional y conservadora en la formación de investigadores. La cual se encuentra actualmente en franca tensión instituido-instituyente con las tendencias flexibilizantes y profesionalizante que representa Conicet y la Agencia desde hace años y en estos últimos años más profundamente. ***“La misión de Ministerio de Ciencia y Tecnología es orientar la ciencia, la tecnología y la innovación al fortalecimiento de un nuevo modelo productivo que genere mayor inclusión social y mejore la competitividad de la economía Argentina, bajo el paradigma del conocimiento como eje del desarrollo”***⁸. (Mincyt /2007).

Como se desprende del análisis del material, en nuestro caso las reglas de juego del campo político están muy claras y ampliamente desarrolladas a nivel nacional. Las regulaciones de la carrera de investigador del Conicet atraviesan y configuran los principales criterios de evaluación de la investigación e investigadores. En la FCH tenemos sólo algunas políticas propias de Formación de Investigadores como veremos.

3.2.3.2.- El carro delante del caballo

En la FCH la carrera docente está regulada por la Ord. CS 15/97 UNSL, ella incluye la investigación como una más de las funciones de los docentes. No existe una normativa propia de la UNSL o de la FCH que regule la formación de investigadores. Sólo está regulada la Investigación (proyectos, director, financiamiento, etc.) Con respecto a los investigadores la UNSL y FCH se manejan con los criterios de los organismos nacionales. La Ord. CS 64/15, regula la función de investigación y los proyectos de investigación. En ella se definen las categorías de los integrantes de proyectos de investigación (Art. 6), sin embargo nada sostiene sobre ¿cuáles son las tareas, o actividades y responsabilidades que los diferencian?, ¿qué es un investigador para la FCH? Aquí se puede vislumbrar uno de los principales desafíos políticos institucionales a nivel las normativas de para la FCH, generar políticas de formación de investigadores que tenga en cuenta las particularidades en

⁸ Las negritas no pertenecen al original.

base a la larga historia y trayectoria que tiene la investigación en ciencias sociales y humanas en FCH -UNSL.

En suma podemos decir que el campo que configura la investigación y la formación de investigadores en la FCH está en un proceso de importante movimientos instituyentes que están reconfigurando dicho campo.

Coincidimos con Wainerman (2010:19), respecto a que en las políticas de los años 90, como el programa de incentivos, privilegió el logro de metas de manera inmediata, con escasa preocupación por el diseño de los caminos para llegar a ellas (formación en investigación); *“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, 2010:20).

La docencia en las Universidades argentinas ha sido una de las principales prácticas, junto con la investigación y la extensión, que configuran el *ethos* universitario. Sin embargo, pareciera que desde hace unos años esta relación comienza a invertirse, pasando la investigación a cobrar mayor peso que la docencia como veremos. Desde la década de los 90, hubo un crecimiento masivo en la Argentina de los docentes dedicados a la investigación. El objetivo de la política de incentivos a la investigación de los años 90 fue ampliamente cumplido; multiplicó el número de proyectos de investigación y de investigadores. Sin embargo, esto abrió otras problemáticas; por ejemplo se priorizó el aumento del número proyectos e investigadores, pero quedó de lado la formación, se puso “el carro delante del caballo”. (Wainerman, 2010).

Por todo esto se considera a más de 20 años de la implementación de dichas políticas, que aún no tengamos como prioritaria la formación de los investigadores. Es un problema sobre el que se observan importantes avances en esta línea (aumento de la oferta de posgrados, Maestría, Especialización, Doctorado, en Educación Superior, Especialización en Investigación (2017) y un grupo importante de docentes en formación de posgrado. Aunque como veremos los posgrados

apuntan a poner “el caballo delante del carro”, ellos sólo son unos de los elementos en la formación de investigadores, que la FCH tenía pendientes.

3.2.4.- LA DIMENSIÓN EPISTEMOLÓGICA – METODOLÓGICA.

Tal como se insistió a largo del trabajo, la mayoría de los autores sostienen que un investigador, completa su formación como investigador en el doctorado. Se coincide con esto, sin embargo como ya señalamos, no es el único territorio donde se forman los investigadores en nuestra facultad. Y no es en este trabajo nuestro objetivos analizar cómo se forman los doctores, sobre ello hay varios trabajos, sino ¿Cómo se forman los investigadores en la FCH?

Sin embargo, se consideran aquí dos problemáticas que se desprenden del análisis de los proyectos, específicamente en el apartado de Metodología. Estas serían de relevancia por las particularidades con que se dan los proceso de formación de investigadores en nuestra facultad, con lo cual cabe la pregunta; ¿cómo es la articulación de lo epistemológico con los metodológico en los proyectos?, ¿cuál es la importancia de ello para la formación de los investigadores?, ¿cuáles son las características de la investigación cualitativa en la formación de investigadores?

3.2.4.1.- La Investigación Cualitativa-positivista

En primer lugar lo que más resalta del análisis de los proyectos es que casi todos se proponen realizar Investigaciones Cualitativas. Aunque hay algunos que se proponen desarrollar trabajo mixtos, cualitativos- cuantitativos. A este respecto marcamos que no se desprende del análisis una clara definición de que se entiende por lo cualitativo o mixto en la fundamentación metodológica de los proyectos. Como se desprende del análisis del apartado “Metodología” de los proyectos, se observa que ella no está claramente fundamentada y en muchos casos con una importante disyunción de los aspectos epistemológicos con los metodológicos, lo cual es un indicio que permite reflexionar sobre la importancia que se le otorga en los proyectos a la fundamentación de dichos aspectos para la formación de investigadores.

Por lo general el apartado metodología aparece como un listado de técnicas (de recolección y análisis de información/datos) que se van a utilizar, pero que no

está muy claro por qué o cómo esas técnicas les permitirían dar respuesta a los objetivos planteados. En algunos casos, hay fuertes incoherencias entre los objetivos y las técnicas planteadas, y en otros resulta muy claro y coherente la conexión.

Ninguno de los proyectos adhiere a enfoques tradicionales en lo cualitativo (por ej., etnógrafo, biográfico, investigación acción, teoría fundamentada, etc...) Una de las estrategias más utilizadas es la documental cualitativa. El análisis del discurso y la teoría fundamentada aparecen como las principales estrategias de análisis de datos/información y la triangulación es mencionada como la principal estrategia de validación de la calidad de la investigación.

En general en los proyectos predominan los abordajes cualitativos - descriptivos interpretativos - , la fundamentación metodológica- epistemológica es reemplazada en su mayoría por las aclaraciones generales sobre el enfoque teórico de la investigación. Se observa aquí una dificultad, al no tener la fundamentación metodológica ni epistemológica en la mayoría de los casos.

Como se desprende de lo anterior los docentes investigadores no le otorgan la importancia necesaria a la formación metodológico-epistemológica que permita anudar (Araya, 2013) los aspectos teóricos con lo metodológico- epistemológico y político.

Coincidimos con Wainerman (2010) que muchas veces lo que se considera investigaciones son afirmaciones normativo-prescriptivas, con fuerte carga ideológica que ilustran lo que el supuesto investigador ya sabe o pretende saber o lo que quiere que sea la realidad. Rojas Soriano (1992) señala que en México las investigaciones son poco consistentes desde el punto de vista metodológico, predominan los planteamientos empiristas y los análisis descriptivos, sin llegar en la mayoría de las ocasiones a resultados construidos rigurosamente de conformidad con la metodología científica.

Por todo lo anterior se considera que se puede nombrar como “investigaciones cuali-pospositivistas” a aquellas en las cuales predomina un enfoque descriptivo con categorías a priori con una disyunción entre los planteos

teóricos y los epistemológico-metodológicos. El problema es que muchas veces sostener que estos diseños son “interpretativos”, sin la fundamentación epistemológica metodológica nos parece que puede llevar a encrucijadas donde lo que aparece es un “obstáculo-epistemológico- metodológico”, en el sentido de Bachelard (2000).

Por último, se hace necesario en este punto revisar las tradiciones de investigación en nuestra facultad, aspecto que quedará para profundizar, ya que excede este trabajo. Podemos decir que los estudios cualitativos son relativamente nuevos en nuestra facultad, las materias cualitativas aparecen en los programas de estudio en el año 2000 aproximadamente, tradicionalmente hemos tenido un fuerte predominio de las investigaciones cuantitativas en nuestra facultad. Por lo cual cabe preguntarnos ¿por qué casi desaparece la perspectiva cuantitativa en nuestros proyectos de investigación, y en la formación de nuestros investigadores aparece casi un rechazo hacia ella?

3.2.4.2.- La caverna de Platón.

La formación de investigadores tiene una incidencia central en la calidad e impacto de las producciones en el campo social. Muchas de ellas son predominantemente descriptivas y no aportan soluciones o no impactan en el campo social. Este es un aspecto central en el debate de las tendencias actuales en la investigación cualitativa y cómo desde la formación de investigadores se lo tiene en cuenta o no. Como señala Moral Santaella (2006) los cambios que se están produciendo en estos últimos años en la investigación cualitativa, debidos a un movimiento que proporciona una nueva definición de la investigación a través de parámetros científicos y positivistas (Nacional Research Council, 2002, citado por Moral Santaella, 2006).

Como señala Moral Santaella (2006) existe en este momento una gran polémica respecto a lo que se entiende como válido, adecuado o con rigor en la investigación cualitativa, polémica asociada con los criterios para resolver los problemas de interpretación en los textos cualitativos. Hodkinson (2004, citado por

Moral Santaella, 2006) reflexiona sobre una «nueva ortodoxia» en la investigación que se eleva desde los debates postmodernistas y el resurgir del positivismo. La imposición del neopositivismo con sus estándares para los diseños experimentales es una reacción en contra de las complejas ideas y lenguaje del postmodernismo. Pero a la vez, se ha conseguido aclarar que las propuestas de una verdad objetiva y un valor neutral son ideales de investigación que no podrán resolverse ni alcanzarse nunca.

Acorde a este contexto señalado, algunos de los proyectos, proponen diseños de investigaciones cualitativas del tipo, normativas- prescriptivas y fundamentalmente descriptivas. Muchos de ellos adolecen de una fundamentación metodológica – epistemológica, la crisis de representación y de legitimidad como señalamos y del avance de la postura pos-positivista nos lleva a reflexionar por las producciones desde estas perspectivas. Dichos tipos de diseños de investigación son un reflejo teórico de las problemáticas planteadas. Por ellos denomino a esta crisis por la que atraviesa la investigación cualitativa actual, en la cual creo se enmarcan muchos de nuestros proyectos, “la caverna de platón”. La metodología en su definición más amplia para la mayoría de los autores es la que permite una articulación entre teoría y realidad social. Al estar en crisis los fundamentos metodológicos de la investigación cualitativa, esta tiende a estar pegada a la realidad, quedándose con una descripción que refleja de manera teórica lo que ya sabemos y en donde la interpretación del investigador y la voz de los participantes aparecen muy poco.

Finalmente, se considera necesario una reflexión respecto a lo que se considera interpretativo en la investigación cualitativa. Desde este trabajo resulta muy difícil responder a esto ya que no hay fundamentación metodológico-epistemológica explicitada en muchos de los proyectos y además excede los objetivos de este trabajo. Sin embargo este es un punto a profundizar en próximos estudios e incorporando la voz de los investigadores.

CAPÍTULO 4.- CONCLUSIONES

A modo de conclusiones, se presentan en este capítulo las problemáticas y desafíos que se desprenden del análisis del material en torno a los objetivos del trabajo.

El proceso de análisis de la información se configuró según los presupuestos epistemológicos y metodológicos ya definidos y se estructuró en torno a dos movimientos que permitieron definir un eje central configurado por cuatro dimensiones.

La 1era vuelta: La Analítica implicó un primer recorte interpretativo en donde los objetivos funcionan como ejes amplios que permiten ordenar la información e ir buscando indicios particulares sobre la problemática en estudio.

La segunda vuelta: Hermenéutica. Involucró la incorporación de nuevas herramientas teóricas y otros indicios de los documentos y notas que fueron surgiendo en el proceso de análisis. Es importante señalar que estos movimientos son dialécticos y muy difíciles de separar a veces. Por momentos predomina lo descriptivo y por momentos lo interpretativo. Esta se configuró finalmente en torno a el eje: **LA MODALIDAD DE FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EN LA FCH**, el cual se conformó por 4 **DIMENSIONES** según a los objetivos de investigación. **LA DIMENSIÓN DE LA FORMACIÓN COMO INVESTIGADOR:** la cual gira en torno al primer objetivo, **LA DIMENSIÓN DEL PROCESO DE FORMACIÓN COMO INVESTIGADOR:** la cual gira en torno al primer objetivo también, **LA DIMENSIÓN POLÍTICO INSITUCIONAL:** gira en torno al segundo objetivo y **LA DIMENSION EPISTEMOLÓGICO – METODOLÓGICA.** La misma gira en torno al tercer objetivo.

Por ello, presentamos aquí las problemáticas y desafíos que se expresan en dichas dimensiones que conforman una modalidad de formación de investigadores en la FCH.

Recordamos que se entiende aquí a las problemáticas como inconvenientes que suponen una dificultad para alcanzar un objetivo, son aquellas que atraviesan a la formación de investigadores en nuestra facultad. En cambio, se entienden los desafíos como situaciones difíciles que es necesario enfrentar, resolver, resistir u

oponerse. Aunque, en este trabajo problemáticas y desafíos son dos caras de una misma moneda, en una relación dialéctica, que pone en tensión lo instituido y lo instituyente en el marco histórico, político institucional de la FCH, pero atravesados por el contexto nacional e internacional actual.

1.- Las dimensiones de la formación como investigador y el proceso de formación como Investigador

Los proyectos de investigación son el corazón de la construcción de conocimientos y de la formación de investigadores en nuestra facultad. Se propone pensar aquí los proyectos de investigación como “tribus de investigadores”, en ellas convergen diferentes culturas y disciplinas académicas, por ello son “tribus cosmopolitas o multiculturales”, los investigadores que confluyen en los proyectos son de diferentes disciplinas y culturas académicas. (Diferentes facultades, incluso instituciones deferentes, disciplinas diferentes y variadas).

El elemento de cohesión de la identidad grupal no es siempre la base disciplinar, sino que se observa en algunas tribus de investigadores una tendencia hacia las tareas investigación como elemento de cohesión. Sin embargo, las perspectivas sociológicas como las que tomamos acá, dejan por fuera otros elementos importantes a la hora de la configuración de la identidad de los grupos. Por ello, desde una perspectiva psicoanalítica se puede considerar que la identidad de las tribus también se constituye a partir de identificaciones con el grupo y los integrantes. (Como observa en procesos de ingreso a los proyectos, primero como becarios de grado o porque es invitado por un director).

Las tribus de investigadores tienen diferentes tipos de integrantes. Un primer grupo son “los Maestros”. Integrado principalmente por los directores de los proyectos y algunos docentes – investigadores. Este grupo creemos se ha formado de manera tradicional, y artesanal, es decir realizando investigación al lado de otros investigadores formados en el marco de un proyecto de investigación, pero con una fuerte impronta de las tareas docentes (Clases, jurados de concursos, comisiones, dirección de tesis, gestión), bajo una tendencia académico-disciplinar.

El segundo grupo de integrantes de las tribus son “los Monjes”. Acá nos encontramos con dos grupos de monjes. Los “Monjes profesores” y los “Monjes Auxiliares”. En estos se vienen formando de manera artesanal y tradicional, bajo una tendencia académico-disciplinar. También Podemos considerar a este grupo como “investigadores empíricos”.

Sin embargo, no son grupos homogéneos, como señalamos son “tribus cosmopolitas”, también encontramos aquí un grupo de monjes-investigadores que se han basado más en una tendencia profesionalizante y flexibilizante, por lo cual aparecen como investigadores profesionales que comienzan a dedicar mayor entrega e importancia a la “investigación” que a la docencia, por ello se señaló que uno de los movimientos en la facultad es “investigo...luego existo”.

Y por último un grupo de integrantes que llamamos “los iniciados”. Estos estarán atravesados por las tendencias que predominan en las tribus.

En nuestra facultad la perspectiva “tradicional- artesanal” de formación de investigadores ha estado centrada más en la docencia y otras actividades que en la investigación. Esta tradición artesanal se asocia a una tendencia académica disciplinar. Sin embargo, también se encuentra una tendencia instituyente hacia una perspectiva basada en el “Desarrollo personal de Competencias”. Pero con la diferencia que en esta perspectiva hay un claro predominio de las actividades de investigación como tarea central y otras como la extensión, alejándose de la docencia y acercándose a un investigador profesional.

El principal dispositivo actual de formación de investigadores es la “Tesis de posgrado”, fundamentalmente de Maestría en nuestro caso y en menor medida doctoral, el marco del cursado de una carrera de Maestría o un Doctorado de nuestra Facultad u otra Institución. El segundo dispositivo que se desprende del análisis del material son las “Actividades o Tareas de Investigación” y por último encontramos, un tercer dispositivo, “El Plan de Trabajo”. Todos estos dispositivos están atravesados por la relación Maestro –discípulo, es decir, estos dispositivos operan en relación con un investigador que se considera “formado”, aquí se encuentran algunas dificultades que veremos más adelante.

El principal territorio de formación nacional es “El templo del saber científico: Conicet y/o Agencia”. Sin embargo, estos no son los territorios por donde circulan los investigadores de la Facultad de Ciencias Humanas. Son muy pocos los docentes que participan como becarios del Conicet y o investigadores de carrera. Por lo general, al no depender de la facultad son casi invisibles para el Sistema de Ciencia y Técnica e incluso para muchos colegas. En nuestra facultad solamente sólo hay 2 o 3 colegas que han sido becarios del Conicet (principalmente Tipo 1, Beca doctoral), es decir que se han recibido de doctores en este territorio.

El segundo territorio “El Monasterio de los proyectos de investigación”, son en nuestra facultad el principal territorio por donde transita la formación de investigadores. Casi todos los docentes de la facultad, son integrantes de proyectos de investigación y se dedican a las tareas de investigación, tal como ya señalamos. Son espacio que tienen como objetivos la formación de recursos humanos y los docentes investigadores, principalmente los directores como señalamos, aunque esta tenencia se va revirtiendo en la medida que otros docentes investigadores van abordando esta tarea. Este territorio resulta fundamental para los que se inician en la investigación, tanto como para alumnos y graduados.

El tercer territorio, “los Monasterios de la carrera de posgrado” Para la mayoría de los autores un investigador es aquel que finaliza el doctorado. Sin embargo, como ya se señaló, en nuestra facultad hay un alto porcentaje de docentes que se encuentran cursando carreras de posgrado (Especialización, Maestrías y Doctorados). En ellas son obligatorios los cursos de metodología, de epistemología, tienen tutorías, taller de tesis, es decir, además de la formación académica disciplinar se apunta a la formación de un investigador. Como ya se señaló anteriormente el aumento de la oferta de posgrado reciente augura una expansión local de este territorio con todo lo que ello implica.

Por último habría otro territorio por donde transita la formación de investigadores. Este es un territorio difuso, borroso e incluso contradictorio muchas veces con los territorios tradicionales o reconocidos. Para circular por este territorio es necesario salir un poco de los monasterios, por ello lo llamo los “Las Escuelas Alternativas”. En

esta categoría se consideran los espacios no tradicionales, muchas veces relacionados con la extensión u otras actividades que no suelen ser consideradas actividades de investigación. Ellos también son territorios alternativos formación, por las prácticas que se realizan en terreno, en el campo como se dice, ya sean escuelas, instituciones del medio, empresas, barrios, organizaciones no gubernamentales e incluso fundaciones privadas. También se considera aquí, a aquellos que se dedican a otras actividades, profesionales o docentes por fuera de la universidad, fundamentalmente aquellos con dedicación, semi-exclusiva. Algunos de ellos circulan en territorios separados y muchos de ellos realizan una interconexión entre los diferentes territorios.

La formación de investigadores desde el grado no reviste mucha importancia, aunque ha aumentado el número de alumnos en los proyectos, sólo participan del territorio de los proyectos como iniciados vía los dispositivos (del plan de trabajo y en las actividades de investigación, en las becas y pasantías). Sin embargo, una de las problemáticas principales en los diferentes territorios es que los dispositivos de formación estarían teniendo poco valor formativo.

Los principales desafíos, tanto desde lo político institucional, como desde lo epistemológico metodológico –como veremos- convergen hacia los territorios de formación, tanto en los proyectos como en el posgrado. El monasterio de los proyectos no es un territorio que esté teniendo una fuerte impronta en la formación, y son varias las problemáticas que lo atraviesan. Como señalamos, poco valor formativo que se asigna a los dispositivos, el escaso valor que tiene la brecha entre lo epistemológico-metodológico y la formación metodológica. Por ellos se entiende como un importante desafío profundizar la formación en este territorio. En cuanto a los posgrados están atravesados por las mismas problemáticas, sin embargo, a diferencia de los proyectos este es un territorio que recién comienza a cobrar fuerza en nuestra facultad.

Con respecto al conocido slogan: “A investigar se aprende investigando al lado de un Maestro”, ampliamente difundido, aunque tal como se desprende del análisis del material, este presenta algunas aristas problemáticas.

La relación Maestro – Discípulo es una de las problemáticas que aparece atravesando a la formación investigadores en los proyectos. El poco valor formativo que se asigna a los dispositivos de formación plantea como problemática, la tendencia hacia una nueva configuración en dicha relación. La cual se puede considerar como una “Alianza estratégica para el desarrollo personal”, asociada a la tendencia actual de formación de investigadores basada en el desarrollo de competencias específicas. Es decir, el acento no está puesto en los procesos de formación centrados en un sujeto en situación y contexto, sino en producir un determinado sujeto investigador en base a competencias determinadas. Por ello el principal desafío que se desprende aquí, es la revisión de las políticas de formación teniendo en cuenta la asociación del modelo de las competencias con la impronta del neoliberalismo actual en los organismos nacionales de Ciencia y Tecnología.

2.- La Dimensión político institucional

La Facultad no tiene mayor injerencia en las decisiones políticas institucionales nacionales, sólo actúa como mediadora de los organismos nacionales. En toda la región las políticas y reformas de Ciencia y Técnica son muy similares. Predomina en ellas una tendencia hacia las perspectivas empresariales de la mano de la formación en base a competencias.

Sin embargo, dichas políticas regulan la definición de los criterios de evaluación para los proyectos, para investigadores (programa incentivos/categorías), el financiamiento basado en N° de doctores y docentes investigadores categorizados por proyecto, etc., es decir los principales aspectos político institucionales.

Históricamente en los organismos nacionales de ciencia y tecnología (Conicet, Agencia) han tenido mayor peso e implicación las disciplinas del campo de las Ciencias Naturales que las Ciencias Sociales, aunque esta tendencia se viene revirtiendo en estos últimos años. En la UNSL las facultades que agrupan a las Ciencias Naturales tienen mayor peso e implicación y articulación con dichos organismos que la FCH.

La investigación en la FCH, representa sólo un 15%, con respecto a la UNSL, las principales diferencias con las otras facultades que tienen mayor porcentaje de proyectos como la FQBYF y la FCFMYN, que juntas representan el 46%, no solo refieren al número de proyectos sino fundamentalmente en cuanto los requisitos solicitados para acreditar como investigador a nivel nacional en Conicet, N° de Becarios, N° de docentes categorizados, N° de doctores, publicaciones.

El peso que representan las Ciencias Sociales y Humanas en el mapa de la investigación (FCH; FaPsi, FCEJS) representa el 32,47% frente a las Ciencias Naturales (FQBYF, FCFQyM, FCSa) que representa 67,53%.

La FCH no posee centros o Institutos articulados al Conicet, por lo cual, los proyectos de investigación son los que configuran el mapa de la investigación y en torno a ellos, los movimientos de las micropolíticas de formación de investigadores. (Número de docentes investigadores categorizados, doctores, programas de investigación, becarios, y líneas de investigación).

Esta es una problemática particular de la FCH, sin embargo cabe preguntarse ¿Por qué esta situación se produce en nuestra facultad?, ¿se debería fomentar más la incorporación de becarios en Conicet?, ¿por qué en nuestra facultad no ha tomado fuerza este territorio de formación y no pareciera incrementarse?

Cómo se señaló, en la FCH existiría un “prurito ideológico”, es decir, una resistencia ideológica a la implementación de algunas políticas nacionales. Este prurito, ha sido un aspecto político-institucional particular de nuestra facultad. El mismo que ha tenido una importante función en el predominio en de una perspectiva academicista (Humboltiana) tradicional en la formación de investigadores y más centrada en la docencia, más allá de la larga trayectoria de la investigación.

En la FCH no tenemos investigadores de carrera del Conicet, casi no hay becarios relacionados con él, los doctores son escasos y están sobrecargados, son pocos los docentes incentivados con categorías altas, la mayoría está en las categorías IV y V, son pocos también los magister y especialistas, no obstante hay un gran número de docentes en proceso de formación de posgrado.

La carrera docente está regulada por la Ord. CS 15/97 UNSL, ella incluye la investigación como una más de las funciones de los docentes. No existe una normativa propia de la UNSL o de la FCH que regule específicamente la formación de investigadores. La Ord 64/15, regula la función de investigación y los proyectos de investigación. En ella se definen las categorías de los integrantes de proyectos de investigación (Art 6), sin embargo nada se plantea sobre ¿cuáles son las tareas, o actividades y responsabilidades que los diferencian?, ¿qué es un investigador para la FCH? Sería un importante desafío para FCH definir en el marco de las políticas nacionales, una política propia en la cual se rescate una perspectiva acorde a las particularidades de la FCH, que permita especificar que es un investigador y cuáles son sus tareas y responsabilidades, teniendo en cuenta que la carrera docente en la FCH incluye otras actividades (docencia, gestión, extensión). Por ellos diferenciar las responsabilidades acorde a la dedicación y teniendo en cuenta las tareas que demanda la investigación (gestión, administración, formación de recursos humanos, extensión, formación de posgrado, etc...).

El programa de incentivos a la investigación, una de esas principales reformas políticas de los años 90, privilegió el logro de metas de manera inmediata, con escasa preocupación por el diseño de los caminos para llegar a ellas (formación en investigación); “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, 2010:20). Son conocidos por todos las consecuencias que esto implicó para la investigación.

Sin embargo se considera un desafío importante, que a más de 20 años de la implementación de dichas políticas aún no tengamos como prioritaria la formación de los investigadores. Aumentó el número de docente dedicados a la investigación, no así los proyectos de investigación, casi todos los docentes de la FCH son integrantes de proyectos de investigación sin embargo aún no sabemos muy bien cómo se llega ser investigador. Pareciera que la formación de un investigador en el marco de los proyectos se produce por “Osmosis”, es decir por el simple hecho de

integrar un proyecto de investigación y realizar ciertas tareas en algún momento y por un intercambio de partículas surge un investigador. Esta es una particularidad de nuestra facultad, quizás no muy lejana a otras facultades o centros de investigación. En la mayoría de los casos se considera que la formación de los investigadores se realiza en el posgrado, específicamente en el nivel doctoral, es decir ser doctor es igual a ser investigador. Aunque como se señaló no es nuestra realidad en la FCH.

Desde la FCH se ha priorizado la formación de posgrado, una deuda pendiente, sin embargo, como se señala, ella es solamente uno de los posibles territorios de formación de investigadores centrada en la tesis como dispositivos de formación, en este sentido se sigue poniendo el carro delante del caballo.

Más allá de que la mayoría de los autores proponen que un investigador se forma en el posgrado, principalmente en el doctorado. (Hay muchos trabajos sobre ello, ver por ej.: Ortiz Lefort, 201; Villa Soto y Pacheco Chávez, 2004; González Cardona, 2105; Moreno Bayardo, 2011, etc...) Sin embargo, como se desprende de este trabajo, en la FCH, hay varios territorios para la formación de los investigadores, aunque sea prioritario el posgrado, este, creemos va de la mano de la tendencia actual que busca que las universidades tengan docentes con alta titulación, en este sentido se comprende la estrategia que apunta a los posgrados, aunque esta vuelve a poner “el caballo detrás del carro”, tal como la experiencia nos lo demuestra con el programa de incentivos en estos 25 años que lleva.

La formación de investigadores en nuestra facultad, con la reciente carrera de Especialización en Investigación (2017), se intenta poner “el caballo delante del carro”, sin embargo veo con preocupación el avance hacia una tendencia flexibilizante y profesionalizante, basadas en el desarrollo personal de competencias para la investigación, aspecto que me lleva a pensar que se invierten las cosas en la FCH, si antes el centro era la docencia, ahora pareciera ser “Investigo... luego existo”. La dimensión político institucional es una dimensión central en la Formación de Investigadores. Más allá de las políticas nacionales y del “prurito ideológico”, la FCH se ajusta a los marcos generales de las políticas nacionales. Aunque dicho “prurito” está dejando de funcionar. Como se desprende del análisis de los proyectos en sus

diferentes aspectos, en nuestra facultad hay una tensión entre lo instituido e instituyente en la cual aparece fuertemente una tendencia hacia la profesionalización y la flexibilización en la formación de investigadores basada en las políticas neoliberales centradas en el paradigma del conocimiento como eje del desarrollo y la globalización. Por ello, el desafío es acomodarse a las nuevas condiciones sociopolíticas de la era del conocimiento y de la globalización y para otros, continuar resistiendo.

Aquí, creo vislumbrar uno de los principales desafíos políticos institucionales, es decir, más allá de lo positivo del aumento de la oferta de posgrado, la posibilidad de generar políticas de formación de investigadores que tengas en cuenta las particularidades de la FCH.

La formación de investigadores transita por diferentes territorios, el Conicet y la Agencia son los establecidos a nivel nacional, pero en nuestra Facultad no es el más importante, los investigadores de la FCH no se forman vía Conicet o Agencia. Las políticas de formación de investigadores con que contamos en la FCH, están relacionadas con la formación de posgrado (Maestría, Especialización, Doctorado, y la reciente creación de la Especialización en Investigación, (2017), las becas y pasantías. Por medio de estas se busca fomentar e incentivar la formación de investigadores. Sin embargo otorgarle la responsabilidad solamente a al territorio de los posgrado deja por fuera el territorio principal por donde circulan los investigadores y los que se inician en la investigación, el territorio de los proyectos y otros posibles territorios.

La reforma política de los años 90 se asoció al surgimiento de la nueva concepción pragmática de las universidades más ligadas al desarrollo económico-social. De hecho, coexisten dos teorías: la de la universidad para el desarrollo y la teoría de la universidad empresarial. En términos políticos estas alternativas pueden presentarse como un modelo neo-desarrollista o como un modelo neo-liberal. En todo caso, ambas suponen una superación del modelo endogámico, academicista y profesionalista de las universidades tradicionales (Pérez Lindo, 2005). Sin embargo, no creo que el modelo neoliberal haya producido una superación de lo endogámico, lo

académico y profesionalista de las universidades, sino más bien, está produciendo una reconfiguración y actualización de estos aspectos. Actualmente, se puede decir que ha predominado la alternativa neoliberal, lo neo-desarrollista es sólo una arista de la alternativa neoliberal. Con las nuevas políticas, a partir del último cambio de gobierno en Argentina, los anuncios con respecto a Ciencia y Tecnología tienden más bien a profundizar la perspectiva neoliberal bajo el lema de la sociedad del conocimiento.

Las políticas de los 90 pusieron el acento en las reformas económicas vía el financiamiento, las políticas neoliberales actuales ponen el acento “en el alma”; “Incluso Margaret Thatcher le dio la razón (a Foucault) cuando dijo que la economía era nada más que el método, y que el objetivo era el alma” (Alemán, 2016). El Capitalismo en su nueva fase neoliberal se ha constituido en algo más que la extracción de plusvalía en la relación Capital-Trabajo. Ahora intenta marcar simbólicamente la vida de los cuerpos hablantes y a la experiencia subjetiva de los mismos (Alemán, 2017).

Las tribus de investigadores se organizan en torno al conocimiento y a la sociedad del conocimiento, sin embargo, se coincide con Vercellone (2013) cuando señala la contradicción profunda que opone la lógica del “capitalismo cognitivo” y las condiciones para el desarrollo de una economía fundada sobre el conocimiento desde tendencias actuales. La tesis del capitalismo cognitivo, coloca en el centro el rol clave del conocimiento en la transformación histórica de la relación capital-trabajo a través de la crisis del fordismo. Esta disociación entre la lógica del valor y aquella de la riqueza que caracteriza al capitalismo cognitivo, encuentra quizás, su expresión más sorprendente en la tentativa de subordinar la propia actividad de investigación a la lógica de la mercancía y la ganancia, y esto con el fin de hacer resaltar siempre más, la distinción entre descubrimiento e invención. Esto explica por qué la tentativa de transformar el conocimiento en un capital, en una mercancía ficticia, genera una situación paradójica, una situación en la cual, cuanto más aumenta artificialmente el valor de cambio del conocimiento, más

disminuye su valor de uso social, en razón de su privatización y de su propia rareza. (Vercellone, 2013).

La fuerte impronta hacia el desarrollo de competencias específicas para la formación de investigadores, que viene de la mano de las tendencias señaladas, nos consigna a revisar y a reflexionar sobre concepción del sujeto investigador basada en competencias definidas desde afuera, o desde abajo, a partir de las acciones de los individuos, muchas veces definidas por la medición psicométrica. Como señala Miller (2006) el resultado de la operación de cuantificación de habilidades y competencias no se trata de otra cosa que de dominar las turbaciones, las emociones, la singularidad de la experiencia, cuyo producto es transformar al hombre, en un hombre sin cualidades, en un hombre cuantitativo. Ese saber se expresaría en las propuestas de cuáles son las 5, 3, 21 o 9 competencias necesarias para la formación de un investigador.

Esta es precisamente la novedad del neoliberalismo, la capacidad de producir subjetividades que se configuran según un paradigma empresarial, competitivo y gerencial de la propia existencia de forma ilimitada. Es decir, se ha ingresado en un tiempo histórico del Capitalismo –acompañado por narrativas de autorrealización como la autoayuda, los managements y otras teorías–, donde dispone de los dispositivos para producir subjetividades. La forma que tuvo Foucault de vislumbrar estos dispositivos fue bajo el nombre de empresarios de sí mismos. (Alemán, 2016). El primer hallazgo de Foucault es captar el problema de la biopolítica; él el poder no es meramente represivo, sino que tiene una faz más bien productiva. El primer momento de Foucault, cuando florecen los expertos, ve aparecer la biopolítica y, toda la población se va a transformar en un objeto de saber de los expertos. Pero luego vislumbra otro momento, aquí ya no se trata sólo de la biopolítica, sino de fabricar subjetividades (Alemán, 2016). Ya no se trataría del concepto de alienación en el sentido de Marx, donde hay una parte de sí mismo extraña, que a través de una praxis uno puede recuperar, sino de algo mucho más radical, más grave, que es producir e inventar la subjetividad misma. Se coincide entonces con Alemán (2016); si sujeto y subjetividad son lo mismo, ya le concedemos, como le pasó a Foucault, el

grave problema de que el poder, en su ontología, fabricaba al sujeto. Y entonces, ¿cuál es el punto de lo inapropiable de los sujetos si ya estaba todo producido desde el poder? (Alemán, 2016).

Por lo anterior, se considera que un desafío político institucional es generar políticas de formación teniendo en cuenta las particularidades de la FCH, pero también advertidos de las tendencias del contexto nacional e internacional.

3.- La dimensión epistemológica – metodológica

En cuanto a los anudamientos epistemológicos- metodológicos en la formación de investigadores, se desprenden algunas problemáticas del análisis de los proyectos que nos parece son de relevancia por las particularidades con que se dan los proceso de formación en nuestra facultad.

Como se desprende del análisis de la Metodología de los proyectos, todos se proponen realizar Investigaciones Cualitativas descriptivas- interpretativas. Aunque hay algunos que se proponen desarrollar trabajo mixtos, cualitativos- cuantitativos. La principal problemática que señalamos a este respecto es que no se presenta una clara fundamentación metodológica de que se entiende por lo cualitativo o mixto en los proyectos. El apartado Metodología es un listado de técnicas (de recolección y análisis de información datos) que se van a utilizar pero que en general no está muy claro por qué o cómo esas técnicas les permitirían dar respuesta a los objetivos planteados. En algunos casos hay fuertes incoherencias entre los objetivos y las técnicas planteadas. Y en otros casos resulta muy claro y coherente la conexión.

Según de se desprende de lo anterior los docentes investigadores no le otorgan la importancia necesaria a la fundamentación metodológica- epistemológica que permita anudar los aspectos teóricos con los aspectos metodológicos- epistemológicos.

Por lo cual se pone el acento en la verificación de los presupuestos teóricos por medio de categorías a priori y se tiende a una correspondencia entre teoría y

realidad. En donde suele equipararse descripción a interpretación. Sin embargo, la pura descripción de los hechos, expresados en las propias palabras de las personas y en sus actos, tal y como son observados por el investigador, contrariamente a lo que algunos analistas de los métodos cualitativos piensan no constituyen la vía más adecuada para internarse en el mundo de significaciones (Olivera, 1999).

Para la investigación social clásica, sustentada en el objetivismo, el centro del proceso de investigación es el objeto, y el sujeto debe ser objetivo en la producción de conocimiento. En cambio para la investigación de inspiración hermenéutica, el sujeto es integrado en el proceso de investigación; el sistema observador forma parte de la investigación como sujeto en proceso y es reflexivo (Sotolongo Codina, et. al., 2006).

En base a lo anterior es que podemos llamar a algunas de las investigaciones cualitativas descriptivas-interpretativas: “investigaciones cualitativas positivistas”, ya que ellas se acercan más a una descripción objetivista, con escasa interpretación, que pone el acento en la verificación de los supuestos teóricos por medio de categorías a priori, no obstante que discursivamente se enuncien como interpretativas.

El problema no se trata de que este tipo de investigaciones cualitativas descriptivas no sean consideradas válidas o importantes por la comunidad científica, estos son uno de los principales diseños de investigación en Ciencias Sociales. Aunque sostener que estos diseños son “interpretativos”, sin la fundamentación epistemológica metodológica nos lleva a encrucijadas donde lo que aparece es un “obstáculo-epistemológico- metodológico”, en el sentido de Bachelard (1979).

Por ello consideramos como un desafío la formación articulada de la dimensión epistemológica con la metodológica. Ya que se considera una problemática que atraviesa al desarrollo de los fundamentos epistemológicos que sostienen las opciones metodológicas. Los cuales no suelen hacerse explícitos y suelen quedar ocultos bajo un aparente pragmatismo epistemológico que justifica cualquier opción metodológica.

Como se desprende de lo anterior, el desafío fundamental es la revisión de la importancia de los anudamientos de los aspectos epistemológicos con los metodológicos de la investigación cualitativa y la definición ontológica desde las perspectivas hermenéutico – interpretativas, de manera de optimizar la vigilancia sobre los obstáculos metodológicos. Y también se considera un importante desafío la revalorización de la investigación desde perspectivas cuantitativas.

La formación de investigadores tiene una incidencia central en la calidad e impacto de las producciones en el campo social. Algunos de los proyectos, proponen diseños de investigaciones cualitativas del tipo, normativas- prescriptivas y fundamentalmente descriptivas. Por ello se considera que ante la crisis de representación y de legitimidad se produce un avance de la postura pos positivista que incide el predominio de este tipo de investigaciones cualitativas.

En sentido, es que dichas producciones serían un reflejo teórico, una correspondencia entre teoría y realidad de las problemáticas planteadas. En este sentido la realidad está callada, la voz de los sujetos y las interpretaciones de los investigadores aparecen poco. Por ellos denomino a esta problemática por la que atraviesa la investigación cualitativa y que atraviesa a la formación de investigadores, “la caverna de platón”.

Existe en este momento una gran polémica respecto a lo que se entiende como válido, adecuado o con rigor en la investigación cualitativa, polémica asociada con los criterios para resolver los problemas de interpretación en los textos cualitativos. Esto está caracterizado por las crisis de representación y de legitimidad que ha sufrido la investigación cualitativa, crisis que finalmente ha desencadenado una parálisis en la investigación cualitativa (Moral Santaella, 2006).

Se desprende de lo anterior, y cómo ya señaláramos, el desafío urgente de poner “el carro delante del caballo” y profundizar los fundamentos epistemológicos, ontológicos, metodológicos de la investigación cualitativa y cuantitativa en marco político institucional.

Por último, el modelo neoliberal estaría implicando una tendencias hacia la lógica del “capitalismo cognitivo” asociado con la tendencia a producir un investigador con

muchas competencias específicas pero sin cualidades (Miller, 2006). Esta es precisamente la novedad del neoliberalismo, la capacidad de producir subjetividades que se configuran según un paradigma empresarial, competitivo y gerencial, de la propia existencia de forma ilimitada, en donde cada uno es gerente de sí mismo, un emprendedor (Alemán, 2016).

Como ya se señaló, estas tendencias se expresan actualmente en las definiciones de organismos nacionales de Ciencia y tecnología. Para la Agencia Nacional de promoción de Científica y Tecnológica los perfiles de investigación son: Emprendedores, Becarios, Investigadores, Institución, empresa. Y la misión de Ministerio de Ciencia y Tecnología es orientar la ciencia, la tecnología y la innovación al fortalecimiento de un nuevo modelo productivo que mejore la competitividad de la economía Argentina, bajo el paradigma del conocimiento como eje del desarrollo. Se considera que esta tendencia va profundizarse en años venideros. Al respecto Jonathan Newman (2017) señala que los estudiantes se les están acabando las razones para cursar educación superior y señala cuatro tendencias documentadas en artículos recientes: 1.- Los graduados tienen poca o ninguna mejora en habilidades de pensamiento crítico, 2.- Las discusiones a gritos han invadido los campus en todo el país 3.- Las escuelas de comercio y el estudio personal ofrecen mejores resultados a muchos y por último 4.- Las matrículas están aumentando, pero las ganancias futuras están disminuyendo. El sistema de educación superior parece estar sufriendo tanto por problemas económicos como culturales.

Es decir el giro hacia las tendencias empresariales para la educación superior y por ende para la formación de investigadores en la Universidad se profundizará. Al respecto señala, Carabini (2001) "Por supuesto, los problemas no desaparecen en los mercados libres; simplemente en ellos se resuelven o disminuyen más eficazmente que en un sistema que emplee la coacción. En los mercados libres, los problemas invitan a los emprendedores a resolverlos, utilizando soluciones que evoluciona heurísticamente en una variedad de formas inimaginables". Por supuesto que este es un análisis de la situación de los EEUU, cualquier parecido con la realidad nuestra, es pura coincidencia.

Tal como señaláramos, se entiende aquí la formación de investigadores como el anudamiento de las dimensiones política, epistemológica y metodológica, por ello señalamos como principal desafío ¿cómo formar sujetos investigadores en el marco de las tendencias neoliberales actuales?

Desde mi perspectiva esto implica, siguiendo a Alemán (2006), ubicar ¿cuál es el punto de lo inapropiable del sujeto- investigador por parte del neoliberalismo, para no quedar atrapado en que todo es producido desde el poder? , o en otros términos “es mejor usar alpargatas que alfombrar todo el mundo” (Proverbio Budista).

Por último, como es una temática en permanente movimiento, y aquí hemos abordado sólo algunos aspectos de ella, durante el recorrido fueron surgiendo temáticas relacionadas que excedían a los objetivos de este trabajo y que considero que sería importante profundizar.

Un aspecto que sería importante ahondar son las tradiciones de investigación en nuestra facultad. Los estudios cualitativos son relativamente nuevos en nuestra facultad, las materias cualitativas aparecen en los programas de estudio en el año 2000 aproximadamente, tradicionalmente hemos tenido un fuerte predominio de las investigaciones cuantitativas en nuestra facultad. Por lo cual cabe preguntarnos ¿por qué casi desaparece la perspectiva cuantitativa en nuestros proyectos de investigación, y en la formación de nuestros investigadores aparece casi un rechazo hacia ella? Esto en el marco de la crisis y parálisis actual de la investigación cualitativa, en la cual resurgirían con más fuerza las perspectivas pospositivistas.

Otro aspecto que asoma en este trabajo, pero que con la perspectiva utilizada no permitió profundizar más, se relaciona con el escaso valor formativo de los dispositivos de formación que asoma en la relación maestro – discípulo y que estaría relacionada con las políticas neoliberales actuales basadas en las perspectiva de las competencias y en la sociedad del conocimiento y de la globalización.

Y finalmente, considero que sería importante profundizar en los fundamentos epistemológicos y metodológicos de la investigación cualitativa y cuantitativa, en sus anudamientos con los aspectos políticos institucionales desde la perspectiva de los investigadores.

CAPITULO 5.- Historia (No Tan) Natural de una Investigación (No tan cuali)

Se presenta aquí una historia natural del trabajo de investigación. El objetivo es presentar los diferentes giros que se fueron produciendo a lo largo de los años que duró el mismo. Ellos fueron modificando el diseño de trabajo inicial en sus aspectos centrales.

También pretende ser una reflexión retroactiva sobre algunos de los puntos en tensión en el trabajo, sobre los cuales se asienta investigación cualitativa, por ellos es que se propone una *“historia, no tan natural, de una investigación, no tan cualitativa”*.

La misma intenta brindar elementos que permitan contextualizar aquellos aspectos y sobre los cuales se solicitan aclaraciones, correcciones o modificaciones.

Se aclara que se utilizará el concepto de “giro” en varios sentidos. Giro en el diccionario significa movimientos en torno a un eje o centro, por ello, se señala que los movimientos que se intenta dar cuenta aquí tienen como eje el desarrollo del trabajo de investigación, sin embargo, también da cuenta de los movimientos en las lecturas epistemológicas, metodológicas, políticas, teóricas y sobre los giros propios en la formación como investigador. Por ello, en adelante la historia se narra en primera persona.

1er Giro.- De la disyunción entre epistemología y metodología en la matriz investigativa a la formación de investigadores en la FCH

Este trabajo es una continuación del trabajo Final de Especialización en Educación Superior, también en el marco de la Maestría en educación Superior; *“Algunos debates teóricos que atraviesan las Prácticas Investigativas en el campo de las Ciencias Sociales en el Nivel Superior”* (Araya, 2012).

En dicho trabajo presenté una serie de reflexiones sobre algunos debates que atraviesan las prácticas de investigación en el campo de las Ciencias Sociales en el Nivel Superior. Particularmente sobre el campo de la investigación educativa, la

relación epistemología-metodología en los modelos de enseñanza de la investigación y sobre los obstáculos en la enseñanza y la formación de investigadores en Educación.

Ellas surgieron de las prácticas como docente en temas de investigación en Facultad de Ciencias Humanas(FCH), específicamente en las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación, y de las preocupaciones surgidas desde las propias prácticas como docente, director y codirector de tesis de grado y postgrado. También de asesoramientos metodológicos a tesis y proyectos de investigación y de los debates al interior del equipo de Investigación Educativa II (IE) y Nivel IV: La Práctica Investigativa (PI), asignaturas pertenecientes a la currícula de las carreras mencionadas

Por aquel entonces parecía difícil visualizar el campo de la investigación educativa como un espacio constituido. La mayoría de los autores señalaban su larga historia, aunque plantean que la investigación en educación es un campo en construcción. Para ello describí algunos aportes conceptuales con respecto a las características y dificultades que podrían estar incidiendo para constituirse como un campo propio.

Las prácticas concretas, me hicieron advertir, por ejemplo, que la mayoría de los alumnos de los últimos años de ambas carreras que cursan las asignaturas mencionadas, expresan que adhieren a un posicionamiento epistemológico desde una mirada constructivista, crítica o hermenéutica. Sin embargo, cuando analizan sus experiencias investigativas en su trayecto curricular –durante el cursado de las asignaturas metodológicas- advierten que las mismas están sostenidas en una mirada metodológica pospositivista. Algo parecido ocurría con tesis y asesoramientos a proyectos de investigación.

Estas experiencias me alentaron a realizar este trabajo, ya que advertía que la *matriz investigativa* aparecía configurada por dos dimensiones disyuntas entre sí: la epistemológica y la metodológica.

Esta disociación en la matriz me obligó a producir reflexiones y revisar fundamentos epistemológicos y metodológicos de esta concepción investigativa (pospositivista) que pareciera impregnar las prácticas de investigación en nuestra Facultad.

No se desconoce la historia. Durante mucho tiempo la formación en investigación y la enseñanza de la investigación en Ciencias Sociales y particularmente en educación, ha estado centrada en una concepción técnico-instrumental, en una epistemología general válida para todas las disciplinas, que provenía de las ciencias naturales asociada fuertemente al paradigma pospositivista. Concepción que funcionaba -y me arriesgaría decir que funciona aún hoy, con algunas excepciones- como ideal científico.

A pesar de aquella disyunción, también se sostiene una importante relación entre ambas dimensiones -metodológica y epistemológica- en el corazón mismo del proceso de investigación. Haciendo depender lo metodológico de lo epistemológico o viceversa. Algunos autores argentinos – (Yuni y Urbano, Sautu, Vasilachis, entre otros, reconocidos especialistas en el dictado de temas metodológicos- toman distancia de aquella concepción técnico-instrumental y proponen debatirla al interior de la investigación social y educativa.

Por ello revisé las conceptualizaciones de algunos autores argentinos de los últimos 20 años en relación a dicha problemática. También algunos de los obstáculos planteados con respecto a la enseñanza de la investigación en el nivel superior en el marco de la formación de investigadores en educación, teniendo en cuenta algunos aportes de la didáctica del nivel superior (Araya, 2012).

Luego de dicho trabajo, la preocupación fue girando de la disyunción entre los aspectos epistemológicos y metodológicos hacia el proceso de formación de investigadores. Las dificultades revisadas no me permitían acercarme a por qué en las prácticas de investigación seguía existiendo y profundizándose dicha disyunción. Aunque en los autores analizados y los modelos propuestos por ellos estos

elementos están conectados para todos ellos y son los fundamentos de las prácticas de investigación y un elemento central en la formación de investigadores.

Con esta preocupación avancé en este trabajo. Es así que fui girando las preguntas por la disyunción en la matriz investigativa y me alejé un poco de la enseñanza de la metodología dirigiéndome hacia el proceso por el cual se forman los investigadores.

Los investigadores no salen de la nada. Fueron surgiendo interrogantes por cómo se llega a ser investigador en la FCH. Esto implicó que me preguntara ¿en dónde se hace investigación?, ¿cómo se hace más allá de las dificultades que ya había rastreado y sobre las que venía trabajando? ¿Cuáles eran entonces las dificultades y desafíos en la formación de investigadores? Es decir ¿por qué se siguen reproduciéndose las mismas dificultades en las prácticas investigativas?, ¿Dónde se forman los investigadores, qué es un investigador?

Lo primero que aparece cuando se comienza a estudiar este tema es que los investigadores se forman en el posgrado (maestrías y fundamentalmente en el doctorado). Sin embargo, en la FCH para ser investigador SOLO hay que integrar un proyecto de investigación acreditado y, la mayoría de los docentes circula en torno a los proyectos de investigación, es decir, casi todos somos docentes-investigadores. Este, me pareció un eje central en torno al cual se podrían estar formando los investigadores de la FCH.

Esto me llevó a dirigir la mirada hacia los posgrados de la FCH y hacia los proyectos de investigación. En la FCH, los titulados (Mag, Doc, Esp) no eran muchos cuando comencé, y la mayoría de los que tenían título de posgrado, hacían sus carreras afuera, en otras universidades. La FCH tenía una oferta de posgrado que estaba en construcción. Si bien hacían sus carreras afuera, también estaban en proyectos y sus pasantías y becas son la principal política de formación de la facultad. Las becas y pasantía adoptan generalmente un formato de planes de tesis, pero no todos se articulan claramente a los objetivos de los proyectos, por lo cual se

dibujaban los intereses del proyecto y se priorizan fines personales, desdibujándose las objetivos institucionales.

Mi mayor sorpresa fue que algunos de aquellos investigadores considerados formados (antigüedad y título de posgrado) tenían las mismas dificultades que se observaban en las prácticas de los investigadores jóvenes o que se iniciaban, es decir, la titulación, la experiencia o el posgrado no necesariamente forman a los investigadores.

Es así como fui girando y direccionando la mirada hacia los proyectos de investigación en la FCH para pensar desde ahí ¿cómo se están formando los investigadores?, ¿qué dificultades tienen en sus prácticas? Los proyectos, como se fue aclarando después son el corazón de la investigación en la FCH.

Además por aquellos años venía de hacer un curso de un año de estadísticas descriptiva en Córdoba y estaba con muchas ganas de centrarme en los aspectos descriptivos y poder moverme de las descripciones estadísticas hacia un modelo más interpretativo de las mismas.

Por ello en principio diseñé un plan de trabajo que apuntó a una investigación mixta, en donde me centraría en una descripción partir de algunas variables sobre la formación de investigadores, en tres ejes; político institucional, metodológico epistemológico y formación.

Así, fui girando de la disyunción en la matriz investigativa hacia la formación de investigadores en el marco de los proyectos de investigación.

2do GIRO-. La CAI: de las variables a las “categorías”.

Resultó que me faltaba como requisito de la carrera una pasantía de 100 horas de investigación en un proyecto acreditado de la facultad. Por ese entonces no tenía mucha idea de que era la CAI (Comisión Asesora de Investigación de la FCH), pero sí sabía que por ahí transitaban las principales políticas de investigación de la facultad, los proyectos de investigación y los investigadores. Por ese momento mi interés apuntaba hacia el análisis de la formación desde indicadores y variables de

los proyectos, por ello me pareció mejor, y mi director estuvo de acuerdo, solicitar que dicha pasantía fuera realizada en la Secretaría de Ciencia y Técnica en lugar de un proyecto de investigación. Dado que soy docente del área metodológica y, además, no existía en ese entonces un proyecto de investigación con temáticas de mi interés, me sería más útil para el trabajo de maestría. Efectivamente, fue una decisión que hizo girar todo el diseño de trabajo, lo sabría un poco después.

Dicha pasantía tuvo por objetivo general realizar tareas Investigativas con las finalidad producir avances en la Tesis de maestría sobre La Formación de Investigadores en Educación en la FCH. Realizar avances sobre los aspectos político-institucionales- normativos que regulan la Investigación en Educación y la Formación de Investigadores en Educación en la FCH - UNSL. Realizar un relevamiento y descripción de las normativas institucionales relacionadas con las políticas de investigación educativa y sobre Formación de Investigadores en la FCH – UNSL. Realizar un relevamiento bibliográfico sobre los aspectos político – institucionales relacionados con las políticas de investigación educativa y sobre Formación de Investigadores. Hacer entrevistas a actores institucionales relacionados con las políticas de investigación en la FCH. Evaluar la posibilidad de participar como observador no participante en las reuniones de la CAI. Y elaboración de un documento escrito preliminar que dé cuenta de los principales aspectos presente en las normativas de la FCH y su eventual discusión con investigadores de la FCH y entrevistas a investigadores en educación de la FCH.

Con estos objetivos caí en la CAI. Comencé a revisar las normativas, ordenanzas estatutos, diferentes documentos, y los proyectos en busca de variables o indicadores que me permitieran cuantificar algunas aspectos de la formación según mis objetivos.

Esto me dio una primera idea sobre cómo era el escenario de la investigación en la FCH y desde los documentos y normativas comencé a conectar algunas dificultades.

Así fue apareciendo la idea de que los proyectos de investigación son el corazón de esta función en a FCH. Ellos configuran el mapa político de la

investigación y sus producciones, me llamó mucho la atención cómo se arman los grupos de investigación.

También comencé a sistematizar los antecedentes (usando el programa Atlas.ti) y me fui encontrando con algunas coincidencias. Las problemáticas y dificultades que señalaba los autores sobre la formación de investigadores, como por ejemplo; “todo menos tesis”, las contradicciones en las prácticas, las limitaciones de tiempo, los factores personales, las dificultades económicas, etc..., cosas que ya eran muy conocidas y trabajadas en otras universidades. Esto hizo que repensara desde dónde abordar los objetivos que había planteado.

También comenzó a surgir una tensión en relación al concepto de formación, eje de este trabajo, comenzó a aparecer la palabra COMPETENCIAS. Esta me hizo revisar las coordenadas de esta concepción que aparecía mucho en las lecturas que venía realizando. Mi posición en relación a la formación ya estaba tomada. Desde hace unos años que decidí orientar mis prácticas investigativas y docentes de una perspectiva de la formación, siguiendo las coordenadas de Ferry; una perspectiva psicosocial que provenía de la formación de adultos.

Finalizada la pasantía fui incorporado como integrante a la CAI (FCH), esto me permitió participar activamente de las discusiones que ahí se realizaban. Desde este lugar fueron apareciendo elementos importantes para mí, que a modo de notas fui registrando y sumando como indicios para mi trabajo. El análisis y discusión de los planes de becas, pasantías, las relaciones con los directores, con los becarios y pasantes, la articulación con los proyectos, entre otras tantas temáticas. Es decir, esto fue una gran fuente de información, no esperada, ni planificada, que enriqueció el trabajo.

Cuando fui profundizando la lectura de los proyectos, mi desencanto fue mayor, algo se rompió. Me interné con los proyectos buscando variables que me permitiera dar cuenta de la formación, pero los proyectos eran muy heterogéneos, y lo que me encontraba; titulación, carrera, categorización, antigüedad, docencia,

dirección de tesis, publicaciones, formación de recursos humanos, etc..., no me cerraron para dar cuenta de lo que me comenzaba a interesar.

Sabía desde el principio que iba ser difícil acercarme a los procesos de formación desde las variables que pudiera encontrar, quizás solo podría pescar algo. No hay en la facultad una buena base de datos sistematizada, los que fui armando de a poco en función de algunas variables me fueron dando pistas, o mejor dicho, decidí comenzar a leerlos como pistas de problemáticas en la formación de investigadores. Por ello giré hacia una perspectiva de lectura interpretativa lo descrito en las tablas y gráficos que venía construyendo. Un giro hacia una perspectiva “más cualitativa” de los datos sistematizados en las tablas. Dicho giro me permitieron generar hipótesis e indicios a partir de la descripción que venía realizando.

En suma, todas estas vueltas me hicieron girar muchas de las coordenadas iniciales del plan de trabajo inicial. Había comenzado sistematizando datos y variables que me permitían una descripción de ciertas características de la formación, sin embargo, las temáticas que fueron surgiendo en la CAI y las lecturas, me llevaron hacia una perspectiva más interpretativa que descriptiva de los datos y variables. Es decir, giré de pensar posibles variables y relaciones entre ellas hacia posibles “categorías”: temas, problemáticas, indicios que se disparaban de ellas.

3er.- Giro.- De la Formación de investigadores en Educación a la Formación de investigadores en Ciencias Sociales.

Durante el primer período de estudio de los proyectos en la CIA fue necesario hacer un giro en relación con mi objeto de estudio. Los proyectos seleccionados pertenecían al Departamento de Educación y Formación docente, que suponía por esos momentos que eran los que concentraban la investigación en educación, por lo cual se dejaron de lado los proyectos del Departamento de Comunicación Social. Ambos Departamentos constituyen la Facultad de Ciencias Humanas.

Sin embargo, la heterogeneidad de los integrantes de los proyectos, (tal como lo muestra en sus integrantes (antropólogos, psicólogos, pedagogos, profesores,

médicos, filósofos, comunicadores sociales) y la multiplicidad de temáticas que se alojaban bajo la investigación en educación me llevo pensar que sería más enriquecedor apuntar a la formación de investigadores en ciencias sociales que sólo en educación.

4to.- Giro.- De la “descripción interpretativa” a la “interpretación metafórica”.

Estas vueltas hicieron que revisara fuertemente en dónde me quería centrar el trabajo. Los tiempos corrían y las lecturas se ampliaban cada vez más. Además del trabajo cotidiano. En síntesis me fueron interesando otras cosas en las cuales no había pensado cuando armé el plan de tesis que había presentado.

Con los datos, pistas, indicios, en la cabeza decidí entrar por la relación maestro-discípulo ¿Cuál fue la pista que me llevo para ese lado? En los datos fue apareciendo que los directores (que después llamé los maestros) eran los que tenía a cargo la mayor parte de la formación de los tesistas, becarios y pasantes (es decir los investigadores o los que se iniciaban en la investigación) en los proyectos y en las publicaciones. La dupla director – tesista (becario o pasante) me llevó a preguntarme por la relación maestro discípulo. Lo que me llamaba la atención es que no parecía ser una relación fuerte como cuando uno dice relación maestro discípulo. Esto se hizo evidente para mí en el trabajo en la CAI, analizando los planes de becas y pasantías, una primera impresión, que después se confirmaría, algunos directores no leen lo que presentan sus tesistas

A partir de esto fueron surgiendo algunas ideas por donde podría pensar la formación, en principio surgió una metáfora recuperada de una famosa serie de los años ´80 llamada Kung Fu, en donde la relación maestro discípulo era muy intensa, centrada en la enseñanza y en dónde el discípulo salía del monasterio a recorrer el mundo y atraviesa por un sinnúmero de situaciones en dónde las enseñanzas del maestro lo guiaban para solucionarlas.

Cuando “caí” en la cuenta de la metáfora que estaba usando, decidí llevar esto a sus máximas consecuencias. Sabía que el análisis propuesto al principio,

avanzar en una “descripción interpretativa” de las variables, no iba a poder ser o mejor dicho ya no me interesaba más.

Esto me llevó a preguntarme por una encrucijada que venía atravesando y que veía que a muchos tesis de diferentes lugares les pasaba. Muchos de los trabajos de tesis “cualitativos” que pasaban por mis manos o artículos de investigación publicados en revistas, que utilizaban como estrategia de análisis de datos, el método de comparación constante, el análisis de discurso, el proceso básico de análisis de datos cualitativos, la inducción analítica, quedaban atrapados solamente en la descripción, o incluso en una “descripción interpretativa”, algunas buenas, otras no tanto. Esta era mi oportunidad de intentar avanzar sobre aquello que yo también quedaba atrapado.

Con algunas decisiones ya tomadas y el giro en acción es que presenté un esbozo de clasificación de cómo podría caracterizar por ese momento a la formación de investigadores en la FCH, escribí una notas y presenté un trabajo a unas Jornadas de Investigación en Mendoza. Esto me permitió comenzar a trabajar sobre la metáfora que venía surgiendo y el giro interpretativo que buscaba.

Esto puso en tensión todo el diseño original y principalmente el análisis de los datos tal como lo conocía hasta ese momento. Lo que había leído del análisis cualitativo no terminaba de cerrarme para el trabajo, la reducción en base a codificación axial, abierta o temática, en base a categorías a priori o emergente o según ejes, es un proceso difícil y depende de los niveles de formación que cada cual tenga. Una de las dificultades que se observan en los tesis y que me ha preocupado mucho es como pasar de la reducción y codificación a los proceso de categorización o disposición de la información (Gómez, 1996) o desde cualquier otra estrategia de análisis. Esto tiene como eje los proceso de formación, la subjetividad del investigador o como dirían algunos la sensibilidad teórica para pescar y conectar los indicios y hacer un salto hacia una posible interpretación que aporte una lectura novedosa sobre la problemática.

Este proceso tensionó algunas cosas, por ejemplo, a veces se pueden ir desdibujando el referente empírico (santo grial de la investigación). O quizás, aparezca más débil la conexión con los referentes, sobre todo en los procesos de escritura académica del informe final, ya que implica una reorganización segunda o tercera de los movimientos de un proceso de investigación. Precisamente por esto decidí, siguiendo la recomendación de una de las evaluadoras contar esta historia.

Cuando le cuento a mi director la idea de la metáfora de Kung Fu y los giros que iba realizando, Pedro me contestó algo más o menos así: *“veamos dónde nos lleva, dejadlo fluir”* pero después le salió el metodólogo y me dijo: *“no te olvides del referente empírico”*

Algo que sí tenía claro es que no tenía intención de hacer un análisis desde las perspectivas cualitativas clásicas, según Gómez, Huberman, el proceso básico de análisis de datos (reducción, codificación, extracción de conclusiones), ni tampoco comparación constante o análisis de discurso. Todas ellas me parece que en cierto punto atrapan a la interpretación. Tema que me viene preocupando desde hace rato. Son estrategias muy útiles, pero creo que hay que agregarles algo más. Ese algo más lo intenté buscar en este trabajo por el lado de lo que por ahora llamo “Interpretación metafórica”. Le llamo así a esto porque en base a las codificaciones (ya sea axial, temática, abierta fundamentalmente) el acento no está puesto en los códigos y categorías sino en lo que ellos me permitan leer de la problemática que me preocupa.

Una vez establecida la metáfora o a estructura que le quería dar al análisis, también me fueron surgiendo algunas dudas con respecto a las coordenadas como armar esto, ¿cómo presentarlo?, ¿cuáles son los fundamentos que voy siguiendo? Y en principio fue el siguiente: apunto a la interpretación llevando al máximo la metáfora de los maestros, monjes y escuelas con los datos que tengo. Esto poco a poco se fue armando y fue tomando cuerpo. Sin embargo, las conexiones, las relaciones y articulaciones que la metáfora permitía se puso por encima de muchas de las relaciones lógicas tal como uno las puede pensar en la metodología cualitativa,

o por lo menos lo que venía entendiendo por un trabajo cualitativo; cuadros y tablas con datos estadísticos que dispararon pistas e indicios que me hicieron girar varias veces el trabajo.

La metáfora fue tomando estructura, los directores maestros dieron lugar a los monjes investigadores, a los iniciados. El templo sagrado, los monasterios, las escuelas alternativas, que luego serían releídos como territorios, los planes de tesis o tesis que sería leídos como dispositivos, etc...

Nada más lejos de una triangulación ¿quizás en principio una “descripción interpretativa”? Esto me permitió describir y ordenar desde otro lugar las problemáticas que iban surgiendo. Poniendo en tensión para mí la validez del trabajo desde perspectivas tradicionales, es más puede llegar a ser un punto de debilidad metodológica si se quiere, sin embargo, llevar al máximo la “interpretación metafórica” me pareció más importante que algunas de dichas cuestiones que limitan los trabajos.

Esto me llevo a releer y revisar las conceptualizaciones sobre el análisis de datos cualitativo y, en entre esas lecturas, eureka ¡encontré una pista. Di por ese entonces con un manual de análisis de datos cualitativos (Schettini, 2015) que me brindó un término, una pista, -¿cómo no había leído nada de esto antes? ¡. Encontré ahí una referencia que me orientó, un cambio en la perspectiva en que se toma a la triangulación, proponiendo como metáfora “el cristal “. Es decir las múltiples posibilidades de refracción en distintas perspectivas que cambian y varían cada vez que se releen los datos, cosa que me pasa en cada relectura ¡

Con esta orientación me dediqué a profundizar la metáfora y a tomar diferentes analogías, que me parecía que permitirían hacer crecer o proponer nuevas aristas a la estructura inicial y hacer refractar los indicios de los diferentes documentos y datos según iba releendo los datos (investigo luego... existo, los monjes investigadores, etc...)

Los conceptos de territorio, dispositivo capitalismo cognitivo, que fui encontrando en las lecturas que iba haciendo y en la revisión de las analogías no son

utilizados aquí como conceptos a priori, ni de modo teórico en sentido estricto, sino que se hace un uso instrumental de ellos por analogía ya que me permitían nombrar por similitud las aristas que complementaban a la metáfora inicial.

En suma, cuando inicié este trabajo pensaba en hacer una descripción en base a variables que vaya un poco más allá de la descripción por tablas y gráficos, sino que me permitiera interpretarlos. Muchas veces las descripciones, sean cualitativas o cuantitativas, con ejes, con temas, con categorías priori, con tablas, etc..., tienen un límite y atrapan el trabajo del cual muchas veces no nos animamos a saltar. Por ello decidí saltar y girar desde la “descripción interpretativa” hacia una “interpretación metafórica”.

5to.- Giro.- De lo político institucional a “lo político”. Neoliberalismo y subjetividad.

Finalmente, en busca de revisar los aspectos político-institucionales di unas vueltas por algunas lecturas del Psicoanálisis y la Filosofía. Me dediqué un tiempo a dar unos giros por este lado ya que en general los aspectos políticos institucionales de la investigación, tal como ha sido desarrollado en el marco teórico, están centralizados y además son muy parecidos América Latina. Las universidades y la facultad particularmente no tienen mucho poder de acción, es sólo una unidad ejecutora de las políticas nacionales. El eje central son los proyectos de investigación y la principal política de formación de investigadores son las becas y pasantías. No es mucho lo que se puede aportar desde este lugar, además de que hay mucha producción sobre ello.

Sin embargo, la lectura de la biopolítica de Foucault del psicoanalista Jorge Alemán (2016, 2017), fundamentalmente la figura del emprendedor y, la era del hombre sin cualidades del psicoanalista Jacques A. Miller (2006), entre otros, me permitieron poner en tensión las perspectivas de las competencias y la formación como la expresión del neoliberalismo en la subjetividad contemporánea y por ende revisar e incorporar “lo político” en la formación de un investigador.

La relación del neoliberalismo con la subjetividad entendida como fábrica de subjetividad, según las coordenadas mencionadas, me dieron elementos para hacer otros movimientos en la metáfora que llevaba adelante e incorporar algunos giros en las categorías (capitalismo cognitivo, la alianza estratégica: coaching, y otras que no aparecen en el trabajo como el sufrimiento metodológico).

La época, el contexto y su expresión en habilidades y competencias que transmiten los coaching, me hacen pensar en la formación de un investigador como un sujeto “sin cualidades”, es decir dónde las cualidades son definidas desde afuera, por ello podemos decir que en este marco se fabrican investigadores-emprendedores. Por ello se tensiona para mí la implicación del sujeto en su formación como investigador. Este giro me permitió ampliar la mirada de las coordenadas político-institucionales tal como las pensaba al inicio del trabajo y pensar la subjetividad como una cuestión política.

6.- Continuará.....

Finalmente, cuando se va profundizando el estudio de la investigación cualitativa y tratando de enseñar a los alumnos, tesis, y en los diferentes cursos, generalmente lo primero que se presenta son las “características de la investigación cualitativa”; es un arte, flexible. Holística, situada, creativa comprometida, etc.... sin embargo con los años algo comienzan a entrar en tensión estas características. Los trabajos no siempre son flexibles, ni creativos, ni holísticos, etc... algo pasa en el medio. Creo que los “giros” en la formación de un investigador deberían ser varios. Ya sabemos que un investigador no se forma haciendo cursos de metodología, haciendo una tesis solamente, o participando en un proyecto de investigación. Creo que esos giros son más ricos cuando se tienen en cuenta unas vueltas por las cuestiones epistemológicas, metodológicas y políticas que tengan en cuenta a los sujetos-investigadores.

He intentado dar cuenta aquí de los diversos giros en el proceso de investigación, es decir, cómo se fueron anudando para mí los aspectos metodológicos, epistemológicos, políticos y teóricos con el proceso de formación

como investigador. En este sentido, finalmente creo que este trabajo es no tan cualiijjpor ello esta historia es no tan natural, o en palabras de Buda *“es preferible usar alpargatas que alfombrar el mundo”*

6.- BIBLIOGRAFÍA

ALBORNOZ, Mario y FERNÁNDEZ POLCUCH, Enrique (1996), "Indicadores de ciencia y tecnología Iberoamericanos/Interamericanos" en REDES 7, Vol.3. Buenos Aires.

ALEMÁN, Jorge (2016) Capitalismo y Sujeto. Diario Página 12 (8 septiembre de 2016) Disponible en <https://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/9-308894-2016-09-08.html>

ALEMÁN, Jorge (2017) Capitalismo y vida. En Cuarto Poder/ 15 de Julio 2017. Disponible en <https://www.cuartopoder.es/ideas/opinion/2017/07/08/capitalismo-y-vida/>

ARAUJO, Sonia (2003), Universidad, investigación e incentivos. La cara oscura, Ediciones al Margen, La Plata.

ARAYA BRIONES, Roberto (2012) Algunos debates teóricos que atraviesan las Prácticas Investigativas en el campo de las Ciencias Sociales en el Nivel Superior. Mimeo. Trabajo Final Especialización en Educación Superior, Facultad de Ciencia Humanas – UNSL. Argentina.

ARAYA BRIONES, Roberto. (2013) Nudos para la formación de investigadores. Una posible propuesta. Argonautas Nº 3: 74 – 90. Argentina: Universidad de San Luis. Versión digital. [Disponible en] <http://www.argonautas.unsl.edu.ar/files/6%20ARAYA%20BRIONES%20R.pdf>.

BACHELARD, G. (1979) La Formación del Espíritu Científico. Editorial Siglo XXI. México.

BAUMAN, Zygmunt (2004), Modernidad líquida. Argentina, Fondo de Cultura Económica.

BECHER, Tony (2001), Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas, Gedisa, Barcelona.

BEILLEROT, J. (1996) "La formación de formadores". Edit. Novedades

BERNARD, M; EDELMAN, L; KORDON, D; L'HOSTE, M; SEGOVIANO, M; CAO, M (1995) Desarrollos sobre la grupalidad. Una Perspectiva Psicoanalítica. Ed. Lugar. Buenos Aires.

BORSOTTI, C (2009) Temas de metodología en ciencias sociales empíricas. 2da Edición. Ed. Miño y Dávila. Bs. As. Argentina.

BOURDIEU, Pierre (2008), Homo Academicus, Ed. Paidós, Buenos Aires. Primera edición 1984.

BRASLAVSKY, C. (1994), "Una función para la escuela: formar sujetos activos en la construcción de su identidad y de la identidad nacional", en FILMUS, D. (comp.), ¿Para qué sirve la escuela?, Buenos Aires, Tesis Norma.

CABRA TORRES, Fabiola; CARIDAD-GARCÍA, María (2009) La formación investigativa en la educación de postgrado. ¿Cómo cualificar la fundamentación de la investigación en ciencias sociales? Ponencia presentada en XXVII Congreso ALAS. Buenos Aires: UBA.

CELMAN, S. (1994) La tensión teoría - práctica en la Educación Superior. Revista del IICE. Año III N° 5. Buenos Aires. Argentina.

CHIROLEAU, Adriana: *La Educación Superior en la agenda de gobierno argentina en veinte años de democracia*: URL: www.escenariosalternativos.org

CLARK, R. Burton. (1997). Las Universidades Modernas: espacios de investigación y docencia, México, Ed. UNAM

CLARK, Burton (1983), El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica, México, Nueva Imagen, Pág. 24

CRAVINO, Ana; TISERA DEL POZO, Mariela (2010) El lugar Epistemológico del Diseño. Universidad de Palermo. Buenos Aires. Disponible en: http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/encuentro2010/administracion-concursos/archivos_conf_2012/562_47998_618con.pdf.

CUBIDES, Humberto; DURÁN, Armando (2002) Epistemología, ética y política de la relación entre investigación y transformación social. Nómadas, núm. 17, 2002, pp. 10-24, Colombia: Universidad Central.

DELEUZE, G (1995) ¿Qué es un Dispositivo? En: BALBIER, E; et. al.: Michel Foucault, filósofo. Barcelona: Gedisa.

DI VIRGILIO, María Mercedes; FRAGA, Cecilia NAJMIAS, Carolina; NAVARRO, Alejandra; PEREA, Carolina M.; y PLOTNO, Gabriela S. (2007) Competencias para el trabajo de campo cualitativo: formando investigadores en Ciencias Sociales. En Revista Argentina de Sociología. Año 5 N° 9 — ISSN 1667-9261, pp. 90-110.

DÍAZ, Mario. (1995), Aproximaciones al campo intelectual de la Educación, en: Larrosa, J. Escuela, poder y subjetivación, La Piqueta, Madrid. Consultado en Fecha disponible en: <http://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/DoraBibliografia/Ut.%201/Diaz.%20campo%20intelectual.pdf>

EDWARDS, Verónica (1993). La relación de los sujetos con el conocimiento. En Revista Colombiana de Educación. N° 27. Bogotá. Colombia.

FANFANI, TENTI (1988) El proceso de investigación en educación. El campo de la investigación educativa en Argentina, en I. Laredo (Comp.), Curso de metodología de la investigación en ciencias sociales. CONICET/IRICE. Rosario. Argentina.

FANLO, Luis García (2011) ¿Qué es un Dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben. Revista A Parte Rei. Revista de Filosofía, N° 74. Marzo - 2011. Disponible en: <http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei/fanlo74.pdf>

FARNEDA, M; PELLIZARI, M.L (2008) Cambio de habitus en la investigación en ciencias sociales a partir de la reforma de los 90. Diferencias generacionales en las representaciones de los docentes investigadores en ciencias sociales sobre sus prácticas de investigación. Universidad Nacional Córdoba (Argentina) en: <http://www.perio.unlp.edu.ar/sistemas/ojs/index.php/question/article/viewArticle/594>

FERRY, G. (1997) Pedagogía de la Formación. Formador de Formadores-Serie Documentos N°6 Ed. Novedades Educativas. FFyL-UBA. Buenos Aires. Argentina.

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

FIGUEROA DE KATRA, Lyle; JARAMILLO RAMÍREZ, Víctor; PARTIDO CALVA, Marisela (2009): investigación formativa: una estrategia para la construcción del conocimiento en filosofía, teoría y campo de la educación (fityce). Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, México: COMIE. 21 al 25 de septiembre de 2009.

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

FOUCAULT, M (1980) La microfísica del poder. Madrid: La piqueta.

GIBBONS Michael, et al., (1997). La Nueva Producción del Conocimiento. La Dinámica de la Ciencia y la Investigación en las Sociedades Contemporáneas, Barcelona. España, Ed Pomares-Corredor.

GONZÁLEZ CARDONA, Diego (2015) concepciones sobre la formación de investigadores Aproximaciones hacia un Estado del Arte. En Memorias del 3er Congreso Internacional de Investigación Educativa. Educación y Globalización, Febrero, 2015. Instituto Nacional de Investigación educativa (INIE). Universidad de

Costa Rica. Costa Rica. Disponible en: <http://inie.ucr.ac.cr/tercer-congreso/memoria/documentos/1/concepcionessobreformacion.pdf>

GUADARRAMA OLIVERA, Rocío (1999) Tendencias recientes en el campo de las metodologías sociales. Pluralismo teórico, amalgama conceptual y fusión instrumental. Revista IZTAPALAPA N°47, Extraordinario. (pp. 85-104). México.

HERNÁNDEZ, Carlos A. (2003) Investigación e investigación formativa. Nómadas (Col), núm. 18, mayo, 2003, pp. 183-193, Bogotá: Universidad Central.

IBARRA ROSALES, Guadalupe (1999) Tendencias en formación investigadores en la UNAM. Centro de Estudios sobre Universidad – UNAM. Revista Reencuentro: Análisis de problemas universitarios. N° 26, PP. 38- 58. Diciembre 1999. México

JIMÉNEZ BECERRA, Absalón; TORRES CARRILLO, Alfonso (Comp.) (2004). La práctica investigativa en Ciencias Sociales. DCS, Departamento de Ciencias Sociales. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional, UPN.

JIMÉNEZ GARCÍA, Sara (2009) Acercamiento al estudio de la formación de investigadores sociales: cultura y experiencia profesional. Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”. Volumen 9, Número 2, Año 2009, ISSN 1409-47031

KROTSCH, Pedro (2001), Educación superior y reformas comparadas. Colección: Cuadernos Universitarios, Buenos Aires

KUPERVASER, A. S. (2009) Entre lo global y lo local: La investigación educativa en dos Universidades no metropolitanas. [En línea] Archivos de Ciencias de la Educación (4a. época), 3(3). Disponible en: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4089/p r.4089.pdf

KUHN, Thomas S. (1971) La Estructura de las Revoluciones Científicas, Fondo de Cultura Económica, México, Pág. 276.

LEBOYER, L. 1997. Gestión de Competencias. Cómo analizarlas, evaluarlas y desarrollarla. Edición Gestión 2000. Barcelona, España.

LUCARELLI, Elisa (2008) Asesoría pedagógica y cambio en la Universidad. En Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev121ART7.pdf>

MARTÍNEZ, M. (2010). Ontología histórica y nominalismo dinámico: La propuesta de lan Hacking para las ciencias humanas. En Revista Cinta de Moebio, N°39, PP.: 130-141. www.moebio.uchile.cl/39/martinez.html.

MENDIZÁBAL, Nora (2006) "Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. Pág. 2, En Vasilachis de Gialdino (Coord.) (2006) Estrategias de Investigación Cualitativa. Ed. Gedisa. España.

MILLER, Jacques Alain (2006) La era del hombre sin atributos. En Revista Virtualia. N°15/2006

MORAL SANTAELLA, Cristina (2006) Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. En Revista de Investigación educativa, RIE, Vol. 24-1 (2006), España.

MORENO ANGARITA, María Soledad (1997) Dos pistas para el Análisis e los procesos de Formación de Investigadores en las Universidades Colombianas. Nómadas (Col), núm. 7, septiembre, 1997, pp. 38-48. Universidad Central. Bogotá. Colombia. Disponible en: <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=105118909004>.

MORENO BAYARDO, María Guadalupe, La formación de investigadores como elemento para la consolidación de la investigación en la universidad. Revista de la Educación Superior [en línea] 2011, XL (2) (Abril-Junio): [Fecha de consulta: 5 de noviembre de 2018] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60422563004>> ISSN 0185-2760

MOYA OTERO, José (2003) Una ciencia crítica de la educación ¿Pluralismo metodológico y/o pluralismo epistemológico? Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. En Repositorio institucional Universidad de Huelva, España, Disponible en: <http://hdl.handle.net/10272/3519>.

OLLARVES, Levison, YOLIBET Cecilia; SALGUERO, Luis Arturo (2009) Una propuesta de competencias investigativas para los docentes universitarios Laurus, vol. 15, núm. 30, mayo-agosto, 2009, pp. 118-137 Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76120651006>

ORTIZ LEFORT, Verónica (2010) Los procesos de formación y desarrollo de investigadores en la Universidad de Guadalajara Una aproximación multidimensional. Guadalajara: Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades - Universidad de Guadalajara (cucsh-udg). Tesis de doctorado.

PARRA MORENO, Ciro (2004) Apuntes sobre la investigación formativa Educación y Educadores, núm., 2004, pp. 57-77. Universidad de La Sabana. Cundinamarca, Colombia. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400707>.

PEREZ LINDO, Augusto (2005) Políticas de Investigación en las Universidades de Argentina. Programa: Diagnóstico de las políticas de investigación universitarias en América Latina y el Caribe. DIGITAL OBSERVATORY FOR HIGHER EDUCATION IN LATIN

AMERICA AND THE CARIBBEAN. IESALC – UNESCO. Disponible en: <https://eco.mdp.edu.ar/cendocu/repositorio/00105.pdf>

PERASSI, Zulma; GIOIA, Silvia; ARAYA BRIONES, Roberto; SEVESO ZANIN, Emilio; ÁVILA, Mariela (2016) Políticas de investigación y formación de investigadores en la Facultad de Ciencias Humanas (UNSL): propuestas y desafíos. En Revista Argonautas, Año 6, N°6. Abril, 2016. Disponible en: <http://www.argonautas.unsl.edu.ar/index%206.html>

PERRENOUD, P. (1994), "Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: Una opción discutible", Faculté de psychologie e de sciences de l'éducation & Service de la recherche sociologique, Ginebra, Mimeo (Traductora: DIKER, G.)

PIRELA DE FARÍA, Ligia; PRIETO DE ALIZO, Leticia (2006) Perfil de competencias del docente en la función de investigador y su relación con la producción intelectual. Opción, vol. 22, núm. 50, 2006, pp. 159-177 Universidad del Zulia, Venezuela. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31005008>

RIVAS TOVAR, Luis Arturo (2005) La formación de investigadores en México. Perfiles Latinoamericanos, núm. 25, diciembre, 2005, pp. 89-113. México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

RIVAS TOVAR, Luis Arturo (2011) LAS NUEVE COMPETENCIAS DE UN INVESTIGADOR Investigación Administrativa, núm. 108, julio-diciembre, 2011, pp. 34-54 Escuela Superior de Comercio y Administración, Unidad Santo Tomás. México. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=456045339003>

RODRÍGUEZ VALBUENA, Danilo (2010) Territorio y territorialidad. Nuevas categorías de análisis y desarrollo didáctico de la geografía. Uni-Pluri/versidad, Vol. 10 N°2, 2010 – versión Digital. Facultad de Educación- Universidad de Antioquia. Medellín, Col.

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

SÁNCHEZ PUENTES, R (1987) La formación de investigadores como quehacer artesanal. Revista Omnia No. 9. México: UNAM. [Disponible en] http://www.posgrado.unam.mx/publicaciones/ant_omnia/09/03.pdf

SANDÍN ESTEBAN, Mª Paz (2003) "Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones". Madrid. Mc Graw and Hill Interamericana de España.

SAUTU, BONIOLO, DALLE, ELLBERT (2005) Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de objetivos y elección de la metodología. CLACSO LIBROS. Bs. As. Argentina.

SCHETTINI Patricia, CORTAZZO Inés (2015) Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa. Libros de cátedra /Facultad de Trabajo Social. UNLP. Ed. EDULP

SCHON, D. (1992): "La formación de profesionales reflexivos". Madrid, Paidós.

SOTOLONGO CODINA, Pedro Luis; DELGADO DÍAZ, Carlos Jesús (2006) Cap. III Epistemología y hermenéutica de segundo orden. En la revolución contemporánea del saber y la complejidad social: hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo. 1a Ed. - Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO. (Campus Virtual de CLACSO).

SOUTO, M; GAIDULEWICZ D; MAZZA, D. (2000) El dispositivo en el saber pedagógico. Didáctica II. Ficha de Cátedra- Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y letras

SUASNÁBAR, Claudio, PALAMIDESSI, Mariano. (2006). El campo de producción de conocimientos en educación en la Argentina. Notas para una historia de la investigación educativa. *Historia de la educación - anuario*, 7, 16-40. Recuperado en 27 de mayo de 2016, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772006000100002&lng=es&tlng=es.

TILLEMA, Harm H; MENA MARCOS, Juan José; ORLAND BARAK, Lily (2009). Formación de investigadores: perspectivas y procesos subjetivos implicados en la investigación educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, REIFOP*, 12 (3), 27-37.

UNESCO, (1998). *La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. Francia.

VAIN, Pablo (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*. <http://www.coneau.edu.ar/archivos/1324.pdf>

VARGAS HERNÁNDEZ, José (2002) las reglas cambiantes de la competitividad global en el nuevo milenio: las competencias en el nuevo paradigma de la globalización. En *Memorias del 1er Congreso internacional de la Red de Investigadores en*

Competitividad (RIICO). Disponible en:
<http://riico.net/index.php/riico/article/view/1050>.

VASILACHIS DE GIALDINO, Irene (2009). Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa [92 párrafos]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 10(2), Art. 30, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0902307>

VERCELLONE, Carlo (2013) Capitalismo cognitivo. Releer la economía del conocimiento desde el antagonismo capital-trabajo. Texto de la conferencia pronunciada en la Universidad de San Martín Buenos Aires, Julio de 2013. Traducido del italiano por Ignacio Paz. TESIS 11, 2013. En Economía, Filosofía, Historia, Internacional, Política, Revista Nº105 (07/13), Sociología, Teoría, movimiento obrero.

VILLA SOTO, Juan C. y PACHECO CHÁVEZ, Virginia (2004) Articulación y reorientación del sistema de educación superior para la formación de nuevos investigadores en México. Revista Iberoamericana de Educación. Número 33/4 .10 - 07 – 04. Organización de los Estados Iberoamericanos – OEI. Versión Digital [Disponible en línea:] <http://www.rieoei.org/deloslectores/685Villa107.PDF>.

WAINERMAN, C; Di VIRGILIO, M. (2010) El quehacer de la investigación en educación. 1ed. Ed Manantial. Ba. As.

YUNI, URBANO (2002) Técnicas para investigar y formular proyectos. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación. Editorial Mi Facu. Córdoba. Argentina

7.- ANEXOS (Ver CD Ajunto)

a).- Normativas FCH/UNSL

- Ordenanza CS N° 28/99- UNSL-
- Ordenanza CS N° 49/00 –UNSL-
- Ordenanza CS N° 39/08.-UNSL-
- Ordenanza CS N° 54/12- UNSL-
- Resolución N° 208/13 – SPU- ME-.
- Ordenanza CD N° 03/11.FCH-UNSL
- Ordenanza CD N° 14/11.FCH-UNSL
- Ordenanza CD N° 004/16 FCH
- Ordenanza CS 64/15 UNSL
- Ordenanza CS 23/09 UNSL
- Ordenanza CS 0012/15 UNSL
- Ordenanza CD 008/13 FCH
- Ordenanza CD 003/02 FCH
- Ordenanza CD 001/02 FCH
- Estatuto UNSL

b).- Proyectos de Investigación FHC / UNSL

- PROIPRO EXP 0000840/2014
- PROIPRO EXP 0000178/14
- PROIPRO EXP 0000801/14
- PROICO EXP 0000747/14
- PROICO EXP 0000864/14
- PROICO EXP 0000684/14
- PROICO 4-1-9602 (2012-2015)
- PROICO 4-1-9301 (2012-2015)
- PROICO EXP 0000561/2014
- PROICO EXP 0000563/2014
- PROICO 4-1012 (AVANCE 2012-2013)
- PROICO EXP 0000846/2014
- PROICO EXP 0000765/2014
- PROICO 4-2016 (2012- 2015)
- PROICO EXP 0000767/14
- PROICO EXP 0000715/14
- PROICO 4-1-9301 (2012-2015)
- PROICO 4-1-8602 (2012 -2015)
- PROICO EXO 0000607/14
- PROICO 4-1-9504 (2012-2015)
- PROICO 4-1414 (2014)

c).- Informes

- Informe de Autoevaluación. Universidad Nacional de San Luis. 2001 – 2010
- Informe de Evaluación Externa. Universidad Nacional de San Luis. 2015

- Informe de las 1eras Jornadas de Investigación de la FCH /UNSL. 2013
- Documento I de la Comisión Asesora sobre Evaluación del Personal Científico y Tecnológico del MINCYT: Hacia una redefinición de los criterios de evaluación del personal científico y tecnológico. Ministerio de Ciencia y Tecnología, 2012

d).- Marco legal Nacional

- Ley de Ciencia, Tecnología e Innovación, 25.467 / 2001
- Ley de Modificación de Ministerios, 26.338. 2007

e).- Programa de Incentivos

- Indicadores científicos y tecnológicos. Programa de Incentivos 1998 – 2006. Ministerio de Educación. Secretaría de Políticas Universitarias. 2005.
- Manual de Procedimientos para Incentivos. Resolución 1543/2014. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.
- Programa de incentivo a los docentes investigadores. Ministerio de Cultura y Educación. Secretaría de Políticas Universitarias y Secretaría de Ciencia y Tecnología. 1998.

f).- Entrevista

g).- Plan de Tesis de Maestría (2012)