

UNIVERSIDAD NACIONAL
DE SAN LUIS
FACULTAD DE CIENCIAS
HUMANAS

2023

TESIS DOCTORAL EN EDUCACIÓN

**Formación en Investigación en educación en la
FCH de la UNSL desde la última dictadura
militar hasta la actualidad**

Mag. Lorena Di Lorenzo
Directora: Dra. Silvia Baldivieso
Co-Director: Dr. Pedro Enríquez

AGRADECIMIENTOS

A mi esposo e hijos, por estar ahí con palabras de aliento a pesar de las ausencias,

*a Pedro, por las horas que dedico a mi tesis de maestría que me posibilitaron la
autonomía para trabajar en esta investigación,*

*a Silvia, por todas esas charlas compartidas estos años que reflejan pensamientos
en estas líneas,*

*a María Elena Yuli, por su lectura detallada de cada párrafo y acompañar desde
mi ingreso al área mi camino formativo,*

*a todos los/as jubilados/as, docentes y egresados/as, que brindaron su tiempo de
manera desinteresada para acompañar esta investigación,*

*a la Facultad de Ciencias Humanas, que acompañó con becas mi formación de
master y me permitió doctorarme de manera gratuita.*

RESUMEN

En la presente tesis abordamos la formación en investigación de tres carreras de educación de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), ellas son: Ciencias de la Educación; Educación Inicial; y Educación Especial.

Desde un abordaje cualitativo y, a partir de documentos, equipos reflexivos y entrevistas biográfico-narrativas, analizamos significados construidos por docentes del área metodológica y egresados/as de diferentes cohortes, desde la última dictadura militar hasta la actualidad.

En primer lugar, compartimos nuestros posicionamientos teóricos-metodológicos asumidos a lo largo del proceso, para luego presentar el trabajo empírico, al analizar las propuestas curriculares de las carreras de educación, a partir de planes y programas de estudio de materias destinadas explícitamente a la formación en investigación.

En tercer lugar, compartimos significados de docentes referidos a la conformación del área metodológica de la FCH, deteniéndonos en los hitos centrales de la formación a partir de cambios en diferentes momentos históricos. Posteriormente, profundizamos en la formación en investigación, durante el período de la última dictadura militar, con la descripción de significados de egresados/as que transitaron por la universidad en ese momento histórico, lo que implicó estudiar educación, y rasgos e impronta de la formación.

A partir de la recuperación democrática, caracterizamos, por un lado, la formación en investigación por fuera del área metodológica, al analizar la impronta paradigmática en la comunidad epistémica de la FCH, la investigación en otros espacios curriculares, cómo se forma un/a investigador/a, quién autoriza y la pérdida de los/as maestros/as. Por otro lado, la formación en investigación desde el área metodológica, abordamos los significados sobre sus propuestas pedagógicas, las lógicas de investigación, al compartir los ejes prioritarios en la actualidad y las finalidades que se persiguen.

Desde los significados de los/as egresado/as analizamos la formación en investigación en los profesorados y las licenciaturas, a partir de las propuestas, contenidos y estrategias pedagógicas puestas en marcha por sus docentes; la problematización de quienes son los/as investigadores/as; los trabajos finales y los/as directores/as de los mismos, y su rol pedagógico.

Finalmente, compartimos las reflexiones de cierre del estudio con la articulación de los diversos capítulos que conforman este trabajo, el entrecruce de los significados de docentes, jubilados/as y egresados/as, con vistas a construir desafíos que se plasmen en una propuesta de formación en investigación.

ABSTRACT

In this thesis, we addressed the training on research imparted in three Education programs at the Faculty of Humanities (FCH) of the National University of San Luis (UNSL): Education Science, Preschool Education, and Special Education.

From a qualitative approach, and based on documents, analysis teams, and bibliographic-narrative interviews, we examined meanings built by instructors of the Methodology area and by graduates from different cohorts, since the last dictatorship until the present.

First, we shared our theoretical and methodological stances throughout the process. Second, we presented the empirical work by analyzing the curricular proposals of Education courses of study, considering course programs and syllabuses explicitly intended for training students in research.

Third, we shared meanings developed by instructors in relation with the configuration of the methodological area of the FCH, focusing on the milestones of education as a result of the changes produced along different historical moments. Later, we analyzed the research training during the last period of the last dictatorship, describing meanings developed by graduates who attended university during that historical moment, which implied studying education, features, and the marks left by training.

Departing from the recovery of democracy, we characterized, on one hand, the research training as separate from the methodological area, analyzing the paradigmatic imprint of the epistemic community of the FCH, research in other educational areas, the ways in which a researcher was trained, who authorizes it, and the loss of instructors. On the other hand, we characterized the research training of the methodological area by dealing with meanings related to their pedagogical proposals, the logic of research, sharing the central current concepts, and the objectives that they pursue.

In relation with the meanings of graduates, we analyzed the research training in Teacher Training Programs and Licentiate Degrees out of pedagogical proposals, contents, and strategies implemented by instructors, problematizing researchers' identities, their final projects, their directors and pedagogical roles.

Finally, we shared some final thoughts by connecting the different chapters that make this work, intersecting the meanings developed by instructors – both active and retired-, and graduates in order to build challenges that materialize in a research training proposal.

ÍNDICE

RESUMEN	3
ABSTRACT	5
SITUACIÓN PROBLEMÁTICA	15
PRESENTACIÓN	18
CAP. 1 CONSTRUCCIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	20
1.CONSTRUCCIÓN DEL FOCO PROBLEMA	21
1.1 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y RELEVANCIA SOCIAL	22
1.2 OBJETIVO DE INVESTIGACIÓN	23
1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	23
1.4 ANTICIPACIONES DE SENTIDO	24
1.5 CONSTRUCCIÓN DE ANTECEDENTES	25
1.6 CONSTRUCCIÓN DEL CONTEXTO CONCEPTUAL	41
1.6.1 Historia de la investigación educativa: desarrollo episteme- metodológico	42
1.6.2 Modelos de universidades y formación de investigadores/as en América Latina	52
1.6.3 Políticas de formación de investigadores: transformaciones durante los diversos gobiernos políticos	58
1.6.4 La Universidad Nacional de San Lius, la Facultad de Ciencias Humanas y las carreras de Educación	81
1.6.5 Formación en investigación en educación: aproximación conceptual	84
1.6.5.1 Dificultades en la formación en investigación	89
1.6.5.2 Conceptualizando las propuestas de formación en investigación	91
1.6.5.2.1 Propuestas de formación centradas en lo procedimental	93
1.6.5.2.2 Propuestas de formación centradas en los fundamentos de las investigaciones	97
1.6.5.2.3 Propuestas de formación centradas en la praxis investigativa	98
1.6.5.3 Desafíos en las propuestas de formación en investigación en educación en el marco de las transformaciones actuales	100
1.6.6 El estudio de los significados en la formación en investigación en educación	109

1.7 CONSTRUCCIÓN DE LA ESTRATEGIA GENERAL METODOLÓGICA	123
1.7.1 Estrategia general de abordaje del foco problema	124
1.7.2 Sujetos participantes y criterios de selección	126
1.7.3 Instrumentos de generación y construcción de información	129
1.7.4 Estrategia general de análisis de información	135
CAP. 2 SIGNIFICADOS DE LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN EN LAS CARRERAS DE EDUCACIÓN DE LA FCH A TRAVÉS DE SUS PROPUESTAS CURRICULARES	144
2 PRESENTACIÓN DEL CAPÍTULO	145
2.1 LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN, SIGNIFICADOS QUE SUBYACEN EN LOS PLANES DE ESTUDIO CONCEBIDOS DURANTE LA ÚLTIMA DICTADURA MILITAR: UN CAMINO PARA INVESTIGAR	145
2.2 LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN, SIGNIFICADOS QUE SUBYACEN EN LOS PLANES DE ESTUDIO CONCEBIDOS DURANTE LA RECUPERACIÓN DEMOCRÁTICA: HACIA LA DIVERSIDAD DE CAMINOS PARA INVESTIGAR	151
2.2.1 La formación en investigación en el Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación: el énfasis en la construcción de diseños de investigación	153
2.2.2 La formación en investigación en el Profesorado y Licenciatura en Educación Especial: del estudio de casos a la construcción de diseños de investigación	159
2.2.3 La formación en investigación en el Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial centrada en la observación de la práctica docente	162
CAP. 3 SIGNIFICADOS DE JUBILADOS/AS Y DOCENTES RESPECTO A LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN EN LAS CARRERAS DE EDUCACIÓN DE LA FCH: CONFORMACIÓN DEL ÁREA Y DEVENIR HISTÓRICO (RECONSTRUCCIÓN GENERAL)	168
3 PRESENTACIÓN DEL CAPÍTULO	169
3.1 LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN DURANTE EL ÚLTIMO	

GOBIERNO MILITAR: FORMACIÓN ESTADÍSTICA Y DESPOLITIZADA	169
3.1.1 Los/as primeros/as metodólogos/as de la Facultad de Ciencias Humanas	172
3.1.2 Formación en investigación en educación centrada en la instrumentalidad y por psicólogos/as	173
3.1.3 La Formación en investigación despolitizada	177
3.1.4 Formación en investigación centrada en las matemáticas y no por matemáticos/as	179
3.1.5 La formación en investigación: de la estadística a la metodología. El peligro de los/as matemáticos/as	182
3.1.6 La formación docente en los equipos de cátedra como talleres medievales	183
3.2 LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN DURANTE EL GOBIERNO ALFONSINISTA, LA RECUPERACIÓN DEMOCRÁTICA: EL GIRO SUBJETIVO Y LA APERTURA PARADIGMÁTICA	187
3.2.1 La formación en investigación: de la metodología a la investigación: el riesgo de los cambios no significados	192
3.3 LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN DURANTE LOS GOBIERNOS MENEMISTAS: LOS INCENTIVOS Y CONTROLES A LA INVESTIGACIÓN: “SI NO SOS DOCTOR/A NO SOS NADA”	193
3.4 LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN DESDE LOS GOBIERNOS KIRCHNERISTAS A LA ACTUALIDAD: I + D + I	199
CAP. 4 LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN DURANTE LA ÚLTIMA DICTADURA MILITAR: SIGNIFICADOS DE EGRESADOS/AS	206
4 PRESENTACIÓN DEL CAPÍTULO	207
4.1 TRANSITAR LA UNIVERSIDAD DURANTE LA DICTADURA	208
4.1.1 Estudiar educación era algo menor	209
4.1.2 Estudiar Inicial y Especial, los tentáculos de Ciencias de la educación: El “ulpo”	211
4.1.3 Estudiar y trabajar durante la dictadura: miedo versus normalidad	212

4.2 LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN EN DICTADURA	216
4.2.1 La Formación de base positivista estadística	216
4.2.2 La Formación de base positivista centrada en la observación	219
4.2.3 La formación en investigación sin investigación	220
4.3 EL PROCESO DE RECUPERACIÓN DEMOCRÁTICA Y LOS RESIDUOS DE LA DICTADURA	221
4.3.1 Las tensiones por los cargos y los planes de estudio	221
4.3.2 El despertar de la investigación: no rendir cuentas	224
CAP. 5 LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN DURANTE EL PERÍODO DEMOCRÁTICO: SIGNIFICADOS DE DOCENTES DEL ÁREA METODOLÓGICA	228
5 PRESENTACIÓN DEL CAPÍTULO	229
5.1 LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN POR FUERA DEL ÁREA METODOLÓGICA	229
5.1.1 La impronta paradigmática de la comunidad epistémica de la facultad	230
5.1.2 La relación docencia-investigación: todos/as investigan	232
5.1.3 Significados respecto a la investigación en otros espacios curriculares: imprecisiones respecto a qué es investigar	235
5.1.4 Significados respecto a cómo se forma un/a investigador/a	237
5.1.5 Significados respecto a quién nos autoriza como investigadores/as: buscando la “chapa”	240
5.1.6 La formación docente sin maestros	241
5.2 LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN DESDE EL ÁREA METODOLÓGICA: MISTERIOS SOBRE SU FUNCIÓN EN UN MOMENTO DE AUGE Y CENTRALIDAD EN LA INVESTIGACIÓN	244
5.2.1 Las propuestas de formación: desde el área metodológica	246
5.2.1.1 La Formación en investigación cuantitativa: El enigma de los números	246
5.2.1.2 La Formación en investigación cualitativa	249
5.2.1.2.1 Socialización y discusión de autores claves	249
5.2.1.2.2 Socialización de diversidad de visiones	252

5.2.1.2.3 Socialización de una relación distinta con el/la sujeto	256
5.2.1.2.4 Socialización de un proceso de investigación constructivo	257
5.2.2 La enseñanza de la investigación y sus ejes prioritarios en la actualidad	258
5.2.2.1 Formar en investigación desde la libertad	259
5.2.2.2 Formar en investigación propiciando la creatividad y la invención	260
5.2.2.4 Formar en investigación a partir de la identidad del/la docente investigador/a	263
5.2.3 Finalidades de la formación en investigación en educación	264
5.2.3.1 Formar profesionales en herramientas para investigar.	264
5.2.3.2 Formar en investigación para la toma de decisiones en un proceso de investigación	265
5.2.3.3 Formar en investigación valorando los conocimientos previos y lo afectivo: acompañar procesos personales	266
5.2.3.4 Formar en investigación como forma de vida	268
5.2.3.5 Formar en investigación desde un posicionamiento político	269
CAP. 6 LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN DURANTE EL PERÍODO DEMOCRÁTICO: SIGNIFICADOS DE EGRESADOS/AS.	274
6 PRESENTACIÓN DEL CAPÍTULO	275
6.1 LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN EN LOS PROFESORADOS	275
6.1.1 Significados respecto a ser docente investigador/a: “Ser docente o investigador/a”	275
6.1.1.2 Significados respecto a quiénes investigan: “Ser o no Ser investigador/a: las élites y los/as olvidados/as”	281
6.1.2 Significados respecto a las propuestas de formación de los/as docentes	283
6.1.2.1 Formación que sobrevalora la investigación cualitativa por sobre la cuantitativa: los “progres” versus los demonios	283
6.1.2.2 Formación teórica en investigación: la distancia con la práctica	286
6.1.2.3 Formación a través de teorías que no brindan recetas	289
6.1.2.4 Formación a partir de lectura de investigaciones ajenas al campo disciplinar y contexto local	290
6.1.2.5 Formación a partir de la aplicación de instrumentos: experiencias de observar y entrevistar	293

6.2 LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN EN LAS LICENCIATURAS:	
LAS TESIS Y TRABAJOS FINALES EN EDUCACIÓN	298
6.2.1 La formación en investigación a partir de supuestos: Jugando a ser investigadores/as	299
6.2.2 El para qué de la formación en investigación: más allá de la sala.	300
6.2.3 Cómo hacer la tesis en la formación en investigación: entre el fantasma y la falta de herramientas.	303
6.2.3.1 La formación real en investigación: comenzar la tesis es comenzar de cero	304
6.2.3.2 El tema de tesis en la formación en investigación: ¿lo encuentro o me encuentra?	304
6.2.3.3 La formación en investigación más allá de los supuestos: la importancia de anclar la problemática en la realidad	306
6.2.3.4 Las dificultades en la formación en investigación para focalizar el foco problema	307
6.2.3.5 La formación en investigación sin vida social: dejar todo para hacer la tesis	309
6.2.4 Los/as directores/as de tesis en la formación en investigación	311
6.2.4.1 Un trabajo tensionado ¿El huevo o la gallina? ¿El tema o el/la directora/a?	313
6.2.4.2 Un trabajo con directores/as sin especificidad en el tema o la disciplina	320
6.2.4.3 Un trabajo solitario: la importancia del tiempo	321
6.2.4.4 Un trabajo custodiado: los/as jurados/as	324
CAP. 7 CONSIDERACIONES FINALES	329
7 REFLEXIONES FINALES	330
7.1 PROPUESTA DE FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN BASADA EN PRINCIPIOS DE COOPERACIÓN MUTUA E INTERCAMBIO DE SABERES	341
7.1.1 Fundamentos de la propuesta a partir de significados de docentes y egresados/as	341
7.1.2 Participantes	345
7.1.3 Objetivos de la propuesta	345

7.1.4 Estrategias de acción	346
7.1.5 Desafíos de la propuesta	349
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	351
ANEXOS	362
ANEXO 1 Guión Entrevista Biográfica a Jubilados/a docentes que estuvieron en el área metodológica	363
ANEXO 2 Equipo Reflexivo para egresados/as	366
ANEXO 3 Guión Equipo Reflexivo para los/as docentes del área	368
ANEXO 4 Validación Equipo Reflexivo para los/as docentes del área	370
ANEXO 5 Transcripción de Entrevistas y Equipos reflexivos	372
ANEXO 6 Informe Grupo Observador	468
ANEXO 7 Informe de la Comisión de trabajo en temas relativos a la permanencia y egresabilidad en las carreras de la FCH, 2020	470
ANEXO 8 Cocina de la Investigación: Un poco de mí biografía como investigadora	482

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 <i>Síntesis de los ejes que traman la construcción marco conceptual</i>	42
Figura 2 <i>Síntesis Historia de la Investigación Educativa</i>	51
Figura 3 <i>Formación en investigación en educación</i>	85
Figura 4 <i>Dimensiones de la Formación en investigación en educación</i>	88
Figura 5 <i>Construcción de Significados</i>	122
Figura 6 <i>Síntesis construcción metodológica</i>	123
Figura 7 <i>Diálogos de los equipos reflexivos</i>	132
Figura 8 <i>Síntesis de los capítulos que conforman la construcción conceptual</i>	143
Figura 9 <i>Formación en investigación en propuestas curriculares de planes concebidos durante la última dictadura militar</i>	150
Figura 10 <i>Formación en investigación en propuestas curriculares de planes concebidos durante la recuperación democrática</i>	166
Figura 11 <i>Evolución en la Formación de los/as Formadores/as en investigación en el área Metodológica, FCH</i>	187
Figura 12 <i>La formación en investigación en educación en su devenir histórico en la FCH</i>	203
Figura 13 <i>La Formación en investigación durante la última dictadura militar en la FCH</i>	226
Figura 14 <i>La Formación en investigación por fuera del área metodológica: la comunidad epistémica de la FCH</i>	243
Figura 15 <i>La Formación en investigación desde el área metodológica en la actualidad</i>	271
Figura 16 <i>Significados de egresados/as respecto a la formación en investigación en profesorado en la FCH</i>	296
Figura 17 <i>Significados de egresados/as respecto a la formación en investigación en licenciaturas en la FCH</i>	310
Figura 18 <i>Ejes para problematizar la relación formativa director/a-tesista</i>	312
Figura 19 <i>Motivos que guían la elección de un/a director/a</i>	315
Figura 20 <i>Motivos que guían a los/as directores/as para aceptar a un/a tesista</i>	316

Figura 21 <i>Estilos de dirección de tesis y trabajos finales</i>	318
Figura 22 <i>Hacia una Pedagogía de la orientación y/o acompañamiento a las tesis y trabajos finales</i>	319
Figura 23 <i>Significados de egresados/as respecto a los/as directores/as de tesis</i>	326
Figura 24 <i>Síntesis Formación en investigación desde la última dictadura militar hasta la actualidad: cambios contextuales y en la FCH</i>	336
Figura 25 <i>Síntesis entrecruzamiento categorial</i>	339
Figura 26 <i>Propuesta de Formación en investigación basada en principios de cooperación mutua e intercambio de saberes</i>	348
Figura 27 <i>Autobiografía como investigadora</i>	496

SITUACIÓN PROBLEMÁTICA

Estudiar la formación en investigación de la FCH de la UNSL lleva a situarme en el entramado institucional y describir los aspectos históricos, políticos y culturales¹.

Dicha facultad está conformada por dos departamentos, el de Comunicación y el de Educación y Formación Docente², los que a su vez están organizados por áreas de integración curricular que aglutinan: “Recursos humanos reunidos en función de contenidos conceptuales y temáticos que ofrecen una estrecha afinidad para el mejor desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje, servicios e investigación” (Art. 1 Resol. 002/91 de Consejo Directivo -CD-).

En el marco de estas áreas curriculares cobra capital relevancia, para este estudio, el área metodológica del Departamento de Educación y Formación Docente creada en 1992 por Resol. 004/92 (CD), la misma comienza a brindar contenidos para las carreras de Psicología, Ciencias de la Educación, Educación Inicial, Educación Especial, Fonoaudiología y Locución. En la Resol. 005/92 (CD) las áreas se distribuyen por departamento, asignando el área metodológica al Departamento de Educación y Formación Docente. Cabe destacar que en sus comienzos el área se conforma, mayoritariamente, con docentes que provienen de las carreras del Profesorado y Licenciatura en Psicología.

Los/as docentes del área, responsables de las asignaturas que forman en investigación, en una o varias carreras de educación, presentan periódicamente los programas siguiendo las regulaciones institucionales y los requerimientos de los planes de estudio vigentes. Cabe destacar que estos/as docentes, también forman -o pueden formar- en investigación en otras carreras que no son de educación, ni tienen vinculación directa, como Licenciatura en Fonoaudiología; Psicología; Comunicación Social, etc.

¹ En este trabajo hemos optado por una escritura en primera persona del plural, ya que se considera que la investigación implica reflexiones conjuntas entre tesista y directores/as y un trabajo intersubjetivo; excepto la situación problemática que está redactada en primera persona, ya que implica mi historia y situacionalidad y desde donde emerge el presente foco problema: desde dónde investigo.

²El departamento aglutina las siguientes carreras: Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación; Profesorado y Licenciatura en Nivel Inicial; Profesorado en Educación Especial; y Profesorado Universitario en Letras.

Inicialmente las/os docentes encargados de las asignaturas de investigación en educación elaboraron las propuestas pedagógicas en el marco de planes de estudio concebidos durante la época del proceso militar, los que fueron criticados por su “carácter academicista -gran profusión de contenidos, materias y cursos- y desactualización -descontextualización, nuevos perfiles de la carrera, etc.-” (Plan de Ciencias de la Educación, 1999).

Los nuevos planes, puestos en marcha en períodos democráticos, buscaron trabajar mencionadas líneas problemáticas, con orientación a un perfil crítico reflexivo. Sin embargo, en la ocasión en que realizaba mi tesis de maestría, estudié el pensamiento crítico en la formación docente de las carreras de Ciencias de la Educación y advertí que perduraban rasgos de las orientaciones anteriores (Di Lorenzo, 2015).

En las nuevas orientaciones de las reformas curriculares cabe mencionar que los espacios curriculares destinados a la formación en investigación se presentan fragmentados, por un lado, las asignaturas “cuantitativas” y por otro, las asignaturas “cualitativas”; dos posicionamientos en apariencia comunicables, aunque hay algunos espacios que brindan posibilidades de integración, como los talleres de tesis. Más allá de las opciones epistemológicas de quienes enseñan, esta división se relaciona con la organización de los contenidos mínimos de los planes de estudio, que dividen las asignaturas metodológicas por contenidos cuantitativos y cualitativos.

Es importante resaltar que la formación en investigación, si bien se concentra en el área metodológica, no es privativa de la misma, los planes de estudio prevén un eje de la praxis del que no participan, por lo general, profesores/as del área metodológica y suelen abordar contenidos o herramientas propias de la investigación en educación, como instrumentos de recolección de información y análisis de datos, entre otras, dejando en los estudiantes la sensación de haber realizado investigaciones (registros de aula).

Al mismo tiempo, desde mi experiencia como docente en materias destinadas a la formación en investigación, aprecio que los/as estudiantes que realizan prácticas, trabajos finales o tesis, presentan dificultades tanto académicas como extraacadémicas para realizar sus investigaciones.

Este estado de situación ubica a la formación en investigación en educación en un espacio de discusión y construcción, e invita a reflexionar sobre aquello que promueve prácticas que a su vez recrean significados y sentidos.

En este marco cabe preguntar: ¿Cuáles son los significados que docentes del área metodológica y egresados/as de las carreras de educación de la FCH le atribuyen a la formación en investigación en educación desde la última dictadura militar hasta la actualidad? Y, en este marco, ¿Cómo se formaba en investigación durante la última dictadura militar? ¿Qué transformaciones se produjeron a partir de la recuperación democrática? ¿Cómo construyeron y construyen sus propuestas pedagógicas los/as docentes del área metodológica? ¿Qué significados han construido sobre mencionadas propuestas los/as egresados/as?

PRESENTACIÓN

Hemos estructurado la tesis en siete capítulos. En el primero, “Construcciones teórico-metodológicas”, compartimos las diversas decisiones que conforman el proceso de investigación, con el planteo de la focalización del problema, los objetivos de investigación, los antecedentes, el marco teórico-conceptual, la relevancia del objeto de estudio y la construcción de la estrategia metodológica general, donde describimos los fundamentos metodológicos, en términos de lógica de investigación, participantes e instrumentos de generación de información y proceso de análisis adoptado.

En el segundo capítulo, “Significados de la formación en investigación en las carreras de educación de la FCH a través de sus propuestas curriculares”, describimos los planes de estudios de las carreras de educación, desde la última dictadura militar a la actualidad, con especial detalle en los fundamentos, objetivos y contenidos destinados a la investigación. Complementamos el apartado con análisis de programas de estudio de materias destinadas explícitamente a la formación en investigación.

En el tercer capítulo, “La conformación del área metodológica y su devenir histórico”, realizamos una reconstrucción general de la formación, comenzamos con la última dictadura militar, su propuesta formativa ofrecida a los/as primeros/as metodólogos/as del área, una formación en investigación despolitizada, centrada en la instrumentalidad, en las matemáticas y por psicólogos/as. Caracterizamos los movimientos en las denominaciones de los espacios curriculares, desde la estadística a la metodología, y de la metodología a la investigación y, en este marco, la formación al interior de los equipos de cátedra. Luego nos detenemos en los hitos centrales de la formación en nuestra facultad con la recuperación democrática en 1983, con la presidencia de Alfonsín; las transformaciones de los 90, con las presidencias de Menem desde 1989 a 1999; la presidencia de Néstor Kirchner, en el 2003; hasta llegar a algunos rasgos de la formación en la actualidad.


En el cuarto capítulo, “La formación en investigación en educación durante la última dictadura militar”, caracterizamos la formación en investigación de esa época, describiendo el tránsito de egresados/as por la universidad en ese momento histórico, los significados respecto a estudiar educación, y rasgos e impronta de la formación en investigación.

En el quinto capítulo, “La formación en investigación en educación durante el período democrático: significados docentes”; analizamos, en primer lugar, la formación en investigación por fuera del área metodológica, con la caracterización de la impronta paradigmática en la comunidad epistémica de la FC; la investigación en otros espacios curriculares; cómo se forma un/a investigador/a; quién autoriza el título de investigador/a; y la pérdida de los/as maestros/as. En segundo lugar, la formación en investigación desde el área metodológica. Se abordan los significados sobre sus propuestas pedagógicas, las lógicas de investigación, compartiendo los ejes prioritarios en la actualidad y las finalidades que se persiguen.

En el sexto capítulo, “La formación en investigación en educación durante el período democrático: significados de egresados/as”, el trabajo se divide en dos grandes apartados: la formación en investigación en los profesorados y la formación en investigación en las licenciaturas, donde analizamos las propuestas, contenidos y estrategias pedagógicas puestas en marcha por sus docentes, con la problematización de quiénes son los/as investigadores/as, los trabajos finales y las direcciones de los mismos.

En el séptimo capítulo, “Consideraciones finales”, compartimos las reflexiones de cierre del estudio con la articulación de los diversos capítulos que conforman este trabajo; el entrecruce de los significados de docentes y egresados/as en los diferentes períodos, con vistas a construir desafíos que se plasmen en una propuesta de formación en investigación.

Finalmente, compartimos los anexos que aglutinan los instrumentos de generación de información, la transcripción de entrevistas biográficas narrativas y equipos reflexivos, como así también la cocina de la investigación.



Cap. 1
Consideraciones
respecto a las
decisiones teórico-
metodológicas

1. CONSTRUCCIÓN DEL FOCO-PROBLEMA

En el presente capítulo introducimos a los/las lectores/as en la pregunta respecto a qué investigamos, mostrando que el proceso de focalización no es neutral, ya que guarda relación con nuestra situacionalidad, historia y corporalidad.

El mencionado proceso continúa a lo largo de toda la investigación, es un diálogo entre las problematizaciones y preguntas que surgen de nuestra experiencia y preocupaciones construidas a lo largo de esta tesis, aunque asumieron con mayor fuerza en los momentos iniciales de una praxis investigativa.

Nos guiaron las siguientes preguntas:

¿Qué nos preocupa de la realidad que no se sabe? ¿Qué fenómeno social desearía investigar de eso que nos preocupa? ¿Cuáles interrogantes? ¿Qué otras investigaciones han abordado algunos aspectos de este objeto y con qué metodología? ¿Cuáles son los conceptos que orientan nuestra indagación? ¿Qué intencionalidad nos estimula a investigar y a encontrar respuestas a nuestros interrogantes? ¿Qué importancia para el mundo del conocimiento científico y también para el mundo social podrá tener nuestra investigación? (Sirvent y Rigal, 2015, p. 17-18).

Nos planteamos comunicar las decisiones vertebradoras en torno a la construcción del foco-problema, con el reconocimiento de que lo que compartimos en estas líneas es un recorrido que implicó intercambios, ajustes y nuevas decisiones que acompañaron el proceso estos años.

En este sentido, planteamos nuestro problema de investigación, la justificación de su relevancia social y académica, la construcción de nuestros objetivos de conocimiento y acción, y la explicitación de nuestra anticipación de sentido.

Este capítulo además contiene un estado de debate respecto al conocimiento disponible en torno a la formación en investigación en educación, nuestro marco conceptual que describe nuestro posicionamiento disciplinar y político, los principales conceptos que abrazan nuestro objeto y la estrategia general metodológica.

1.1 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y RELEVANCIA SOCIAL

Teniendo en cuenta que todo conocimiento científico es conocimiento situado y tiene un cuerpo (Haraway, 1995), nuestra investigación no es solamente el resultado de nuestra curiosidad, sino también de nuestras angustias y preocupaciones. En este marco consideramos que la formación en investigación y su devenir histórico en la FCH generará un aporte valioso para la transformación de nuestras propias prácticas, de los sujetos que nos rodean y de la institución de la que somos parte.

Analizar los significados sobre la formación en investigación, que docentes del área metodológica y egresados/as de las carreras de Educación construyeron en el marco de esta institución y cultura, cobra capital importancia para reconstruir las características históricas que permitan reflexionar sobre la formación en investigación hoy y construir nuevos caminos en la formación y en los sentidos de la misma, para aportar una mirada holística e integral.

Buscamos realizar una mirada retrospectiva de la formación en investigación, con vistas a repensar la formación, en función de las transformaciones socioeducativas actuales, posibilitando la construcción de nuevos mundos.

La experiencia de docentes y egresados/as con la investigación en la universidad es constructora de significados, comprenderla desde una mirada histórico-institucional es reconocer la complejidad de una comunidad académica que se construye a sí misma, que contribuye a la reificación y/o a la búsqueda de otras realidades.

Abordar este objeto desde esta mirada aporta, siguiendo a Donoso Niemeyer (2004), una aproximación a la comprensión de los fenómenos que integran la mutua influencia y reciprocidad entre los aspectos individuales y los aspectos socioculturales e institucionales.

Es importante conocer los significados construidos con otros/as, y reconstruir discursos y prácticas destinados a la formación en investigación, porque aportará a la lectura y análisis de las prácticas actuales y futuras. Teniendo en cuenta estas breves consideraciones, en esta tesis intentaremos responder a la siguiente pregunta:

¿Qué significados construyeron tanto docentes del área metodológica como egresados/as de las carreras de educación de la Facultad de Ciencias Humanas, respecto a la

formación en investigación en educación desde la última dictadura militar hasta la actualidad?

1.2 OBJETIVO GENERAL DE INVESTIGACIÓN

Asumimos que los objetivos de investigación constituyen puntos de referencia hacia dónde dirigir los esfuerzos, puesto que estos se van a delinear en la construcción que los mismos sujetos de estudio realicen frente a la temática a estudiar. En este sentido, nos propusimos: Comprender los significados que docentes del área metodológica y egresados/as de las carreras de Educación de la Facultad de Ciencias Humanas construyeron respecto a la formación en investigación en educación, desde la última dictadura militar hasta la actualidad.

1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE INVESTIGACIÓN

1. Comprender significados construidos por docentes del área metodológica respecto a sus propuestas de formación en investigación, desde la última dictadura militar hasta la actualidad.
2. Analizar significados que subyacen en los planes de estudio y programas académicos de los espacios destinados a la formación en investigación en carreras de educación de la FCH, desde la última dictadura militar hasta la actualidad.
3. Identificar y analizar los significados que los/as egresados/as construyeron respecto a la formación en investigación, a partir de las propuestas de formación puestas en marcha por sus docentes, desde la última dictadura militar hasta la actualidad.
4. Generar espacios interactivos que propicien significados compartidos entre docentes del área metodológica y egresados/as, respecto a la formación en investigación ante los requerimientos y posibilidades de la sociedad actual.
5. Examinar conexiones entre significados que subyacen en documentos institucionales, los construidos por docentes del área metodológica y egresados/as de carreras de Educación, en torno a la formación en investigación y las propuestas de formación, desde la última dictadura militar a la actualidad.
6. Objetivo de acción: Al considerar que la construcción de una teoría generativa (Gergen, 2007) no es sólo producción de conocimiento, sino también una invitación a revisar aquello que se ha “tomado por dado” y, en consecuencia, nos permite pensar

líneas de acción transformadoras; en este trabajo nos propusimos elaborar, a partir de significados que subyacen en documentos institucionales construidos por docentes del área metodológica y egresados/as de carreras de educación, una propuesta de formación en investigación para la facultad que contenga estrategias para el desarrollo de acciones que posibiliten resignificar la formación en investigación y asuma los desafíos de las transformaciones del mundo actual.

1.4 ANTICIPACIÓN DE SENTIDO

Nuestra investigación no plantea hipótesis contrastable como lo hacen los modelos neopositivistas; sino que optamos por el planteamiento de anticipación de sentido que nos ayuda a interpretar los significados que docentes y egresados/as le atribuyen a la formación en investigación: “Quiere significar que cuando el investigador se ‘sumerge’ en la realidad lo hace orientado por una serie de categorías y esquemas mentales que direccionan sus procesos de observación” (Yuni y Urbano, 2006, p. 115).

Las anticipaciones de sentido son respuestas provisionarias, según Huertas (2007), sirven como primeras descripciones del fenómeno, cuyo valor no radica en ser una respuesta certera sino una herramienta que permite ir analizando el proceso, encauzando el pensamiento a un estudio más detallado y profundo del objeto de estudio. Son también hipótesis que ayudan a quienes investigan en el tratamiento de los datos y a su conocimiento previo.

Reconocemos que no abordamos la realidad desprovista de supuestos acerca de “cómo funciona” el fenómeno que se quiere estudiar. Estas construcciones funcionan como hipótesis que ayudan a la comprensión de la naturaleza del fenómeno y al/la investigador/a a orientarse en el campo de los fenómenos (Yuni y Urbano, 2006).

Las anticipaciones de sentido pueden ser construidas a partir de saberes teóricos y/o prácticos, es decir, desde el conocimiento de teorías que dan cuenta del fenómeno a estudiar y observaciones, y la experiencia en el campo de estudio.

Al iniciar el trabajo investigativo, en términos de anticipación de sentido, consideramos que: “La formación en investigación en la FCH de la UNSL no ha sufrido modificaciones en su devenir histórico, en consecuencia, las propuestas pedagógicas de los

y las docentes del área metodológica se inclinan en favor de un enfoque tradicional³". Esta anticipación orientó el trabajo de campo, permitiendo reflexiones y análisis durante la construcción de categorías, transitando nuevas respuestas a partir de los significados emergentes.

1.5 CONSTRUCCIÓN DE LOS ANTECEDENTES

Consideramos que la búsqueda de antecedentes posibilita sumergirse en la historia previa de generación de conocimiento de nuestro objeto de estudio, permite explorar qué se ha investigado o qué se sabe sobre nuestro objeto hasta el presente y cómo se sabe; es decir, saber cuáles han sido los caminos seguidos para la construcción del cuerpo del saber científico disponible hasta el momento (Sirvent y Rigal, 2015). Además de permitirnos construir un estado de situación del objeto que orienta el proceso de construcción del foco problema de investigación y la justificación de la relevancia del presente estudio.

Los antecedentes sobre formación en investigación recuperados los organizamos en tres ejes de análisis: En el primero examinamos los avances logrados en formación de investigadores/as en el posgrado, en el segundo problematizamos la formación en investigación en el grado, en base a los estudios realizados por docentes de materias metodológicas. Finalmente, en el tercer eje recuperamos las producciones en torno al tema que se efectuaron en la FCH-UNSL

Primer eje: formación de investigadores en el posgrado

Bayardo (2009) estudia las condiciones personales e institucionales en las que se generan procesos de formación para la investigación en los doctorados en educación en México. En esta investigación se realizaron entrevistas individuales y grupales a once (11) estudiantes de doctorado en educación.

El análisis transversal de las historias de formación, incluidas en el reporte final de

³ Por enfoque tradicional nos referimos al modelo hegemónico de hacer y enseñar ciencia, centrado en un monismo metodológico que se impuso como la única forma válida, desautorizando saberes, epistemes y metodologías.

la investigación, permitió descubrir, cómo los doctorandos participantes del estudio llegaron a reconocer al doctorado como una importantísima vivencia que los/as impulsó (en algunos casos les obligó) a un crecimiento personal y académico de grandes dimensiones; a fin de cuentas descubrieron que lo que principalmente hizo el doctorado, fue constituirse en una gran ocasión para que ellos/as se convirtieran en actores principales de su propia formación.

En otro estudio, Bayardo (2011) analiza la forma en que, ciertas condiciones de las instituciones que ofrecen doctorados en educación inciden en los procesos de formación de investigadores y, por ende, en las posibilidades de consolidación de la investigación en la universidad. Se trata de 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.

En este estudio se trabajó con reportes reflexivos y entrevistas tanto individuales como grupales; asimismo se analizan los seminarios, las tutorías, los coloquios, las acciones docentes que se ofrecieron en dicho doctorado.

El estudio muestra que los doctorados si bien generan experiencias de formación sumamente valiosas, en tanto incidan fuertemente en una sólida formación de investigadores y, por ende, en la consolidación de la investigación en las universidades; no todo lo que se propone van en esa línea, dichas instituciones generan dinámica, no siempre consciente, que limita 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.

Prieto de Alizo y Fernández (2012) de la Universidad del Zulia, Venezuela, identificaron patrones en los significados que construyen los y las investigadores/as consolidados/as, en torno a la labor científica que llevan a cabo como parte tanto de la función de investigar como de la función docente. Para ello (se privilegiaron) emplearon dos técnicas de recolección de los datos primarios: la entrevista etnográfica (en audio y vídeo) y la observación no participativa.

Las conclusiones permiten apreciar que el aula (en especial de postgrado) es el contexto por excelencia para transferir a los y las estudiantes el conocimiento adquirido, el desarrollo de habilidades instrumentales, el fortalecimiento de los aspectos axiológicos, así

como la visión de lo que debe ser la investigación, respondiendo así a la función social que tiene la universidad con su entorno. La identificación con la institución se considera medular para esta vinculación. Quienes investigan consideraron la relación de las funciones de docencia e investigación como necesariamente entrelazadas, manifestada en la idea de que todo investigador/a debe ser docente y las aulas de clase constituyen el principal auditorio para debatir sus tesis, transferir sus conocimientos y formar a la generación de investigadores/as de relevo.

Rivera (2011) analiza los procesos epistemológicos, ontológicos de interacción y transferencia del conocimiento evidenciados durante la formación, concretamente cuando interactúan al interior de comunidades epistémicas.

Se analizaron tres casos mediante entrevistas a investigadores/as en formación e investigadores/as reconocidos que lideran estos colectivos, analizando sus interacciones y los documentos generados durante dicho proceso formativo.

La información recopilada se analizó en siete categorías previamente establecidas: procesos epistemológicos, ontológicos, de interacción, de transferencia, alfabetización informacional, gestión del conocimiento y habilidades de la persona en formación.

Los resultados obtenidos indican la existencia de diversos procesos entre los y las integrantes de un grupo específico que comparte un conjunto de significados básicos que se van estructurando bajo un modelo de comunicación dialógica; es decir, una red de relaciones en donde poco a poco se van conformando organizaciones cuyos integrantes construyen una serie de conocimientos tácitos e implícitos, como son la forma para gestionar información y construir conocimiento, así como el uso de habilidades meta cognitivas y de alfabetización informacional, dando sentido a su trabajo y generando modos de entender y ordenar el mundo que comparten.

Por su parte, Dietz, Gunther (2014) recupera el “auto-análisis” de diez sujetos que realizaron el Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, creado en 1996. Las personas auto-analizadas reflexionan acerca de temas claves de su formación: los motivos por los cuales eligieron sus temas de investigación y los retos que tuvieron que enfrentar al desarrollar su investigación, en cuanto a sus objetivos, la metodología, la construcción de datos, la interpretación de los mismos y la redacción de la tesis. Además, reflexionan acerca de los apoyos y acompañamientos que tuvieron a lo largo del proceso de

investigación de parte de sus tutores/as y compañeros/as de generación, la valoración personal que ahora hacen de su trabajo de investigación, los obstáculos que tuvieron que superar para concluir exitosamente su tesis doctoral y, por último, su opinión acerca de la formación de *habitus* para la investigación.

Caseres Rivas y Ramirez (2015) realizaron en el contexto de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro un análisis bibliométrico de las tesis de la Maestría en Ciencias de la Educación en el período 2002-2012. Para ello, se tomó una muestra de 33 tesis que corresponde al 47.82% de la producción total de una década de trabajo académico. Como referente teórico, se utilizó la teoría del campo simbólico de Bourdieu y los aportes que se hacen para el análisis de los procesos de formación en investigación.

Los datos reflejan los resultados de investigación que se tienen en un contexto específico, acerca de la manera en que son desarrolladas las tesis, sus fortalezas, áreas de oportunidad, así como aspectos característicos que dan cuenta de la forma de investigar en dicha comunidad científica. Las tesis analizadas, distinguen dos tipos de trabajos: investigación aplicada e investigación básica.

Se observan tendencias relacionadas con las preferencias metodológicas de los docentes-investigadores/as y la facilidad que tienen para asesorar conforme a ciertos métodos y temas acordes a las líneas de investigación que trabajan en los cuerpos académicos, como en las líneas de investigación propuestas en el plan de estudios de la maestría.

También se aporta información sobre las fuentes de consulta y la lectura de textos durante las tesis.

Difabio de Anglat *et al* (2018) realizaron una investigación exploratorio-analítica de carácter cualitativo, en tres doctorados en educación existentes en la región de cuyo (Argentina), la misma estuvo destinada a acercarse a la comprensión de las experiencias, sus particularidades y problemáticas. Se construyó un cuestionario *ad hoc* con preguntas abiertas, que indagaba tres dimensiones que pueden explicar la experiencia del doctorando: 1) formación en metodología de la investigación educativa, 2) práctica en investigación científica y 3) proceso de investigación doctoral. Los resultados muestran que los trayectos curriculares de metodología de la investigación del doctorado, sumado a la inserción en un

equipo de investigación; desempeñan un papel relevante en la realización de la tesis; cambios conceptuales de mayor envergadura. Entre las peculiaridades, se advierte la primacía de la experiencia y/o desempeño docente en decisiones relativas a la investigación doctoral. Entre las dificultades, destaca la falta de tiempo y la mayor frecuencia de dificultades intrínsecas a la tesis en los estudiantes demorados.

Acuña Gamboa y Pons Bonals (2019) se abocaron a conocer los itinerarios que sigue la Formación de Investigadores Educativos (FIE) en México, así como los sentidos que se dan a esta formación en el escenario actual marcado por la mercantilización de la educación. La investigación, de corte exploratorio - descriptivo, contempló una metodología cuantitativa y cualitativa que incluyó el análisis de la magnitud de la oferta educativa dedicada a la FIE (292 doctorados de los que se seleccionaron 41) y el reconocimiento de los sentidos que asume la FIE (análisis de los objetivos establecidos en los planes de estudio). Estos investigadores buscan ir más allá de la descripción de las perversiones que abordan estudios que centran su atención en la facilitación de los procesos de obtención de grados académicos, la confrontación entre educación pública y privada, así como el sometimiento de la educación a las leyes de un mercado competitivo, para profundizar el análisis de las transformaciones por las que atraviesa la FIE, como son la virtualización y la presencia de intereses diversos de formación a los que las Instituciones de Educación Superior (IES) responden, lo que necesariamente cambia los sentidos tradicionales de esta formación y abre nuevas vetas para su comprensión.

En este marco el estudio, teniendo en cuenta el mercado regional, muestra el crecimiento de ofertas doctorales en el ámbito privado, un mercado segmentado y de *élite*: “De acuerdo con los resultados de la investigación se observa que la atención al mercado segmentado orientado a la formación de docentes está dominada hoy día por la iniciativa privada, sobre todo teniendo en cuenta la matrícula que atienden a través de la modalidad de educación a distancia virtual. Por otro lado, el mercado al que accede la élite que se forma en los posgrados del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) está dominada por IES públicas que recurren a la acreditación de calidad de la formación como el atributo de distinción de sus doctorados” (2019, p 47). Finalmente cierran con el debate cantidad versus calidad, resaltando el crecimiento de doctorados, pero algunos de ellos cuestionados en su calidad.

Este primer eje recupera investigaciones que abordan la formación de y para la

investigación en el posgrado, específicamente la formación en los doctorados, en algunos se focaliza en las condiciones institucionales, otros en las comunidades epistémicas que intervienen en la interacción entre investigadores/as noveles y los que lideran. Otros se concentran en las formas de investigar y los obstáculos para finalizar las tesis.

Estas investigaciones permiten analizar cómo un sector importante de las comunidades académicas, sitúan la problemática de la formación en investigación en el posgrado, específicamente en el doctorado y con el logro de la titulación, lo que invita a revalorizar la presente investigación que reconstruye la formación desde el grado, defendiendo un continuum necesario en todo proceso formativo.

Segundo eje: formación en investigación en el grado

Calvo (2009) estudia la articulación teoría - práctica en espacios curriculares destinados a la formación en investigación en cuatro de las seis carreras de grado que ofrece la Facultad de Filosofía y Letras (UBA); ellas son: Artes, Edición, Geografía y Ciencias de la Educación. Se trabajó con material curricular, entrevistas a docentes y observaciones efectuadas en los espacios de formación en investigación. Las informaciones producidas, fueron sistematizadas mediante el método comparativo constante. A partir de los primeros análisis se han podido identificar algunas formas de articulación teoría y práctica, en ese sentido señala: ejemplificación, el o la profesor/a aporta ilustraciones que permiten comprender mejor el significado del concepto. Demostración, el/la profesor/a resuelve un ejercicio y lo interpreta frente a los y las alumnos/as para mostrar cómo se hace. Ejercitación, los/as alumnos/as resuelven ejercicios recortados, justifican el uso de las herramientas estadísticas e interpretan los resultados, siguiendo los procedimientos pautados en las demostraciones. Análisis reflexivo: el o la estudiante debe identificar la cocina de la investigación y los elementos de un diseño, en extractos de informes de investigaciones de investigadores/as expertos/as.

Calvo (2011) en la ponencia: “La relación teoría y práctica en la formación en investigación en las carreras de grado. IX Jornadas de Sociología” presenta los resultados de su tesis doctoral sobre procesos y prácticas desarrolladas en los espacios curriculares de grado destinados a formación en investigación, en una de las unidades académicas de la UBA: la Facultad de Filosofía y Letras. El trabajo se lleva a cabo con un encuadre teórico didáctico curricular a través de un diseño cualitativo con instancias participativas. Se trabajó

con seis carreras de grado que poseen instancias curriculares de formación en investigación y tres carreras que no poseen materias de metodologías (total 9 carreras). A través del análisis de los datos obtenidos de observaciones, entrevistas semi-estructuradas y sesiones de retroalimentación, se comparten los primeros resultados en torno a los enfoques didácticos de estas instancias curriculares y las modalidades de articulación teoría y práctica que se presentan.

El estudio señala que la articulación teoría y práctica en la formación en investigación es débil según lo planteado por los/as entrevistados/as. Aparecen como motivos de esta debilidad: a) la falta de teoría sobre qué es investigar y cómo se investiga en el área, b) la falta de espacios formales obligatorios en el plan de estudios o la falta de espacios de sistematicidad en el tratamiento del tema en aquellas materias que están interesadas en transmitirlo, c) lo fortuito del acercamiento al tema, dado que si a un/a alumno/a no le llama la atención el trabajo que presenta un/a profesor/a o no toma contacto con una cátedra o no se moviliza por interés personal porque quiere saber más sobre lo que es investigar y cómo se hace, puede pasar por la carrera sin tener contacto con este quehacer para el cual el perfil del/la egresado/a destaca que está formando.

Seid (2012) estudió las percepciones de los y las estudiantes sobre las asignaturas metodológicas de la licenciatura en sociología de la Universidad de Buenos Aires. La investigadora analizó las voces de los y las estudiantes, registrados en entrevistas semi-estructuradas que versaron sobre sus trayectorias académicas, en relación con aspectos laborales y familiares vinculados con la clase social. El punto de partida del análisis es la consideración de la percepción de los/as estudiantes de sociología acerca de que las asignaturas metodológicas son muy distintas a otras materias del plan de estudios. Pareciera que el acuerdo entre los y las estudiantes sobre la especificidad de las asignaturas del tronco metodológico se disuelve en una serie de visiones diversas cuando deben explicitar los porqués de tal particularidad, lo cual será analizado desde una perspectiva teórica que atribuye fuerte peso a las posiciones de clase y posesiones de capitales en la formación de dichas visiones.

Cuenca, *et al* (2012) trabaja sobre los dispositivos de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Investigación Social I. Los interrogantes que estructuran su trabajo fueron: ¿qué competencias se fomentan y desarrollan en la formación de las personas que cursan la materia investigación social?; ¿cuáles son los logros alcanzados y los principales

obstáculos?; ¿qué valoraciones y expectativas tienen los estudiantes con relación a la asignatura? y, por último, ¿cuáles serían las principales propuestas para superar los obstáculos y alcanzar los resultados esperados? Para llevar adelante los últimos puntos se recolectó información sobre los/as estudiantes de Trabajo Social, especialmente atinente a su situación académica y las opiniones y expectativas de aquellos que cursan la materia durante el año 2012, a partir de un cuestionario individual y anónimo, donde se expresaban las expectativas sobre el desarrollo de la materia.

Entre los resultados los/as estudiantes consideran que la investigación es a) una actividad distinta y disociada de la práctica profesional, b) el campo de saber y acción de unos pocos (“los investigadores”), c) un oficio abstracto, tedioso y difícil de aprender. En estas percepciones entran a jugar las dualidades teoría/práctica e investigación/intervención heredadas de la competencia entre el positivismo y el empirismo que se incorpora al campo del Trabajo Social.

Gandía y Magallanes (2014) indagaron las representaciones y esquemas interpretativos de los y las estudiantes sobre la investigación social y las características de la investigación en Latinoamérica y Argentina; en el taller de métodos y técnicas de investigación social en la carrera de Licenciatura en Sociología. El objetivo de este trabajo fue abrir algunas lecturas sobre el sentido de la metodología de la investigación venidera teniendo en consideración la experiencia de los/as estudiantes para lo cual el conocimiento de la disciplina se orienta. El supuesto de anticipación de sentido se inscribe en la relevancia de evitar naturalizar, neutralizar la toma de decisión metodológica atento al plexo de estrategias en juego que se inscriben en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la investigación social en el nivel universitario.

Entre los resultados del estudio se resaltan las siguientes alertas: respecto a la convivencia de epistemologías diferenciales en los/as estudiantes que se manifiesta en modos de relacionarse con el conocimiento que implican necesarias rupturas con los modos de pensar y hacer investigación científica. Esto se observa en los encuentros con lógicas diferenciables entre perspectivas de investigación, lo que provoca una relación ambivalente, extrañeza y búsqueda de acomodamiento en los modos de diseñar y ejecutar una investigación como así también con relación al dejar testimonio del proceso y los resultados de investigación. Otra alerta refiere a la inquietud generada en los/as estudiantes en el encuentro con perspectivas diferentes de investigación, con las cuales el acercamiento a

alguna de ellas está en relación con sus intereses y con sus imaginarios respecto al ejercicio profesional de la carrera que cursa. Por otra parte se advierte: una ruptura con los modos aprendidos de transitar por la enseñanza y el aprendizaje de la metodología, al experimentar otros modos de diseñar y ejecutar una investigación derivados del conocimiento de las diferentes perspectivas de investigación, al realizar el pasaje hacia otra didáctica de la enseñanza que provoca otra ruptura con la forma cómo se representaba las funciones de alumno y de docente respecto a los procesos de construcción de conocimiento; cómo se representaba la evaluación y características de la oralidad y la escritura en el acto de dejar constancias de los avances y del informe final de investigación.

Rivas, Díaz Mejía, y González Ramírez (2014) indagaron las representaciones sociales sobre metodología, métodos y técnicas. El seminario formación docente e investigativa (enero-junio 2014) de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) México, fue un espacio para la investigación-acción, donde los/as investigadores/as fueron actores y objetos de estudio. La investigación inició con la presentación del programa del seminario, de aquello que ocuparía el semestre: se indagaron diferencias y similitudes de metodología, métodos, técnicas y procedimientos. Se acordó estudiar y comentar en el seminario lecturas que explicaran esos temas. Así mismo, se propusieron hacer diarios de campo para registrar los sucesos que llamaran la atención: acuerdos, diferencias, conflictos, momentos gratos y exclamaciones que realizaron en las sesiones del seminario. Las conclusiones invitan a reconsiderar cómo entender, practicar y valorar metodología, métodos y técnicas. Tal acción contribuirá a favorecer la tolerancia y la democracia.

Iglesias y Orlando (2016) en su trabajo “permanencias, cambios, tensiones y ausencias en las clases universitarias de investigación educativa” proponen, desde la investigación acción, una reflexión sistemática sobre una experiencia didáctica desarrollada durante tres años consecutivos en la materia Investigación Educativa de la Licenciatura en Educación, de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). En dicho trabajo identificó a la escasa formación previa de los/as estudiantes sobre teoría metodológica y prácticas en investigación, como una de las dificultades centrales. Además, se reflexionan sobre las alternativas de resolución e implementación de la materia en función de los conceptos de permanencia, cambio, tensión y ausencia desde la perspectiva del equipo docente y desde la opinión de los/as estudiantes.

Torres Frias, *et al* (2018) analizan ocho trabajos relacionados con la formación en

investigación presentados en el XXX Congreso Latinoamericano de Sociología, ALAS-Costa Rica 2015-. Estos autores concluyeron que, a pesar de las diferencias contextuales e institucionales en Latinoamérica, existen diversos aspectos compartidos; en que se destacan: la experiencia investigativa de la persona que forma, favorece el proceso enseñanza aprendizaje en el marco de las ciencias sociales y las humanidades, el estilo que tiene para realizar su propia investigación y guiar tesis es un aspecto sustantivo en el proceso formativo, además del estilo de docencia que utiliza. También es un factor de relevancia los estilos del propio alumnado, así como las creencias que ambos actores tienen sobre la formación para la investigación. Finalmente, se aprecia como un problema que hay que tener en cuenta la existencia o no de una cultura de investigación.

Se destaca el trabajo de Clerici, Monteverde y Peruzzo (2018) titulado “Factores facilitadores y obstaculizadores del proceso de elaboración de una tesina de grado: mirada del/la estudiante”. En este trabajo se estudió los diferentes factores obstaculizadores y facilitadores del proceso que atraviesan los/as estudiantes de la Licenciatura en Nutrición en la elaboración de su tesina de grado, sabiendo que esto significa un gran esfuerzo para ellos/as. Se trabajó desde un abordaje cualitativo, a partir de entrevistas en profundidad como método de obtención de información empírica y del método comparativo constante como método de análisis de datos cualitativos. Fueron entrevistados estudiantes que culminaron su tesina durante el período 2007-2013. Los resultados más significativos tuvieron que ver fundamentalmente con el rol de la institución en este proceso, en especial, como contenedora en la formación a partir de la participación en equipos de investigación y especialmente con el rol de los/as tutores/as, asesores/as y evaluadores/as en el acompañamiento de este proceso.

Como se puede apreciar, este eje recupera las investigaciones centradas en el análisis de dispositivos pedagógicos en espacios curriculares destinados a la formación en investigación en el grado. Aunque varios de estos estudios no estaban vinculados a la educación (sociología, trabajo social y nutrición), se las consideraron importantes porque aportaron informaciones sobre la perspectiva de los y las estudiantes o, de los y las docentes en torno a este tema.

Estos estudios son relevantes para esta tesis porque problematizan la enseñanza de la metodología poniendo de relieve la necesidad de hacer un abordaje holístico que incluya las perspectivas docentes y de estudiantes y la de la institución educativa.

Tercer Eje: Estudio de la formación en investigación en la Facultad de Ciencias Humanas-UNSL

Enríquez (2002) evalúa tres Programas de Formación Inicial en Metodología de la Investigación desarrollada en la FCH, de la UNSL durante el ciclo lectivo correspondiente a 1999. Recopiló informaciones provenientes de dos corpus de naturaleza diferente; por un lado, los discursos escritos obtenidos mediante la recolección de documentos que están relacionados con el problema; por el otro, los discursos obtenidos de los/as sujetos involucrados en los programas de formación mediante entrevistas y cuestionarios. Como resultado de la evaluación efectuada se pudo advertir que los enfoques sobre la formación docente y la investigación educativa gravitan en los programas de formación. Asimismo, las dificultades detectadas tanto en planes y programas de estudio como en el desarrollo y los resultados de las propuestas formativas plantean la necesidad de efectuar modificaciones que transforman profundamente la enseñanza de la metodología de la investigación. Finalmente se aportan elementos sustantivos que permitirán el diseño y el desarrollo de una propuesta pedagógico-didáctica que mejore los programas de formación inicial en esta disciplina.

Aiello y Sindoni (2009) identificaron las dificultades teóricas y conceptuales que presentan los y las estudiantes en el aprendizaje de la metodología de la investigación. El diseño metodológico fue cualitativo, orientado por una lógica inductiva. Los/as participantes fueron alumnos/as que cursan Metodología de la Investigación II, de la carrera de psicología. Si bien el antecedente no se refiere al campo de la educación, la investigadora también se desempeñó como docente en carreras de educación en nuestra casa de estudio, lo cual se considera valioso para reconstruir la historia. Las técnicas de recolección de información fueron entrevistas, observación participante e instancias colectivas. Se usó el método comparativo constante para el análisis de la información. Como resultado se encontró que las estudiantes tienen dificultades para abordar los diversos conceptos del paradigma cuantitativo y cualitativo, pese a que han transitado dos asignaturas metodológicas previas como epistemología y metodología de la investigación.

Perassi *et al* (2016) sistematizan los resultados de la “Primera Jornada de Encuentro de Docentes, Investigadores, Estudiantes y Graduados de Investigación” (2013); y la “II Jornada de Investigación en la Facultad de Ciencias Humanas” (2015) organizadas por Ciencia y Técnica. Como resultado se destacaron que:

- La FCH cuenta tres caminos para la formación en investigación, la de los proyectos de investigación acreditados por Ciencia y Técnica, la de los posgrados (Maestrías y Doctorados), y la del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

- La formación destinada a los y las jóvenes destinada a la iniciación a la investigación está poco desarrollada. Si bien algunos de ellos o ellas participan en equipos de trabajo, como pasantes o becarios, no hay un programa de trabajo con un perfil específico que orientara la formación. Esto alerta sobre las políticas universitarias vigentes, sobre todo en materia de difusión e instrucción, ya que todavía son muy pocos los interesados y convocados.

- La mitad de los proyectos (50%) indagan diversas cuestiones (académicos, prácticas discursivas, formación docente) universitarias. Esta situación fue calificada como ambivalente; por un lado, es beneficiosa ya que se cuenta con informaciones para reflexionar sobre los procesos formativos generados por la FCH; por el otro lado, es “endogámica”, alejando a la unidad académica de su función social, generadora de conocimiento para y con la sociedad. Además de ello, hay cierta dificultad en crear o participar en redes de investigación a nivel regional, nacional e incluso internacional.

- Además de los problemas señalaron la precaria cultura investigativa de la FCH, la escasez de docentes con títulos superiores, la debilidad en los planes de estudio para la formación de estudiantes en la práctica investigativa, la desvinculación sociedad/universidad, la escisión entre investigación/docencia/extensión y los problemas para difundir las temáticas abordadas en el contexto.

Baldivieso y Di Lorenzo (2016) brindan una mirada panorámica de las experiencias de formación inicial y continua que han tenido los docentes en cuestiones referidas a la Investigación. Estas investigadoras aplicaron un cuestionario *ad hoc* en línea a 12 docentes del Departamento de Educación y Formación Docente de la FCH. Como fruto de este trabajo pudieron ver que:

- Un pequeño porcentaje aprendió a ser investigadores/as participando en proyectos donde realizan prácticas de investigación con colegas, en cambio la mayoría, más del 63 % ha realizado cursos de formación en investigación diferentes a los que se ofrecían en la carrera de grado y post grado.

- La mayoría de los cursos de formación en investigación están centrados en métodos tradicionales, “son fundamentalmente teóricos” y “no están dirigidos a las ciencias sociales específicamente”. Solamente un pequeño porcentaje de docentes ha vivido experiencias muy valiosas.

- A modo de propuesta se sugirió “... replantear en la enseñanza de la investigación y trabajar en grupos formulando problemas y proyectos, aprender a compartir búsquedas, procesos y resultados”. “para aprender a investigar no se empieza por conocer metodologías sino por encontrar problemas y a partir de ello analizar la metodología que mejor sirva”.

El proyecto de investigación: Formación de investigadores en educación y generación de conocimientos. Orientaciones, procesos, prácticas y producciones (PROIPRO N° 04-421-. Dirigido por Baldivieso y codirigido por Di Lorenzo) aborda las vivencias, experiencias, hitos y reflexiones que los/as investigadores/as en educación realizan sobre su proceso de formación como investigadores/as. Desde una metodología cualitativa y a través de narrativas, describen las trayectorias de formación de investigación en educación, centrándose en el análisis de la formación y la relación que ésta establece con la producción de conocimientos, desde la perspectiva de quienes investigan. Este estudio revela los aspectos vinculados a las comunidades epistémicas y las oportunidades que ofrecen las redes de investigadores/as desarrolladas a partir de la emergencia de las tecnologías de la información y la comunicación.

Araya (2017) estudió las problemáticas y desafíos en la formación de investigadores/as en la FCH de la UNSL, mediante una investigación flexible de tipo cualitativo- documental- interpretativo, siguiendo presupuestos ontológicos-epistemológicos desde una perspectiva hermenéutica interpretativa. El investigador estudió 30 proyectos aprobados por la comisión evaluadora externa, presentados en la convocatoria 2014- 2016 de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Facultad. Para dar respuesta a los objetivos propuestos utilizó fuentes documentales y algunas entrevistas informales realizadas a docentes investigadores/as y a integrantes de la Secretaría de Ciencia y Técnica (Rectorado). En las conclusiones más relevantes destaca que:

- La formación de investigadores/as en la facultad, intenta poner “el caballo delante del carro”, sin embargo, preocupa el avance hacia una tendencia flexibilizante y profesionalizante, basadas en el desarrollo personal de competencias para la investigación,

aspecto que invierten las cosas en la FCH, si antes el centro era la docencia, ahora lo es la investigación, pareciera ser “Investigo... luego existo”.

- La dimensión político institucional es una dimensión central en la formación de investigadores/as. Más allá de las políticas nacionales y de los pruritos ideológicos, la FCH se ajusta a los marcos generales de las políticas nacionales. 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, cree 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 tengan en cuenta las particularidades de la FCH.

Di Lorenzo (2018): problematiza la formación en investigación educativa, por ello realiza un estudio cualitativo con análisis documental a través de las propuestas de formación en investigación en las carreras del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación (FCH-UNSL) teniendo en cuenta el perfil del/la egresado/a definido en el plan de estudios de la carrera y los programas académicos de asignaturas metodológicas. Como producto de este trabajo pudo distinguir tres caminos formativos: la formación orientada a la lectura de textos académicos y artículos científicos, la formación orientada al asesoramiento: “el metodólogo sabe” y la formación orientada a la lectura de manuales de metodología; y dos tensiones: la problematización versus aplicación de conceptos y herramientas, y formación tradicional versus pluralidad de metodologías

El proyecto de investigación: “Formación de investigadores en educación ante la diversidad epistémica y las concomitancias de la era digital”. (PROICO N 04-4018 dirigido por Baldivieso y codirigido por Di Lorenzo -2018-2022-), estuvo destinado a estudiar la formación en investigación en educación en las propuestas que realizan los grupos de formadores/as en investigación en universidades nacionales y las construcciones que realizan investigadores/as conforme a la diversidad epistemológica y las concomitancias de la era digital. Desde el punto de vista metodológico, optó por una perspectiva dialógica entre lo cuantitativo y cualitativo como estrategia para recuperar las articulaciones entre lo

singular, individual y lo colectivo, trabajando las relaciones entre los aspectos cuantificables de la formación de investigadores/as y la vivencia significativa de la realidad en el cotidiano de las prácticas de investigación mediante análisis documental, estudio tipo encuesta y entrevistas narrativas. Analizando la información que arrojen por separado y en su interacción dialéctica.

En esta investigación se pudo apreciar que la formación en investigación en educación se desarrolla predominantemente conforme a los requerimientos del modelo tradicional de investigación, más allá de las transformaciones del contexto y la emergencia de nuevas demandas y alternativas epistemológicas y pedagógicas. Frente a ello es importante recuperar prácticas de investigación alternativas que posibiliten visualizar la reconstrucción del saber investigativo ante las demandas de la sociedad actual.

Carranza (2021) estudió los obstáculos extra-académicos y académicos para concluir con los trabajos finales que da por finalizado su formación de grado, que presentan los y las estudiantes egresadas de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la FCH- UNSL. El trabajo fue realizado a partir de un enfoque de investigación mixto. Se aplicaron cuestionarios y entrevistas semi-estructuradas a estudiantes egresables de la Licenciatura en Ciencias de la Educación pertenecientes a diferentes cohortes. El análisis de la información se estructuró, teniendo en cuenta el carácter mixto de la investigación. El análisis cuantitativo brinda las primeras aproximaciones a los obstáculos académicos y extra-académicos que impiden la presentación de su trabajo final que los acredita como licenciados/as. El análisis cualitativo profundiza los obstáculos académicos y extraacadémicos que impiden concluir con la presentación de dichos trabajos finales. Esta investigadora concluye que la mayoría de los obstáculos que se presentan a los y las estudiantes de esta carrera son de índole académica y la institución educativa debería asumir este problema como parte de su política.

Por último, se menciona el trabajo final de Especialización en investigación en Ciencias Sociales y Humanas, de la FCH, de Valdez (2020): titulado “Desafíos futuros de la formación de investigadores para la carrera del Profesorado y Licenciatura de Educación Inicial de la UNSL” dirigido por Di Lorenzo (plan aprobado por Resol. 347/20). Este estudio emplea el método *delphi* para analizar los desafíos para futuro, desde la perspectiva de los/as expertos/as, que supone la formación de investigadores/as para las carreras de Educación Inicial. Las temáticas orientadoras del trabajo de campo a partir de la primera ronda del

cuestionario fueron: transformaciones socioeducativas actuales a ser consideradas desde el espacio de formación de Prof. y Lic. en Educación Inicial; características de las infancias actuales; problemáticas actuales que atraviesan las propuestas de formación de Prof. y Lic. en Educación Inicial; problemáticas actuales que atraviesan las propuestas de formación de investigadores en Educación Inicial; estrategias o acciones que contribuyan a mejorar dichas problemáticas y pilares esenciales de la formación de investigadores/as en Educación Inicial.

Actualmente se está trabajando en el análisis de la segunda ronda del cuestionario que persigue jerarquizar en término de importancia asignada por los/as expertos/as a las respuestas consensuadas brindadas en la primera ronda.

El tercer eje de antecedentes aglutina producciones de nuestra Universidad, llevada adelante por estudiantes, docentes y autoridades, poniendo de manifiesto una preocupación institucional por la problemática de la formación en investigación. Es necesario señalar que algunos de los trabajos se efectuaron en proyectos de investigación, otros como parte del desarrollo profesional de los/as docentes, o como parte de los programas que forman en investigación, entre otros. En este sentido es importante mencionar que la presente investigación busca abordar la problemática en las tres carreras de educación, tanto desde la perspectiva docente como de estudiantes, articulando con dimensiones institucionales y contextuales.

Este entramado de conocimiento disponible es de suma importancia, ya que enriquece nuestra investigación sobre los significados respecto a la formación en investigación en diferentes momentos históricos. “Enriquecer el alcance del discurso teórico, con la esperanza particular de expandir el potencial de las prácticas humanas, es uno de los retos centrales del construccionismo (que se asume en este trabajo). Uno de los más llamativos puntos teóricos de partida, por su afinidad con la meta-teoría construccionista, surge de la teoría relacional, el esfuerzo de dar cuenta de la acción humana en términos de procesos relacionales. Intenta moverse más allá del individuo singular hacia el reconocimiento de la realidad de la relación” (Gergen, 2007, p 153).

En el presente estudio articulamos la perspectiva de docentes y egresados/as respecto a la formación en investigación en educación, reconstruyendo la historia del área metodológica, mediante los diferentes espacios curriculares que abordan y abordaron la

investigación en las carreras de educación, focalizando las propuestas de formación y sus variantes en diferentes momentos históricos y cambios políticos de la argentina.

“Podemos seguir la admonición de Lather (citado por Gergen, 2007, p 230) de que abandonamos las pretensiones de un currículo general adecuado al conocimiento universal, y nos movemos hacia inteligibilidades contextuales específicas que incluyen las preocupaciones de todas las partes involucradas en la situación educativa específica”

El conocimiento no es producto de individualidades sino de las relaciones comunitarias, todas las aseveraciones sobre el conocimiento, están inmersas en comunidades particulares de creación de sentido.

1.6 MARCO CONCEPTUAL

En nuestro estudio asumimos la construcción de un marco conceptual, en lugar de un marco teórico estructurado, como el de las investigaciones verificativas, que emplean teorías validadas; conceptos, dimensiones e indicadores operacionalizados rígidamente; y cuya función es ahondar en el foco de análisis desde esta sola y rutinaria perspectiva, en forma deductiva; estos marcos suelen forzar los datos para que encajen en los conceptos o esquemas preconcebidos.

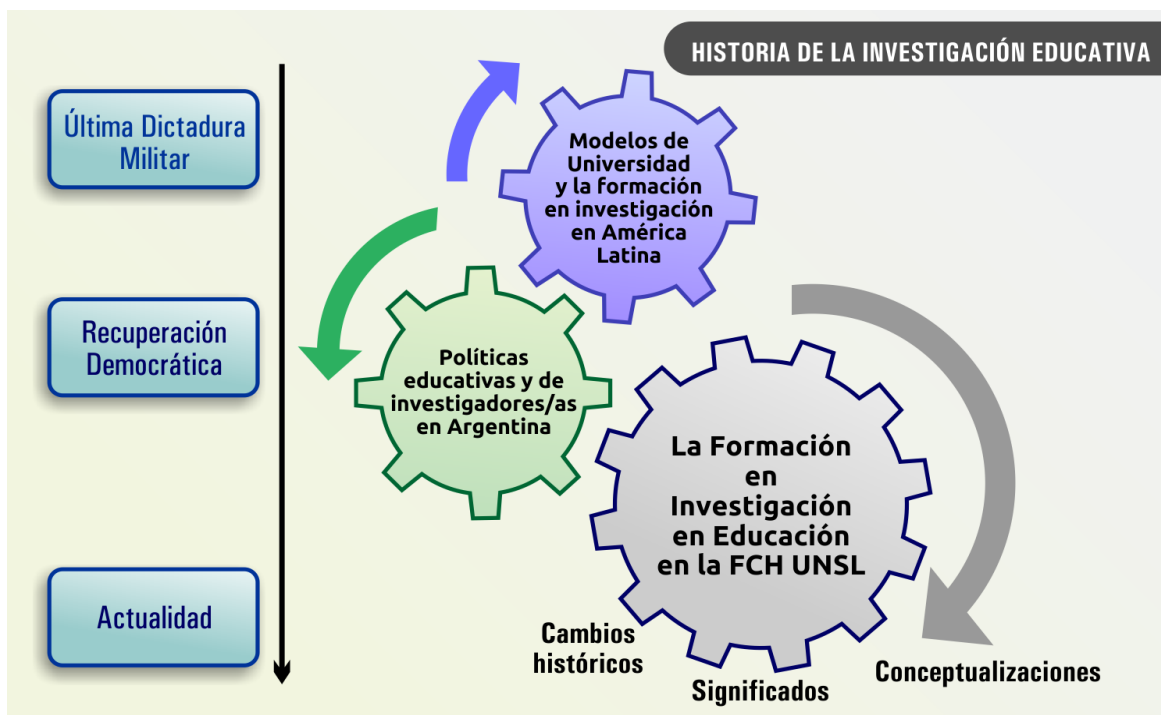
En contrapartida, proponemos un marco conceptual como un sistema de conceptos, supuestos, expectativas, creencias y teorías que respaldan e informan la investigación (Maxwell, 1996).

En los siguientes apartados ubicamos la formación en investigación en los debates de nuestro territorio, lo vinculamos con las tradiciones teóricas generales y específicas del tema, con vistas a expandir la teoría, enriquecerla o superarla con la creación de nuevos conceptos en los capítulos de generación conceptual.

Desde nuestro lugar, el marco conceptual implica una toma de posición disciplinar y teórica, amplia y flexible, que habilita la construcción de información de emergentes y de categorías inesperadas que serán conceptualizadas y enriquecerán este contexto inicial.

Figura 1

Síntesis de los ejes que traman la construcción marco conceptual



Como se puede apreciar en la *figura 1*, presentamos las tramas de nuestro marco conceptual que tejen la historia de la investigación educativa con los modelos de formación en América Latina, con las políticas educativas en general y de investigación en particular en nuestro país, desde la última dictadura militar a la actualidad, para luego detenernos en la UNSL y FCH, con la reconstrucción de la formación en investigación, desde las políticas nacionales y sus cambios en el período de estudio.

Luego compartimos nuestras conceptualizaciones y posicionamientos respecto a la formación en investigación en educación, las propuestas pedagógicas y significados.

1.6.1 Historia de la investigación educativa: desarrollo epistemo-metodológico

Situamos el origen formal de la ciencia a fines del siglo XVII de la mano de los profundos cambios políticos económicos y sociales de la época. A partir de allí, la ciencia positivista, el capitalismo y el liberalismo constituirán una tríada que se irá fortaleciendo mutuamente. Esta tríada apartó el conocimiento de las discusiones de orden metafísico y las vinculó a cuestiones asociadas al desarrollo tecnológico e industrial.

En efecto, el paradigma dominante de hacer ciencia que gobernará el siglo XIX y principios del XX será la ciencia positiva, corriente que defiende un monismo metodológico de base inductivo y cuantitativo, cuyos postulados responden a una ciencia que se diferenciaba del mito, la religión y la filosofía, al lograr consecuencias prácticas en la realidad. Una ciencia cuyo poder radicó y radica en el dominio de los fenómenos (Díaz y Heler, 1989) y en el uso de un método “basado en el aislamiento del fenómeno a estudiar, en su modelización, en su atomización y en su matematización” (Carpani, 2020, p. 17).

En este contexto, la ciencia positiva, en una confianza absoluta en la regularidad de la naturaleza y en el orden social y natural, buscó arribar a leyes universales que permitieran brindar anticipaciones y predicciones para gobernar la naturaleza, dominarla y con ello asumir un rol de poder sobre la misma.

Si bien en estos períodos se produjeron importantes avances y desarrollos científicos tecnológicos que afectaron diversos ámbitos de la vida, a principios del siglo XX algunos/as autores/as comenzaron a reconocer una profunda crisis y diversos cuestionamientos de los que se consignan sustantivos a la concepción de ciencia y estructuración de la sociedad.

La educación como campo de estudio fue introducida en las universidades alemanas a fines del siglo XVIII, pero tuvo variadas dificultades para ser reconocida. Recién, a fines del siglo XIX, la psicología se establece en las universidades como disciplina experimental y empírica, siendo el fundamento preferente de los estudios en educación, identificada con la psicología de la educación, con estudios de psicología del desarrollo infantil, psicología del aprendizaje y psicología de las diferencias individuales (Husén, 1988).

El abordaje de problemáticas educativas estuvo subordinado a la psicología educativa, pero con el avance de las ciencias sociales recibirá aporte de sociólogos/as, antropólogos/as y economistas. La ciencia positiva se traslada a la educación con sus diseños experimentales, siendo el diseño ideal el que asignaba a estudiantes de manera aleatoria un método de enseñanza experimental y otro de control, valorando la cantidad de contenidos aprendidos sometidos a análisis estadísticos. También comienza la investigación por encuesta, preocupados por la igualdad de oportunidades en educación, rendimiento escolar, entre otros.

Landsheere (1986) identifica cinco fases en el desarrollo de la investigación educativa:

-Período precientífico: desde fines del XVIII a finales del XIX comienza a reconocerse que la educación no puede quedar afuera de la efervescencia científica.

-Período de florecimiento de la investigación cuantitativa, desde fines del siglo XIX a los años treinta, en que se destaca la pedagogía experimental.

-Período de reflexión y luego de estancamiento, desde los treinta a los cincuenta, la crisis económica y el ascenso del fascismo interrumpen muchas investigaciones, la investigación cuantitativa persiste, pero sin avances sustanciales.

-Período del *Golden Sixties*, de mediados de los años cincuenta a los sesenta, en el que el lanzamiento del primer sputnik soviético genera importantes debates en Estados Unidos en relación a la calidad educativa, especialmente en el campo científico. Los países anglosajones mantuvieron la investigación experimental educativa y en los sesenta se acercó a la investigación y la práctica educativa.

-Período de interrogación epistemológica y reconciliación entre filosofía y ciencias de la educación, que comienza a mediados de los años sesenta, caracterizado por la toma de conciencia de los límites del conocimiento objetivo, análisis de las ideologías, mecanismos de poder y las condiciones de vida que siguen ensanchando la brecha social.

Durante todo el siglo XIX y principios del XX predominó la metodología cuantitativa como la única autorizada para producir conocimiento científico. Siguiendo a Denzin y Lincoln (1994), las raíces de la investigación cualitativa se sitúan en Estados Unidos por problemas de sanidad, asistencia social, salud y educación, cuyas causas fueron buscadas en el impacto de la urbanización y la inmigración de grandes masas. En este contexto se denuncian las condiciones inhumanas de la vida urbana y como respuesta surgió el movimiento de la encuesta social. En Europa, las raíces se encuentran en estudios de Le Play, de 1855, estudios descriptivos de la vida de las familias de clase trabajadora, utilizando como técnica fundamental la observación participante.

En Gran Bretaña, Booth llevó a cabo estudios sobre la pobreza en Londres, a comienzos de 1886, y Myhew recogió un conjunto de informes, anécdotas y descripciones sobre las condiciones de vida de los trabajadores y desempleados. Las historias de vida y las entrevistas en profundidad fueron las herramientas metodológicas utilizadas.

Aunque la producción de conocimiento continuaba siendo centralmente de base estadística, se comienzan a complementar encuestas sociales con descripciones detalladas, entrevistas, retratos y fotografías.

En el marco de las raíces antropológicas, se buscan en los primeros antropólogos evolucionistas de la segunda mitad del siglo XIX, los cuales no realizaban trabajos de campo, sino que acumulaban datos etnográficos a partir de los informes de viaje de otras personas. Boas y sus colaboradores son uno de los primeros en realizar investigaciones en el contexto natural de los sujetos investigados, aunque por lapsos breves y valiéndose de informantes de su misma lengua para traducir las nativas.

Entre 1900 y la segunda guerra mundial comienza lo que los autores llamaron la etapa de consolidación, en el que las personas que investigaban realizaban trabajos de campo y escribían intentando ser objetivos (reflejo del paradigma positivista), es decir, escritos con interpretaciones válidas, fiables y objetivas. Para Rosaldo (1989) es la época del "etnógrafo solitario", un hombre de ciencia que se había ido en busca de nativos a tierras lejanas. Cuando volvía a casa con los datos, escribía una narración objetiva sobre la cultura que había estudiado. Estas historias se estructuran de acuerdo con las normas de la etnografía clásica sustentada en cuatro ideas fundamentales: la primera, objetividad; la segunda, cierta complicidad con el imperialismo; la tercera, monumentalismo (etnografía a modo de pintura o museo); y la cuarta norma, la creencia de intemporalidad (lo estudiado nunca cambia).

En la Escuela de Chicago se resaltaron un conjunto de trabajos de investigación en el campo de las ciencias sociales, entre 1915 y 1940, que, a través de la observación participante, abordaron problemas de la ciudad en una época de delincuencia y crecimiento desproporcionado, poblada por miles de inmigrantes.

Malinowski marcó el inicio de una nueva forma de hacer etnografía, caracterizada por la participación, la observación e interrogación. En su obra realizó una propuesta metodológica que cambia el punto de observación, instalándose en medio de los poblados, entre el grupo estudiado. Fue el primer antropólogo social que pasó largos períodos de tiempo en un lugar nativo para observar directamente cuál era la actividad desarrollada, qué es lo que hacían. Malinowski insistía en que una teoría de la cultura debería fundamentarse en las experiencias humanas, construida sobre las observaciones y desarrollada inductivamente.

Med, por su lado, se destacó en el ámbito educativo; ambos se van a mostrar preocupados por los procesos de enculturación analizando pequeñas comunidades. Esta antropología, interesada particularmente por la escuela como organización y el papel del profesor, se centró en sociedades menos tecnológicas, examinando cómo contextos particulares reclamaban determinados profesores y determinaban las relaciones que estos establecían con los alumnos.

En 1940, la observación participante, la entrevista en profundidad y los documentos personales eran técnicas metodológicas con las que estaban familiarizados los investigadores.

En 1960 comienzan las reacciones al llamado paradigma positivista, por la confluencia de diversas fuerzas que habían comenzado antes. Por un lado, Dilthey ya había mencionado las diferencias entre las ciencias sociales y las naturales, entre la comprensión y la explicación. Por otro lado, la Escuela de Frankfurt de la mano de Horkheimer, Adorno y Habermas adoptaron una actitud crítica al método positivista y a los aportes de los fenomenólogos como Husserl y Heidegger.

En América Latina, las producciones masivas en investigación educativa coincidieron con el período desarrollista (1955-1965) y persiguieron dos finalidades, en términos políticos, conocer los procesos educativos para ejercer control y subordinación hegemónica; y, en términos técnicos, diagnosticar la realidad socioeducativa para justificar los programas de desarrollo (Enríquez y Clavijo, 1996).

En paralelo, comienzan, en 1960, prácticas de investigación alternativas al modelo tradicional que Sirvent (2003) llama investigaciones participativas, buscando producir conocimiento desde una concepción dialéctica de la realidad y para dar respuesta a los problemas que vivían los latinoamericanos en esos momentos.

Fals Borda introduce el concepto de ciencia popular para referirse a la producción de conocimiento realizada por los sectores populares cuya cultura es reprimida y silenciada por la cultura dominante, resaltando la intencionalidad política (Enríquez y Clavijo, 1996).

En los años 50/60, encontramos los primeros antecedentes de sistematización de experiencias en el campo del trabajo social: con la búsqueda de profesionalización de esta

disciplina que en ese tiempo era llamada asistencia social o servicio social, influenciadas por concepciones norteamericanas.

La sistematización de experiencias se vincula a la llamada reconceptualización del Trabajo Social, desde un enfoque anclado ahora en la realidad latinoamericana, que busca:

Rechazar la visión técnica de los asistentes sociales, principalmente con el ingreso de estos profesionales en el ámbito de la investigación académica, rompiendo la división establecida de trabajo entre científicos sociales (los teóricos) y asistentes sociales (los profesionales de la práctica). Recuperar y reflexionar sobre las experiencias como fuente de conocimiento de lo social para la transformación de la realidad. Extraer conocimientos de situaciones particulares con el fin de generalizarlas para fundamentar la intervención profesional. Superar la separación entre práctica y teoría, principalmente desde el lado de los profesionales prácticos (Jara, 2018).

Entre la Segunda Guerra Mundial y los inicios de los años 70 -considerada por algunos la época de “oro”, época de los métodos cualitativos- aparecen nuevas teorías interpretativas: etnometodología; fenomenología; teoría crítica; feminismo, etc. Teorías orientadas hacia prácticas que permitieran dar voz a las clases populares, la edad de oro refuerza la imagen del investigador cualitativo como romántico cultural: se valora a los marginados como héroes (etapa de predominio del paradigma pospositivista). Quienes se dedican a la investigación intentan argumentar la validez interna y externa de los modelos interaccionistas y constructivistas.

En Argentina, resaltamos los trabajos de investigación acción participativa, a partir de estudios de Sirvent a mediados de los 70, en diferentes barrios vulnerables de Buenos Aires. Sin embargo, a pesar de estos desarrollos, en simultáneo las Ciencias Sociales sufrieron un estancamiento en la región a partir de varios factores, entre ellos, las acciones de los golpes militares; por ello el desarrollo de centros independientes fue clave en este período.

Entre la década del 70 y 80, comenzó la etapa denominada pluralismo, los/as investigadores/as disponían de todo un repertorio de paradigmas, métodos, estrategias que podían emplear. En el campo educativo, fueron ganando terreno las posiciones naturalistas, pospositivistas y constructivistas.

A mediados de los 80 se produjo una enorme ruptura a partir de producciones centradas en aspectos antropológicos y culturales críticos, en este marco, la investigación se hizo más reflexiva y se introdujeron cuestiones de género, clase y raza (Rodríguez Gómez, 1996). Las personas que investigaban se enfrentaron a una doble crisis: por un lado, la de representatividad, que alude a la captura de la experiencia vivida; y, por otro lado, la de legitimidad, que tiene que ver con repensar algunos términos como validez, generabilidad, fiabilidad.

La década de los 80 implicó para América Latina el agotamiento del modelo desarrollista y el comienzo de la restauración democrática con importante disminución del presupuesto para las instituciones educativas y la investigación científica.

Como plantea Jara (2018), entre 1980-1990 la sistematización de experiencias comenzó a recorrer dos caminos paralelos a la ruta marcada por el Trabajo Social:

a. El de la educación de adultos (principalmente la investigación sobre las prácticas de educación de adultos). Comienzan campañas de alfabetización masivas con interés desarrollista, crece el interés por investigar lo que ocurría.

b. El de la educación popular (en especial las reflexiones teóricas de los educadores y educadoras populares), con el nombre inicial de pedagogía de la liberación.

Es importante resaltar los aportes de Freire y una nueva filosofía educativa, la necesidad de construir teorías desde nuestra América y la multiplicación de experiencias de educación popular a lo largo y ancho de América Latina, ampliando el interés por conocer, analizar, caracterizar y debatir en torno a este fenómeno social.

La etnografía crítica adquirió relevancia en América Latina en los 80, cuyas figuras centrales fueron Elsie Rockwell, Ruth Mercado, Justa Espeleta y, en Argentina, Elena Achilli y Graciela Batallán (Enríquez y Clavijo, 1996).

Como plantea Armijo Cabrera (2021), emergen, desde 1980, las etnografías escolares latinoamericanas en contextos específicos y con finalidades propias, recuperando las metodologías desarrolladas en los países anglosajones para cuestionar las formas instaladas de investigar y de pensar la educación. Buscaron cuestionar y criticar las reformas

escolares que se estaban desarrollando en sus países, comprometiéndose con la educación popular y con la educación pública.

En todos estos casos, se observa que las primeras etnografías escolares latinoamericanas son críticas en el plano académico y epistémico, pero además conllevan una crítica política y social. Al enfocarse en una transformación de las desigualdades sociales, esta perspectiva le da peso a una mirada objetivista de la realidad, la cual existiría fuera de quien investiga, la crítica y quiere transformarla (Armijo Cabrera, 2021, p. 3).

El período llamado por Rodríguez Gómez (1996) de posmodernidad (1990 en adelante) se caracteriza por los supuestos que subyacen al paradigma participativo o cooperativo. Apareció un importante movimiento de reivindicación de una investigación más activa, participativa y crítica que sustituye a las grandes narrativas por la búsqueda de un conocimiento más contextual que atienda a las situaciones particulares y responda a los problemas locales específicos, contribuyendo al desarrollo de una sociedad democrática y libre. Se demandó a la comunidad investigadora un ejercicio de reflexividad que aborde -no sólo la postura del/la investigador/a en cuanto a los fundamentos ontológicos, epistemológicos y también metodológicos que traspasan la actividad investigadora- sino, y más importante, las implicaciones éticas, sociales y políticas de la propia investigación, lo que supone entenderla como un acto y un discurso moral.

En paralelo, se visualizan en la región las siguientes problemáticas: falta de cuerpos estables de investigadores/as, alta rotación de los equipos técnicos en los ministerios y la falta de condiciones laborales estables en Organizaciones No Gubernamentales (ONG); escaso financiamiento; y poca cantidad y circulación limitada de publicaciones especializadas. Por otra parte, los procesos de la globalización y la modernización neoliberal: el crecimiento de los programas de posgrado; los procesos de reformas educativas en la región; las políticas de jerarquización y evaluación de la profesión académica; el establecimiento de sistemas nacionales de información y evaluación educativa; y la utilización de las nuevas tecnologías influyen en el desarrollo de la investigación educativa (Palamidessi, *et al*, 2014).

Se comenzó a redefinir la relación entre quién investiga y a quién se investiga, proponiendo dispositivos más colaborativos que involucraran a persona investigada en los

estudios, planteando nuevas perspectivas epistemológicas. Por un lado, los/as investigadores/as “de color” discuten la mala representación de su cultura; y, por el otro, las investigadoras/as “de género” ponen en cuestión la ausencia de representación y de reflexión sobre la producción de la identidad en educación.

A fines del siglo XX y principios del siglo XXI, existen críticas profundas al paradigma eurocéntrico que consolidó una mirada monocultural y la invitación a construir una epistemología del sur (De Sousa Santos, 2011). Se conjugan la clave geopolítica con la epistemología del sur a partir de los análisis que introdujeron pensadores como Dussel (1993) y Quijano (1992).

Además, bajo el paraguas de lo cualitativo se comienzan a explorar nuevas orientaciones onto-episteme-metodológicas y éticas bajo el término investigación poscualitativa. Varias revistas dedicaron números especiales a este tipo de investigación: en *The International Journal of Qualitative Studies in Education* (2013) editaron un número específico sobre “*Post Qualitative Research*”; en *Cultural Studies Critical Methodologies* (2013) plantearon el cuestionamiento de la noción de “*Data*”; en *Qualitative Inquiry* (2014) (Hernández y Benavente, 2019).

En este marco, Adams St. Pierre (2017) elaboró la noción de posinvestigación o investigación poscualitativa, del “anti-método” (2017), que descansa en el concepto de rizoma elaborado por Deleuze y Guattari (1980), en contraposición con la noción de estructura lineal o jerárquica, donde un paso debe seguir al otro en un orden establecido; el rizoma permite pensar un modelo que evoluciona de manera permanente en un solo plano, pero en todas las direcciones, a diferencia de la arborescencia o de la pirámide.

La posinvestigación buscaría entender lo “ininteligible”, lo “irreconocible”, lo extraño. Hacer una posinvestigación implicaría salir en búsqueda de lo que transgrede, datos que provienen de quien investiga en su proceso de conocer: datos sensoriales (olores, sensaciones físicas, percepciones), datos emocionales y sueños, y “datos de respuesta” que incorporan la reacción de los sujetos investigados frente al análisis de quien investiga (Armijo Cabrera, 2021, p. 4).

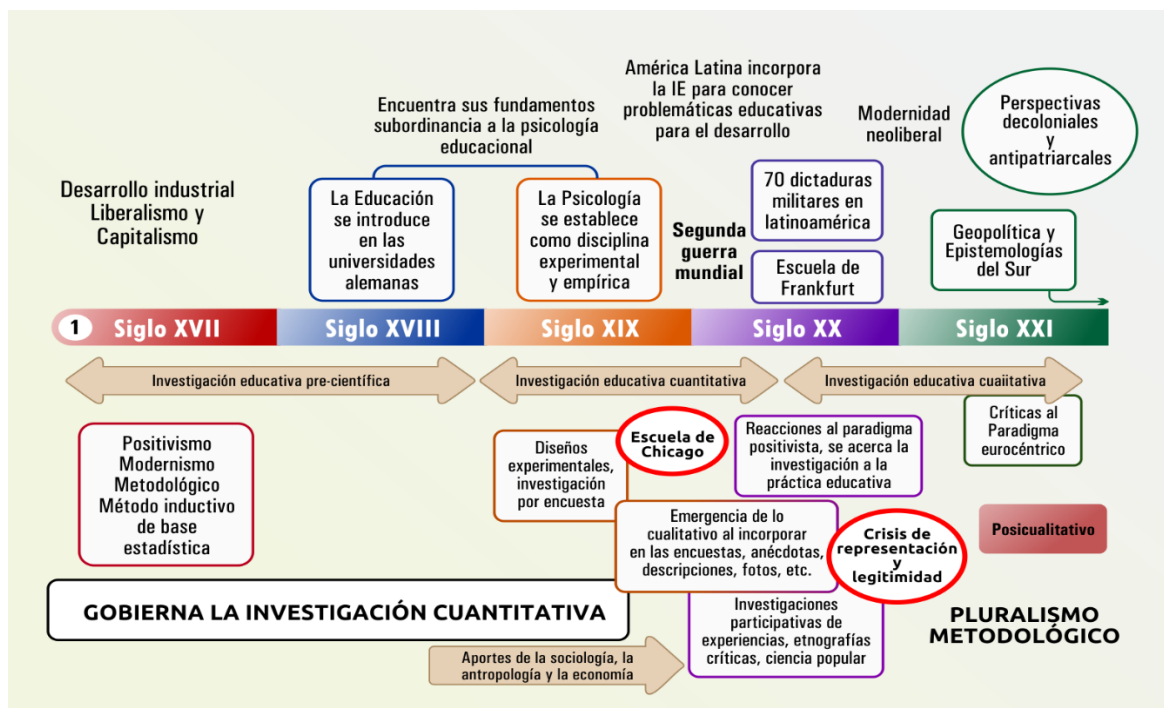
La metodología supone, entonces, renunciar a la idea de proceso o receta ordenada y lineal, y desarrollar la creatividad para explorar los objetos bajo estas distintas perspectivas, asumiendo que todas están situadas.

Consideramos que el desarrollo de la investigación educativa en general, y el de la investigación cualitativa en particular, no responde a un orden secuencial por etapas. Se mencionaron algunos hitos centrales recuperados por la bibliografía para compartir las diversas direcciones que fue asumiendo; las tensiones y debates en diferentes momentos, a nivel global y regional, a los fines de poder brindar aportes contextuales para comprender los significados de egresados/as y docentes respecto a la formación en investigación en nuestra facultad.

A pesar de que el desarrollo de la investigación educativa no responde a una cronología ordenada y similar en todos los contextos, presentamos una línea de tiempo que sintetiza los principales movimientos de la investigación:

Figura 2

Síntesis Historia de la Investigación Educativa



Destacamos, del período actual, la crítica a la ciencia moderna, colonial, eurocéntrica, patriarcal y la emergencia de un pensamiento latinoamericano que no es nuevo, pero que está ganando fuerza y presencia en las universidades, resaltamos también las críticas a un monismo metodológico y los desafíos de una ciencia plural y diversa que busca cuestionar a la misma investigación cualitativa.

1.6.2 Modelos de universidad y la formación en investigación en América Latina

En este apartado, analizaremos la formación de investigadores en América Latina, al tomar los diversos modelos de universidad clásicos, el alemán, francés y anglosajón (Arredondo Vega, 2011); al que le sumaremos el modelo latinoamericano (Picos, 2017).

El modelo alemán humboldtiano, siguiendo a Arredondo Vega (2011), está centrado en la libertad de enseñanza, los seminarios, la ciencia, las conferencias, los posgrados para garantizar la formación de excelencia y los/as profesores/as como protagonistas. El objetivo central consiste en despertar el interés por la ciencia en los/as jóvenes. Este modelo le otorga un lugar central a la unidad entre investigación y docencia, siendo una el motor de la otra.

El modelo napoleónico (francés) era una institución que no otorgaba titulaciones intermedias, cuya duración de la carrera era entre seis y siete años, y se orientaba fuertemente a la formación profesional. El objetivo central consistía en la preparación de élites sociales para impulsar el desarrollo económico del país, modelo que fortalecía la relación entre las universidades y el Estado. En este modelo, la formación estaba totalmente dissociada del desarrollo de la investigación, en todo caso, esto último se efectuaba en otra institución.

El modelo anglosajón se sustenta en un sistema de formación eminentemente liberal, cuyo propósito fundamental es la formación del hombre. Entre sus formas de gobierno se resalta la centralidad en un jefe: rector, estructura académica departamentalizada, delimitación de niveles educativos y el sistema electivo (Arredondo Vega, 2011). En este modelo, la formación en investigación no es central, ya que el peso se coloca en la formación general, independiente de la actividad profesional.

El modelo latinoamericano de universidad comenzó con el movimiento estudiantil de Uruguay en 1908 y, en Argentina, específicamente en Córdoba, con la reforma universitaria de 1918; dando lugar a la renovación iniciada por la Universidad Mayor de la República Oriental del Uruguay (Picos, 2017). Dicha renovación se inició con el Centro Estudiantil Ariel, integrado por estudiantes de los diferentes servicios universitarios quienes

defendieron ideas de autonomía universitaria, de participación estudiantil y de extensión social de las universidades, y dieron impulso a las universidades populares⁴.

Siguiendo a Picos (2017), también encontramos experiencias en Brasil donde asociaciones gremiales estudiantiles, en conjunto con el Movimiento de los Trabajadores Sin Tierra (MST), organizaron pasantías en los campamentos y asentamientos del MST con la finalidad de que las y los estudiantes universitarios “tomaran conciencia” de la realidad del campesinado brasileño y se comprometieran con la lucha social.

En Buenos Aires, Argentina, la Universidad Popular “Madres de Plaza de Mayo” reivindicó principios que la conectaban con las experiencias de universidades populares de Uruguay: formación no-profesionalista, acceso irrestricto a sus aulas, la reivindicación de la necesidad de la formación de la clase obrera, etc.

En el análisis de estas experiencias, se pueden encontrar elementos discursivos (en tanto prácticas y/o formulaciones semánticas), que remiten inmediatamente a las experiencias que dieron inicio a las prácticas de extensión en Uruguay, a principios del siglo XX. Principalmente por el rol en el que se ubican a los estudiantes involucrados en estas últimas experiencias, entre otras cosas: vínculos más horizontales del “pueblo” o los sectores populares con el “saber académico”; la toma de conciencia por parte del estudiante de la realidad social en la que se encuentra inserto; y el compromiso político inherente a su condición de universitario que debe asumir para con la lucha de los trabajadores; por nombrar solo algunos aspectos (Picos, 2017, p. 6).

A pesar de estas experiencias que comenzaron a disputar una universidad cercana al pueblo y una formación comprometida con su contexto, se inicia en 1990, producto de la globalización neoliberal, un período de privatización, concepciones de mercado, diversificación de los formatos institucionales, al tiempo que se masifica el acceso a la educación superior y se expanden los posgrados: “Se registró una superposición de dos modelos: el ‘napoleónico’, profesionalista, de carreras de grado largas; con el

⁴ Parte de las universidades populares eran también los talleres de teatro para adultos y para niños, los talleres de títeres para niños, consultorios jurídicos, la irradiación de conferencias y seminarios por diferentes radios. Cursos para analfabetos, bibliotecas populares, entre otras actividades.

angloamericano, de maestrías posteriores a un ciclo corto, de cuatro años” (Fernández Lamarra, 2010, p. 142).

En este escenario de superposición de esos dos modelos de universidad, Kreimer (2006) propone una periodización que permita entender la formación de investigadores/as para América Latina, y postula tres momentos:

1- El de la institucionalización de las disciplinas científicas: Los finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, se caracterizaron por una fuerte participación del Estado, que invitaba a científicos de cierto prestigio, particularmente europeos, a pasar un tiempo variable en sus países, con el objeto de “impulsar el desarrollo de las ciencias en general, o de tal o cual disciplina en particular”. El objetivo era formar profesores que luego serían investigadores locales.

2-El de la universalización liberal: En las primeras décadas del siglo XX hasta aproximadamente los años setenta, los investigadores se formaban en el seno de los laboratorios fundados por los “pioneros” locales, y luego emigraban, durante un tiempo, para realizar sus estudios de doctorado en el exterior. En estos casos se observa una reproducción de las tradiciones de investigación locales. Los líderes de las comunidades científicas tuvieron un importante desempeño, abriendo los caminos de la internacionalización de las élites científicas locales.

3-El de la institucionalización de la formación doctoral en las universidades e integración internacional: En los últimos años se produjeron algunas transformaciones en diversos espacios que parecían expresar un tercer modelo, dichas transformaciones fueron:

- a) Internacionalización de la Educación Superior en América Latina.
- b) Cambios operados en los sistemas de educación superior de los países centrales.
- c) Nuevas estrategias de formación universitaria de los científicos, creciendo la oferta de formación doctoral en la región.

En este contexto se observan diversos grupos de investigadores, los integrados versus los aislados:

Quienes forman parte de proyectos, de programas de investigación en la escena internacional, asisten a congresos y manejan cierta información que les permite formular sus investigaciones en una u otra dirección y, factor de suma importancia, muy a menudo reciben recursos de origen internacional. Por otro lado, observamos a aquellos grupos e investigadores de escasa integración, cuya internacionalización es débil –o inexistente– y que por lo tanto trabajan de un modo más o menos aislado, algunas veces intentando responder a las necesidades locales de conocimiento y, muchas otras, intentando imitar la formulación de agendas de investigación de los grupos más integrados (...) Los grupos más integrados son, al mismo tiempo, los más prestigiosos en las instituciones locales” (Kreimer, 2006, p 204).

A esta integración, Kreimer (2006) la llama subordinada, en la medida en que la elección de las líneas de investigación, la visión de conjunto de los problemas conceptuales y también sus utilidades, reales o potenciales, son producidas con una fuerte dependencia de los dictados operados por los centros de referencia, localizados en los países más desarrollados.

El autor caracteriza la institucionalización de la formación doctoral a partir del crecimiento de redes de comunidades internacionales y de la virtualización, mencionando que dicha subordinación enfrenta los siguientes cambios:

a) Restricción en los márgenes de negociación de los grupos periféricos, que deben integrarse a amplias redes, cuyas agendas ya están fuertemente estructuradas por las instituciones financiadoras y por los actores públicos y privados que actúan allí.

b) “División internacional del trabajo”, que asigna a los grupos localizados en los países periféricos actividades de un alto contenido y especialización técnica, pero que son subsidiarias de problemas científicos y/o productivos ya definidos previamente (deslocalización del trabajo científico).

c) Reproducción ampliada de los nuevos científicos que se incorporan y se forman dentro de este nuevo esquema (no cualquiera puede ser sujeto u objeto) de la subcontratación: se requiere haber alcanzado un nivel de excelencia valorado por los pares de la comunidad internacional. Los grupos de investigación de la periferia que participan de las mega redes aumentan significativamente sus recursos y lazos de integración.

En este contexto la mayor tensión aparece en términos de la relevancia local de las investigaciones, es decir, el aporte social.

El proceso descrito lo hemos caracterizado como el desarrollo de Conocimiento Aplicable No Aplicado (CANA) (Kreimer y Thomas, 2005); los grupos de investigación más transnacionalizados presentan, por lo general, una alta y prestigiosa producción, pero su aporte al desarrollo de las sociedades locales ha sido históricamente –y parece acrecentarse hacia el futuro– marginal (Kreimer, 2006, p, 210).

En la luchas por las agendas y prestigios académicos se profundiza la mercantilización de la educación, como consecuencia de la incorporación de la educación entre los doce servicios negociables que contempla el Acuerdo General de Comercio de Servicios (AGCS) de la Organización Mundial del Comercio (OMC) y, con una clara hegemonía del Banco Mundial y la OMC, en este marco, la educación se concibe como bien de mercado, susceptible de ser comercializado transnacionalmente de manera desregulada y apropiado a partir del consumo individual y propiciando desigualdades entre las instituciones y entre los países y, por tanto, entre centro y periferia (Del Valle, 2018).

El panorama resultante de una internacionalización de este tipo atenta contra las autonomías de las universidades y la soberanía de los estados sobre las actividades de docencia y de investigación que quedan sujetas a los acuerdos internacionales y a las regulaciones de los organismos internacionales (Del Valle, 2018).

En contrapartida, la Unesco y Conferencias Mundiales, respecto a la Educación Superior, comienzan a sostener que la educación es un bien público y un derecho no sujeto a leyes comerciales, en este sentido, remarcan que el Estado tiene un rol importante en el financiamiento y democratización en el acceso; se valoriza el papel de la investigación y el servicio a la sociedad (Del Valle, 2018).

En la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe se señaló que la Educación Superior es un bien público social y debe enfrentar la mercantilización y privatización (Del Valle, 2018).

Este giro, en las conceptualizaciones y comprensiones, tuvo alcances diferentes en la región, de acuerdo a los gobiernos y luchas sociales. Esto remarca, en el campo de la

investigación, la necesidad de contar con científicos que produzcan conocimientos anclados en necesidades reales de la sociedad y las especificidades locales, nacionales y regionales, pero que a la vez sean capaces de interactuar en condiciones de horizontalidad con las redes de conocimiento global (Del Valle, 2018).

Gentili añade a estas observaciones y se pregunta:

¿Cómo revertir la tendencia a la imposición de los temas de investigación por parte de los organismos internacionales vinculados a la agenda de desarrollo científico y tecnológico de los países centrales? ¿Cómo mitigar las tendencias de relacionamiento norte-sur reforzando los vínculos entre las universidades de la región? ¿Cómo fronterizar las políticas descentrando el rol que tienen las grandes ciudades y las universidades tradicionales en la concepción de visiones nacionales estancas? ¿Cómo entablar diálogos productivos con la formación docente, reconociendo trayectorias y titulaciones?, entre otros desafíos” (2018, p. 19).

Acordamos con Del Valle (2018) respecto a que si el desafío de la Educación Superior es el desarrollo de una sociedad más justa y más igualitaria, en el marco de la globalización hegemónica, es necesario que la educación y la producción de conocimiento lleguen a las sociedades de nuestros países y que contribuyan a la reducción de las fuertes e históricas inequidades y desigualdades sociales.

Desafortunadamente, las políticas educativas, que sustentan los gobiernos en América Latina, hacen casi imposible que los modelos educativos actuales atiendan los complejos problemas de la educación. Una visión de intervención diferente, que conciba a la educación como una inversión para generar las transformaciones necesarias que garanticen un desarrollo humano con alto sentido social, significa un replanteamiento de las estrategias de atención a dicha problemática. Replanteamiento que parte precisamente de las políticas oficiales educativas para construir una propuesta alternativa que posibilite la solución de la problemática educativa (Rincón Ramirez, 2004, p. 1).

En este escenario cobra relevancia la necesidad de una formación de investigadores comprometidos con su contexto y no con el mercado, que asuman el desafío no sólo de producción de conocimiento relevante de las diversas situaciones de nuestro variado

territorio nacional, sino que además impliquen acciones e intervenciones que permitan construir otras realidades.

1.6.3 La Formación de investigadores/as en Argentina y la Universidad Nacional de San Luis: transformaciones durante los diversos gobiernos políticos que se sucedieron entre la última dictadura militar hasta la actualidad

No se pueden debatir cuestiones de investigación científica o de la formación en investigación en un vacío histórico. Las preguntas claves de una política científica sobre qué se investiga, para qué, quién se investiga, cómo se investiga y los interrogantes que hacen a una pedagogía de la formación en investigación cobran sentido en un contexto sociohistórico que da cuenta de los factores sociopolíticos, institucionales y académicos que sirven de anclaje a las decisiones del investigador (Sirvent y Monteverde, 2015, p. 1).

Reconstruir los significados respecto a la formación de investigadores en educación, desde la última dictadura militar hasta la actualidad, implica revisar los hitos centrales de la historia de nuestro país en lo que respecta a regulaciones para el campo de la educación en general y la investigación en particular.

En este marco, como plantean Albornoz y Gordon (2011), la transferencia de dinámicas institucionales unidas a recomendaciones de organismos como la UNESCO y la OEA fueron claves para las políticas científicas del país.

Como hecho previo a nuestro período del objeto de estudio, es importante mencionar la creación en Argentina, en 1958, del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET) y, en términos de producción de conocimiento, cabe destacar:

La producción de conocimientos sistemáticos sobre educación acompañó la conformación y expansión de los distintos niveles del sistema educativo. Desde el último cuarto del siglo XIX y hasta la década de 1960, estas actividades se concentraron en oficinas técnicas del Estado, en los cuerpos de inspectores y en pequeños núcleos académicos de las Universidades de Buenos Aires y La Plata. Ya durante la década de 1960, con los proyectos de modernización de la administración educativa, se crearon en los ministerios organismos especializados en estadísticas, planeamiento, currículum y evaluación. Durante ese período se propuso asignar una importancia estratégica a la producción de conocimiento como una herramienta clave

en los procesos de desarrollo económico, social y educativo. En ese nuevo escenario, la producción de conocimientos sobre educación se desplazó de los estudios de carácter filosófico y humanista hacia investigaciones de carácter empírico, sistemático y cuantitativo. Estos incipientes desarrollos en la materia fueron severamente afectados durante la última dictadura militar (Palamidessi, 2008, p. 9).

Para realizar este recorrido histórico hemos tenido en cuenta los diferentes gobiernos que, salvando el período militar, fueron elegidos democráticamente por el pueblo. En este marco, reconstruiremos los siguientes momentos: el de la dictadura militar; el de la recuperación democrática-alfonsinista; el del menemismo neoliberal; el del kirchnerismo; el del macrismo; y el período Fernández-Fernández.

Es importante mencionar que esta periodicidad se reconstruye en términos de cambios en las políticas educativas en general y la investigación, en particular. Sin embargo, rescatando la conceptualización de procesos históricos de larga duración (Braudel, 1979), reconocemos que los mencionados cambios de gobierno no siempre van acompañados de transformaciones de prácticas y discursos en las instituciones.

Braudel (1979) invita a sustituir el tiempo rápido del acontecimiento por el tiempo largo de la vida material basada en la comprensión de los ciclos largos, para ello se apoya en la noción de estructura como una herramienta analítica para estudiar la nueva concepción de la historia. Para el autor, la estructura es una arquitectura que el tiempo tarda en desgastar.

Sus aportes invitan a ir más allá del hecho, al sostener que si un hecho ocurrió hoy lo más probable es que se haya gestado mucho tiempo atrás. Así, a través de los períodos de larga duración, se puede rastrear y analizar porqué el hecho ocurrió de la forma en que ocurrió.

Si bien el autor refiere a procesos largos de cambios de siglos, su aporte se considera valioso para lo que llamaremos “procesos formativos de larga duración”, aludiendo a discursos y prácticas pedagógicas que se sostienen con el paso del tiempo.

En este marco, se pueden identificar los siguientes aspectos claves en políticas de investigación en Argentina:

a) **Gobierno de la dictadura militar: 1976 a 1983.**

La instauración de una Junta Militar en 1976, en línea con la "doctrina de la seguridad nacional", adoptó una política, respecto de las universidades, signada por la represión a los claustros, la prohibición y destrucción de textos, la censura de teorías como el materialismo histórico o el psicoanálisis, y el embate retrógrado sobre las disciplinas científicas como la sociología, la psicología y la antropología (que constituyeron las carreras más castigadas):

La estrategia mayor desplegada por el poder de las Fuerzas Armadas, al asumir el gobierno nacional, constituyó en el diseño y la puesta en marcha de un plan sistemático de "Reorganización Nacional". Para ello, se pusieron en juego diversas tácticas, entre ellas, la puesta bajo sospecha de toda la población, de sus modos de hablar, vestirse, pensar, relacionarse; la eliminación física de personas por desaparición y muerte; la separación de las instituciones de aquellos sujetos que pudieran atentar contra los intereses del nuevo orden impuesto; el uso discrecional de los medios de comunicación para difundir los nuevos criterios de verdad, de autoridad y de acción moral a través de un programa de propaganda masiva (Riveros, 2010, p. 79).

Período que estuvo destinado a la depuración ideológica y la homogeneización del pensamiento y de prácticas, el miedo se instala en la comunidad universitaria, renunciadas, persecuciones, desapariciones y expulsiones tiñeron el paisaje, acompañado de un proceso de eliminación de bibliografía que no fuera en consonancia con el nuevo orden. Esto trajo como consecuencia el cierre de algunas carreras (Trabajo Social, Sociología, etc.), el cambio en la denominación de algunas materias y se desvalorizó la investigación, especialmente la social (Riveros, 2010).

Si bien el objetivo de esa 'reorganización' era la vuelta al régimen de facultades para descentralizar el poder concentrado en los distintos cuerpos académicos, los sujetos docentes tuvieron que generar ciertas estrategias de acción para evitar el cierre de algunas carreras o la eliminación de algunas asignaturas, para 'salvar la casa' y evitar que se siguieran cerrando carreras visualizadas como 'peligrosas', pues podían llegar a ser 'focos de subversión'. En tal sentido, el cambio de nombre de la Facultad de Psicología y Pedagogía por Facultad de Ciencias de la Educación significó la puesta en juego de una táctica que apuntó a resistir y dar continuidad a las carreras humanistas, preservadas ahora, en alguna medida, bajo una denominación institucional de apariencia neutra y que podía evitar el cuestionamiento y las

tentativas de intervención (Riveros, citado por Lic. Nilda Esther Picco, primera mujer Rectora de la Argentina).

Así, la Ley Universitaria de 1980 (N° 22207) retrotrajo el modelo de universidad a una etapa prereformista que hacía de la cátedra, las clases y los exámenes el eje de la función universitaria. La investigación científica y la producción cultural fueron asfixiadas por la falta de presupuesto, la autonomía universitaria fue abolida. La política fue señalada como el mal que había desvirtuado la función académica, abriendo el campo a la circulación de ideologías subversivas, y el ingreso de docentes y estudiantes estaba sujeto a la aprobación de los servicios de inteligencia.

En 1976 se agrava la situación económica del país, con un fuerte endeudamiento externo, desindustrialización, caída de la inversión pública entre otros aspectos:

En este panorama, actividades de investigación científica y tecnológicas se mantuvieron aisladas (...) el control ideológico y político que pesaba sobre las instituciones académicas y de investigación, el avasallamiento de las garantías cívicas, la falta de libertad intelectual y la violación permanente de los derechos humanos produjeron el éxodo de numerosos investigadores y, en algunos casos, de equipos completos, creando en el sector una situación de retraso difícil de revertir (Guyot, 2007, p. 128).

Finalmente, la ruptura de la relación privilegiada que tenía el CONICET con la universidad abrió una brecha en la investigación: el sistema de institutos dependientes del CONICET y el requisito de pertenencia a una "fundación", como instancia administrativa a cumplir para conseguir los financiamientos otorgados por el Consejo, provocó una suerte de vaciamiento de los institutos de investigación universitarios (Naidorf y Perrotta, 2010, p. 18)

A nivel Universidad Nacional de San Luis se transitó un período de instauración de propuestas curriculares despolitizadas, a través de la creación de los planes de estudio para las tres carreras de educación, centradas en posturas tecnocráticas, científicistas y de corte positivista, este hecho condujo a la eliminación de materias, la incorporación de otras y al cambio de nombre de algunas.

En la Facultad de Ciencias Humanas se instauró en Ciencias de la Educación, el plan 17/78; en Educación Especial, el plan 7/80, carrera denominada en ese momento

Profesorado de Enseñanza Diferenciada; y en Educación Inicial el plan 006/80, carrera denominada en ese momento Profesorado de Enseñanza Pre-primaria, concebidos durante la época del proceso militar, los mismos fueron duramente criticados por su impronta neutral e instrumental.

b) Gobierno alfonsinista: el retorno a la democracia

Con el gobierno de Alfosín (1983-1989) comenzó la recuperación democrática en nuestro país:

Este período puede ser considerado como “la reconstrucción democrática”, puesto que los ejes rectores de la política en el período fueron la democratización de las instituciones del sector en un contexto caracterizado por la misma tónica en la vida pública del país (Albornoz y Gordon, 2011, p. 11).

En este marco se resalta la realización del Congreso Pedagógico Nacional que buscó, a nivel federal, a través de diferentes instancias previas en asambleas nacionales y jurisdiccionales y con la participación de diversos miembros de la comunidad, niveles educativos, partidos políticos y organizaciones, debatir respecto a la crisis de la educación, específicamente se propusieron “divulgar la situación educativa y sus alternativas de solución, asegurando la difusión necesaria a fin de que el pueblo participe activamente en el hallazgo de las soluciones” (Art. 2 Ley N° 23114).

Las fuerzas se orientaron hacia la recuperación de los valores de la vida democrática, la normalización de las instituciones públicas y la vigencia de los derechos humanos. Sin embargo, a mediados de 1989, se agravó la situación económica, pues fue un desencadenante del sistema producido durante la última dictadura militar. Especulación financiera, déficit fiscal, hiperinflación y estallidos sociales caracterizaron a los años ochenta.

En este escenario, las universidades atravesaron un proceso de transición en búsqueda de la normalización de sus actividades y principios. Si bien no hubo debates sobre un modelo específico de universidad, los discursos no fueron acompañados por prácticas. Se siguió abogando por la relación universidad- medio social, pero reduciendo a este último al sector productivo, específicamente a las empresas, con el objetivo de lograr un salto que permitiera la competitividad en los mercados mundiales.

En la década del ochenta, comienzan a perfilarse políticas que apuntaban a mejorar la relación entre las universidades y el medio, lo que trajo como consecuencia la creación de agencias, programas, fundaciones, etc.

Como expresa Guyot (2007), durante este período se revaloriza el papel de la investigación científica y tecnológica y, en 1984, se crea la Secretaría de Ciencia y Técnica (SECYT). La época presenta un fuerte interés por la formación científica en la universidad, en este sentido se realizan convenios de colaboración entre el CONICET y las universidades, aunque los problemas económicos dificultaron la recuperación de la actividad científica. Cabe mencionar que los centros de investigación extrauniversitaria recibieron el mayor presupuesto, desfavoreciendo a las universidades.

El nuevo gobierno transformó la Subsecretaría de Ciencia y Técnica del régimen militar, que se encontraba bajo la órbita de la Secretaría de Planeamiento de la presidencia, en la SECYT como dependencia del Ministerio de Educación y Justicia. Las universidades nacionales y el CONICET fueron intervenidos, con la intención de normalizarlos.

La reconstrucción apuntó a confrontar con la cultura académica de la dictadura, en busca de la pluralidad y la autonomía y, por supuesto, la reincorporación de los/as investigadores/as exiliados o cesantes por razones políticas.

Respecto a la producción de conocimiento en educación:

La década de los ochenta encontró a los países centrales ocupados y preocupados por el tema⁵, mientras que en América Latina los esfuerzos de política y las temáticas de investigación se concentraban en los procesos de democratización de las instituciones sociales, deterioradas luego de prolongados períodos dictatoriales (Alliaud y Feeney, 2014, p. 127).

Luego de la recuperación democrática:

Se produce el primer antecedente de la promoción de la transferencia tecnológica de las universidades hacia las empresas: en marzo de 1984 se crea el Área de

⁵ Formación docente.

Transferencia de Tecnología en el CONICET y un año más tarde se pone en funcionamiento la Oficina de Transferencia de Tecnología (la OTT) (Naidorf y Perrotta, 2010, p. 211).

En la UNSL, el Dr. Colavita es designado como rector normalizador, cuya misión era generar las condiciones necesarias para democratizar la universidad. En ese marco, una de las acciones importantes que realizó fue la reincorporación de personal considerado prescindible o cesante, y el esclarecimiento y la búsqueda de lo sucedido en el período anterior.

Luego de ese período, el Lic. Alberto F. Puchmüller (1986-1992) resultó electo como rector. Comenzó en la UNSL un período de reformas curriculares que buscó afrontar las debilidades, pero a pesar de diversos intentos, no se pudo avanzar en propuestas concretas que luego sí se materializaron en el período posterior.

c) Gobierno menemista:

A partir de los 90, puede identificarse el tercer período caracterizado por una serie de medidas legislativas que provocaron importantes cambios en todos los niveles de la educación argentina, de los cuales la educación superior no escapa.

En este período interesa resaltar dos hechos claves que atravesarán la formación en investigación; por un lado, la Ley Nacional de Educación Superior N° 24521 que provocó la resistencia de las universidades nacionales; y, por otro lado, el Programa de Incentivos a los Docentes investigadores, creado en 1993 a través del Decreto 24271.

En esta época se buscó destacar la vinculación ciencia-producción y la aplicación del conocimiento, esto “en un contexto de ideología neoliberal dominante, fuerte, abrupta y traumática retirada del estado; establecimiento de (...) empresas extranjeras; convertibilidad monetaria, apertura y liberación de los mercados de bienes y servicios (...) y otras medidas” (Emiliozzi, 2007, p. 3).

Ante la ausencia del Estado, los recursos para la investigación comenzaron a provenir del sector privado, lo que conllevó demandas de actualización en aspectos vinculados a la gestión, la administración, la capacidad de negociación y el marketing: “Un plan estratégico que abarca desde la decisión del tema a investigar hasta la serie de contactos

a establecer para tender la red de posible financiamiento” (Estébanez y Buta, citado por Emiliozzi, 2007).

La mayoría de los recursos se destinaron a la venta de servicios profesionales que no involucraran necesariamente la investigación, sino la transferencia a clientes como empresas, municipios, juzgados, etc. En consecuencia, la producción de conocimiento respondió a demandas específicas de estos clientes y los investigadores dedicaron gran parte de su tiempo a trabajos contratados mediante órganos vinculados al sector productivo.

El marco sociohistórico y político en el que se inscriben las instituciones y los procesos formativos

En el marco de la configuración del Estado Neoliberal [1] durante los 90 en la Argentina, la política y la legislación educativa presentaron un carácter monolítico, en término de coherencia ideológica con ese modelo. En algunos casos, las normas fueron presentadas haciendo alusión a marcos teóricos de la pedagogía crítica, cuyos conceptos centrales fueron vaciados de contenidos o bien, fueron cooptados para darles un significado distinto” (Menghini, 2009, p. 169).

Con la llegada de Menem al poder (primera etapa 1989- 1995), se consolidaron en el país las nuevas políticas internacionales, neoliberalismo en lo económico y neoconservadurismo en lo políticos y social (proceso iniciado durante la dictadura del 76), es así como se redefine el rol del Estado, la emergencia económica se convierte en ley y la reducción del presupuesto nacional aparece como modalidad de escape frente a los compromisos financieros acordados. En este sentido, el espacio de inserción de los organismos internacionales en las políticas de descentralización fue clave, contribuyendo al achicamiento del Estado a favor de las leyes de funcionamiento de los mercados.

Estas decisiones tuvieron gravísimas consecuencias sobre las condiciones de vida de amplios sectores de la población, desencadenando un proceso cuyos signos principales fueron: concentración económica; contracción del Estado y retiro de sus funciones distributivas; modificación en el mercado de trabajo con aumento de la precarización y del desempleo; caída del ingreso y aumento de la pobreza, con incorporación de sectores medios o nuevos pobres.

En esta Argentina empobrecida, algunos pocos concentraron el poder económico mientras que la mayoría de la población fue empujada a precarias condiciones de existencia, tratando de frenar este embate y de reubicarse en la sociedad con mayor o menor éxito y con mayor o menor conciencia de lo que había pasado. Es decir, no se trató de una suerte de descenso compacto y ordenado, sino de un encadenamiento de cambios desintegradores al interior de los diversos grupos sociales.

En este marco de reconfiguración del Estado se inscribieron las políticas educativas de los 90 y sus marcos regulatorios, como fueron la Ley de Transferencia (24049/91); la Ley Federal de Educación (24195/93); y la Ley de Educación Superior (24.521/95) que fueron dando forma a una concepción neoliberal-neoconservadora de educación que redefinió la educación, el rol del Estado y el papel de las provincias.

Las políticas para el campo de la formación docente estuvieron marcadas por los acuerdos formulados por el Consejo Federal de Cultura y Educación: A3, A9, A11 y A14, que delinearon todo lo relativo a los tipos y características de las instituciones formadoras, acreditaciones, tiempos, contenidos, etc.

Esta política para el sector, en línea con las demás, estuvo atravesada por un fuerte sesgo tecnicista y apuntó al propósito de formar docentes para implementar el nuevo sistema educativo y sus contenidos, intentando legitimar, de esta manera, la reforma puesta en marcha. No se prevé una función crítica para los docentes ni de participación en decisiones sustantivas acerca de la enseñanza, sino que se apunta a un docente ejecutor de las decisiones tomadas verticalmente, en consonancia con una racionalidad instrumental (Menghini, 2009, p. 173).

Aquí Albornoz y Gordon (2011) distinguen dos períodos en el gobierno menemista: La primera -la reacción tradicionalista- transcurrió entre 1989 y 1996-, la segunda -la modernización tecnocrática- lo hizo entre 1996 y 1999.

1- El primer período estuvo marcado:

Por la designación al frente de las principales instituciones del sector, de investigadores que habían desempeñado funciones similares durante las intervenciones militares previas a 1983. Algunos de estos nuevos funcionarios eran conocidos por sus posiciones ideológicas ultraderechistas (Albornoz y Gordon, 2011 p. 10-11).

En 1993 se creó a través del Decreto 506/93 la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU). Llegaba a la conducción de esta secretaría el mismo equipo caracterizado por un enfoque tecnocrático que unos años después habría de impulsar la reforma del sistema de ciencia y tecnología” (Albornoz y Gordon, 2011, p. 20).

Esta decisión puso en tensión la autonomía de las universidades.

En 1993 comenzó la implementación del Programa de Modernización Tecnológica (PMT) cofinanciado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Desde 1993 hasta 1997, cuando con la creación de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica el programa fue incorporado al ámbito por Bernabé Quartino en marzo de 1990. Este último había sido interventor de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la UBA luego de la noche de los bastones largos en 1966. El propio Bernabé Quartino. En febrero de 1991 asumió Materna la Presidencia del CONICET reteniendo el cargo de secretario de Ciencia y Tecnología. de este organismo, el Programa fue administrado en base a dos subprogramas: el de innovación tecnológica, que operó en el ámbito de la SECYT y el CONICET, y el Fondo Tecnológico Argentino (FONTAR) que fue gestionado desde el Ministerio de Economía (Albornoz y Gordon, 2011, p. 17-18).

En 1993 se estableció, a través del Decreto 2427, el Programa de Incentivos a Docentes Investigadores en el ámbito de la SPU, cuyo objetivo era estimular la investigación en las universidades públicas por medio de la asignación de un plus salarial a los docentes que acreditaran la realización de investigaciones, ya que, según estudios previos, sólo el 15% de los docentes universitarios podían ser considerados además como investigadores (Albornoz y Gordon, 2011, p. 20).

El propósito era promover la investigación integrada a la docencia universitaria con el fin de contribuir a la “excelencia” en la formación de los egresados.

El pago del incentivo a los docentes investigadores categorizados quedó condicionado al cumplimiento de las tareas docentes y de investigación que establece la normativa del programa, avaladas por la autoridad universitaria correspondiente, así como por el resultado de la evaluación periódica de las actividades de investigación y de los currículos de los participantes.

Para recibir y permanecer en el régimen de incentivo cada docente-investigador debe cumplir las condiciones de docencia e investigación establecidas en el Manual de Procedimientos del Programa de Incentivos.

En este sentido, se evalúan los antecedentes de cada docente-investigador y para ingresar y permanecer debe cumplir con ciertos puntos; a mayor puntaje, mayor categoría y a mayor categoría, mayor incentivo. Para cobrar el incentivo, los docentes investigadores deben participar en un proyecto de investigación acreditado y cumplir con los requisitos docentes establecidos en la normativa del mismo.

Teniendo en cuenta la Grilla de las pautas de evaluación de la cuarta convocatoria 2011, Anexo I del Ministerio de Educación, los aspectos a evaluar son los siguientes:

- Formación de grado: otorgando los máximos puntajes a los doctorados y maestrías.
- Docencia: los cargos más altos (profesor titular) obtienen los puntajes más altos.
- Actividad y producción: la publicación de libros y en revistas científicas con referatos brindan los mayores puntajes.
- Proyectos de investigación: la coordinación de los mismos presenta mayores puntajes, como así también la antigüedad como integrante.
- Formación y dirección de recursos humanos: la dirección de tesis de doctorados y maestrías brindan los mayores puntajes.

Estos requerimientos se constituyen para el/la investigador/a en una carrera que implica recorrer cierto camino para alcanzar prestigio o reconocimiento como investigador/a, pero también un reconocimiento económico por dicha actividad.

Dicho programa, aún vigente, trajo en la época fuertes controversias, enfrentamientos, competitividades.

La obtención de una categoría en el Programa de Incentivos es valorada en el ámbito académico porque representa el aval de los/as pares evaluadores/as respecto a la posición del/la docente investigador/a y el reconocimiento de su prestigio académico.

Esta expectativa se reflejó en el número de solicitantes de las Convocatorias de Categorización de 2009 y 2011, a las que se presentaron 36238 docentes investigadores/as que superaron en un 54% la convocatoria en 2004. Estas propuestas contribuyen a fortalecer la base de la pirámide de investigación, dado que el 83% de los/as nuevos/as participantes solicitaron las categorías IV y V. La categorización forma parte de los procesos de evaluación del Programa de Incentivos, favoreciendo la aplicación de pautas homogéneas para evaluar la actividad científica y tecnológica en el sistema universitario nacional.

A partir de la convocatoria 2009 se utiliza un currículum digital residente en un servidor central, que posibilita su actualización por parte de los/as docentes investigadores/as y la incorporación al Registro Unificado y Normalizado a nivel nacional de los datos curriculares del personal científico y tecnológico que se desempeña en las distintas instituciones argentinas (CVar).

Respecto a la integración de la docencia y la investigación, el Programa de Incentivo a Docentes Investigadores menciona que:

- El 28% de la planta docente de las universidades nacionales investiga en el Programa de Incentivos.

- El 64% de los/as integrantes del programa tiene dedicación exclusiva.

- El 23% de los/as participantes son docentes investigadores/as formados.

- El 50 % está en formación, por cada docente investigador/a formado/a (categoría I y II) hay entre 1 y 2 docentes investigadores/as en formación superior (categoría III) y 2 docentes investigadores/as en formación inicial (categorías IV y V), proporción adecuada para la formación de recursos humanos en ciencia y tecnología.

En relación a la actividad de investigación, en el programa se desarrollan 7552 proyectos de investigación con 31314 investigadores de todas las áreas del conocimiento. Del total de participantes, 22675 docentes investigadores cobran el incentivo. La mayor participación de investigadores/as y proyectos se registra en el área de las ciencias naturales, exactas y sociales.

Respecto a los requisitos generales para participar en el Programa de Incentivos, es necesario tener un cargo rentado (Excl. o Semi) en el que quede explícita su relación de

dependencia con esta institución. Estar categorizado (I, II, III, IV o V) y realizar tareas de investigación en un proyecto de investigación habilitado por la UNSL. Los docentes-investigadores con dedicación simple sólo podrán cobrar siendo además profesionales o investigadores de CONICET, o becarios de algún organismo reconocido en el Art. 25 del Manual de Procedimientos.

En este marco, la Reforma de los años 90 se orientó a transformar las universidades, adjudicando a la investigación y a la producción de conocimiento un papel central en el proceso de formación de alto nivel. La transformación se dio en el marco de un conjunto de políticas públicas de promoción de la investigación hacia las universidades, que representó un cambio de relación entre el estado y las universidades. En este contexto, dicho Estado asumió el papel de “evaluador” y de orientador de la investigación mediante el establecimiento de criterios de evaluación y acreditación de las carreras (de grado y de posgrado) y de la promoción de; y premio a las tareas de investigación de los/as docentes a través de programas de incentivos, subsidios para proyectos de investigación, categorización de docentes y otorgamientos de salarios diferenciales sobre la base de su producción de investigación (Wainerman, 2010).

Sin embargo, Argentina, según Wainerman (2010), en el campo de la investigación de la educación, comparado con otros ámbitos de estudio de las Ciencias Sociales, aún está en formación, el mismo posee un escaso desarrollo de conocimiento sistemático, objetivo, de base empírica sobre el sistema educativo, sus problemas y su funcionamiento. Con frecuencia, las investigaciones educativas aportan hipótesis, supuestamente sometidas a contratación, que no son más que afirmaciones normativo-prescriptivas con fuerte carga ideológica que ilustran lo que el/la supuesto/a investigador/a ya sabe o pretende saber, o lo que quiere que sea la realidad.

Las barreras que obstaculizan la constitución del campo se sitúan en el origen mismo de la universidad argentina, la misma se concibió como institución transmisora y no productora de saberes. Esta dificultad se puso en evidencia en la Reforma de los años 90, que se impuso a la investigación mediante la aplicación de políticas de incentivo sin tener en cuenta la falta de formación para la nueva función tanto para los/as investigadores/s como para los/as responsables de regular los procesos de la investigación por parte del Estado.

En esta década, la agenda política y los proyectos de investigación educativa se centraron en áreas específicas, la formación de los y las docentes acaparó la atención y los avances producidos en los países centrales fueron capitalizados y utilizados como referencia para las experiencias de la región. En este período de reformas y transformaciones de la formación docente, los/as maestros/as y profesores/as fueron considerados actores clave de dichas políticas impuestas, aunque se nota una tendencia a la descualificación que erosiona su imagen pública, al no contar, en algunos casos, con la formación para afrontar los nuevos mecanismos de control.

El denominado movimiento de profesionalización del trabajo docente, durante las Reformas de los 90, instaló una agenda de diversos temas y de medidas, entre los cuales se encuentran: la prolongación de la formación docente inicial; la proliferación de tipologías docentes definidas a partir de listados de competencias, dominios o habilidades profesionales; la implementación de mecanismos nacionales de evaluación del desempeño; el establecimiento de requisitos para ascender en la carrera docente; la aparición de nuevas ofertas de formación y pos títulos; las políticas de fortalecimiento y mejoramiento de la calidad de las instituciones (Alliaud y Feeney, 2014).

Otro fenómeno, que vino aparejado con estas políticas de la nueva orientación del sistema universitario, fue el incremento significativo de las carreras de posgrado. Entre 1994 y 2007, recuperando estudios de la oferta total en el país (de administración pública y privada), creció un 235 %, manifestándose claramente este crecimiento en las humanidades (Barsky y Davila, 2010).

Un problema no menor fue que la nueva política de impulso a la producción de conocimiento no se acompañó de políticas para la formación del personal docente; quien debió reciclarse sin apoyo para una multiplicidad de funciones asociadas a la investigación, la docencia de posgrado, la evaluación de proyectos, la dirección de tesis, etc.; ante lo cual los/as docentes investigadores/as se encontraron sobreexigidos y muchas veces sin la debida preparación.

El desconocimiento de la existencia de los datos que produce el sistema estadístico sobre el sistema educativo y su funcionamiento, la ausencia de la conciencia de la importancia de producirlos y de saber cómo evaluar su validez y confiabilidad, el desconocimiento acerca de cómo analizarlos mediante las técnicas adecuadas y de

interpretarlos a la luz de los marcos teóricos elegidos, y de no limitarse sólo a describir el contenido de las celdas de cuadros numéricos es abrumadora (Wainerman, 2010, p. 8).

Numerosos estudios evocados por la autora dan cuenta de estas afirmaciones: Araujo (2003), y Prego y Prati (2007) han puesto en evidencia las perversiones del sistema de incentivos; Martínez (1999) ha probado el deterioro de las publicaciones que el mismo contexto provoca; Hidalgo y Pasarella (2009) demuestran la dificultad existente para dirigir las tesis y trabajos de investigación sin sobrecarga. etc.

Como antecedentes claves, a finales de 1994 el Ministerio de Educación creó la Comisión de Acreditación de Posgrados (CAP) y, en 1995, se sancionó la Ley de Educación Superior 24521 (LES).

La novedad institucional más importante establecida por la LES fue la creación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) como un organismo descentralizado en la jurisdicción del Ministerio de Educación. La CONEAU, que comenzó a funcionar en 1996, es desde entonces el único organismo público de evaluación y acreditación universitaria. Su misión institucional fue definida como “asegurar y mejorar la calidad de las carreras e instituciones universitarias que operan en el sistema universitario argentino por medio de actividades de evaluación y acreditación de la calidad de la educación universitaria (Albornoz y Gordon, 201, p. 21).

Esta ley se enmarca en las nuevas formas de intervención del estado evaluador, quedando sujetos los recursos para las universidades, en función de las evaluaciones.

2- El segundo mandato menemista, se caracterizó por su proximidad a organismos internacionales y reformas neoliberales. En ese momento la Reforma estuvo estructurada en torno a tres grandes ejes (Albornoz y Gordon, 2011, p. 22):

- a) Concentración de las funciones de formulación de políticas, programación y planificación en la SECYT.
- b) Creación de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCYT) para realizar acciones de promoción mediante la distribución de recursos

para financiar proyectos de investigación y de actualización tecnológica de las empresas.

c) Mejora de la coordinación interministerial en actividades de ciencia y tecnología, y de la coordinación interinstitucional hacia dentro de los organismos del sector. Se creó el Gabinete Científico-Tecnológico (GACTEC).

Las reformas educativas de esta etapa y sus marcos regulatorios marcaron un antes y un después para la formación en investigación, en tanto estaban marcados por el credencialismo, la cuantificación de productos y la demanda tanto de las entidades empresariales como organismos internacionales.

En la Universidad Nacional de San Luis comenzó un tiempo que Riveros (2010) llamó de “consolidación y crecimiento” (1992-2007), al fortalecer acciones que posicionaron y mejoraron las condiciones políticas y académicas de la institución, más allá de los lineamientos y restricciones de las políticas públicas. A pesar de las diversas acciones desplegadas para resistir a las mismas, se comenzó a desarrollar en la universidad el Programa de Incentivos a la Investigación (Resol. N° 312/93 y Resol. N° 351/93). Cabe mencionar que asume la Lic. Nilda Esther Picco, primera mujer rectora de la Argentina (1995-1998).

En la Facultad de Ciencias Humanas transitamos una época de reformas curriculares, algunas de ellas, como el caso de Ciencias de la Educación, sigue vigente. En relación a la investigación, en el nivel de contenidos, comenzaron a tomar lugar otros fundamentos paradigmáticos, abriendo la discusión a lógicas cualitativas de investigación, al tiempo que se mercantilizó la educación y la investigación.

d) Gobierno Kirchnerista: 2003 al 2015

Entre el período menemista y el kirchnerista, es elegido presidente de Argentina, el 10 de diciembre de 1999, Fernando De la Rúa, quien no terminó su mandato y renunció el 20 de diciembre del 2001, en el marco de una profunda crisis política, económica y social.

Luego de su renuncia asumieron varios presidentes⁶ hasta que Eduardo Duhalde finalizó el período en mayo del 2003.

Néstor Kirchner y Cristina Kirchner ocuparon la presidencia de Argentina en 2003-2007 y 2007-2015, respectivamente. Más allá de las diferencias en cada gobierno, se resaltan los siguientes aspectos en política educativa e investigación:

Desde 2002 comenzó una paulatina recuperación económica que alivió las cuentas públicas. Por primera vez desde la finalización del gobierno radical se produjo una reconciliación total entre la SECYT, el CONICET y, en otro plano, las universidades. Además, aumentó la inversión en I+D, tanto pública como privada:

El CONICET, por su parte, profundiza la necesidad de la vinculación de la investigación con el sector de la producción: en el año 2003 dicta la resolución N° 452/03 "Investigación en empresas" y, a su vez, en el Estatuto de la Carrera de Investigador posibilita el desempeño de los investigadores en empresas y autoriza a realizar convenios con distintas instituciones” (Naidorf y Perrotta, 2010, p. 213).

El período que se extiende desde 2003 hasta el presente puede a su vez ser dividido en dos etapas. En la primera de ellas, durante el gobierno de Néstor Kirchner, el máximo organismo del sector era el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, del que pasó a depender la Secretaría de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva. Esta última puso el énfasis en la planificación a medio y largo plazo, lo cual no dejaba de mostrar un curioso optimismo en un país tan expuesto a las mutaciones abruptas y muchas veces inesperadas. Durante esta gestión se lograron varias metas, como el relanzamiento del CONICET, a la vez que comenzó una etapa de modesta expansión presupuestaria, aunque de fuerte incorporación de investigadores y becarios en el CONICET y las universidades (Albornoz y Gordon, 2011, p. 11).

⁶ El presidente Fernando de la Rúa declaró un estado de sitio y renunció al cargo. Tras su salida, le sucedieron cuatro presidentes en once días: Ramón Puerta, Adolfo Rodríguez Saá, Eduardo Camaño y Eduardo Duhalde.

Con el gobierno de Cristina Kirchner (segunda etapa) se creó el Ministerio de Ciencia, Tecnología que se separó del Ministerio de Educación. Siguiendo a Naidorf (2015), el área de ciencia y tecnología fue de interés para el kirchnerismo, logrando:

- Aumento del número de investigadores y becarios,
- recuperación de salarios y estipendios,
- incremento del financiamiento de proyectos en variadas modalidades,
- repatriación de investigadores argentinos en el exterior,
- elaboración del primer plan estratégico en CyT y
- creación de un polo de divulgación de la ciencia, cuyo objetivo principal es promover la formación en disciplinas científicas y tecnológicas: Tecnópolis.

En este camino, un hito fundamental fue la creación del Ministerio de Ciencia Tecnología e Innovación Productiva (Ley 26388/07) como política activa de Estado en 2007 –gestión de Cristina Fernández de Kirchner– para impulsar empresas de base tecnológica, promover la innovación científica y abonar a la competitividad de los productos locales. Se buscó así otorgar una entidad institucional propia a esta área (Naidorf et al, 2015, p.13).

(...) La ley nacional de educación superior no resultó una prioridad gubernamental. Vale señalar que este proyecto de ley se inscribía en un conjunto de decisiones legislativas educativas de la administración de Néstor Kirchner y Cristina Fernández, algunas de las cuales derogan el marco legal educativo neoliberal. Estas son: Ley de Garantía del Salario Docente y 180 días de clase (Ley 25864/2003). Ley de Educación Técnico Profesional (Ley 26058/2005). Ley de Financiamiento Educativo (Ley 26075/2005). Ley Nacional de Educación Sexual Integral (Ley 26150/2006). Ley Nacional de Educación (Ley 26085) –derogó la Ley Federal de Educación (1993) (Naidorf et al, 2015, p. 29).

Respecto a las propuestas formativas a nivel curricular en las universidades es importante señalar que:

Ni los temas de investigación ni los programas de las materias y, en algunos casos, ni los planes de las carreras dejaron de ser al menos revisados con ojos ubicados en los tiempos que corrían, aunque no siempre se arribó a un cambio estructural, aún cuando esto hubiera sido estrictamente necesario (Naidorf et al, 2015, p. 13).

A partir del gobierno de Kirchner (2003) parece comenzar una fase de distanciamiento de las políticas y legislaciones de los 90, en el 2006 se sanciona la Ley de Educación Nacional (26.206/06) que se presenta como superadora de la anterior Ley Federal; además se crea el Instituto Nacional de formación docente como encargado de la formulación de políticas para el sector brindando una fuerte impronta a la investigación en educación. Aunque cabe destacar que la ley de educación superior no se modificó, lo que pone de manifiesto la continuidad de los marcos regulatorios, aunque con un discurso crítico de las mismas.

Si bien se observan puntos de continuidad con las políticas de los 90, se advierte un lenguaje que intenta separarse de dicha época, incorporando conceptos de las perspectivas críticas y la hermenéutica, con el objetivo de distanciarse de los supuestos de la transformación educativa de la nueva derecha. Sin embargo, las concepciones de fondo acerca de la formación docente parecen ir en el mismo sentido: docentes ejecutores, sin participación en la toma de decisiones, prácticas acríticas sin demasiados fundamentos históricos, políticos y sociológicos.

Cabe mencionar que el modelo económico-político, las normativas y regulaciones impactaron de diferentes maneras en docentes, instituciones, jurisdicciones, impregnando profundamente, en algunos y en otros no, dependiendo de las tradiciones, culturas, historias, trayectorias de cada provincia, escuela, nivel, etc.

El cambio de orientación política producido en varios gobiernos de Latinoamérica y la recuperación de las políticas de Estado inauguraron, hacia el comienzo de los años 2000, un nuevo escenario para la formación docente: En primer lugar, se produce un balance y análisis crítico de las limitaciones de las políticas implementadas en la década anterior que contribuyeron a profundizar la fragmentación y desigualdad de los sistemas educativos en general y del subsistema de formación docente en particular, generando circuitos de diversa calidad académica. La proliferación y yuxtaposición de títulos de distinta duración y validez es una de las cuestiones que

las gestiones actuales intentan revertir. En segundo lugar, se trata de introducir nuevas lógicas tendientes a la unidad e integración del sistema de formación docente, atendiendo a su vez a desarrollos e intereses locales. En tercer lugar, un nuevo discurso apuesta a revalorizar a los docentes y a producir su reposicionamiento como agentes legítimos de la transmisión cultural y productores de un saber pedagógico que es preciso sistematizar y capitalizar en las acciones y dispositivos de formación (Alliaud y Feeney, 2014, p. 127).

En nuestra Universidad es importante mencionar que:

Desde la gestión del Rector Lic. Germán Arias y el Vice Rector Roberto A. Olsina (2001-2007), la universidad continúa con un proceso de cuestionamiento frente a las políticas neoliberales especialmente en lo que respecta al recorte presupuestario y adhiere en todos sus términos a la Declaración N° 025/00 emitida por la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires de fecha 17/03/00 (Resol. 76/02) en repudio a las políticas que atentan contra la Educación Pública y en este marco se realizan una serie de acciones organizadas también por docentes y estudiantes (Riveros, 2010, p. 119).

En el 2007 asumió como rector de la Universidad Nacional de San Luis el Dr. José Luis Ricardo quien se comprometió a afianzar la oferta de carreras de grado y posgrado y la actualización de planes de estudio, lo cual se logró en algunos casos. Lo sucedió Félix Nieto Quintás, en el 2013, transitando dos mandatos.

e) Gobierno macrista: 2015-2019

Tras más de una década de gobiernos progresistas en Argentina y otros países de Sudamérica, la llegada de Mauricio Macri con un programa de gobierno neoliberal y conservador que fue presentado durante la campaña electoral como la promoción de un cambio sustantivo respecto del gobierno anterior, pero que a la vez mantiene al Ministro de Ciencia, Tecnología e Innovación de la gestión anterior, nos interroga sobre las continuidades y las rupturas de la política científica respecto de la década previa, así como nos invita a reflexionar sobre los desafíos que se abren en el escenario actual (Naidorf y Perrotta, 2016, p. 47).

Entre las características del período es importante mencionar:

- El recorte, tanto salarial como presupuestario, que llevó a marchas masivas en el 2017: El presupuesto 2017 para la Ciencia y la Tecnología sufrió un recorte sustantivo: se pasó de un presupuesto anual que oscilaba entre el 0,7% y el 0,8 por ciento del presupuesto total nacional, a su reducción a un mínimo histórico de 0,59%” (Naidorf y Perrota, 2016, p. 62).

- El recorte a CONICET: “la cantidad de ingresantes a la carrera de investigador científico (CIC) del año 2016 fue reducida en un 60%: ingresaron 385 postulantes de 900 recomendados” (Naidorf y Perrota, 2016, p. 62). En este contexto se ensanchó la brecha entre el CONICET y las universidades nacionales.

- Creación de un nuevo Sistema Nacional de Categorización de Docentes Investigadores Universitarios (SiDIUN) regulado por el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación (MECCYT). Para Del Valle estas decisiones políticas marcan:

(...) Un proceso de profundización de la mercantilización educativa, en una nueva fase cuya característica principal es la transnacionalización de la educación. Junto con una mayor presión por el acceso a la educación y su consecuente ampliación de la cobertura en las instituciones tradicionales públicas y mayormente en las privadas, se producen y expanden nuevas formas de educación superior, posibilitadas por las nuevas tecnologías de la información (como la educación virtual) y nuevos tipos de institucionalidad (como los acuerdos de franquicia de programas de educación superior de empresas de carácter transnacional o multinacional)” (2018, p. 39-40)

Siguiendo al autor, se observan circuitos educativos segmentados, de la mano del ingreso de nuevos sectores sociales a la universidad; una marcada diferencia simbólica en las carreras y títulos otorgados, intensificando de esta manera la desigualdad social.

Se profundizan las políticas mercantiles en la educación y la cuantificación de la producción del conocimiento científico ocupa un lugar central. Una de las preocupaciones actuales de los futuros investigadores, parafraseando a Sirvent y Monteverde (2015), es la velocidad, importando más la cantidad que la calidad, la “ciencia rápida” se preocupa por los números: cantidad de publicaciones, cantidad de congresos, cantidad de títulos, etc.

En nuestra universidad y específicamente en nuestra facultad creció la preocupación por la formación en investigación y la necesidad de favorecer el egreso. Se creó en el 2016 la Especialización en Investigación en Ciencias Sociales y Humanas que se presentó como una apuesta estratégica para complementar la formación de grado.

f) Gobierno Fernández-Fernández: 2019 a la actualidad

En diciembre del 2019 asumió la presidencia del país Alberto Fernandez. A meses de su mandato, por Decreto N° 297/20, se dispuso el “aislamiento social, preventivo y obligatorio”, producto de la pandemia mundial ocasionada por el Covid 19, durante el 20 y el 31 de marzo del 2020 para los y las habitantes del país y para las personas que se encontraran transitoriamente en él. Este plazo fue sucesivamente prorrogado a través de diversos Decretos.

Este contexto de angustia social y crisis económica, social, sanitaria y educativa trajo profundas discusiones sobre Formación Docente, Educación Virtual, Tecnologías de la Comunicación y la Información (TICs), entre otros aspectos.

En el medio, el desconcierto de haber tenido que dar un salto abrupto y forzado. Por lo dicho y por lo vivido podemos interpretar que somos protagonistas de un proceso de transformación en la forma de investigar, nacida hace ya unos cuantos años en el seno de lo que se fue considerando sociedad de la información, sociedad del conocimiento y ahora por su significativa y masiva presencia algunos optamos por llamar era digital. Cambios tímidos en un principio, pero con capacidad de afectar la práctica en su conjunto y estructuralmente, cambios cuya magnitud y proyección procuramos poner colectivamente a discusión. La paradoja que aquello que se presentó, y por muchos fue (y es) vivida como estrategia de confinamiento, en realidad se proyecta como una oportunidad de conexión que traspasa muros institucionales y fronteras provinciales y nacionales (Baldivieso y Di Lorenzo, 2021, p. 106).

Si bien diversos estudios pusieron de manifiesto las transformaciones que la era digital trajo para la sociedad en general y la investigación en particular, de la mano de repositorios para la búsqueda de antecedentes, nuevas estrategias para construir, recolectar y analizar información, nuevas formas para comunicar el conocimiento producido, entre otras. La crisis abrió nuevos caminos posibles:

Porque la presunción de estar ante una crisis civilizatoria cuestionó también las prácticas investigativas más allá de las tecnologías, y quehacer histórico de la ciencia y la impronta de la modernidad; y anima a investigadoras/es comprometidas/os a ensayar prácticas para replantear la investigación desde lo ¿onto tecnológico? ¿tecnológico? (si es que estas expresiones tienen cabida) y sin dudas desde lo metodológico que aquí sí podemos afirmar incluye lo técnico y la tecnología (Baldivieso y Di Lorenzo, 2021, p. 107).

Alberto Fernández ha resaltado en varios discursos el papel importante de la educación y las universidades para el desarrollo del país, ha propuesto iniciar el debate de una nueva Ley de Educación Superior que permita fortalecer el sistema universitario, fortalecer el vínculo de la universidad con la comunidad y el sector productivo para garantizar el desarrollo territorial (Diario Página 12, 2023).

En este período en la UNSL y específicamente en FCH, continuaron las discusiones respecto a las políticas neoliberales, la falta de presupuesto y la cuantificación de las producciones; el tiempo de pandemia obligó a repasar las propuestas pedagógicas, recursos institucionales y la formación virtual y a distancia, a través de diversos claustros y publicaciones como “Enseñar y aprender en tiempos de pandemia. Espacio de diálogo y construcción de conocimiento”.

Transitamos un período de importantes debates respecto a la educación virtual, presencialidad remota, encuentros sincrónicos, intenciones de reformas curriculares que pudieran acompañar los cambios de época. El actual rector Víctor Moriñigo propuso:

Vamos a trabajar con las facultades y el Consejo Superior en programas académicos que estén orientados a mejorar el ingreso, el avance y la terminalidad de los estudiantes en nuestras carreras. Vamos a generar políticas públicas destinadas a coordinar una cultura institucional libre de violencia, con perspectivas de género y comprometida con el cuidado integral de las personas (2019).

El ingreso y egreso emergen como una problemática central, la FCH avanza en el estudio de los temas relativos a la permanencia y egresabilidad en las carreras y comienza a gestarse en el posgrado.

Se resalta la preocupación de nuestra facultad por la formación en investigación, no sólo al proponer políticas para garantizar permanencia, egreso y propuestas de formación de posgrado en la temática, sino también con la creación, el 31 de noviembre del 2021, del Instituto de Investigación en Ciencias Humanas y Sociales (IICHS-UNSL). El máximo órgano universitario, además, habilitó que se realizaran las gestiones pertinentes y necesarias para convenir la doble dependencia con CONICET.

El instituto tiene por objetivos: propiciar la excelencia investigativa y la construcción de nuevos conocimientos; promover el surgimiento y desarrollo de líneas, proyectos, programas y centros de investigación; generar formación y capacitación destinada a investigadores, becarios y becarias; articular la investigación con la extensión y la docencia de grado y posgrado, desarrollar investigaciones interdisciplinarias de alta calidad; crear un ámbito propicio para la interacción de investigadores formados y en formación; trabajar en red con otros centros e institutos; y ser un espacio de comunicación y difusión del conocimiento.

1.6.4. Universidad Nacional de San Luis, la FCH y las carreras de Educación

En los apartados anteriores se realizó una periodización de los diversos gobiernos políticos de nuestro país y las políticas educativas en general y de investigación en particular que los acompañaron, con algunos hechos centrales en nuestra universidad y facultad. En este apartado nos centraremos específicamente en ellas.

En 1939 se creó la Universidad Nacional de Cuyo en la ciudad de Mendoza, con sede en San Juan y San Luis. Esta última, comenzó a funcionar sobre la base de dos instituciones:

-Una preexistente, la Escuela Normal de Maestros “Juan Pascual Pringles”, fundada en 1876.

-Otra nueva, el Instituto del Profesorado, que comenzó sus actividades en 1940, ofreciendo las carreras de profesorado en Química y Mineralogía, y en Matemática y Física, hasta 1942; año en que se modificó su estructura y sus funciones, y pasó a denominarse Instituto Pedagógico, manteniendo las carreras mencionadas, y se agregó el Profesorado en Pedagogía y Filosofía. En 1945, el Instituto Pedagógico pasó a denominarse Facultad de Ciencias de la Educación, conservando los profesorados, con los doctorados en Química, Física, Matemática y Ciencias Pedagógicas.

En 1946, la asamblea universitaria de la Universidad Nacional de Cuyo creó la facultad de Ciencias de la Educación, como transformación del Instituto Pedagógico de San Luis. La nueva facultad condujo al replanteo de la organización académica y organizativa. Por una parte, continuaron los profesorado y los doctorados que existían hasta el momento, aunque organizados en tres departamentos: Matemáticas y Física; Química y Mineralogía; y Pedagogía y Filosofía. Por otra parte, si bien los departamentos mantenían sus objetivos docentes, en 1948 se crearon la sección de Química Mineral, la sección Electrónica y el Instituto de Investigaciones Pedagógicas, todos ellos concebidos como "centros de coordinación y estudio", es decir, incorporando objetivos de investigación.

“Obtenida la categoría de Facultad, era necesario sumar a la formación profesional un centro dedicado a la investigación científica, el cual encontró su espacio de realización en la creación del Instituto de Investigaciones Pedagógicas (Resol. N° 248/48) en 1948, para cuya dirección fue designado el Prof. Plácido Alberto Horas. El mismo estaba compuesto por tres secciones que actuarían coordinadamente; a) sección de Investigaciones Psicológicas y Antropológicas; b) sección de Investigaciones Pedagógicas; c) sección de Historia de la Educación y Legislación Escolar (Universidad Nacional de Cuyo, 1948: 23, citado por Riveros, 2010, p. 50).

“Posteriormente en 1955, tras la caída de Perón y con la apertura hacia una política desarrollista, las actividades de investigación en San Luis continuaron acrecentando cada vez más su prestigio en todo el país. Tal es el caso del Instituto de Investigaciones Pedagógicas que en 1956 pasó a denominarse Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas. El mismo mantuvo una intensa actividad en el medio social y universitario hasta principios de la década de 1970, a él se debe la publicación de numerosas investigaciones, en los canales del Instituto” (Riveros, 2010, p. 53).

En el año 1969 se destaca la creación del CLIPEC “Centro Latinoamericano de Investigación y Perfeccionamiento en Educación Comparada”, dirigido por la Dra. Carmen Vera Arenas de San Juan, que contó con el reconocimiento de la Organización de los Estados Americanos, cuyo objetivo era “contribuir al conocimiento comparativo de la situación de los sistemas de educación latinoamericanos como un elemento básico para el planeamiento y la integración educativa de la región”. La constitución de este Centro permitió la capacitación de

becarios docentes de diferentes países latinoamericanos como así también el intercambio de profesores locales con intensa y fructífera actividad hasta el año 1970. Por el mismo año, el Prof. Isidoro San Juan, director del Centro de Documentación e Información Educativa de la Facultad de Ciencias, fue designado por la UNESCO como experto internacional en Documentación Educativa. Dos centros que marcaron un legado valioso en el campo de la historia de la educación comparada y de la investigación educativa en San Luis.” (Riveros, 2010, p. 58)

Luego de un controvertido proceso local con activa participación de la comunidad de Villa Mercedes, el presidente de facto teniente Gral. Alejandro Lanusse, por intermedio de la Ley 20364, creó la Universidad Nacional de San Luis, el 10 de mayo de 1973, con sede central en la ciudad del mismo nombre, estableciendo organismos o dependencias dentro de su zona de influencia.

Es así que para la construcción de un verdadero proyecto de universidad Mauricio López lleva adelante una amplia convocatoria abierta a toda la comunidad universitaria y que contó principalmente con una fuerte participación estudiantil. Por Resolución Rectoral N° 38/73, en carácter de delegado organizador, dispuso -en acuerdo con los respectivos claustros y teniendo en cuenta las condiciones históricas del momento- suspender las actividades de docentes y no docentes para lograr una efectiva participación en diferentes comisiones de trabajo. El trabajo de dichas comisiones se proponía como una de sus finalidades “(...) instrumentar medidas tendientes a asegurar el cumplimiento de las pautas fijadas en el orden académico-administrativo”, entre otras (Riveros, 2010, p. 68).

Entre las propuestas de la época una de las más importantes a los fines de este estudio es la creación de las áreas de integración curricular:

Unidades operativas cuyas funciones eran la docencia, la investigación y la transferencia además de estructurarse en torno a un campo específico de conocimiento. El sistema de áreas reordena las tradicionales “cátedras” dentro de una facultad o escuela, de acuerdo con sus afinidades, en campos epistemológicos o campos de saber, a los que se les denominó “área”, entendiéndose como una unidad orgánica de docencia, investigación y servicios, en relación con la realidad y sobre la base de metodologías generales comunes. El ‘área’ se consideraba como una

coordinación abierta de recursos humanos, de diversos niveles, que integraba en ella al docente e investigador ya formado con el que se encontraba en proceso de formación y al alumno (Riveros, Lucero, Cabrera, Martín, 2008, p. 9).

Asimismo, se establecía la denominación de “cursos” para reemplazar el tradicional sistema de cátedras o materias. Los cursos forman las áreas que constituyen con sus profesores y auxiliares de docencia un equipo solidario que distribuye internamente sus tareas de acuerdo a los planes establecidos por el Departamento (Riveros, 2010, p. 70).

En ese mismo año, Héctor Cámpora es electo como presidente democrático, quien designa, en 1974, al Profesor Mauricio Amilcar López, rector normalizador, convirtiéndose de esta manera en el primer rector de la universidad, desaparecido durante la última dictadura militar. Las primeras facultades de la nueva institución fueron la Facultad de Pedagogía y Psicología y la Facultad de Ciencias Físico-Químico-Matemáticas, en San Luis, y la Facultad Tecnológica, en Villa Mercedes, que poco después fue denominada Facultad de Ingeniería y Administración.

A causa de la variedad de disciplinas y carreras que se dictaban y al no ser todas de carácter docente o pedagógicas, el Consejo Superior de la UNSL resolvió, a pedido de nuestra facultad, asignar el nombre de Facultad de Ciencias Humanas, que es el que mantiene y como se la conoce hasta el presente.

1.6. 5. Formación en investigación en educación: aproximación conceptual

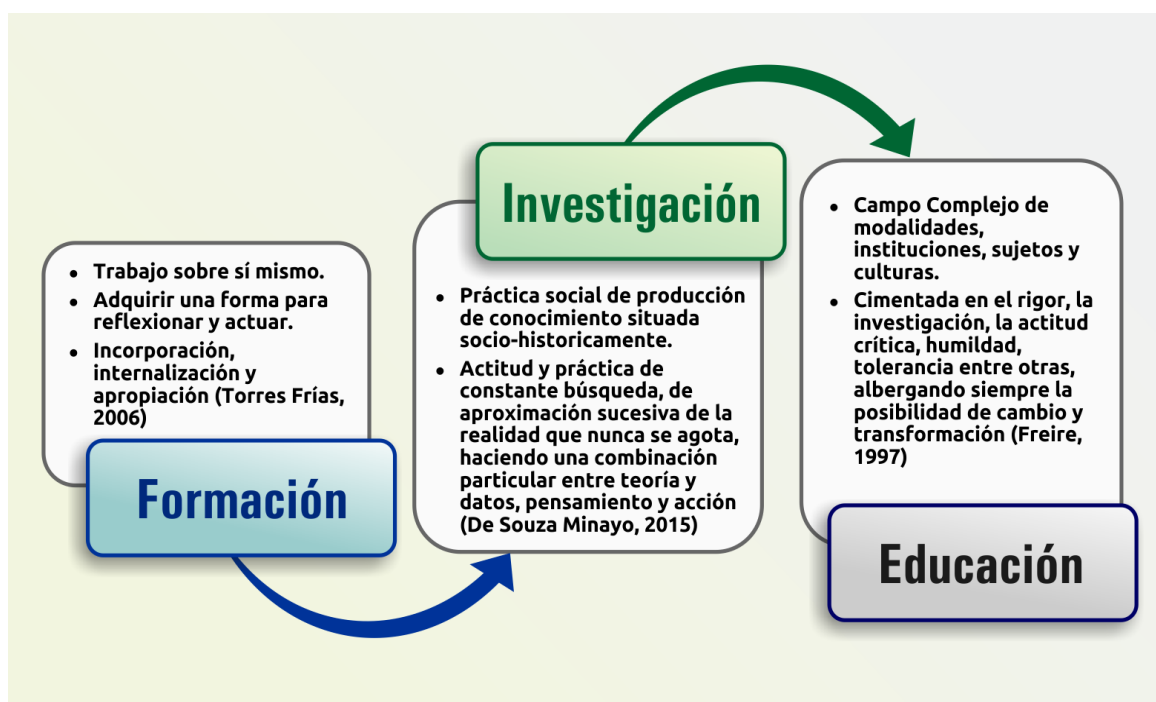
El concepto de formación está ligado al concepto de cultura y sus instituciones, en este sentido, “el proceso de formación de una persona lleva completo el desarrollo de sus potencialidades, las que se pondrán a disposición de otras personas en la relación social cotidiana y en los distintos ámbitos en que convive o se desempeña” (Díaz Barriga y Rigo, 2000, p. 87). En este marco la formación es un derecho y una obligación, un trabajo sobre sí mismo/a (Ferry, 1997).

“La formación implica un proceso de incorporación, internalización, apropiación y modelamiento de conductas y saberes que a través de la acción o puesta en práctica configuran el ser y el saber hacer de un individuo” (Torres Frías, 2006, p. 73).

Para Ferry (1997) la formación es “(...) algo que tiene que ver con la forma. Formarse es adquirir una cierta forma. Una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma” (1997, p. 53-54). Es el propio individuo quien se forma por sus propios medios, pero sólo por mediación. Son mediaciones los formadores, las lecturas, las circunstancias, la relación con los otros, etc.

Figura 3

Formación en investigación en educación



La *Figura 3* pone de manifiesto la trama de tres conceptos centrales de nuestro estudio, formar en investigación para que docentes se apropien y adquieran formas para investigar, que les permita producir conocimiento situado sobre educación en sus variadas modalidades, instituciones, sujetos y culturas, siempre albergando el aporte a la transformación socioeducativa.

En este marco es importante seguir precisando algunas definiciones, respecto a la formación de investigadores/as, formación en investigación y formación para la investigación:

La formación de investigadores alude a los espacios educativos y las propuestas curriculares. Aludiendo a la diferencia entre los términos, por ejemplo, la formación

para la investigación es objeto de programas educativos que preparan al estudiante para el desarrollo de una práctica de manera profesional, esto se puede observar en los doctorados, los cuales tienen como propósito formar para la investigación. Caso contrario, los programas de maestría, que forman en investigación dotan a los estudiantes de herramientas que les ayudan a intervenir en alguna situación problemática o al desarrollo de un trabajo de tesis o lograr cierto nivel de competencia investigativa, a menos que sean programas educativos orientados a la investigación. Como ejemplo, las maestrías en investigación educativa estarían formando para el desarrollo de la práctica investigativa (Cázares, Rivas y Ramírez, 2015, p. 9)⁷.

Otras definiciones, remarcan:

Hablar de formación de investigadores educativos es referirse a una formación para la investigación en un marco institucional, en instituciones de educación superior encargada de ofrecer programas de posgrados dirigidos a esta actividad, la cual puede abordarse desde diferentes perspectivas teóricas y curriculares, desde las políticas nacionales e internacionales de financiamiento, desde las condiciones de los programas (...) El ejercicio de la investigación como actividad cotidiana, etc.” (Torres Frías, 2006, p. 69).

Respecto de esta última definición, se concuerda en cuanto al marco institucional, curricular y prácticas cotidianas como mediaciones propias en la formación de investigadores. Sin embargo, a pesar de que diversos trabajos ubican la formación de

⁷ Es importante mencionar que los autores plantean dichas diferenciaciones en el marco del contexto mexicano, donde las carreras de posgrado presentan una finalidad distinta, la maestría apunta a realizar una práctica investigativa y el doctorado prepara para el oficio de investigar, cabe destacar que, para realizar un doctorado, hay que contar con una maestría, requisito que no es necesario en Argentina.

Esta realidad difiere de nuestro contexto nacional. Se observa en nuestro país, en las carreras de Educación, un importante salto de las carreras de grado al doctorado sin instancias previas como licenciaturas, especializaciones y maestrías, es decir, que nos encontramos con doctores con 25 años casi sin experiencia laboral y profesional; tal como lo expresa la Ley Nacional de Educación Superior: “Para acceder a la formación de posgrado, el postulante deberá contar con título universitario de grado o de nivel superior no universitario de cuatro (4) años de duración como mínimo y reunir los requisitos que determine el Comité Académico o la autoridad equivalente” (Art. 39 bis Ley de Educación Superior N° 24.521, 1995).

investigadores/as en los posgrados e incluso en la realización de la tesis doctoral, como si una sola experiencia garantizara la formación, consideramos que dicha formación comienza mucho antes, en el grado, en los primeros contactos con la investigación, en el cursado de asignaturas concretas o con pequeñas experiencias o prácticas.

Es importante añadir otras dimensiones que atraviesan a la formación en investigación como, por ejemplo, políticas nacionales e institucionales claras, prácticas concretas, infraestructura, propuestas curriculares y personas activas en la producción de conocimiento.

Siguiendo a Moreno (2002), la formación en investigación comprende prácticas y actores diversos, en un quehacer académico que propicia el acceso a conocimientos, habilidades, hábitos y actitudes para la práctica investigativa, aportando fundamentos teóricos y dispositivos cuya intención es propiciar saberes y aprendizajes que posibiliten el oficio, en este sentido, hablar de formación en investigación en educación:

Se refiere a una formación para el ejercicio de la investigación como oficio, que implica el aprendizaje de ciertos conocimientos teórico metodológicos y técnicos del quehacer científico, el fortalecimiento de ciertos valores y principios éticos que se permean en la comunidad científica del campo, el desarrollo de habilidades, destrezas, actitudes y conductas investigativas, más la exposición del sujeto en proceso de formación al análisis, reflexión, crítica, debate y autoevaluación de ese bagaje que conforma su saber y saber hacer educativo cotidiano (Torres Frías, 2006, p. 73).

En esta línea de pensamiento se busca un equilibrio entre disciplina, metodología y epistemología y; por ende, Torres Frías (2006) considera que en los procesos de formación intervienen factores como: programas académicos, la organización institucional, la formación inicial, las formas de interacción entre personas y grupos, la recurrencia a ciertas metodologías y a estas dimensiones, añadimos políticas nacionales y regionales respecto a la investigación y la idiosincrasia institucional (comunidades epistémicas).

Lozoya Meza y Ocampos Reyes (2016) consideran que la formación en investigación en educación es un proceso complejo por la misma naturaleza de la investigación educativa, por la diversidad de factores institucionales, sociales y políticos que

intervienen, por la diversidad en los posicionamientos epistemológicos y las propuestas curriculares.

Figura 4

Dimensiones de la formación en investigación en educación



En la *figura número 4* se sintetizan las diversas dimensiones que atraviesan la formación en investigación, la dimensión de la enseñanza tanto a nivel de grado como de posgrado a través de planes de estudio, asignaturas y actividades áulicas; la dimensión de las comunidades epistémicas de una institución, sus idiosincrasias, estilos y tradiciones, manifiestas en prácticas, ejercicios investigativos, proyectos de investigación y producciones científicas. Es importante añadir las políticas nacionales e institucionales destinadas a la formación en investigación, financiamiento, infraestructura y las transformaciones socioeducativas de una época. Todo ello invita a pensar en una formación como un continuo, que no responde a un momento puntual de la formación, sino a un proceso en desarrollo.

En este marco nos alejamos de una concepción de formación de investigadores/as asociada a una actividad empresarial y de titulación y nos posicionamos desde una formación en investigación que posibilite el contacto y experiencias con el oficio de investigar y pueda desembocar en una formación de investigadores/as, en un sentido de

construcción de conocimiento sobre problemáticas socioeducativas con vistas a producir transformaciones y justicia cognitiva y social, por fuera de la búsqueda de beneficios económicos o prestigio social y o académico individual.

Acordamos con la Asociación de graduados en Ciencias de la Educación de Jujuy (AGCEJ, 2009) en que formar un o una investigador/a es una empresa de largo aliento y su responsabilidad no responde a un nivel educativo determinado ni a un grupo selecto:

Formar en investigación implica para nosotros poner en contacto de los alumnos futuros docentes, con el oficio del investigador -con los procedimientos, capacidades y habilidades asociadas a dicho oficio- y con las modalidades teórico-metodológicas conocidas para generar conocimiento científico -esto es, normas, cánones, códigos, lenguajes, tradiciones, formas científicas de hacer investigación. Todo ello con la esperanza de que aprender a investigar, derive o no en la formación de un investigador (AGCEJ, 2009, p. 135).

Propiciar una formación en investigación en educación que permita a los y las docentes construir una relación positiva y generativa con el conocimiento, que no sea un transmisor de conocimientos producidos por otros/as, sino que pueda producirlos y recrearlos, formar docentes con curiosidad epistemológica, capacidad de asombro, crítica y posicionamiento político frente a la realidad.

1.6.5.1 Dificultades en la formación en investigación en educación:

La formación en investigación ha sido objeto de numerosos estudios en diferentes contextos, que ha permitido identificar diversas dificultades que atraviesa toda propuesta en este sentido. En este marco consideramos pertinente mencionar algunos nudos críticos:

-Formación en todo menos en tesis: Rincón y Romero (2005) acuñan la noción que denomina el síndrome de Todo Menos Tesis (TMT), ello se produce porque en la formación, primero hay deficiencias en la producción de textos académicos y en el desarrollo de competencias para realizar el proceso investigativo y, segundo, la forma de enseñar por lo general se reduce a la transmisión de conceptos descontextualizados y difíciles de concretar en la práctica.

-Formación centrada en enfoques tradicionales: estudios muestran que los actuales procesos de formación se centran en enfoques tradicionales, con valoraciones negativas hacia los mismos (Di Lorenzo, 2018; Ruiz Torres, 2005; Aldana Joya, 2010 y Cerda, 2007).

-Formación fragmentada: en este sentido cuando los estudiantes

Refieren a los contenidos de la formación en investigación, rápidamente emerge el recuerdo de la estadística y aunque algunos alumnos dicen haber aprendido, mayoritariamente destacan la falta de sentido de esa formación en el contexto de la carrera y sus experiencias (Baldivieso y Di Lorenzo, 2019, p. 62).

La formación en investigación, tal como se presenta en el sistema educativo actual, es lineal y fragmentada; por lo tanto, no estimula a los estudiantes a aventurarse a producir conocimiento ni a apropiarse de manera creativa en la solución de problemas en forma inmediata, sino que se orienta a preparar al profesional en formación para que en el futuro investigue realmente, en el contexto de su maestría o doctorado. De esta forma la enseñanza de la investigación no garantiza el desarrollo del pensamiento crítico ni la adquisición de competencias investigativas, como la comprensión de textos, la capacidad de problematizar situaciones, la escritura de documentos académicos, ni la habilidad de abordar problemas reales con conocimiento académico y científico (Aldana, 2012, p. 371).

-Formación que brinda recetas: la mayoría de los programas tienen varios niveles de formación, en metodología de la investigación, en estadística, en formulación y ejecución de proyectos, en talleres de escritura, etc.; en los cuales la investigación se presenta a manera de receta, no como algo susceptible de ser comprendido, mejorado o completado. A esto se suma que muchas veces no se propician espacios para integrar todos estos saberes de manera clara y amena para el/la estudiante y para el/la docente (Aldana, 2012).

-Formación centrada en productos: ponencias, artículos para revistas científicas, trabajos finales, tesis sólo para quienes se dedicarán a la investigación, sin embargo, se acuerda con Cerda (2007) y Aldana (2012) que el valor de la formación en investigación no radica en su producto,

Para Castillo: así el profesional no tenga entre sus planes dedicarse a la actividad investigativa es importante que tenga un sólido compromiso investigativo en su

formación, de tal manera que la investigación más que una profesión para quienes sienten esa vocación, sea una actitud de vida (Aldana, 2012).

Además de lo antes descrito, Aldana (2012) agrega algunos obstáculos más, como la influencia del paradigma científico imperante, la cultura organizacional imperante, clima organizacional, estrategias de enseñanza, reducción de la investigación a la metodología de la investigación, descontextualización de problemas específicos, políticas poco claras, falta de infraestructura y administración clara y, escasa financiación.

Referirse a la investigación no es sólo llevar adelante prácticas, sino también a ser capaz de consumir investigación y de utilizarla de manera pertinente en la docencia; la investigación más que educativa es formativa, cultiva saberes teórico-conceptuales, prácticas, habilidades y aptitudes para el quehacer investigativo y para la vida (Aldana, 2012).

Cuando se habla de investigación en el contexto universitario se hace referencia no sólo a hacer investigación, sino también, y por lo menos, a ser capaz de consumir investigación y de utilizarla de manera pertinente en la docencia; la investigación más que educativa es formativa, da lugar a cultivar no sólo saberes teórico-conceptuales, sino más bien prácticas, habilidades y aptitudes para el quehacer investigativo, y lo más importante, para la vida (Aldana, 2012, p. 373).

1.6.5.2 Conceptualizando las Propuestas de Formación en Investigación

El término formación es de amplio uso en el mundo de la educación, coincidimos con Marconky (2015) en que la formación sobrepasa la actualización, la capacitación y el perfeccionamiento. Así, en una diversidad de campos, ya sea formación inicial, continua, permanente etc., se diseñan y se llevan a cabo propuestas de formación.

Siguiendo los aportes de la autora, acordamos en que dichas propuestas contienen tecnicidad de métodos y/o dispositivos que implican una intervención específica en un contexto institucional dado, alejándose de la improvisación, y por lo tanto conlleva al diseño de programas, planes, objetivos y finalidades en función de las necesidades, las teorías de referencias y el momento histórico.

En este sentido, toda propuesta de formación docente siempre está atravesada, además de la dimensión instrumental y personal, por una dimensión institucional que proporciona una estructura organizativa, modalidades de evaluación e idiosincrasia a las propuestas, entre otros aspectos.

Cada espacio curricular encierra la impronta de un plan de estudios que aglutina posicionamientos, contenidos, perfiles, alcances, etc., de formación para el futuro profesional.

En cada espacio curricular se despliegan un conjunto de recursos, que Buenfil Burgos (2019) menciona como:

- Formas de aprendizaje (asociación, memorización, repetición, reforzadores positivos y negativos, emulación, imaginación, experimentación, problematización entre muchas otras).
- Contenidos (religiosos, académicos, laborales, sociales, políticos, de la cultura cotidiana, de sobrevivencia, artísticos, emocionales, comunicacionales, etc).
- Dispositivos de enseñanza (acompañamiento, preceptoría individual o familiar, aprendizaje artesanal, tutoría, grupos de pares, escuelas de diversos niveles).
- Estrategias (su diseño a cargo de las familias, de los gremios, del Estado, de los particulares, diseñadas como políticas institucionales, como políticas públicas, entre las más frecuentes).
- Diversas agencias (la familia, las agrupaciones religiosas, la escuela, los sindicatos y partidos políticos, las organizaciones deportivas, los movimientos sociales, las instituciones laborales, entre otras).

En este marco, toda propuesta de formación selecciona ciertos contenidos, pone en marcha ciertos dispositivos y estrategias que apuntan a una determinada intencionalidad.

Propuesta deriva del latín "*proposita*", que puede traducirse como "puesta adelante"; en este estudio una propuesta de formación es un proyecto que, en el ámbito universitario, un equipo de cátedra a cargo de la asignatura construye objetivos, selecciona contenidos, diseña tanto actividades como metodología y, por supuesto, establece criterios y formas de evaluación en el marco de un plan de estudios. Este proyecto se despliega en el

contexto del aula, donde se establece la relación docente, alumno y conocimientos, y en determinado contexto histórico, político y socioeconómico (Achilli, 2000).

Cabe aclarar, tal como expresa Rojas Soriano (2008), que es un error considerar que cursar asignaturas destinadas a la metodología de la investigación posibilitará realizar un trabajo científico y que la metodología se encuentra aislada de otras asignaturas. Este autor considera que una formación integral de investigadores/as debe prestar atención a elementos académicos (contenidos, articulación con la práctica, etc.) y extraacadémicos (sociales, institucionales y personales).

En el marco de las propuestas de formación en investigación identificamos tres intencionalidades pedagógicas que desarrollamos a continuación: las propuestas centradas en lo procedimental; las propuestas centradas en los fundamentos teórico-metodológicos; y las propuestas centradas en las praxis investigativas.

1.6.5.2.1 Propuestas de formación centrada en lo procedimental

El emblema de la investigación científica en las universidades, es decir aquello que la representa, o por lo menos la ha representado históricamente, es lo que algunos llaman el modelo dominante de la ciencia (Boaventura, 2009). Este modelo se ha caracterizado por una formación que calificamos como procedimental, ya que se focaliza en la transmisión de los pasos autorizados para llevar adelante una investigación. La convicción de un único modo para realizar investigaciones se impuso en la universidad como la única forma válida y autorizada para producir investigaciones científicas y para enseñar a investigar.

Rojas Soriano hace más de tres décadas señalaba que “(...) la enseñanza tradicional, que todavía prevalece en las instituciones de educación superior, (...) repercute negativamente en la formación científica, por lo que los estudiantes y profesores muestran poco interés o desconocen cómo llevar a cabo una investigación científica” (1992, p. 18).

La formación tradicional en investigación en las universidades argentinas se ha caracterizado por una fuerte tradición positivista verificacionista, que durante décadas se concentró en la enseñanza de la metodología cuantitativa con un fuerte peso en las estadísticas y, desde lo cualitativo, en la verificación de categorías teóricas. Esta tradición en la formación investigativa (requisitos de tesis, becas de investigación y materias metodológicas) se edificó a partir del modelo canónico y la prominencia del positivismo.

Este modelo hegemónico para formular una investigación, en términos de Boaventura de Sousa (2009), el paradigma dominante de hacer ciencia brinda sus requisitos de objetividad, rigurosidad y protocolo claramente establecidos, los cuales hay que seguir al pie de la letra para obtener el grado o posgrado académico, en consecuencia, la enseñanza de la metodología se limita a transmitir dichas reglas.

Las universidades en el contexto neoliberal han contribuido a la consolidación de un modelo instrumental y apolítico en las formas de llevar a cabo investigaciones científicas y de enseñar la metodología. En este sentido, afirma Sirvent:

Varios de los parámetros y criterios de evaluación de nuestras políticas científicas son “anti-científicos” porque no facilitan la generación de las condiciones objetivas necesarias para la formación en el oficio de investigador y para el crecimiento de nuestros investigadores jóvenes en el alma y el corazón de la ciencia: la creatividad, la libertad, la autonomía y el pensamiento reflexivo y crítico (2015, p. 1).

El mencionado modelo instrumental se traduce en una enseñanza vertical y lineal de las reglas, instrumentos y técnicas a aplicar para llevar adelante una investigación. La formación tradicional propicia una fuerte separación entre teoría y práctica. En ese marco, en las clases teóricas se transmiten las técnicas, los procedimientos para diseñar y poner en marcha una investigación y, por otro lado, en la práctica donde se espera que el alumno “lleve a la práctica” dichas reglas, dividiendo la formación en investigación en dos partes no retroalimentadas, sino que una es condición para la otra.

Este modelo de formación está sostenido en un conjunto de supuestos ontológicos, epistemológicos, axiológicos y metodológicos.

Desde lo ontológico (naturaleza de la realidad), esta corriente de pensamiento asume una visión realista (comúnmente llamado "realismo ingenuo") porque considera que la realidad tiene existencia propia, es independiente de quien la estudia y está gobernada por leyes naturales e inmutables (no pueden cambiar) que pueden ser explicadas, predichas y, en algunos casos, controladas mediante metodologías adecuadas. Por lo tanto, existe una fuerte primacía del objeto frente al sujeto, de lo exterior frente a lo interior y de lo objetivo frente a lo subjetivo.

Desde lo *epistemológico*, esta perspectiva se adscribe a la concepción positivista de la ciencia, sosteniendo que la realidad puede ser conocida y aprehendida “tal cual es”, puesto que “la realidad percibida es la realidad misma”, no admite mayores complejidades. Desde este punto de vista, se deben construir conocimientos objetivos, en la medida que la realidad es observable, cuantificable y replicable. La preocupación de esta visión está focalizada en el descubrimiento de conocimientos teóricos generalizables (aplicables a todos los contextos universales), y asépticos (neutrales desde el punto de vista valorativo) que tiendan al establecimiento de relaciones causales.

En cuanto a lo *axiológico*, desde esta perspectiva se defiende la neutralidad valorativa de los profesionales. Los mismos deben estudiar y actuar científicamente sobre el mundo sin involucrarse políticamente con los sectores con los que trabajan, porque ello afectaría la validez de los procedimientos empleados. Según este modelo, la eliminación de los juicios de valor preserva la pureza científica y evita la contaminación de las interpretaciones ideológico-políticas que afectan la naturaleza del trabajo científico.

Desde lo *metodológico*, esta perspectiva defiende el monismo metodológico, considera que sólo existe un único modo de construir conocimiento científico, el de las Ciencias Naturales. Por ello es que emplean diseños de investigaciones prefijados. Los métodos cuantitativos son considerados los más adecuados porque emplean un conjunto de procedimientos de selección de los sujetos (muestreos aleatorios), de recolección de información (tests normalizados o construidos), de análisis de datos (estadística descriptiva o inferencial), que garantizan una supuesta eficiencia, rigor y objetividad.

Este modelo ha tenido un fuerte peso y “estatus” en el mundo académico, prima en general en los requisitos de tesis, becas de investigación y materias metodológicas, el modelo canónico y la prominencia del positivismo. Se siguen priorizando a los enfoques cuantitativos y las pocas investigaciones cualitativas son verificacionistas. Estas metodologías reproducen las teorías eurocéntricas que los y las estudiantes han visto durante su formación inicial.

Parten de considerar a la realidad como preexistente y sus pretensiones objetivas conlleva a una relación objeto-objeto. El “otro” objeto de conocimiento se construye a partir de una identidad cultural centralizada, excluyente y exclusiva, que con su discurso dirige a todos los demás. Dicho modelo se cimentó sobre una enseñanza fuertemente instrumental,

enseñar a investigar consiste en transmitir las reglas del modelo canónico, las cuales hay que aplicar correctamente para “hacer ciencia”.

En cuanto a la relación teoría-práctica, la formación asume una visión tecnocrática. Esta perspectiva establece una tajante división, los creadores (teóricos) y aplicadores (prácticos). La teoría metodológica proporciona la guía para la práctica investigativa, los y las “metodólogos/as”⁸ son los y las que manejan las técnicas y a los que se acuden ante problemas de aplicación, quedando por fuera instancias reflexivas, políticas y de articulación teórica-disciplinar y metodológica.

Rojas Soriano (2008) caracteriza los siguientes aspectos negativos en la preparación de investigadores/as:

-Separación de elementos filosóficos, epistemológicos, metodológicos y técnicos en los procesos de enseñanza aprendizaje de la investigación.

-Presentación de esquemas o modelos como un conjunto de pasos a seguir mecánicamente para llegar a una “verdad científica”.

-Desvinculación entre los planteamientos teóricos sobre la investigación y los problemas propios del medio profesional en donde el egresado va a trabajar. En consecuencia, la metodología se presenta de manera abstracta.

-Exposición de los temas metodológicos en manos del profesor, quedando el alumno en un rol pasivo.

-Reproducción de los vicios y deficiencias de la enseñanza tradicional, en los talleres de investigación.

-Desvinculación entre el método de investigación y el método de exposición y, en consecuencia, se enseña a investigar, pero no a socializar.

-Falta de productos concretos que materialicen las indicaciones metodológicas.

⁸ Metodólogo: docente formado en Metodología de la Investigación, conforma el área metodológica. Docentes que brindan diversas asignaturas de investigación.

1.6.5.2.2 Propuestas de formación centradas en los fundamentos de las investigaciones

Las propuestas de formación centradas en los fundamentos de las investigaciones brindan diferentes tradiciones teórico-metodológicas, en oposición a una ciencia unificada se focalizan en mostrar una diversidad epistemo-metodológica que les permita a los y las estudiantes analizar críticamente las opciones llevadas a cabo por otros investigadores/as, con vistas a reflexionar sobre los propios procesos.

En consecuencia, la formación centrada en los fundamentos alude a aquellas opciones o elecciones que toman los/as formadores/as, más allá del modelo clásico y que suponen rupturas en lo metodológico, y son vividos como la oportunidad para abordar otras situaciones de conocimiento y construir nuevas realidades.

Propuestas de formación centradas en los fundamentos posibilitan conocer y cuestionar diversas formas de interpretar y comprender la realidad, problematizando el conocimiento producido, reconociendo metodologías y formas de abordaje, invitando a construir posicionamientos propios.

Los nuevos rumbos hacen referencia a la búsqueda de diferentes estrategias metodológicas que permitan promover la formación en investigación, transgrediendo el modelo instrumental.

La reflexividad, en estos nuevos caminos, ubica a la metodología en un lugar secundario, ya que esta no determina el tipo de trabajo, lo facilita, dificulta o posibilita. La reflexividad como forma de construcción de conocimientos con otros, a partir de una comunicación no violenta y sin directrices, ubica a la subjetividad como requisito de objetividad.

Como menciona Grosfoquel (2013), se necesita moverse del universalismo a un pluriversalismo. Romper con el canon de las ciencias sociales, tarea dura y poco sencilla, ya que las universidades argentinas están occidentalizadas, en estas universidades los/as intelectuales aprenden una epistemología racista-sexista, es decir “aprenden las teorías producidas por hombres de cinco países”, aniquilando, negando e inferiorizando saberes, conocimientos y autores de otros lugares del mundo.

Romper con el canon implica trascender el mero cuestionamiento en pos de modificaciones concretas en las universidades en términos de gestión, currícula, requisitos de aprobación (mencionar determinados autores y/o requisitos para presentar una tesis, por ejemplo, entre otros.)

- Reconocer que la ciencia no es una actividad objetiva y neutral, sino que es una actividad encarnada en un cuerpo y en contextos históricos-culturales específicos.
- Reconocer y poner en marcha una pluralidad epistémica que permita articular y dialogar diversos/as autores/as sobre un mismo tema.
- Redefinir el rol de investigador/a social, reconociendo al otro como sí mismo y con ello construir conocimientos.

1.6.5.2.3 Propuestas de formación centradas en la praxis investigativa

Las propuestas de formación centradas en la praxis investigativa, además de propiciar análisis crítico de fundamentos teórico epistémicos-metodológicos, invitan desde una situacionalidad y compromiso local a asumir un rol protagónico en la producción de conocimiento.

Las propuestas centradas en la praxis investigativa estimulan a los y las estudiantes a posicionarse como investigadores/as y con ello a asumir, en el marco de la diversidad epistémica y pluralidad metodológica, con vistas a comprender y transformar la realidad socioeducativa desde la propia situacionalidad y desde un rol de artista.

Estas propuestas de formación posibilitan el análisis crítico de producciones científicas, el desarrollo de investigaciones y generan acciones transformadoras a partir de los conocimientos construidos. Las mismas invitan a decidir y recrear herramientas, métodos y técnicas de acuerdo a la heterogeneidad de las situaciones problemáticas, escenarios y territorios.

Reconocen que el paradigma dominante en las Ciencias Sociales se convirtió en la única forma válida, objetiva y universal para conocer. El “otro”, pueblos marginados y subalternos, queda reducido a un sistema de variables, desprovistos de especificidades históricas culturales. En este sentido, la geopolítica del conocimiento ha contribuido a

impedir que el saber se genere desde otras fuentes y ha privilegiado trabajos que contienen y reproducen el conocimiento geopolíticamente marcado. La interculturalidad pone en tensión la idea de que lo que vale como conocimiento está en ciertos lugares y viene de ciertos lugares.

Las metodologías interculturales permiten mostrar cómo las diferencias entre los sectores sociales no son necesariamente antagónicas, sectores particulares pueden articular las demandas de otros sectores mediante la construcción de equivalencias (interseccionalidad).

La interculturalidad y la interseccionalidad no pueden construirse desde el modelo hegemónico de hacer ciencia, es decir, desde la racionalidad científica que abogó por la unidad a partir del estudio metódico y que se cimentó sobre los principios de orden, estabilidad y reversibilidad.

La interculturalidad y la interseccionalidad necesitan de una teoría “otra” de la ciencia, que presente la actividad científica como un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados, que presente la paradoja de lo uno y de lo múltiple. Tejido de eventos, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares que constituyen nuestro mundo fenoménico. La complejidad se presenta con los rasgos de lo enredado, el desorden, la ambigüedad, la incertidumbre.

Una ciencia alternativa que construya la realidad a partir de un panorama vertiginoso de multiplicidades, que se dirija a la complejidad, la cual nunca será la imagen del mundo, su estatus siempre será objeto de controversia y contradicción, una ciencia que no elimine al sujeto como productor de conocimiento, una ciencia atravesada por los cambios y las dislocaciones en búsqueda de una verdad en constante reelaboración desde diferentes apuestas gnoseológicas.

En la praxis investigativa la formación política ocupa un lugar central, está abocada a la búsqueda de formas “diversas” de investigar en el campo educativo. Formación política, en el marco de lo que Giroux llama alfabetización política,

Como aquel proceso mediante el cual la persona se convierte en autocrítica respecto de la naturaleza históricamente construida de la experiencia propia. El hecho de poder mencionar la experiencia propia significa ‘leer’ el mundo y comenzar a

comprender la naturaleza política de los límites y las posibilidades que conforman a la sociedad en general (2003, p. 233).

En este sentido, la formación política de investigadores/as los ubica como sujetos que cuestionan el carácter reproductor de los significados que circulan en un momento histórico determinado en el campo científico y generan condiciones para la producción de significados sobre experiencias que apunten a la construcción de un proyecto social emancipador.

1.6.5.3 Desafíos de las propuestas de formación en investigación en el marco de las transformaciones actuales

En este apartado problematizaremos la investigación en educación a la luz de las transformaciones del contexto en la que la misma tiene lugar, con la intención de abrir la discusión acerca de los desafíos que abre al espacio de la formación en investigación. Pensar y construir propuestas de formación no pueden estar aisladas o desconocer el contexto sociohistórico en el que tiene lugar.

Previo al aislamiento forzado, por Covid 19, ya marcamos la necesidad de tener en cuenta cómo las transformaciones invitaban a repensar la formación en investigación, ya que emergen nuevos objetos de estudio, formas para producir conocimiento, nuevas estrategias para abordar la realidad, nuevas herramientas para almacenar, recolectar, analizar y comunicar la información.

Cabe destacar que, como plantean Segura, Castañeda Quintero y Mon (2018), las tecnologías están transformando la forma de investigar y a las personas que investigan. El trabajo con muestras, con poblaciones (el *Big Data* encuentra patrones que desafía a las Ciencias Sociales), el aumento de canales de difusión versus marketing científico, la mayor cantidad de relaciones con otros investigadores versus mayor énfasis en la imagen pública, entre otras, indican profundos cambios, pero no quedan reflejados en reflexividad y teorización.

Frente a ello, el desarrollo de la tecnología y la emergencia de un tercer entorno o sociedad digital (Echeverría, 2001); la complejidad e interrelación continua de sus partes (Morín, 1999); el triple rol que asumen las tecnologías en la sociedad contemporánea (Carrasco, 2011); la transformación en las formas de producir y difundir el conocimiento; el

auge de los sistemas de formación en línea, de los contenidos abiertos, de los portales educativos, del e, b, m *learning*, de los MOOC, etc., transforman las posibilidades de las instituciones educativas, al tiempo que cuestionan las prácticas tradicionales (Carrasco, Baldivieso, Di Lorenzo, 2016, p. 9).

La investigación educativa se ve impelida a repensarse como disciplina y tiene la oportunidad de hacerlo. Requiere de un nuevo marco conceptual epistemológico que valide las nuevas formas posibles de generar conocimiento en el entorno digital colaborativo; un nuevo marco teórico metodológico que guíe la lógica procedimental conforme las nuevas posibilidades de construcción de conocimiento, requiere también capacidades y destrezas tecnológicas y procedimentales, etc. y por supuesto requiere un nuevo espacio y forma de trabajo para enseñar/aprender a investigar (Carrasco, Baldivieso, Di Lorenzo, 2016, p. 9).

También está sobre la mesa el tema de cómo integrar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en los distintos ámbitos de acción de la universidad: la formación, la investigación y la extensión universitaria:

La agenda incorpora entre sus metas asegurar el acceso igualitario a la educación superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria, y la situación cambiante de universidad en la era digital destaca el papel catalizador de la tecnología y las TIC como uno de los motores en la consecución de los ODS (Sancho Gil; Ornellas; y Arrazola Carballo, 2018, p. 40-41).

“La Universidad ha modificado su modelo de formación para lograr dar respuesta a las necesidades de un nuevo contexto, caracterizado principalmente por la globalización, por la universalidad y las demandas de la sociedad del conocimiento” (Mora, 2004). Sin embargo, esto ha provocado la irrupción de nuevos actores, que han facilitado a los estados la gestión de nuevos requerimientos sociales; sin que esto signifique un aumento en sus gastos públicos dirigidos a la Educación superior (Wee, y Monarca, 2019, p. 132).

En las últimas décadas los cambios parecen haberse acelerado: la masificación, la globalización (o internacionalización), la generalización del modelo neoliberal de universidad y, posteriormente, la transformación de la sociedad industrial en la sociedad de la información, han cambiado radicalmente tanto los fines de la institución, considerada ahora un factor clave para el desarrollo económico y la

competitividad global de cada país, como los medios para lograrlos, entre los que las tecnologías digitales de la información y la comunicación ocupan un lugar preeminente” (Segura; Castañeda Quintero; y Mon, 2018, p. 52).

Todos estos cambios no pueden desconocerse a la hora de pensar el papel que están jugando actualmente las tecnologías en el campo educativo.

El perfil del buen profesor podría caracterizarse a través de los siguientes descriptores: dominio disciplinar, formación pedagógica continua, manejo de tecnologías de la información y comunicación (TIC), competencias diversas vinculadas a planes formativos, innovación, respeto al estudiante, investigación, evaluación con justicia, ser colaborativo, practicar la docencia relacional centrada en el estudiante y su aprendizaje, promover el pensamiento crítico y reflexivo, motivar al estudiante para que construya conocimiento y aprenda por sí mismo, ser dialógico, desconfianza en la memorización, escucha activa y generación de un clima de confianza (Belando Montoro y Alaniz Jiménez, 2019, p. 97).

Sin embargo, algunos análisis de planes de estudio en la Facultad de Ciencias Humanas (Di Lorenzo, 2018) y en carreras de educación de diversas universidades nacionales (Di Lorenzo, Barrios, Valdez y Carranza, 2020) ponen de manifiesto que en las formaciones de grado en educación hay dos dimensiones que no están conectadas; por un lado, las competencias digitales; y, por el otro, las investigativas. Los desafíos futuros en la formación en investigación en educación requerirán interrelacionar ambas aristas como parte de la formación integral.

Es importante comenzar recuperando diversos enfoques de investigación que vienen tomando fuerza en la sociedad digital, desde estudios descriptivos vía *Google Forms* a estudios complejos con abordajes mixtos a través del método *Delphi* o abordajes cualitativos a través de lo que se conoce como Etnografía Digital, en donde la tecnología y la web dejan de ser solamente un recurso para ser un interesante campo de estudio y teorización, y de comprensión de nuestra época.

En esta sociedad de la información, el traspaso de la educación presencial a la virtualidad abrió el debate a nuevas formas de construir conocimiento, desafiando las técnicas de investigación utilizadas hasta el momento, llevándome a reflexionar ¿Qué es el trabajo de campo? ¿Qué es un campo de estudio? (Di Lorenzo, 2020).

Bourdieu (1997) definió al campo como un sistema estructurado de posiciones sociales y de relaciones de fuerza entre esas posiciones. Pensar en la noción de campo es pensar en relaciones y, en este sentido, la sociedad como un espacio donde los agentes e instituciones se definen por la posición que ocupan. Un campo es un espacio en el que se da una lógica de funcionamiento particular y donde está en juego un interés específico irreductible a otros espacios sociales (Zamorano Díaz, 2016).

El espacio social está compuesto por microcosmos autónomos y por ende los objetos de estudio deben ser estudiados en dicho entramado espacial. La definición de campo tomó fuerza en los estudios etnográficos, justamente, para diferenciarse de abordajes cuantitativos, cuyo contacto con otros es mínimo y reducido. Los estudios cualitativos remarcan la presencia prolongada en el campo y el contacto con otros.

Siguiendo a Gómez (1996), en las raíces antropológicas se buscan los primeros antropólogos evolucionistas de la segunda mitad del siglo XIX, los cuales no realizaban trabajos de campo, sino que acumulaban datos etnográficos a partir de los informes de viaje de otras personas. Boas y sus colaboradores son unos de los primeros en realizar investigaciones en el contexto natural de los sujetos investigados, aunque por períodos breves y valiéndose de informantes de su misma lengua para traducir las nativas.

En este marco, el campo alude al contexto “natural” donde realizan actividades, interactúan y se desenvuelven diversos actores sociales, que pueden llegar a ser objetos de estudio.

Malinowski (citado por Gómez, 1996) marca el inicio de una nueva forma de hacer etnografía, caracterizada por la participación, observación e interrogación. En su obra, cambia el punto de observación, instalándose en medio de los poblados, entre el grupo estudiado. Fue el primer antropólogo social que pasó largos períodos de tiempo en un lugar para observar directamente cuál era la actividad desarrollada, qué es lo que hacían.

En estas tradiciones aludimos al trabajo de campo como el lugar, el escenario donde transcurre el fenómeno de estudio, donde interactúan los sujetos o simplemente el espacio de donde obtendremos la información. Gómez (1996), al describir las fases de un proceso de investigación cualitativo, menciona la preparatoria, la del trabajo de campo, la fase analítica y la informativa. La primera alude al trabajo de escritorio y la segunda al trabajo en contexto, con los sujetos o escenarios.

En la sociedad de la información, las TIC pusieron en tensión la dimensión temporal-social de la vida, la presencia física; y no es una imposibilidad para interactuar. En consecuencia, estaría modificando la noción de trabajo de campo de los estudios cualitativos que exigía largos períodos de encuentro e interacción con los ámbitos, sin el cual el estudio de los sujetos se tornaría imposible.

Pero si se está pensando la educación a distancia sin distancias (Carrasco y Baldivieso, 2016) ¿Se podría pensar en una investigación a distancia sin distancias?

En el mundo actual en que hablamos más de percepciones que de absolutos, la distancia es uno de los conceptos en discusión. Como planteó en 1978 el Dr. Víctor Sandoval, la 'distancia', una de las cuatro dimensiones tradicionales (largo, ancho, alto y tiempo), es afectada por la nueva 'dimensión multidimensional digital', que la hace relativa (largo, ancho y alto, dimensiones de la distancia, se hacen relativas), cambiando nuestra forma de percibir el mundo, desde el tradicional a lo que él llama 'hipermundo' (Carrasco y Baldivieso, 2016, p. 8).

¿Si en el hipermundo que estamos viviendo se relativiza el tiempo y el espacio, estar en el campo exige presencialidad corporal? Estos comenzaron a ser los primeros interrogantes.

Las TIC, además de generar “formas de ser” distintas, han logrado cambiar las “formas de estar”, planteando una forma de entender el conocimiento de manera hermenéutica, pues estaría sumada entre la tecnología que lo soporta y las interpretaciones posibles, en una relación dialéctica con su entorno. De aquí necesitamos comprender elementos como la relatividad digital. La realidad es cada vez más un “algo” que surge con el individuo y con su “situación”. De aquí las últimas discusiones generadas en relación al “color” y sus diferencias de percepción. Al incluir la dimensión digital y algunos de sus elementos como la realidad aumentada o la realidad virtual, el concepto de espacio y lugar pueden ser diferentes” (Carrasco y Baldivieso, 2016, p. 10).

Las universidades se encontraban en un proceso de reflexión sobre el papel que debía desempeñar para dar respuesta, entre otros, a los retos globales, aspecto que se intensificó con el tiempo de aislamiento forzado, producto del Covid 19, que llevó a la educación en todos sus niveles a la virtualidad y las TIC al centro de la escena.

El contexto de aislamiento permitió vivenciar nuevas formas posibles de educación (sin desconocer la larga trayectoria en educación a distancia) que, si bien existen antecedentes para muchos educadores, fue lanzarse a un nuevo mundo. El mundo digital nos invita a que no sea una extensión “del mundo tradicional” sino un *continuum*, poniendo de manifiesto nuevas “formas de estar” y nuevos campos de relaciones:

Se asume que cada vez que nos sumergimos en el hiper mundo se pierde la noción de espacio, ya que se pierde la territorialidad, la alteridad y la corporalidad, por ejemplo, Virilio considera que las TICs simulan la realidad, la desaparecen, la atrapan para terminar viviendo una ficción, si logramos concebir que el ciberespacio no es desde un punto de vista epistémico, eso falso que repite, sino que asumirlo como un mundo nuevo, complejo, el campo de posibilidades de intervención se multiplica, y también la perspectiva del educador, generalmente se intenta ampliar o potenciar las clases presenciales mediante el uso de tecnologías, o plantear educación a distancia, pero siempre desde “el otro mundo “el universo tradicional”, tenemos que pensar este otro lugar como una alternativa enriquecida de aquel "mundo que fue", que lo complementa, en donde ya no estamos restringidos por el alto, el ancho, el largo y el tiempo, las dimensiones sobre las que se ubica la posibilidad son enormes (Carrasco y Baldivieso, 2016, p. 11).

En este marco es importante mencionar, recuperando diversas experiencias y prácticas, que la presencialidad física tampoco es garantía de interacción, encuentro, reflexión, sino de la sensibilidad de los/as investigadores/as para crear las condiciones de diálogo y encuentro.

Este contexto, donde crecieron los encuentros virtuales como instancias formativas, nos invita al desafío de ampliar nuestra definición de campo como “escenario físico-corporal” por un espacio social complejo, compuesto por nuevos microcosmos que posibilitan hoy la dimensión digital, creando nuevas relaciones, posiciones y formas de estar.

A estos desafíos es importante sumar otros que nos enfrenta nuestro contexto social y científico de América Latina. Sirvent y Monteverde (2015) consideran prioritario para la formación de jóvenes investigadores/as de grado y de posgrado una doble intencionalidad: estimular los rasgos centrales del alma y el corazón de la ciencia, la creatividad, la libertad, la autonomía, el pensamiento reflexivo y crítico y el compromiso social; y generar estrategias de trabajo que le posibiliten traducir

conceptos vertebrales en procedimientos metodológicos que orienten la toma de decisiones en su investigación, consistentes con dichos conceptos. Estas intencionalidades se plasman siguiendo a las autoras en los siguientes aspectos:

1. Concebir la investigación como un proceso de construcción y como una práctica social anclada en un contexto sociohistórico determinado que le plantea desafíos al investigador en relación con la génesis de la investigación y el compromiso social de la función del hacer ciencia en nuestras sociedades.

2. Adoptar la doble relación donde se juegan las decisiones claves sobre el modo de hacer ciencia de lo social predominante en la investigación.

3. Asumir la legitimidad de diferentes modos de hacer ciencia de lo social como así también la posibilidad de su convergencia. Es importante que los jóvenes investigadores se ubiquen en la superación de una visión de los diferentes modos de investigar como excluyentes, opuestos o antagónicos. La noción de convergencia metodológica es la que prima actualmente en la epistemología contemporánea.

4. Reconocer las diferencias metodológicas y de caminos consecuentes de la investigación y del “hacer ciencia” de lo social. Por el contrario, si se quiere articular sin caer en nefastos eclecticismos es necesario reconocer las diferencias para una toma de decisiones a lo largo de todo el proceso de investigación; especialmente, diferencias en relación con concepciones sobre el hecho social y con las connotaciones esenciales de una lógica del proceso de construcción de un conocimiento científico sobre el mismo.

5. Valorizar la importancia teórica y empírica de fundamentar las decisiones de la “cocina de la investigación” en dimensiones epistemológicas, teórica, lógica y metodológica de los paradigmas en ciencias sociales.

6. Tener en cuenta que la creatividad científica que se desarrolla en este “ir amasando” es la materia prima de la teoría y la realidad hacia la construcción de “una escultura”: el objeto científico. Ello es lo más desafiante y emocionante de la práctica de investigación.

En este marco propongo los siguientes desafíos en la formación en investigación en educación para repensar las nuevas propuestas curriculares (Di Lorenzo, 2020):

-Formar en investigación en la diversidad epistémica.

Compartimos con Tejedor (2018) la necesidad de potenciar la formación en aspectos metodológicos, especialmente los relacionados con metodologías de corte cualitativo que trascienden la transmisión de autores/as, corrientes y tradiciones. Pensar en métodos interculturales implica reconocer que no existe “uno” como argumentó la ciencia clásica o, a pesar de los esfuerzos actuales por reconocer los multienfoques en la academia, los modelos de presentación y los requisitos responden al modelo canónico.

Si bien la investigación cualitativa ha ingresado en la academia, en nuestra universidad vivimos momentos de recomienzos. Tanto los formatos para que presenten tesis nuestros estudiantes, como los requisitos y/o partes de los formatos para presentar proyectos de investigación para ser financiados, siguen presos del racionalismo instrumental. Es aquí donde los intelectuales tenemos un gran desafío al sacar nuestros informes finales o parciales a la calle, no para que las universidades en las que trabajamos sean una empresa próspera, con reputación, sino que posibilite instituyentes, nuevos enfoques de investigación con objetivo de intervención social. Una investigación que no sólo construye conocimientos rigurosos, sino que busca transformaciones (Di Lorenzo, 2018).

Estudios en la región muestran que las investigaciones tienen escasa injerencia en el contexto en los que se llevan a cabo:

Las investigaciones educativas desarrolladas en la región utilizan bien métodos de enfoque cuantitativo o cualitativo, sin que haya preponderancia de una sobre otra. Esto, de entrada, rompe con el mito de que las revistas de calidad son más reacias a publicar artículos con aproximaciones cualitativas. Está claro que no es cierto. Pero, también, llama la atención los escasos artículos que usan la Investigación-Acción (solo el 1,4%), enfoques fundamentales para comprender y transformar la realidad educativa. O la mínima producción de las investigaciones autocalificadas “mixtas”, menos del 6% del total (Murillo y Martínez-Garrido, 2019, p. 22).

-Formar en investigación en el marco de las transformaciones actuales

Todas las propuestas actuales no pueden desconocer el papel que están jugando actualmente las tecnologías en el campo educativo, como se mencionó previamente. El perfil del/la buen/a profesor/a requiere un manejo de tecnologías de la información y comunicación (TIC) en diálogo con la docencia y la investigación.

Sin embargo, como se dijo anteriormente, en las formaciones de grado en educación se presentan dos dimensiones sin conexión; por un lado, las competencias digitales; y, por el otro, las investigativas. Los desafíos futuros en la formación en investigación en educación requerirán interrelacionar ambas aristas como parte de la formación integral, transversalizando la currícula, programas de asignaturas y actividades áulicas, que se abran a discutir las posibilidades para construir nuevos objetos de investigación, técnicas e instrumentos de recolección y análisis de la información, el acceso y manejo de bases y repositorios institucionales, etc.

-Formar investigadores/as reflexivos/as:

Las propuestas de formación deben superar concepciones técnicas, la investigación debe dejar de ser vista de manera procedimental.

Supone una visión de los docentes como profesionales reflexivos, intérpretes y transformadores del “conocimiento para”. De forma que, en lugar de considerarlos como consumidores acrílicos del saber de otros, son entendidos como protagonistas que crean y validan en la acción la sabiduría de la práctica, susceptible, a su vez, de ser críticamente analizada y, si fuera el caso, reconstruida. Cuando se ha puesto el acento, a su vez, en las conexiones de la enseñanza, los docentes y el alumnado con la transformación educativa y social a la luz de valores democráticos, de justicia y equidad, se ha definido un modelo de profesionales críticos, sujetos conscientes del papel de la educación y del propio trabajo escolar en la reproducción o contestación de desigualdades, así como comprometidos con la transformación educativa y social. Al poner en relación el eje técnico-interpretativo-crítico del profesorado (nivel micro) con uno meso (institucional) y otro macro (ideologías y políticas socioeducativas), la profesión docente ha sido situada en claves y tareas más amplias que las exclusivamente reducidas a la enseñanza (Escudero Muñoz; González González; y Rodríguez Entrena, 2018, p. 165).

-Formar investigadores/as éticos:

Toda propuesta de formación debe cimentarse desde una ética que trascienda la mera discusión del consentimiento informado para repensar las finalidades e impacto social. Cabe destacar, como plantean Adler y Antezana (2018), que la ética de la investigación con seres

humanos proviene originalmente y ha sido desarrollada por las Ciencias de la Salud; pero se está repensando y reconstruyendo a fin de explorar procesos sociales y educativos.

Los autores plantean la necesidad de proteger los derechos y el bienestar de los participantes e investigadores, buscando al mismo tiempo la construcción de nuevo conocimiento que posibilite cimentar realidades otras en pos del bienestar y la justicia social.

-Formar investigadores/as con compromiso socio educativo.

Toda propuesta de formación debe potenciar la figura del y la docente que investiga para que la misma sea una actividad cotidiana de la práctica profesional y de esta manera abrir el rol del/la investigador/a que suele presentarse como patrimonio exclusivo de los/as académicos/as.

Esto se visualiza en estudios que muestran que la mayoría de las investigaciones abordan problemática del campo de la educación superior:

Mucho más llamativos son los resultados respecto a los niveles educativos abordados por las investigaciones. Que una abrumadora cantidad de trabajos sea sobre Educación Superior (el 43,1%) es un dato que sorprende y muestra una tendencia a “mirarse el ombligo” por parte de la investigación educativa. Claro que es imprescindible generar conocimiento alrededor de todas las etapas educativas, pero dudamos que lo más importante y prioritario sea la investigación sobre Educación Superior. Y no sólo Primaria y Secundaria (donde se encuentran la gran mayoría de los estudiantes), también debería ser prioritaria la investigación sobre, por ejemplo, Formación Profesional -una etapa educativa fundamental para el desarrollo social y económico de un país, es abordada sólo por el 0,5% de los artículos- o Educación de Adultos (Murillo y Martínez-Garrido, 2019, p. 21 y 22).

En este sentido, es necesario abrir la investigación a otras instituciones, actores y escenarios, pero también que los académicos problematicen aspectos socioeducativos más allá de las paredes universitarias.

1.6.6 Significados sobre la formación en investigación en educación.

Indagar los significados que docentes y graduados/as construyen respecto a la formación en investigación en educación invita a detenerse en este concepto.

El significado ha sido abordado desde diferentes campos del conocimiento, entre ellos, la filosofía, la sociología, la psicología, la lingüística y el psicoanálisis, entre otros cuerpos teóricos que han aportado elementos para comprender cómo desarrollamos el sentido. Así el método de comprensión (*verstehen*) o la sociología fenomenológica -que preceden al construccionismo y, de alguna manera, lo influyen- plantean que:

A la construcción del sentido se llega primero por la vía de la experiencia, en el aquí y el ahora. Este método trata de comprender más que explicar la realidad ya que enfatiza el estudio de cómo ocurren los procesos y, ante la particularidad de las circunstancias, permite identificar cómo los diversos sujetos construyen el sentido en torno de determinados aspectos de la realidad. Desde esta perspectiva, nos formamos una idea de la realidad a partir de la relación que guarda con nosotros y en las ideas que acerca de ella compartimos con los demás (Palo; Ortiz; y Méndez, 2014).

La orientación hermenéutica ha ejercido notables influencias en el estudio de los significados, Schütz (1993), Berger y Luckman (1999), Bruner (1990 y 1996) y Gergen (1994) van a acordar sobre la naturaleza social del significado y sobre su carácter temporo-contextual; por lo tanto, son fundantes en la construcción de significados los aspectos históricos, culturales y lingüísticos.

Para Schütz (1993) todo sujeto está determinado por su experiencia inmediata y su biografía, cada sujeto se sitúa de manera particular en el mundo, siendo toda su experiencia única. Padres, educación, intereses, deseos, motivos, entre otros, aportan a la formación de personalidades únicas. La configuración del sujeto, personal y biográfica, es una construcción permanente sobre la que, las nuevas experiencias, se acoplan al repositorio de conocimiento disponible y pueden ser abarcadas por la biografía. El sujeto al desenvolverse en el mundo está constantemente modificándose a sí mismo y, en ese marco, las nuevas experiencias se conectan al conocimiento disponible.

A la configuración del sujeto es importante añadir la intersubjetividad propia del mundo social. El aquí se define porque se reconoce un allí, donde está el otro. La intersubjetividad permite percibir ciertos fenómenos que escapan al conocimiento del yo, en este sentido, un sujeto puede no poder describir su experiencia inmediata, pero sí la de los otros.

Es por ello que, en las instituciones educativas, sus tradiciones, el papel del docente y el grupo de pares van a cumplir un rol importante en la construcción de significados; se comparten ciertos códigos y actividades en común. Las acciones y discursos de los sujetos están cargados de significados, todos tienen un sentido, aunque no exista la intención de significar algo, los comportamientos y discursos pueden ser interpretados por otros. Para interpretar las vivencias, el sujeto recurre a su depositario de conocimiento disponible, asociando aquello que conoce con lo que desconoce. Pero cabe mencionar que no existe una única interpretación de las vivencias, sino que varían según el aquí y el ahora que experimenta cada sujeto.

Dar sentido, descubrir un significado es un proceso semántico propio del discurso humano y, como se mencionó previamente, es un proceso situado en un contexto preciso que lo genera. Los sistemas simbólicos que utilizan los individuos para construir significados están enraizados en la cultura y en el lenguaje, por lo que sus relaciones no pueden explicarse únicamente en términos sintácticos. Por lo tanto, el conocimiento es una actividad social, por ello no puede haber conocimiento: “Que no esté anclado en y vinculado a cosas como el lenguaje, las categorías de pensamiento, los conceptos, todo eminentemente social y que resulta de prácticas sociales” (Ibáñez Gracia, 1996, p. 19).

Si el conocimiento es el resultado de prácticas sociales y toda instancia de formación está atravesada por ellas, se convierten en situaciones y momentos importantes para la construcción de significados.

Al preguntar por significados de docentes y egresados/as de las carreras de educación, se busca recuperar aquello que las personas han podido construir a partir de sus propias personalidades, su biografía, su experiencia inmediata, su posición en un tiempo y en un espacio, pero a su vez el papel de los/as “otros/as” (intersubjetividad), la cultura institucional y los códigos lingüísticos no sólo contribuyen al repositorio del conocimiento disponible, sino que se convierten en dimensiones claves en la construcción de significados.

Gergen, citado por Palo, Ortiz y Méndez (2014), retoma estos aspectos y propone una perspectiva que denomina socioconstruccionismo. Este autor presenta tres proposiciones como ejes centrales para interpretar la realidad:

1-El sentido de las cosas se edifica comunalmente a partir del consenso. No hay requerimientos a priori sobre cómo abordarlos o cómo definirlos.

2- La participación será importante en sí misma, siempre y cuando pertenezca a una red de relaciones en las que se origina o de las que su ejercicio obliga a ser parte; es decir, importa en una determinada comunidad o tradición.

3- La construcción efectuada desde cualquier perspectiva está saturada de valor; no hay una con valor neutral.

Por lo general, lo que pensamos de la formación en investigación está determinado por aquello que creemos que es lo bueno, lo real e implica nuestros deseos; es decir, lo que queremos hacer en nombre de la formación en investigación. Esos valores nos llevan a describirla de una manera y no de otra; no obstante, conviene considerar que nuestros valores, los de nuestra comunidad, no necesariamente son los que otros compartirán. Por ello, lo que para nosotros pudiera ser considerado como acciones favorables, pudiera no serlo en otros contextos o en otros momentos. De ahí que todas las descripciones traen consigo ciertas formas de vida y de proceder, lo que nos gusta hacer con las cosas a diferencia de otras.

Analizar los significados que los sujetos construyen a partir de su encuentro con el mundo y, en este caso en particular, los encuentros con la investigación en educación en todas sus formas (elaboración de propuesta de formación, cursado de asignaturas, libros, etc.), implica centrar la mirada en actividades simbólicas para construir y dar sentido al mundo y a ellos mismos. Es por ello que la construcción de significados no es un mero acto de procesamiento de información, sino que intervienen activamente en dicha construcción.

Los y las docentes del área metodológica y egresados/as han transitado un camino con la investigación en educación, han pensado la investigación con colegas o pares y han participado en diversas instancias de formación y discusión, esta reconstrucción permitirá aproximarnos al sentido de sus o las propuestas de formación.

La mirada construccionista social propone un modo de acercamiento a la complejidad de la “realidad”, considerando la diversidad e individualidad tal como la manifiestan las personas. En el intento de entender las dinámicas relacionales humanas, se propone aproximarse a la visión de los propios protagonistas, más que de un mero enfoque teórico que desconozca las experiencias subjetivas de las personas, intentando así evitar simplificar o ignorar cualquiera de las innumerables distinciones de “realidad” que coexisten (Donoso Niemeyer, 2004, p. 11).

Propiciar la emergencia de significados implica explorar la experiencia y visión de los/as sujetos sobre la formación en investigación en educación, esto desde una posición desprejuiciada y de desconocimiento.

Para acceder a conocer los significados, valoraciones y descripciones que realiza cada persona de su experiencia individual. Se observa el relato espontáneo que devela los aspectos más significativos y esenciales que los mismos protagonistas construyen y configuran en su experiencia, la cual es facilitada en un proceso de conversación y reflexión. El investigador cumple un rol solamente orientador en la dinámica grupal (Donoso Niemeyer, 2004, p. 11).

Dar sentido, descubrir un significado es un proceso semántico propio del discurso humano, y como se dijo previamente, es un proceso situado en un contexto preciso que lo genera. Los sistemas simbólicos que utilizan los individuos para construir significados están enraizados en la cultura y en el lenguaje, por lo que sus relaciones no pueden explicarse únicamente en términos sintácticos.

Por lo tanto, el conocimiento es una actividad social, por ello no puede haber conocimiento: “que no esté anclado en y vinculado a cosas como el lenguaje, las categorías de pensamiento, los conceptos, todo eminentemente social y que resulta de prácticas sociales” (Ibáñez Gracia, 1996:19). Si el conocimiento es el resultado de prácticas sociales, las prácticas educativas experimentadas durante una carrera universitaria, se convierten en situaciones y momentos importantes para la construcción de significados.

En esta misma línea de pensamiento Berger y Luckman (1989) también aportan elementos relevantes respecto a la construcción social de la realidad, centrando su obra en el conocimiento que orienta la conducta (acciones) en la vida cotidiana (VC).

La VC se presenta como una realidad interpretada por los hombres, para los cuales tiene el significado subjetivo de un mundo coherente. En palabras de Berger y Luckman: “Es un mundo que se origina en sus pensamientos y acciones y que está sustentado como real por estos” (1989, p. 37).

La VC se presenta ya objetivada, es decir, constituida por un orden de objetos que han sido designados antes de que el sujeto singular aparezca en el mundo. Se tiene conciencia de la VC abarcando fenómenos que están presentes aquí y ahora (el mundo en el

que se actúa, formado por lo que se hace, se ha hecho o se piensa hacer), pero otros que no; experimentando diferentes grados de proximidad y alejamiento espacial y temporal.

A partir de esta objetivación el hombre se desarrolla en un aparente contexto de orden, dirección y estabilidad, ya que su nacimiento está precedido por un orden social dado.

La manera en que se objetiviza el orden institucional es por medio de la reificación. La reificación es la aprehensión de fenómenos humanos como si fueran cosas, vale decir, una objetivación extrema. La reificación implica que el hombre es capaz de olvidar que él mismo ha creado el mundo humano y, además, que la dialéctica entre el hombre, productor y sus productos pasa inadvertida para la conciencia. En consecuencia, el hombre experimenta el mundo como algo extraño, sobre el cual no ejerce control y donde los significados humanos no se entienden como productores de un mundo, sino, como producidos por la “naturaleza de las cosas”.

Además, la realidad de la VC se presenta como un mundo intersubjetivo, un mundo que se comparte con otros: “También ellos aceptan las objetivaciones por las cuales este mundo se ordena” (Berger y Luckman, 1989, p. 40).

Si bien cada miembro tiene una perspectiva distinta no son idénticas, aunque existen correspondencias entre significados, porque el conocimiento del sentido común se comparte en las rutinas de la VC.

La experiencia más importante que se tiene de los otros se produce en la situación “cara a cara” y de ella se derivan todos los demás casos. En esta situación, la subjetividad del otro se vuelve accesible; si bien las relaciones son flexibles, parece pautada dentro de las rutinas de la VC.

El ser humano en proceso de desarrollo se interrelaciona no sólo con un ambiente natural determinado, sino también con un orden cultural y social específico, mediatizado por los otros significantes durante la socialización. Siguiendo a Berger y Luckman (1989) la realidad es una construcción social que orienta a la conducta y en este marco toda actividad humana está sujeta a la habituación. Todo acto que se repite con frecuencia, crea una pauta que luego puede reproducirse sin esfuerzos, convirtiéndose en pauta para el que la ejecuta. De esta manera las acciones habitualizadas tienen carácter significativo para el individuo, porque los significados se incrustan como rutina y como conocimiento.

Esta habituación si bien restringe las opciones y las direcciona, alivia la acumulación de tensiones, en tanto participa de aquellas decisiones que puedan requerirse en ciertas circunstancias, es por ello que la habituación torna innecesario volver a definir cada situación de nuevo paso por paso.

Cabe destacar que la parte más importante de la habituación de la actividad humana se desarrolla al mismo tiempo en que transcurre su institucionalización.

Las instituciones implican historicidad y control, ya que intervienen en el comportamiento humano estableciendo pautas definidas de antemano que conducen hacia una dirección determinada. Decir que un sector de la actividad humana se ha institucionalizado ya es decir que ha sido sometido al control social. Cabe mencionar que son necesarios mecanismos de control adicionales cuando los procesos de institucionalización no llegan a cumplirse cabalmente.

Si bien las acciones propias que se repiten tienden a habitualizarse, también las acciones observadas de los otros pueden tomarse como modelos de desempeño, siempre y cuando se produzca de manera frecuente en los procesos de comunicación, el trabajo, el contexto, etc.

Las habituaciones de la vida común son transmitidas a las nuevas generaciones, convirtiéndose en instituciones históricas, adquiriendo de esta manera, objetividad. Esto quiere decir que las instituciones se experimentan más allá de los individuos, se presentan a este como un hecho externo y coercitivo.

Las instituciones aparecen como dadas, inalterables, están ahí, quiéralo o no. No se pueden hacer desaparecer, resisten a todo intento de cambio o evasión y ejercen sobre él un poder de coacción.

Como se mencionó anteriormente, el mundo social se presenta objetivado, la internalización (la transmisión del mundo social a una nueva generación) y la objetivación son momentos de un proceso dialéctico continuo.

El mundo institucional requiere legitimación, es decir, modos con que poder explicarse y justificarse. Estas legitimaciones son aprehendidas por las nuevas generaciones durante el proceso de socialización, dentro del orden institucional. Con la historia y la

objetivación de las instituciones también surge la necesidad de desarrollar mecanismos específicos de controles sociales, ya que las nuevas generaciones plantean problemas de acatamiento. Las instituciones invocan y deben invocar autoridad sobre el individuo. En este sentido, debe mantenerse constantemente la prioridad de las definiciones institucionales acerca del mundo y los comportamientos sociales, por sobre los intentos individuales de nuevas definiciones.

El lenguaje es el instrumento principal de la legitimación. La “lógica”, que así se atribuye al orden institucional, es parte del depósito del conocimiento socialmente disponible y que, como tal, se da por establecido. Dado que el individuo socializado “sabe” que su mundo social es un conjunto coherente, se verá obligado a explicar su buen o su mal funcionamiento en términos de dicho “conocimiento”.

La legitimación busca explicar el orden institucional atribuyendo validez cognoscitiva a sus significados objetivados, no es sólo cuestión de “valores”, además implica “conocimiento”. La legitimación no sólo indica al individuo por qué debe realizar una acción y no otra, también le indica porqué las cosas son lo que son. En este sentido, se distinguen diferentes niveles de legitimación:

1. Nivel preteórico: es el más incipiente y la suma de lo que “todos saben” sobre su mundo social. Es el conocimiento primario vinculado con el lenguaje, que domina, orienta y organiza la realidad. Corresponde a todas las afirmaciones tradicionalmente sencillas tales como “así se hacen las cosas”, estas son las respuestas primeras y generalmente las más eficaces.
2. Nivel teórico-básico: teorías rudimentarias, leyendas, moralejas, máximas morales, que encuadran cómo debemos comportarnos en la sociedad para manejarnos con éxito.
3. Nivel teórico-consolidado: teorías propiamente dichas, contiene teorías explicitadas por las que un sector institucional se legitima en términos de un cuerpo de conocimiento diferenciado: las ciencias.
4. Nivel simbólico: es el universo más amplio de legitimación. Es la matriz que incluye todos los conocimientos.

Los niveles de legitimación son importantes para pensar la formación docente en las universidades, puesto que los sujetos al ingresar a esta institución ponen en diálogo los significados preteórico y teórico-básico sobre la realidad y la vida cotidiana con los conocimientos académicos. Estos conocimientos pondrán en cuestión o consolidarán la visión de mundo.

Existen subuniversos de significados segregados socialmente que resultan de la distribución de roles. Se puede suponer que existe un universo de significado que otorga sentido objetivo a las actividades de profesionales, en nuestro caso, las actividades docentes, lo que no significa que no existirán conflictos de intereses entre estos tipos de actores.

Como en el caso de todas las construcciones sociales del significado, también los grupos son “portadores” de los subuniversos. Esta colectividad produce continuamente significados y cobra la realidad objetiva.

A los significados construidos, los/as sujetos y grupos añaden la tarea de transmitir significados a las nuevas generaciones. El proceso de explicar y justificar constituye la legitimación, aspectos centrales de la internalización.

¿Cómo se produce la internalización? A través de la socialización primaria y secundaria. Todo individuo nace dentro de una estructura social objetiva en la cual encuentra a los otros significantes encargados de su socialización y que le son impuestos:

Las definiciones que los otros significantes hacen de la situación del individuo le son presentadas a este como realidad objetiva (...) los otros (...) seleccionan aspectos del mundo según la situación que ocupan dentro de la estructura social y también en virtud de sus idiosincrasias individuales, biográficamente arraigadas. El mundo social aparece filtrado para el individuo mediante una doble selección (Berger y Luckman, 1989, p. 166).

La internalización se efectúa cuando se produce la identificación con los otros, llevando a una identidad subjetiva, aceptando el mundo de ellos: “Lo que es real por fuera se corresponde con lo que es real por dentro”.

El mundo internalizado no se considera uno de los tantos posibles, sino como el mundo, el único que existe; esta socialización finaliza cuando el concepto del otro generalizado (abstracción de roles y actitudes de otros) se ha establecido en la conciencia.

La socialización secundaria consiste en la internalización de submundos institucionalizados, su alcance se determina por la división del trabajo y la distribución social del conocimiento.

Esta implica la adquisición del conocimiento específico de roles dentro de un área institucional, lo que requiere la adquisición de un vocabulario específico, que genera interpretaciones y comportamientos de rutina.

Estos aportes de Berger y Luckman son interesantes para pensar la formación en investigación en la universidad, porque la internalización de significados socialmente aceptados y la correspondencia de significados, de acuerdo a los subuniversos propios del mundo intersubjetivo, son procesos que se construyen en la formación universitaria. Además, los conceptos de habituación, reificación y legitimación son categorías significativas para analizar el conjunto de significados con los que un grupo de sujetos puede ingresar a la universidad, se mantiene y egresa.

Describir los significados que los seres humanos crean, a partir de su encuentro con el mundo, implica centrar la mirada en actividades simbólicas empleadas por los hombres para construir y dar sentido al mundo y a ellos mismos. Es por ello que la construcción de significados no es un mero acto de procesamiento de información, sino que intervienen activamente en dicha construcción.

Bruner (1991) enfatiza la importancia de la narratividad en la vida social y su papel en dos cuestiones centrales: la adquisición del lenguaje y de la naturaleza del yo. Buena parte de nuestra relación con los demás y de las explicaciones que construimos para los demás y para sí mismos pasa por contar historias.

Los sistemas simbólicos que los sujetos utilizan para construir significados son sistemas que están enraizados en el lenguaje y la cultura. Esta última, "(...)" denota un esquema históricamente transmitido de significaciones representadas en símbolos, un sistema de concepciones heredadas y expresadas en formas simbólicas con las cuales los

hombres comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y sus actitudes frente a la vida" (Geertz, 1987, p. 21).

Los símbolos pueden ser cualquier tipo de objeto, acto, acontecimiento o cualidad que sirva para construir ideas o significados, Geertz los entiende como fuentes de información externa (extrapersonal) que los humanos usan para organizar su experiencia y sus relaciones sociales. Son modelos de realidad (interpretaciones y representaciones de la realidad) y modelos para la realidad (que ofrecen información y guía para organizarla). En este marco, la cultura no sólo se presenta como el mundo al que hay que adaptarse, sino que es la que brinda el juego de herramientas para la construcción de significados.

Cabe destacar que estas herramientas no son entendidas en un sentido funcionalista, en el que las personas llevan a cabo actividades bajo las directrices internalizadas de su cultura, a través de la socialización de normas, valores y reglas; sino por el contrario,

(...) Los seres humanos no somos autómatas culturales, sino agentes activos, para ello es preciso estudiar la manera en que las personas elaboran en cada momento y por medio del razonamiento práctico, el significado de las situaciones concretas que resultan de su existencia social (Ibáñez, 1994, p. 60).

Ya no se puede hablar de una mente natural que adquiere el lenguaje como un accesorio porque: "La participación del hombre en la cultura y la realización de sus potencialidades mentales a través de la cultura hacen que sea imposible construir la psicología humana basándonos solamente en el individuo" (Bruner, 1991, p. 28).

En función de la participación en la cultura, el significado se hace público y compartido. La forma de vida depende de significados y conceptos compartidos que sirven para negociar las diferencias de significado.

La construcción de significados se logra gracias a patrones inherentes a los sistemas simbólicos: modalidades del lenguaje y discurso, formas de explicación lógica y narrativa, y patrones de vida comunicativa.

Bruner (1991) propone el término psicología popular para referirse al sentido común, es así que en todas las culturas hay una psicología popular que se aprende junto con el lenguaje y las transacciones que requiere la vida comunitaria. Mediante esta psicología, la

gente organiza su experiencia, conocimientos y transacciones del mundo social. Uno de los componentes de la misma es la creencia que forman parte de las narraciones sobre situaciones humanas.

Una premisa de la psicología popular es que la gente tiene creencias y deseos: se cree que el mundo está organizado de determinada manera, se quieren determinadas cosas, se cree que algunas cosas son más importantes que otras, etc. Se cree (o se sabe) que la gente tiene creencias sobre el presente, pero también del pasado y del futuro. Se cree que las creencias y deseos son coherentes y bien organizados como para merecer una forma de vida y se consideran disposiciones que caracterizan a las personas.

La psicología popular postula la existencia de un mundo fuera del sujeto, que modifica la expresión de los deseos y creencias. Este mundo es el contexto en el que se sitúan los actos y este proporciona razones para los deseos y creencias.

Como se puede apreciar, existe una relación recíproca entre los que se percibe en el mundo y los propios deseos (ambos se afectan mutuamente):

En la psicología popular se da por supuesto que la gente posee un conocimiento del mundo que adopta la forma de creencias y se supone que todo el mundo utiliza ese conocimiento del mundo a la hora de llevar a cabo cualquier programa de deseos o acciones” (Bruner, 199, p. 53).

La narración media entre el mundo canónico (reglas y preceptos) de la cultura y el mundo idiosincrático de las creencias, los deseos y las esperanzas. El significado se ocupa no sólo del sentido y de la referencia, sino también de las condiciones mediante las cuales las diferencias de significados pueden resolverse invocando las circunstancias atenuantes que dan cuenta de las interpretaciones divergentes de la realidad.

En consecuencia, el significado es un fenómeno mediado culturalmente, cuya existencia depende de un sistema previo de símbolos compartidos.

El significado depende no solo de un signo y de su referente, sino también de un intérprete. Los símbolos dependen de la existencia de un lenguaje que contiene un sistema de signos ordenado o gobernado por reglas.

El ingreso y el tránsito por la universidad lleva a pensar en el encuentro del egresado/a con un nuevo mundo, un encuentro y un espacio portador de nuevos sistemas simbólicos para la construcción de significados, un sistema de símbolos que permite interpretar la formación en investigación.

Gergen (citado por Ibáñez Gracia, 1996) por su lado, también considera que la realidad es una construcción social, la realidad está construida a partir de una serie de prácticas desarrolladas por seres sociales. Estas prácticas se construyen y se mantienen en las instituciones sociales: las prácticas crean las instituciones y las instituciones revierten sobre las prácticas.

En esta construcción social se remarca la historia de lo social:

- Las prácticas humanas crean ellas mismas las condiciones para su modificación, están situadas en un momento de la historia y la cultura, y su propio desarrollo es productivo, altera y modifica el contexto.
- Los objetos sociales que construyen las prácticas también son cambiantes.
- La producción de conocimiento incide tanto sobre las prácticas como sobre los objetos que se construyen.

Una de las prácticas de la vida social es la creación de conocimientos, estos modifican el significado de los objetos sociales y los objetos están constituidos parcialmente por sus significados.

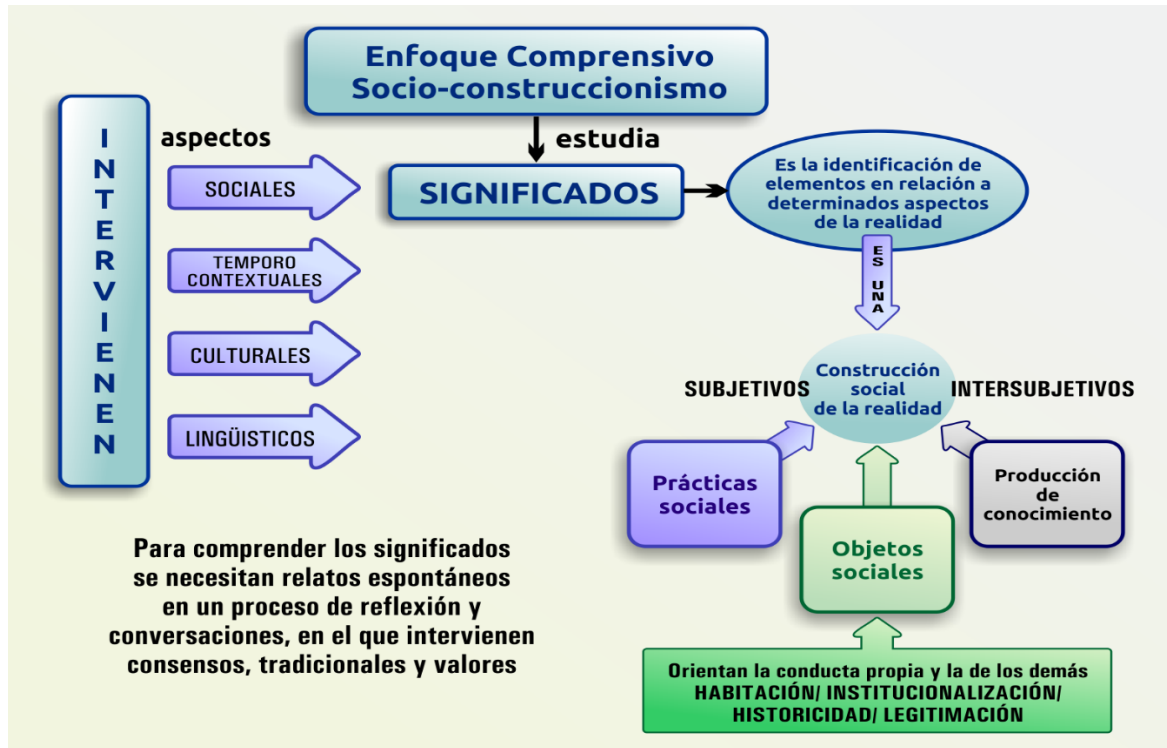
La construcción social de la realidad es el resultado de prácticas sociales realizadas por seres humanos, creadas, mantenidas y modificadas en el marco de instituciones sociales y siendo una de ellas las instituciones educativas. Reconociendo el dinamismo que aporta la historia y la cultura, cabe preguntarse por una práctica social específica que tiene que ver con la producción de conocimientos, cumpliendo esta un papel fundamental en la construcción y modificación de los significados de los objetos sociales o, en otras palabras, preguntarse por las prácticas sociales de la universidad para la creación y/o modificación de los significados respecto a la formación en investigación.

Realizado este desarrollo conceptual, se considera pertinente presentar una figura que sintetiza y relaciona los diferentes conceptos trabajados anteriormente, estos permiten

pensar en la articulación de los diferentes aspectos que intervienen en la construcción de significados:

Figura 5

Construcción de significados



En la *Figura 5*, se sintetizan los diversos aspectos que intervienen en la construcción de significados. En la identificación de determinados elementos de la realidad intervienen aspectos sociales, temporo-contextuales, culturales y lingüísticos.

Las prácticas y objetos sociales, así como las diversas formas de producir conocimientos, son constructores de significados sobre la realidad, en la que se interjuegan lo subjetivo e intersubjetivo. Mencionados significados, respecto a prácticas y discursos, en el marco de una cultura institucional orientan nuestros comportamientos y formas de ver el mundo que se traducen en conversaciones que van institucionalizando y legitimando nuestras conductas y la de los/las demás.

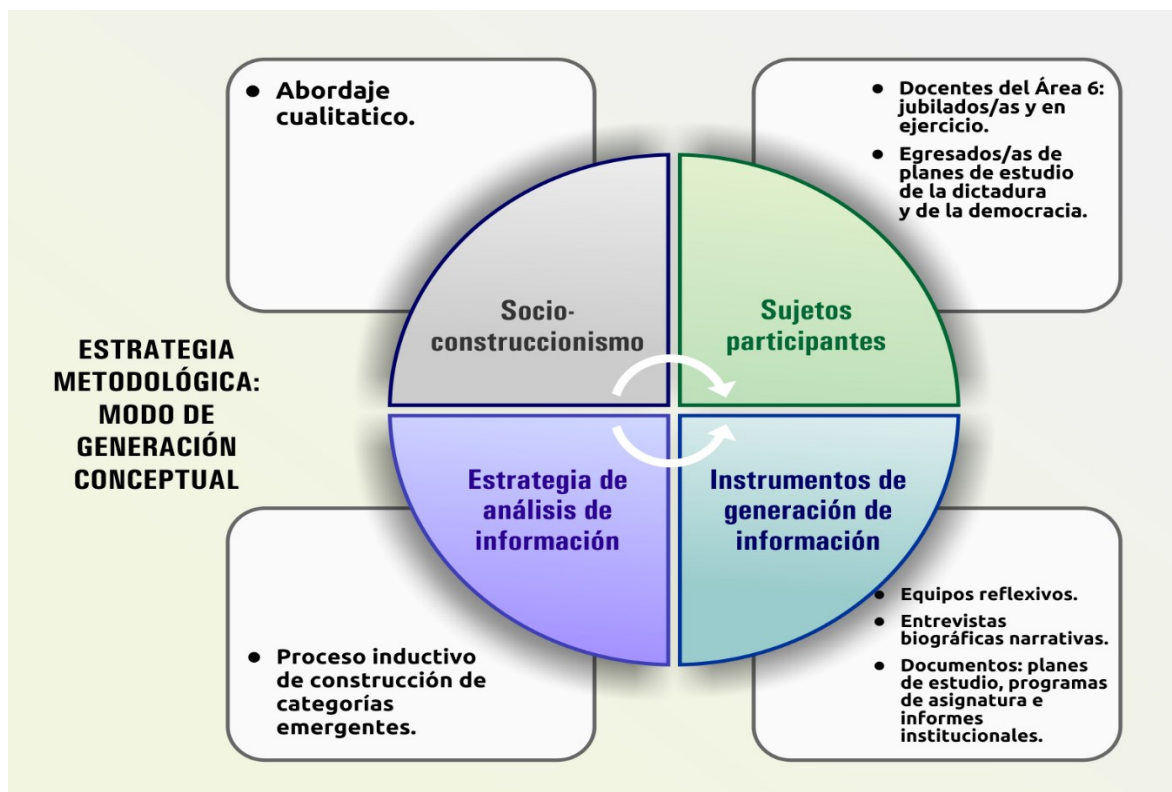
1.7 CONSTRUCCIÓN DE LA ESTRATEGIA GENERAL METODOLÓGICA

En este apartado compartimos las diversas decisiones en torno a cómo investigamos, deteniéndonos en la lógica y la metodología de investigación consistente con el “qué y el para qué” buscados en la investigación.

Aquí ponemos en juego las decisiones centrales sobre el modo de hacer ciencia de lo social y nuestra práctica cotidiana durante el proceso de investigación, intentando compartir, no sólo los aspectos formales de la estrategia general, sino también las decisiones de la “cocina de nuestra investigación”⁹.

Figura 6

Síntesis construcción metodológica



⁹ Por “cocina de la investigación” nos referimos a un modo de comunicar el proceso, diferente al más utilizado en libros y revistas científicas. Relataremos las diversas experiencias vivenciadas durante el trayecto de la investigación, como una instancia más en el oficio de formarnos en investigación. Escribir la cocina es una invitación a cuestionar el *ethos* académico de tutoría individualista, cerrada y sin vaivenes. Por el contrario, relatar la cocina nos invita a recuperar reflexiones durante el proceso, movimientos, mudanzas y tropiezos en la biografía de los/as investigadores/as como una instancia más de aprendizaje.

La *Figura 6* sintetiza la construcción metodológica de nuestra investigación, desde el abordaje general de la estrategia de generación conceptual desde la perspectiva socioconstruccionista, hasta los criterios de selección de los y las participantes, las herramientas de generación de información y análisis, consistentes con nuestro foco problema.

1.7.1 Estrategia general de abordaje

Dado que nuestro estudio se refiere a los significados que construyen docentes y egresados/as de las carreras de educación respecto a la formación en investigación y su devenir histórico, realizamos un estudio cualitativo desde una perspectiva socioconstruccionista.

La investigación cualitativa explora la experiencia y visión particular que tienen las personas estudiadas respecto del tema que el científico intenta conocer. Esto ocurre a través del situarse en una posición desprejuiciada y de ignorancia, sin dirigirse o imponerse “como experto” en un determinado tópico. De esta manera, puede acceder a los significados, valoraciones y descripciones que realiza cada persona de su experiencia individual. “El relato espontáneo devela los aspectos más significativos y esenciales que los mismos protagonistas construyen y configuran en su experiencia, la cual es facilitada en un proceso de conversación y reflexión” (Donoso Niemeyer, 2004, p 10).

Dentro de los variados elementos que componen los enfoques cualitativos, a los fines de nuestro trabajo, resaltamos lo siguiente:

-Es interpretativo: privilegia la palabra de docentes y egresados/as, interesan los aspectos subjetivos de las personas, para poder interpretarlos en el marco del contexto en el que tienen lugar. “La investigación cualitativa se interesa por la vida de las personas, por sus perspectivas subjetivas, por sus historias, por sus comportamientos, por sus experiencias (...) por sus sentidos, e interpreta a todos ellos de forma situada” (Vasilachis, 2006, p. 33).

-Es contextual: recupera los aspectos históricos, políticos, culturales y sociales como aspectos que atraviesan el discurso de los/as sujetos y sus significaciones, como así también el marco institucional.

-*Es inductivo*: la finalidad de la investigación está orientada a la construcción de conceptos, partiendo de los datos y no recolectando información para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidas.

-*Es flexible y emergente*: como aspectos que permiten avanzar la investigación a partir de los primeros contactos con los sujetos de investigación y tomar decisiones en función de los aportes de los protagonistas, ajustando los cambios que se van produciendo en el transcurso de la investigación.

Todas estas características tomaron fuerza al comenzar el trabajo de campo. En el plan de tesis pensábamos que en el informe final cada capítulo se estructuraría conforme a cada cambio de gobierno, desde la última dictadura militar a la actualidad, poco a poco y a partir de los primeros contactos con los/as sujetos, esta idea fue perdiendo fuerza, frente a significados que se fueron agrupando por grupos de participantes.

Además, al profundizar en los planes de estudio, se pudo advertir que dos de las carreras focos de estudio, tenían solo dos planes de estudio, el de la dictadura y el de la democracia, siendo sólo Educación Inicial la que contiene dos propuestas curriculares en democracia.

Esto cambió el rumbo del estudio, que tomó peso con las primeras entrevistas biográfico narrativas, nos invitó a reconstruir la génesis del área y su devenir histórico para luego concentrarnos en las propuestas de formación en investigación en dictadura y en democracia.

También es importante mencionar que parte de la investigación y el trabajo de campo se realizó durante el período de pandemia, lo que implicó tomar decisiones inesperadas para poder avanzar en lo planificado, encuentros vía *Meet* caracterizaron los primeros equipos reflexivos, los últimos ya se realizaron en el marco de la vuelta a la presencialidad cuidada.

Otro emergente fue la categoría de estudiantes, en el plan de tesis se propuso trabajar con estudiantes avanzados, sin embargo, la necesidad de reconstruir el devenir histórico, implicó que la categoría de egresado/as de diferentes cohortes tomara más fuerza, ante la finalidad de analizar las propuestas de formación a lo largo de la historia.

Finalmente, el análisis de planes de estudio y programas de asignaturas. En un primer momento se trabajó en el marco conceptual para contextualizar las propuestas, sin embargo, los ejes emergentes fueron creciendo, al punto de sumar un objetivo más, vinculado a comprender los significados subyacentes en lo curricular y constituirse en un capítulo de la tesis.

1.7.2. Sujetos participantes y criterios de selección:

Dada las particularidades del estudio, en los inicios de la investigación planificamos una muestra intencionada de docentes del área metodológica y egresados/as de las carreras de educación, sin tener claridad de cuántos conformarían finalmente la muestra, propio de la naturaleza de estos estudios:

El muestreo intencional no obedece a reglas fijas, ni específica de antemano el número de unidades a seleccionar. Por el contrario, este número puede -y debe- ser convenido a lo largo de la investigación, ya que muchas veces surge la necesidad de tomar unidades de muestreo no previstas inicialmente para mejorar la calidad y riqueza de la información. Este proceso de selección se extiende en paralelo al transcurso de la investigación (Vieytes, 2004, p. 643).

En el marco de este tipo de muestreo, en el plan de tesis nos propusimos que los y las docentes participantes cumplieran los siguientes criterios:

-Docentes del área de equipos de cátedra que forman en investigación en educación actualmente.

-Docentes del área que ya no están en actividad (jubilados/as) pero fueron formadores/as en investigación en educación.

En este último grupo de participantes, se realizaron cuatro entrevistas biográficas-narrativas, tres a docentes que se encuentran jubiladas y un docente próximo a jubilarse, una de ellas con larga trayectoria en las carreras de Ciencias de la Educación, otra con trayectoria en la formación de estudiantes de Educación Inicial y Especial; y dos que enseñaron en la Licenciatura en Psicología y Ciencias de la Educación. Es importante mencionar que a los criterios establecidos se sumó la disponibilidad y predisposición para colaborar con este trabajo.

Con los y las docentes que actualmente se desempeñan en el área metodológica, se conformaron dos grupos de trabajo. El primero, un equipo de docentes que trabajan actualmente en la carrera del Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación, interviniendo en el encuentro cuatro docentes, dos profesores responsables y dos auxiliares. El segundo estuvo conformado por docentes que actualmente desempeñan sus funciones en las carreras de Educación Inicial y Especial, participando del encuentro tres profesoras responsables, un jefe de trabajos prácticos y dos auxiliares.

En relación a los y las egresados/as, en un primer momento habíamos planificado trabajar con estudiantes a partir de los siguientes criterios:

-Estudiantes del último año de los profesorados de las carreras de educación, que ya hayan cursado las asignaturas metodológicas, ya que son los que pueden reconstruir los significados respecto a las propuestas pedagógicas de formación de los docentes que dictaron dichas materias y el sentido de la investigación para su futuro profesional.

-Estudiantes que tengan aprobado su plan de trabajo final (estudiantes de la licenciatura), ya que se considera que en esta instancia ya han transitado un camino importante en su investigación y pueden aportar significados respecto a dicha práctica (estudiantes del momento histórico actual).

-Egresados/as de diferentes cortes que permitieran reconstruir significados respecto a la formación en investigación en educación en diferentes momentos históricos.

Como se mencionó previamente, al comenzar a contactar a los y las estudiantes y poder reconstruir períodos de la historia, se advirtió que la categoría de estudiante no era la más pertinente, ya que fue necesario contactar a egresados/as de diferentes cohortes, por ello se unificó una categoría: egresados/as.

Se realizó una primera prueba piloto del equipo reflexivo, contactando a egresados/as diversos en cohortes y períodos políticos, y llamó fuertemente la atención como entre ellos mismos se preguntaban “¿Sigue igual? ¿Eso sigue estando?”, estas marcas llevaron a tomar nuevas decisiones metodológicas.

Resultó que de este trabajo convocamos a los equipos reflexivos egresados/as de planes de estudio de la dictadura y de planes de estudio concebidos durante la democracia

de diferentes cohortes, algunos del profesorado y otros de las licenciaturas en un mismo encuentro, quedando los siguientes grupos:

-Equipo reflexivo de egresados/as de planes de estudio concebidos durante la última dictadura militar, se convocó a uno/a por cada carrera (Ciencias de la Educación; Inicial; y Educación Especial)

-Equipo reflexivo de Ciencias de la Educación con egresados/as del plan de estudio concebido en el período democrático: se realizaron dos encuentros dada la intención de participar y la dificultad de acordar horarios. En el primero participaron seis egresados, dos egresadas del 2019 en etapa de construcción del plan de trabajo final; una egresada del 2019 que presentó en el 2020 su plan de trabajo final; y dos egresadas solamente del profesorado. En el segundo encuentro asistieron 4 egresados que cursaron profesorado y licenciatura, una se encontraba en etapa de construcción del plan de trabajo final, uno que avanzó en el plan, pero nunca lo presentó; otra egresada que acababa de presentar el plan de trabajo final; y una egresada con defensa de tesis en el 2020.

En el caso de las carreras de Educación Inicial y Especial se contactó a profesores claves que habilitarán perfiles posibles para integrar los equipos, quedando de la siguiente manera:

- El equipo reflexivo con egresados/as de planes de estudio concebidos en democracia en la carrera de Educación Inicial se compuso por cinco participantes, una egresada del profesorado en 2006 y de la licenciatura en el 2012; una egresada del 2013 de profesorado, que actualmente está trabajando en su tesis de licenciatura; una profesora egresada en el 2017 (no cursó la licenciatura); una egresada de 1996 y una que en ese momento se encontraba realizando su trabajo final.

- El equipo reflexivo, con egresados/as de planes de estudio concebidos en democracia en la carrera de Educación Especial, contó con nueve participaciones: una que entregó su tesis en el 2020; una egresada del 2016; otra de 1996; otra egresada del 2013; una del 2003; otra del 2019; otra del 2014; y dos cursando la licenciatura actualmente, pero egresados/as del profesorado.

Como se puede apreciar, se buscó garantizar egresados/as de diferentes cohortes con vistas a reconstruir la formación en investigación en educación, a partir de rupturas y continuidades a lo largo de la historia.

1.7.3 Instrumentos de generación de información:

Para analizar los significados construidos por docentes y egresados/as respecto a la formación en investigación en educación, trabajamos con tres técnicas de generación de información: fuentes documentales, equipos reflexivos y entrevistas biográficas-narrativas.

Con la finalidad de analizar los significados que subyacen en las propuestas curriculares de las carreras de educación se utilizaron **fuentes documentales:**

Estrategia metodológica de obtención de información, que supone por parte del investigador el instruirse acerca de la realidad objeto de estudio a través de documentos de diferente materialidad (escritos, visuales, numéricos, etc.) con el fin de acreditar las justificaciones e interpretaciones que realiza en el análisis y reconstrucción de un fenómeno que tiene características de historicidad (Yuni y Urbano, 2003, p. 75).

Se recuperaron y examinaron planes de estudio, programas académicos, un currículum y algunos documentos de cátedra que aportaron a la descripción de las propuestas de formación de los/as docentes, dicho análisis, previo al encuentro de las entrevistas, enriqueció el diálogo e intercambio. Cabe aclarar que lo que un/a docente significa respecto a la formación, se materializa y formaliza en una propuesta que tiene su marco en lo que planifica y sintetiza en su programa, trabajos prácticos, etc. Según Valles, el uso de los documentos sirve para la “justificación y acreditación de sus análisis e interpretaciones” (1996, p. 119).

Es importante mencionar que la oficina de programa de la FCH aportó los planes de estudios de las tres carreras, desde la última dictadura militar a la actualidad, pero no contaba con los programas de espacios curriculares destinados a la formación en investigación durante la última dictadura, ya que hace unos años la oficina de programa se ubicaba en subsuelo de la institución y una inundación producto de lluvias intensas arruinó muchas fuentes. Ante esta situación se contactó a la responsable de archivos de la universidad que tampoco contaba con los programas que también habían solicitado a la misma oficina.

En este marco, durante el período militar, sólo se cuentan con los programas de la carrera de Ciencias de la Educación que aportó una profesora jubilada. A pesar de que

también se contactó a docentes de Especial e Inicial, jubiladas que estuvieron en la comisión de ambas carreras, no contaban con programas de esa época.

Los programas que refieren a la época de recuperación democrática fueron accedidos a partir de la página de la universidad (<http://planesestudio.unsl.edu.ar/index.php?action=fac&fac=4>).

Finalmente, una docente jubilada aportó su currículum y documentos de cátedra que fueron un insumo valioso para entrecruzar con los significados construidos por docentes y egresados/as.

Cuadro 1

Síntesis Fuentes Documentales consultadas

Período última dictadura militar	
Plan de estudios 17/78 Cs. de la Educación	Programa Metodología de la Investigación I Programa Metodología de la Investigación II Programa Metodología de la Investigación III
Plan de estudios 7/80 Prof. En Enseñanza Diferenciada	No se consiguieron programas a pesar de solicitarlo a la oficina correspondiente de la FCH y docentes jubiladas
Plan de estudios Prof. En Enseñanza Pre-primaria	No se consiguieron programas a pesar de solicitarlo a la oficina correspondiente de la FCH y docentes jubiladas
Período de recuperación democrática	
Plan de estudios 20/99 Prof. Y Lic. en Cs. de la Educación	Programa Investigación Educativa II 2008 Programa Epistemología 2016 Programa Investigación educativa I y II 2016 Programa Investigación educativa I y II 2021 Programa Praxis IV la práctica investigativa 2022 Programa Taller de Tesis 2022

Plan de estudios 013/2000 Prof. en Educación Especial	Programa Investigación Educativa y Práctica Docente 2005
Plan de estudios Lic. en Educación Especial 012/16	Programa Investigación Formativa 2021 Programa Taller Investigación Formativa 2021
Plan de estudios Prof. En Educación Inicial 001/99 Plan de estudios Lic. en Educación Inicial 019/99 Plan de estudios Prof. en Educación Inicial 011/09 Plan de estudios Lic. en Educación Inicial 010/11	Investigación Educativa y Práctica Docente 2004 Programa Taller de Investigación y Práctica Docente 2021 Seminario de investigación 2021 Taller de tesis 2021

Con el objetivo de propiciar instancias de discusión colectiva que promovieran la emergencia de significados de egresados/as y docentes respecto a la formación en investigación en educación, consideramos pertinente trabajar con el Equipo Reflexivo propuesto por Andersen (1994) puesto que es este el que permite acceder a las experiencias, percepciones, interpretaciones de los sujetos de estudio respecto de un tema, explorando los significados asignados a la propia experiencia.

El Equipo Reflexivo consiste en un grupo de personas que observan y escuchan atentamente un diálogo de otro grupo de personas, llamado también “Sistema Participante”, cuyo actuar y decir de un determinado tema es el foco de atención, en este estudio, cómo se formaron en investigación.

El Grupo Observador opera con un activador que está presente en la conversación con todos los miembros del Grupo Observado (Ver Anexo 6).

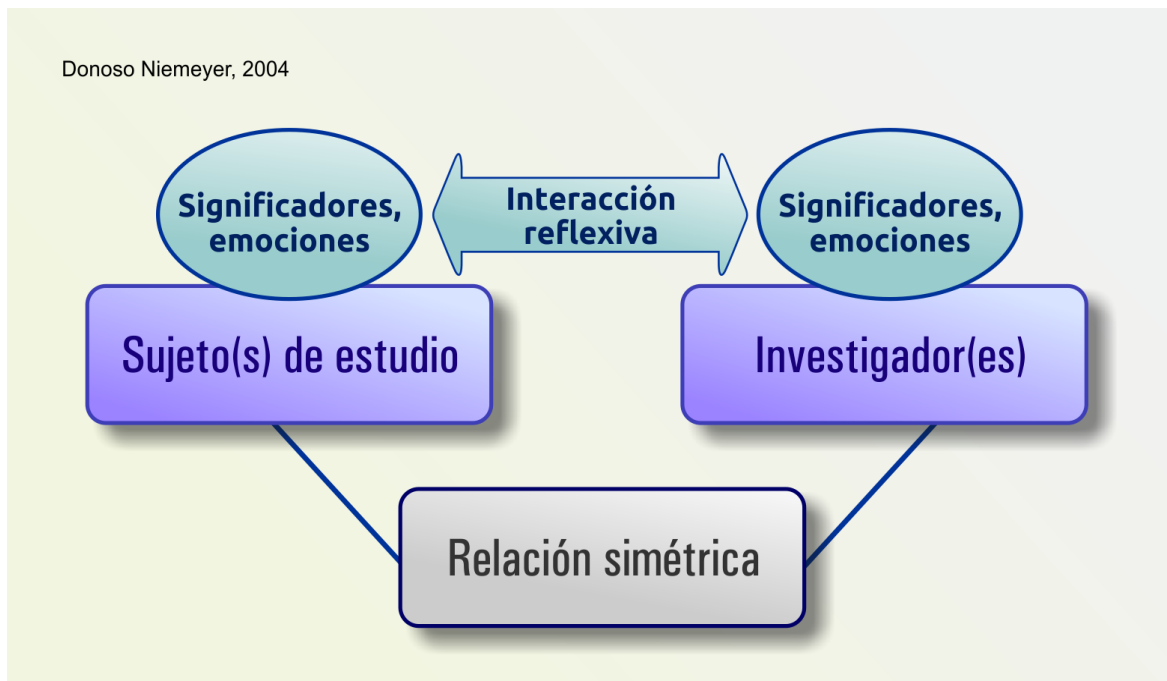
En una primera fase, el Grupo Observado y el activador generan una conversación respecto a un tema particular de discusión. El activador intenta mantener la dirección y el fluir de la conversación.

En este sentido, la investigadora asumió el rol de la activadora para estimular la participación y la fluidez en la conversación. Se solicitó, previo al encuentro, a una integrante del equipo asumir el rol de observadora activa, registrando lo sucedido, pero también participando de la conversación.

El objeto de estudio de los equipos desde una mirada construccionista son las percepciones, interpretaciones y construcciones semánticas de los sujetos que se generan en un espacio de diálogo compartido por varios individuos. Se explora validando el conocimiento que emerge en la conversación y en la interpretación que se realiza en la convivencia. Donoso Niemeyer (2004) propone la siguiente figura:

Figura 7

Diálogos de los equipos reflexivos



Nota: Adaptado de “Construccionismo Social: Aplicación del Grupo de Discusión en Praxis de Equipo Reflexivo en la Investigación Científica” (p. 12), por Donoso Niemeyer, 2004, *Revista de Psicología*.

Se construyeron dos equipos reflexivos distintos, uno para egresados/as de las carreras de educación (ver Anexo N° 2) y otro para los docentes actuales que conforman el área metodológica (ver Anexo N° 3). Ambos fueron validados por una experta en metodología (ver Anexo Validación del Instrumento N° 4). Siguiendo a Niemeyer (2004) se realizaron los siguientes procedimientos en los equipos reflexivos:

1. Presentamos los objetivos del encuentro y acuerdos iniciales sobre la dinámica de trabajo. Establecimiento de normas básicas de funcionamiento grupal, tales como: que hablen de sí mismos, escuchen en silencio la conversación de los otros, no califiquen o descalifiquen los aportes de los demás, expresen sus pensamientos y sentimientos

compartiendo sus experiencias sin temer que se califiquen sus respuestas como correctas o incorrectas, y sigan el curso de la conversación tomando aquello que más les sirva o que les haga sentido.

2. Planteamos una pregunta inicial abierta muy general para estimular el diálogo:

-Para egresados/as: ¿Cómo fue la formación en investigación? ¿Cómo les enseñaron a investigar?; y, para docentes del área: ¿Cómo se forman en investigación en educación? ¿Cómo enseñan a investigar en educación? ¿Cómo han reconstruido la propuesta de formación a través del tiempo?

3. Diseñamos el ambiente, es importante mencionar que parte del trabajo de campo de la investigación se realizó en el 2020, período que, a partir de la pandemia mundial, a causa del Covid que llevó a la educación a la virtualidad y al aislamiento social, se consideró pertinente seguir adelante con las actividades, realizando los equipos con egresados/as de carreras de educación de manera virtual, por intermedio de la plataforma *Meet*, garantizando la interacción cara a cara.

La realización de los equipos de manera virtual trajo como ventajas mayor acuerdo en día y horario, mejoró la interacción ya que mientras alguien asumía la palabra el resto acotaba, disentía o ampliaba por intermedio del chat, generando un interesante espacio de diálogo.

4. Diseñamos una pauta temática que incorporó las principales áreas de interés del estudio, la cual se utilizó como guía en el proceso de conducción del proceso grupal hacia la focalización de la discusión en el tema que los convoca.

En el caso de los/as egresados/as. La guía temática de focalización se dividió en dos aspectos, uno respecto a la formación y el otro referido al trabajo final.

A- Respecto a la formación: se indagó sobre contenidos (temas, autores principales, enfoques, etc.). En este tópico indagamos las transformaciones socioeducativas y sus atravesamientos en el campo de la investigación, la finalidad de la formación, los trabajos prácticos o actividades principales, la modalidad de trabajo o estrategia de formación, los recursos didácticos, la dinámica de trabajo en la cátedra, los aportes de la formación en investigación a la carrera y

principales dificultades u obstáculos para realizar las actividades o investigaciones.

- B- Respecto al trabajo final de investigación, estudiamos la relación con los/as directores/as (búsqueda, elección, orientaciones y trabajo cotidiano), respecto a la construcción del tema y objeto de interés, la construcción del plan de trabajo final, el proceso de desarrollo del trabajo final, la evaluación y los jurados, aspectos institucionales y principales dificultades.

En el caso de los/as docentes del área. La *guía temática* de focalización fueron la perspectiva de investigación educativa, contenidos y autores/as principales, finalidad de la formación, trabajos prácticos o actividades principales, modalidad de trabajo, recursos didácticos, formación propia (cursos, congresos, carreras de posgrado, etc.), trabajo en la cátedra (dinámica de trabajo con el equipo), aportes de la investigación a la carrera, transformaciones socioeducativas y sus atravesamientos al campo de la investigación.

5. Respetamos el ritmo que imprimieron los participantes a la conversación, interviniendo lo mínimo posible el flujo de la conversación, salvaguardando la participación equitativa de los diversos miembros del grupo e introduciendo nuevos temas en la conversación.

6. Finalizamos la conversación con la siguiente consigna: “¿Alguien desea comentar algo que considera importante que no se haya mencionado?”

Finalmente se llevaron a cabo siete equipos reflexivos, cuatro equipos con egresados/as de carreras de educación de planes de estudio de la democracia; un equipo reflexivo con egresados/as de planes de estudio de la dictadura; y dos equipos con docentes del área metodológica actualmente en funciones.

Para conocer los significados respecto a la formación en investigación en diferentes momentos históricos, se realizaron entrevistas biográficas a docentes jubilados/as (ver anexo N° 1).

En las **entrevistas biográficas** focalizamos en la trayectoria académica de los/as docentes:

La confección de trayectorias consiste en identificar las transiciones específicas que han ocurrido en la vida de un sujeto, en relación directa con el problema de investigación. Es un enfoque menos abarcativo que las historias de vida ya que éstas incluyen el análisis de antecedentes familiares, actividades extra-profesionales, en suma, del conjunto de las actividades y relaciones que atraviesan a un sujeto. En las trayectorias no es necesario abarcar la totalidad de la existencia del sujeto (aunque puede incluirse), siendo que la importancia está puesta en el pasaje de un espacio de socialización al otro en virtud de la temática estudiada (Longa, 2010, p. 10-11).

La reconstrucción del trayecto académico puso énfasis en la formación del/la docente, sus contactos con la investigación, deteniéndonos en el sentido de las propuestas pedagógicas que pusieron en marcha para enseñar a investigar, al respecto: “(...) La entrevista es una herramienta de carácter comunicativo que se propone captar significados que, de ningún modo son hechos puros o simples, están mediados por la construcción que hacen los propios sujetos en base a su experiencia” (Merlinsky, 2006, p. 28).

Esta comunicación estuvo pautada por un guion o guía de la entrevista, que contenía los temas y subtemas que debían cubrirse, de acuerdo con los objetivos de investigación, pero sin preguntas textuales ni sugerencias de respuestas: “(...) Se trata de un esquema con los puntos a tratar, pero que no se considera cerrado y cuyo orden no tiene que seguirse necesariamente” (Valles, 1996, p. 204).

El guion permitió establecer un mínimo marco que focalizó la interacción y orientó a los/as entrevistados/as a brindarnos información sobre los temas que nos interesaban, ayudando a que el entrevistado se expresara, aclarara, profundizara, pero sin sujetarse a una estructura formalizada.

En este marco, el guion contuvo los siguientes ejes: datos personales (antigüedad en la docencia y la investigación, ingreso al área, etc.), formación de grado, ejercicio profesional y formación continua, formación en investigación, ingreso al área metodológica, formación en investigación como responsable de asignaturas.

1.7.4 Estrategia general de análisis de información

Si bien cualquier fase del proceso investigativo puede conceptuarse como analítica, ya que la tarea de interrogación no cesa, generalmente se asocia al examen detallado, a la

utilización de una serie de procedimientos y actividades durante la construcción de información.

En los estudios cualitativos la generación y análisis de la información se producen en simultáneo, lo que permite la comparación y revisión constante.

De acuerdo a los objetivos de la investigación, con la información obtenida a partir de las diversas herramientas, realizamos un análisis cualitativo que permitió la construcción de categorías emergentes respecto de los significados que docentes y egresados/as le atribuyen a la formación en investigación en educación en su devenir histórico.

Siguiendo a Gómez (1996), se denomina categorías emergentes a aquellas construcciones que realiza el/la investigador/a, a medida que recolecta y analiza la información. Se oponen a las categorías llamadas a priori, cuya fuente de construcción son el marco conceptual, categorías utilizadas en estudios anteriores, entre otros. Por el contrario, las categorías emergentes siguen un procedimiento inductivo, definidas a medida que se examina la información. El acercamiento a los datos contribuye a las primeras reflexiones acerca del contenido de los mismos, abriendo preguntas y comentarios que permitan construir categorías provisorias.

Para la construcción de categorías se utilizó lo que Glaser y Strauss (1967) denominaron códigos “in vivo” y los “constructos sociológicos” o “códigos teóricos”.

Los códigos “in vivo” se generan directamente del lenguaje sustantivo, es decir, de los datos en bruto; en consonancia, la categoría se construye a partir del discurso de las personas estudiadas, algunos ejemplos de estas categorías en este estudio son: el “pulpo”, “misterio”, “fantasma”, “si no sos doctor/a no sos nadie”, la “chapa”, “dejar la vida para hacer la tesis”, entre otras.

Los “códigos teóricos” son códigos formulados desde algún campo disciplinar. Estas categorías se construyen a partir de la combinación de conocimiento científico y de la información obtenida en la investigación. Algunos ejemplos de estas categorías creadas en este estudio son: ser docente o investigador/a; jugando a hacer investigaciones; formación centrada en las matemáticas, pero no por matemáticos; propuestas de formación cuantitativas: ¿Para qué sirven los números?, entre otras.

Utilizamos como procedimiento de análisis la estrategia general propuesta por Miles y Huberman (1994), siguiendo tres momentos fundamentales:

-Reducción de información: separación de elementos significativos, disociación del todo en sus partes, para su examen minucioso. Codificación y construcción de categorías a partir de los datos recolectados a través de un proceso inductivo.

Este proceso implicó lectura y relectura de las entrevistas y equipos, a estos últimos se les asignó códigos por carreras o grupos participantes:

-ECE M, Equipo Ciencias de la Educación y la sigla posterior representó la inicial del sujeto participante.

-EEE: equipo reflexivo con egresados/as del profesorado y licenciatura en Educación Especial.

-EEI: equipo reflexivo con egresados/as del profesorado y licenciatura en Educación Inicial.

-EPD: equipo reflexivo con egresados/as del profesorado y licenciatura de planes de la última dictadura militar.

-EACE: equipo reflexivo con integrantes del área que trabajan o trabajaron en Ciencias de la Educación.

-EAEEeI: equipo reflexivo con integrantes del área que trabajan o trabajaron en Educación Especial y/o Inicial.

Los/as docentes que participaron de las entrevistas biográficas narrativas fueron representados por las letras, A, B, C y D, según temporalidad de realización, y están acompañados del número 1 o 2 para aludir a entrevistas que llevaron sucesivos encuentros, el 1 representa primer encuentro y el 2, el segundo.

-Disposición de la información: presentación organizada del análisis realizado, a través de categorías acompañadas por citas textuales de los/as sujetos participantes con cierres parciales de figuras síntesis que permitan otras lecturas.

-Obtención de conclusiones, la reconstrucción del todo, enriquecido por el proceso de análisis, articulación de capítulos, reflexiones finales, nuevas rutas y desafíos de la formación en investigación en educación

En la propuesta de presentación del plan de tesis nos propusimos analizar la información proporcionada por cada estrategia de recolección de información por separado y luego realizar una interacción dialéctica de entrecruzamiento, cuestionamiento, diálogo entre categorías y temas emergentes en cada estrategia de recolección de información. Permitiendo de esta manera la articulación de las categorías construidas a partir de los significados de los y las docentes, con las categorías emergentes de los/as egresados/as respecto a la formación en investigación en educación.

Sin embargo, esto no fue posible. Los primeros análisis de las unidades de sentido de las entrevistas y equipos comenzó a dificultar la tarea de análisis por separado, los entrecruzamientos y análisis comparativos entre los emergentes de las diferentes herramientas de generación de información fueron eminentes, lo que llevó a construir cinco capítulos en los cuales en cada uno hay protagonistas centrales, aunque el/la lector/a podrá encontrar citas de equipos reflexivos de docentes, egresados/as, entrevistas, biografías y referencias documentales.

Finalmente, las construcciones de categorías quedaron conformadas por los siguientes capítulos, cada uno acompañado por una imagen que caracteriza el capítulo y sintetiza los significados construidos, en su mayoría, a partir de una metáfora en vivo expresada por egresados/as o docentes:

-La formación en investigación en educación a partir de las propuestas curriculares, representado por el currículum, donde analizamos las fuentes documentales con vistas a caracterizar la formación en investigación desde la última dictadura militar hasta la actualidad, a partir de los planes de estudio y sus modificatorias, profundizando en los programas de las materias destinadas explícitamente a la investigación.

-La conformación del área metodológica y su devenir histórico: el capítulo está construido a partir de significados compartidos por jubilados/as y docentes en ejercicio en el área metodológica. La imagen está representada por la pirámide en un doble sentido; por un lado, la formación piramidal y ascendente al interior de los equipos de cátedra desde la

última dictadura militar; y, por otro lado, la carrera por llegar a la cúspide de la mano de la máxima titulación en busca de reconocimiento académico en la actualidad.

-La formación en investigación durante la última dictadura militar está representada por el pulpo, un período en el que las carreras de Educación Inicial y Especial serán tentáculos de Ciencias de la Educación. En consecuencia, la formación en investigación tendrá más fuerza en esta última carrera. El capítulo se construyó a partir de significados de egresados/as de planes de estudio de la última dictadura militar.

-La formación en investigación en democracia: por un lado, los significados de algunos docentes del área metodológica representado por el misterio, un área que para algunos/as docentes se autopercebe misteriosa, al no quedar muy claro su rol en un momento histórico de auge y centralidad en la investigación, un misterio respecto a cómo se forman los/as investigadores/as y quiénes autorizan el título de investigador/a. Por otro lado, los/as egresados/as, capítulo representado por el fantasma que rodea a la investigación y la realización de los trabajos finales y tesis.

Cuadro 2

Síntesis decisiones teórico metodológicas del proceso de investigación

Objetivo 1: Analizar significados construidos por docentes del área metodológica respecto a sus propuestas pedagógicas destinada a la formación en investigación en educación, desde la última dictadura militar hasta la actualidad	
Jubilados/as Docentes en ejercicio	Entrevistas biográfico-narrativas con jubilados/as Equipos reflexivos con docentes Planes de estudio y Programas de los espacios curriculares
Objetivo 2: Identificar y analizar significados que los/as egresados/as han construido respecto a la formación en investigación en educación, a partir de las propuestas pedagógicas puestas en marcha por sus docentes, desde la última dictadura militar hasta la actualidad	

Egresados/as de diferentes cohortes y carreras	Equipos reflexivos con egresados/as por carreras y de diferentes cohortes Planes de estudio y programas de los espacios curriculares
Objetivo 3: Generar espacios interactivos que propicien significados compartidos entre docentes del área metodológica y egresados/as, respecto a la formación en investigación en educación ante los requerimientos y posibilidades de la sociedad actual	
Docentes Egresados/as	Equipos reflexivos
Objetivo 4: Examinar conexiones entre los significados construidos, por docentes del área metodológica y egresados/as de carreras de educación en torno a la formación en investigación en educación y las propuestas pedagógicas, desde la última dictadura militar a la actualidad.	
Jubilados/as Docentes Egresados/as	Investigadora a partir de las primeras categorías emergentes Triangulación con los/as participantes
Interrelación dialéctica entre categorías	
Objetivo de acción: Elaborar una propuesta de formación en investigación en educación para la facultad que contenga ejes para el desarrollo de acciones, que reconociendo la tradición socio-histórica institucional asuma los desafíos de las transformaciones del mundo actual.	
A partir del análisis de la información	Propuesta de formación

Es importante mencionar, en relación a aspectos de consistencia, a **la producción de conocimiento, la triangulación de instrumentos y la construcción de categorías con los sujetos participantes.**

Por un lado, el capítulo de egresados/as se compartió en el Tercer Congreso Nacional y primero Latinoamericano de Educación, Universidad y Comunidad, organizado por la Facultad de Ciencias Humanas, en octubre del 2022; cuya mesa estuvo integrada por participantes que estuvieron en el equipo reflexivo. Al finalizar el evento pudimos dialogar sobre las categorías construidas, compartiendo acuerdos y sentires. Por otro lado, se compartió la tesis con una jubilada que participó de las entrevistas biográfico narrativas, y una docente actual del área, con la finalidad de poner en diálogo las categorías construidas y realizar los ajustes necesarios.

En relación a este proceso, en este informe se comparten las categorías finalmente como quedaron a partir de los ajustes con los/as participantes. Entre los movimientos más relevantes consideramos oportuno mencionar que en la categoría “Formación centrada en la instrumentalidad y por psicólogos/as”, ajustamos que la estadística no estaba aislada, sino que la secuencia de contenidos en los programas no permitía englobar dentro de un proceso de investigación la misma. Respecto a la instrumentalidad, la jubilada expresó la preocupación disciplinar y la necesidad de formarse y construir ejemplos desde cada disciplina, aunque se observó la utilización de los mismos recursos didácticos para distintas carreras.

Además, en un primer momento, en el escrito referimos que los/as docentes del área se formaron en matemática, ajustando que dicha formación fue en estadística. Con la recuperación democrática y la incorporación de lo cualitativo en la currícula, mencionamos enfrentamientos que fueron ajustados por “charlas ásperas” y “chistes”. Finalmente se había mencionado que los/as docentes habían buscado apoyo en docentes que brindaban Epistemología y fue aclarado que sólo dos docentes del área realizaron esta acción.

Resta mencionar que a pesar de que cada capítulo se centra en los significados de grupos de docentes (jubilados/as y docentes en ejercicio) y egresados/as, de la última dictadura militar, y de planes de estudio concebidos en democracia; dada la emergencia de categorías, ha posibilitado entrecruzamientos entre los/as sujetos, lo que se visualiza en algunos diálogos entre fragmentos de equipos reflexivos y entrevistas biográfico narrativas.

En el capítulo dos caracterizamos las propuestas de formación en investigación a partir de fuentes documentales, analizando planes y programas de estudio de las carreras de educación y diversas asignaturas destinadas a dicha formación.

El capítulo tres presenta de manera amplia y general una periodización de la formación en investigación en educación, priorizando los hitos centrales a partir de algunos cambios de gobierno, es por ello que el capítulo tres reconstruye la formación en investigación, deteniéndonos en los movimientos de la formación a partir de la última dictadura militar, con la recuperación democrática y las políticas y regulaciones de los gobiernos menemistas, hasta llegar a algunas particularidades en la actualidad. Este capítulo es el paraguas de los próximos, que profundizan en aspectos fundamentales para este estudio y está centrado mayoritariamente en significados de jubilados/as.

El capítulo cuatro fortalece y amplía la formación en investigación en educación durante la última dictadura militar, brindando mayores categorías que describen el tránsito por la universidad en ese período, significados respecto a estudiar educación y rasgos de las propuestas de formación, específicamente a partir de significados de egresados/as de planes de estudio de la última dictadura.

El capítulo cinco se centra en la formación en investigación en la etapa democrática en educación, principalmente desde la perspectiva de docentes del área metodológica, poniendo en tensión la formación en investigación en la comunidad epistémica de la facultad, para luego detenernos en sus propuestas de formación construidas.

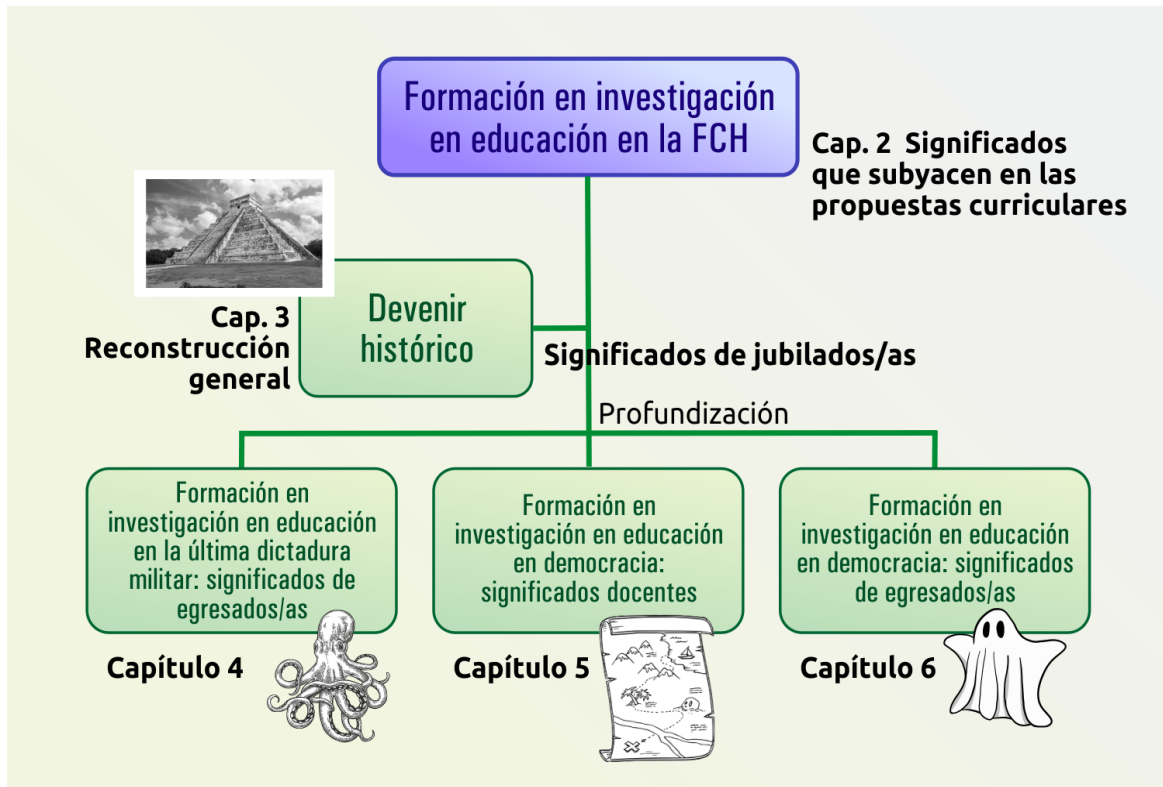
El capítulo seis aborda la formación en investigación en educación en el período democrático desde la perspectiva principalmente de los/as egresados/as, construyendo categorías de análisis respecto a la formación en investigación en los profesorados y las licenciaturas, problematizando en esta última los trabajos finales.

Por último, en el capítulo siete, en las reflexiones finales, compartimos la construcción conceptual integrando significados de docentes, egresados/as, planes y programas de estudio, analizando consensos, divergencias y algunas reflexiones de insumo para la propuesta.


Realizadas estas aclaraciones, compartimos una síntesis de los capítulos que aglutina la construcción conceptual-empírica de la investigación:

Figura 8

Síntesis de los capítulos que conforman la construcción conceptual



La *Figura 8* sintetiza los capítulos que conforman la construcción empírica de la investigación, el capítulo dos caracteriza las propuestas curriculares; el tres reconstruye la formación en investigación en educación de manera panorámica, para luego profundizar en los próximos capítulos la formación en investigación en dictadura, y luego la formación en investigación en democracia, tanto desde la perspectiva docente como desde la de egresados/as.



**Cap. 2 La Formación en
investigación en las
carreras de educación
de la FCH: propuestas
curriculares**

2 LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN EN LAS CARRERAS DE EDUCACIÓN DE LA FCH A TRAVÉS DE SUS PROPUESTAS CURRICULARES

Las carreras de educación de nuestra facultad, objeto de estudio, son el Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación; Profesorado y Licenciatura en Educación Especial; y Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial.

El presente capítulo caracteriza la formación en investigación a partir de las propuestas de los planes de estudio construidos desde la última dictadura militar hasta la actualidad, analizando fundamentos, perfiles, asignaturas destinadas a la formación en investigación, contenidos mínimos y algunas referencias a las estrategias didácticas plasmadas en los programas de estudio de las asignaturas, destinadas explícitamente a la formación en investigación.

Para ello hemos estructurado este capítulo en dos apartados referidos a la formación en investigación, por un lado, el análisis que focaliza en los planes de estudio concebidos durante la última dictadura militar; y, por otro, los planes de estudio concebidos a partir de la recuperación democrática.

2.1 LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN EN LAS CARRERAS DE EDUCACIÓN DE LA FCH, SIGNIFICADOS QUE SUBYACEN EN LOS PLANES DE ESTUDIO CONCEBIDOS DURANTE EL PERÍODO DE LA ÚLTIMA DICTADURA MILITAR: UN CAMINO PARA INVESTIGAR

Como se expresó en el marco conceptual, con la instauración de la Junta Militar en 1976, se adoptó una política signada por la represión a los claustros, la prohibición y destrucción de textos, la censura de teorías como el materialismo histórico o el psicoanálisis, y el embate retrógrado sobre las disciplinas científicas como la Sociología, la Psicología y la Antropología (que constituyeron las carreras más castigadas).

En la Universidad Nacional de San Luis se transitó un período de instauración de propuestas curriculares despolitizadas, centradas en posturas tecnocráticas, científicas y

de corte positivista, este hecho condujo a la eliminación de materias, la incorporación de otras y al cambio de nombre de algunas.

En este estudio hemos podido trabajar con el plan de estudio 17/78 CD que realiza modificaciones a los planes de estudio de la ordenanza 5/77 CD.

En nuestra facultad se instaura en Ciencias de la Educación el plan 17/78 CD; en Educación Especial el plan 7/80 CD, carrera denominada en ese momento Profesorado de Enseñanza Diferenciada; y en Educación Inicial, el plan 006/80 CD, carrera denominada en ese momento Profesorado de Enseñanza Pre-primaria.

En relación a los *objetivos* de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Profesorado de Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Educación resaltamos: “Poseer los suficientes recursos metodológicos que le habiliten para conducir o participar en investigaciones de problemas relacionados con el ámbito pedagógico (...) Afirmar su actividad en marcos de una deontología profesional” (Plan 17/78).

En los contenidos mínimos referidos a la formación en investigación resaltamos:

-Metodología de la Investigación I: “Parte A: Introducción a la epistemología de las ciencias humanas. Estructura de las ciencias conductuales. El panorama general de la metodología de las ciencias sociales. Parte B: Introducción a la medición en las ciencias conductuales. Técnica de estadísticas descriptivas en función de los niveles de medición” (Plan 17/78).

-Metodología de la Investigación II: “Parte A: Introducción a la inferencia en las ciencias conductuales. La explicación científica. Teoría de probabilidades. Parte B: Técnicas de estadística inferencial en función de los niveles de medición” (Plan 17/78).

-Metodología de la investigación III: “Parte A: El alcance de la medición en Ciencias de la Educación. La medición como herramienta de la investigación científica. Características de los instrumentos de medición. Parte B: Los enfoques metodológicos en ciencias de la educación. Las etapas de la investigación” (Plan 17/78).

Entre las *finalidades* expresadas en el programa de Metodología de la Investigación I se resalta: “Inducir a los alumnos en el conocimiento de los temas de metodología de la investigación y epistemología de las ciencias humanas, como así también brindar aquellos

conocimientos de estadística descriptiva que le permitan realizar el análisis de los fenómenos en estudio” (Programa Metodología de la Investigación I, 1983).

En el mismo programa, en el plano de las actitudes resaltamos: “Lograr una actitud objetiva, imparcial y razonada frente a los problemas relacionados con la investigación científica (...) Lograr una mayor disposición hacia el trabajo ordenado, sistemático y metódico” (Programa Metodología de la Investigación I, 1983).

Entre los *contenidos* resaltamos ciencia e investigación científica, medición en las ciencias de la conducta, escalas nominales, ordinales, intervalares y métricas. Medidas de posición y dispersión. Descripción entre factores medidos con diferentes escalas.

Los trabajos prácticos se centran en la ejercitación, mencionando la pizarra como espacio de trabajo conjunto entre docente-alumno y trabajos individuales donde el/la estudiante demuestre el dominio de los objetivos prácticos del tema.

En la *finalidad* del curso de Metodología II se menciona continuar con el desarrollo programático iniciado en Metodología de la Investigación I, centrándose en la estadística inferencial.

Los *contenidos* refieren a la introducción a la estadística inferencial, probabilidad, estadística inferencial inductiva e hipotética deductiva, distribuciones muestrales, prueba de hipótesis, análisis de la varianza, pruebas paramétricas y no paramétricas.

En relación a Metodología de la Investigación III, en las *finalidades* se menciona: “Integración de los conocimientos adquiridos en los cursos de Metodología de la Investigación. Aplicación práctica de las nociones teóricas de los principios metodológicos y el método científico. Provisión de la herramienta metodológica para la investigación conductual” (Programa Metodología de la Investigación III, 1985).

En los *contenidos* del espacio resaltamos: la ciencia, el método científico y la medición, esquema básico de la investigación científica, el diseño de investigación: propósitos y principios, enfoques descriptivos y experimentales.

En su propuesta de trabajo práctico se menciona la construcción de un glosario de conceptos centrales, ejercitación práctica, análisis formal de informes de investigación,

“elaboración de un diseño de investigación en función de un problema planteado por la cátedra” (Programa Metodología de la Investigación III, 1985).

Estos *contenidos y finalidades* se mantienen en programas de fines de los 80 y principios de los 90, aunque se encuentran algunos puntos referidos a la investigación participativa a partir de 1989, por ejemplo, en la unidad uno se menciona: “Ciencia, investigación, proceso de investigación. investigación tradicional, investigación participativa y evaluación crítica” (Programa de Metodología de la Investigación I, 1994); el resto de las unidades refieren a contenidos estadísticos.

En el Trabajo Práctico 1 se mencionan: “Análisis de dos informes de investigación: tradicional y participativo mediante una guía auxiliar”

Resta mencionar que se visualiza en la bibliografía de los programas de esta época mucho material pedagógico elaborado por docentes del área, podemos considerar que en este período el peso de la función docente estaba en la docencia, de allí la fuerte tendencia a la construcción de material pedagógico.

Los contenidos mínimos de la época refieren mayoritariamente a la estadística con algunas alusiones al proceso de investigación, resaltando los principios de neutralidad y objetividad de la ciencia.

Entre las críticas más fuertes realizadas al Plan de Ciencias de la Educación y que son mencionadas en la reforma curricular, cabe destacar: desactualización, descontextualización de la realidad y su fuerte carácter academicista (gran profusión de contenidos, materias y cursos). Otras críticas apuntaron a la falta de integración teoría-práctica, la falta de articulación entre la formación general y específica, ausencia desde los inicios de la carrera de espacios pedagógicos que vinculen la formación con su campo de desempeño profesional, entre otros.

El plan del Profesorado de Enseñanza Diferenciada 007/80 se propuso como objetivo referido a la investigación: “Proveer al futuro egresado del conocimiento, uso de técnicas de observación y exploración pedagógica (...)”.

Es importante mencionar que el ciclo básico del profesorado contaba con un único espacio destinado explícitamente a la investigación en sus contenidos, pero en su

nomenclatura no hace alusión a la misma, el espacio Seminario 1 en sus contenidos mínimos alude a la iniciación en la metodología y técnicas de la investigación, y esto es complementado con contenidos referidos a actividades recreativas y recursos audiovisuales.

Concluido el ciclo básico, la carrera ofrecía tres orientaciones: en deficientes mentales, irregulares sociales y del carácter, y en sordos e hipoacúsicos.

La orientación en deficientes mentales suma el Seminario II cuyos contenidos mínimos refieren a “metodologías y técnicas de la investigación, aplicadas al estudio de una situación real” (Ord. 17/78), se añaden contenidos referidos a la organización de la escuelas diferenciales y actividades recreativas.

La orientación en irregulares sociales y del carácter, además del Seminario II, añade como espacio instrumentos para el análisis de la realidad social, cuyos contenidos mínimos refieren a “estudio de campo de la realidad local y regional”. Elaboración y aplicación de encuestas. Técnicas de entrevista. Recolección e interpretación de los datos obtenidos. Análisis de la situación local de sujetos internados en institutos del menor y la incidencia del factor familiar en los problemas de conducta” (Ord. 17/78).

La orientación en sordos e hipoacúsicos también se asuma a Seminario II que inicia a la metodología de la investigación aplicada a un tema específico de la carrera y en el espacio diagnóstico diferencial se alude como un contenido el estudio de casos.

En esta carrera no se encuentra ningún espacio que en su nomenclatura refiera a la investigación, se incluyen algunos contenidos referidos a la metodología, en el marco de otros, y mayoritariamente refieren al uso de técnicas para recolectar información como la observación, la encuesta y la entrevista. No hay alusión a procesos de investigación ni a sus fundamentos epistemológicos, aludiendo explícitamente al análisis de casos de sujetos con discapacidad.

Es importante mencionar que el profesorado sólo propuso un espacio curricular destinado a la investigación llamado Seminario de Investigación Educativa, cuyos contenidos mínimos aluden a “la problemática de la investigación educativa, alcances, límites y posibilidades. Estrategias, métodos y procedimientos de la investigación en el ámbito educativo, con especial referencia al nivel pre-escolar” (Ord. 17/78).

El Profesorado en Enseñanza Pre-primaria se propuso: “Proveer al egresado del conocimiento y uso de técnicas de observación que le habiliten para adecuar e individualizar la enseñanza. Conocimiento de métodos y técnicas que le permitan colaborar con eficiencia en tareas de investigación educativa y planificación institucional” (Plan 006/80 CD).

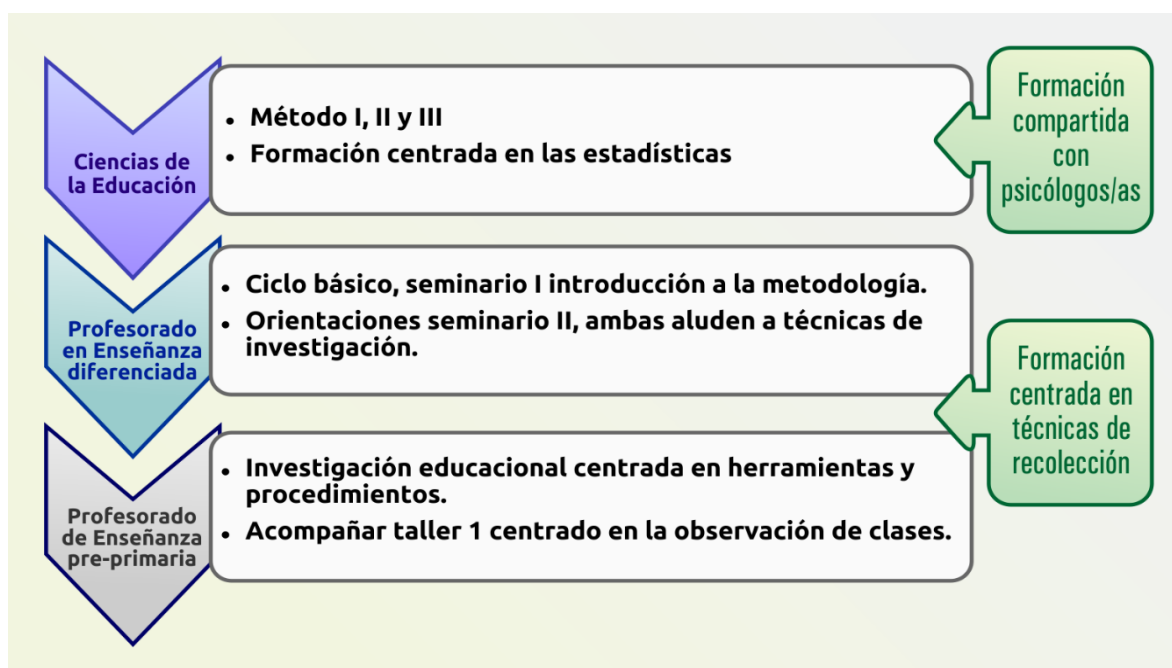
De manera implícita acompaña el Taller I, cuyos contenidos expresan, “la observación y análisis del ambiente físico del jardín. Observación de la dinámica de un día de clase. integración con maestras” (Ord. 17/78). Este espacio se mantiene con el mismo nombre y contenidos mínimos con la reforma curricular ordenanza 15/83.

En esta carrera, a pesar de contar con un espacio que en su nomenclatura alude especialmente a la investigación, resaltamos la impronta instrumental referida a métodos y procedimientos y la observación como principal análisis de una clase de preescolar.

Al igual que el Profesorado en Enseñanza Diferenciada, no se alude al proceso de investigación ni a fundamentos epistemológicos del mismo.

Figura 9

Formación en investigación en propuestas curriculares de planes concebidos durante la última dictadura militar



En la *Figura 9* se sintetiza la propuesta de formación en los planes de estudio concebidos durante la última dictadura militar. Como diferencias, Ciencias de la Educación presenta tres espacios destinados explícitamente a la investigación y se denominan Método I, II y III, refieren a diferentes niveles estadísticos de manera ascendente en su complejidad. En los profesorado de Enseñanza Diferenciada y Pre Primaria no hay alusión a la estadística sino a las técnicas de investigación, mayoritariamente a la observación. Diferenciada no tiene ningún espacio que en su nomenclatura mencione la investigación, los contenidos metodológicos se complementan con otros referidos a actividades y producción de recursos, las técnicas subsidian el análisis de casos o diagnósticos. En Pre Primaria el peso también está puesto en las técnicas y la observación de clases áulicas.

Como aspecto en común entre las tres carreras, mencionamos el desarrollo escaso referido a los fundamentos epistemológicos, se menciona sólo en Ciencias de la Educación en Introducción a la Epistemología, sin desarrollarse en contenidos, y no se visualiza bibliografía específica. “La ciencia” y “el método”, en singular, describen el período, caracterizado por una única forma de investigar a través de la observación y la estadística y, en consecuencia, la reducción de la investigación a una dimensión instrumental.

2.2 LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN EN LAS CARRERAS DE EDUCACIÓN DE LA FCH, SIGNIFICADOS QUE SUBYACEN EN LOS PLANES DE ESTUDIO CONCEBIDOS A PARTIR DE LA RECUPERACIÓN DEMOCRÁTICA: HACIA LA DIVERSIDAD DE CAMINOS PARA INVESTIGAR

Comenzó en 1984 la etapa de recuperación democrática en Argentina, que implicó diversos movimientos en el campo universitario. “En el año 1992 en la Facultad de Ciencias Humanas se crean los Departamentos de ‘Formación General’ y el de ‘Formación Específica’” (Ord. N° 2/92). A esta estructura departamental se agrega el concepto de “Área de Integración Curricular” (Ord. N° 2/91), tal como fuera enunciada durante la gestión de Mauricio López en el 73.

Art. 1°: Definir como Área de Integración curricular, a los efectos de la aplicación de la presente ordenanza, a las Unidades operativas pedagógicas, destinadas al mejor aprovechamiento de recursos humanos reunidos en función de contenidos conceptuales y temáticos que ofrezcan recursos humanos reunidos en función de

contenidos conceptuales y temáticos que ofrezcan una estrecha afinidad para el mejor desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje, servicios e investigación (Ord. N° 2/92) (Riveros, 2010, p. 105-106).

El Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Humanas distribuyó, en 1992, las áreas por departamento, asignando al Departamento de Educación y Formación Docente (DEFD) las siguientes áreas: área I, formación básica; área II, pedagógica; área IV currículum y didáctica; área VI metodológica; área 10 lenguas extranjeras (Resolución 005/92 CD)¹⁰.

En ese año se le asignaron al área metodológica las siguientes asignaturas:

Para Psicología: Metodología de la investigación I, II y III (Psicología), Técnicas de Verificación de Hipótesis y Modelos de Investigación.

Para Ciencias de la Educación: Metodología de la Investigación I, II y III.

Para Fonoaudiología: Estadística y Metodología de la Investigación y Metodología de la Investigación II.

Para el Profesorado de Enseñanza Diferenciada en problemas de aprendizaje, Seminario I: Iniciación a la Metodología de la Investigación. Para el Profesorado de Enseñanza Diferenciada orientación en niños sordos y débiles mentales: Seminario II: Iniciación a la Metodología de la Investigación.

La Facultad de Ciencias Humanas incorporó la carrera de Periodismo en 1995 y posteriormente la Licenciatura en Comunicación Social.

Se transitaron 17 años de democracia con planes de estudios concebidos durante la dictadura militar. En 1999 comenzó un proceso de renovación curricular en las carreras de educación, acompañado de nuevas materias y/o denominaciones que se incorporaron al área metodológica, con importantes cambios en los contenidos y perfiles de los y las estudiantes,

¹⁰ El resto de las áreas, III, V, VII y XIX, correspondieron al Departamento de Fonoaudiología y Comunicación.

que se materializan en el cambio de siglo. Entre ellos, el Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación y el Profesorado en Educación Especial continúan vigentes en la actualidad.

A partir del 2012, la FCH quedó conformada por dos departamentos: Departamento de Educación y Formación Docente, con las carreras de Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación, Licenciatura y Profesorado en Educación Inicial, Profesorado en Educación Especial y Profesorado Universitario en Letras (incorporada recientemente); y Departamento de Comunicación, con las carreras de Licenciatura en Comunicación Social, Licenciatura en Periodismo con Título Intermedio en Periodista Universitario y la Licenciatura en Producción de Radio y Televisión con Título Intermedio de Locutor Nacional (De Dios y Bosso, 2016).

Cabe aclarar que en 2012 el Consejo Superior de la Universidad creó la Facultad de Psicología y la Facultad de Ciencias de la Salud, dejando de pertenecer a la Facultad de Ciencias Humanas. Sin embargo, el área metodológica mantuvo el dictado de las asignaturas metodológicas para dichas carreras por servicio.

2.2.1 La Formación en investigación en el Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación: el énfasis en la construcción de diseños de investigación

Actualmente el Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación son las carreras que cuentan con mayor cantidad de materias dedicadas a la formación en investigación, entre ellas, para el Profesorado: Investigación Educativa I, Investigación Educativa II y Epistemología (no pertenece al área metodológica, pero es clave para la formación en investigación). La Licenciatura incorpora dos asignaturas más, el Taller de tesis y Praxis IV, la práctica investigativa.

Respecto al perfil del/la egresado/a del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación, en el plan de estudios 20/99, llama la atención la importante mención a la formación en investigación (de seis aspectos, cinco refieren a la investigación), en este sentido se menciona:

- Capacidad para una construcción y revisión crítico-reflexiva del conocimiento pedagógico.

- Conocimientos teórico-prácticos en el campo de las Ciencias de la Educación y en el quehacer investigativo para producir conocimientos con idoneidad y rigurosidad científica.

- La construcción de un compromiso ético-político en su práctica profesional, docente e investigativa.

- Capacidad para analizar y comprender la problemática educacional en toda su complejidad abordándola desde una óptica flexible, creativa y comprometida.

- Formación para la integración de equipos interdisciplinarios de investigación, docencia, asesoramiento, etc. (Plan 20/99, Anexo VII).

En este marco, es menester resaltar las incumbencias que plantea el plan de estudios:

“El Licenciado en ciencias de la educación puede: ‘diseñar, dirigir, ejecutar y evaluar proyectos de investigación educativa’” (Plan de estudios 20/99).

El/la profesor/a en Ciencias de la Educación puede “participar en la elaboración y ejecución de proyectos de investigación educativa” (Plan de estudios 20/99).

En este marco es importante mencionar que ambas carreras buscan que sus egresados puedan construir y llevar adelante proyectos de investigación, pero sólo el licenciado puede dirigir y evaluar los mismos, esta potestad se logra gracias a dos materias más, es decir que cursar Praxis IV y el Taller de Tesis le brinda los conocimientos necesarios para una función de coordinación que no tiene el profesor en Ciencias de la Educación (Di Lorenzo, 2018, p. 50).

Teniendo en cuenta estos aspectos, el plan 20/99, vigente en la actualidad, propuso:

“Una formación que amplíe el espectro de posibles campos laborales y reorganiza el currículo mediante la incorporación de algunas asignaturas anuales (...), nuevos optativos, intensificar la relación teoría-práctica, distribución de contenidos que evite la reiteración; propuesta de trabajo interdisciplinario; correlatividades coherentes; profundización en el conocimiento de la Ley Federal de Educación, etc.; y una propuesta de implementación del plan que persigue: desestructurar las cátedras para flexibilizar los cambios; la integración de investigación-docencia-

extensión, evaluación de procesos, no sólo de resultados, desarrollo del pensamiento crítico, articulación de asignaturas de diferentes contenidos, mediante la interdisciplinariedad, etc. (Plan de estudio, 20/99).

Las asignaturas y seminarios se articularon en 5 áreas: psico- biológico- social, epistemológico- metodológico; pedagógico- didáctica; socio- histórico- política; y el área de la praxis. Esta última está pensada como un eje vertebrador de la carrera, progresivo y secuencial, que permita el contacto directo con la realidad. Los propósitos de la praxis intentan:

- “Resolver la escisión entre teoría y práctica;
 - articular e integrar horizontalmente los distintos espacios pedagógicos de un mismo nivel y año; y
 - mediar entre el campo de la formación y el campo profesional o de la práctica”
- (Plan de estudio 20/99 CD).

Para lograr este *perfil*, la carrera cuenta con un bloque importante de asignaturas que abordan la problemática investigativa, el área de la praxis que es un espacio que busca acercar a los y las estudiantes a la realidad educativa y articular teoría y práctica. Las praxis si bien no cuentan con contenidos explícitos de investigación, suelen utilizar varias herramientas metodológicas.

Respecto a los *contenidos* destinados a la formación en investigación de las materias, explícitamente o implícitamente destinadas a ello, remarcan:

- Investigación Educativa I: paradigmas de la investigación científica educativa, con especial referencia a aquellos cuyo eje de articulación es la explicación nomológica. Caracterización del objeto de conocimiento desde la perspectiva epistemológica, lógica y metodológica. El proceso de construcción del conocimiento. Dimensiones del proceso: descubrimiento-verificación. Estrategia general, técnicas de recolección y análisis de la información. El informe de investigación. La validación del conocimiento: interna y externa (objetividad y generalización).

- Investigación Educativa II: paradigmas de la investigación científica educativa, con especial referencia a aquellos cuyo eje de articulación es la comprensión. Caracterización

del objeto de conocimiento desde la perspectiva epistemológica, lógica y metodológica. El proceso de construcción del conocimiento. Dimensiones del proceso: teoría-realidad empírica. Estrategia general, técnicas de recolección y análisis de la información. El informe de investigación. La validación del conocimiento: vigilancia epistemológica, triangulación, saturación teórica.

- Epistemología de las Ciencias Sociales: además de los clásicos de la epistemología, Comte, Popper, Kuhn, Lakatos, Feyerabend, Bourdieu; aborda la composición y recomposición del campo de la Pedagogía. La aparición de las Ciencias de la Educación. Crisis de los paradigmas educativos. Reformulación epistemológica de las prácticas educativas a partir de las relaciones poder-saber; teoría-práctica; sujeto-institución. La importancia de la epistemología en la formación del o la Profesor/a en Educación.

-Antropología de la Educación: incorpora en sus contenidos el trabajo de campo y el abordaje etnográfico.

- Nivel I: Taller “La problemática de la realidad educativa”: complejidad y conflictividad de la realidad educativa. A partir de procesos de discusión y producción grupal analizarán y redefinirán algunos supuestos desde los que organizan su experiencia para posibilitar su comprensión y recuperación crítica.

-Nivel II o Praxis II: Taller “Sujetos de aprendizaje en diferentes contextos”, entre sus contenidos alude al abordaje del conocimiento de situaciones formales y no formales, a través de diferentes herramientas y procedimientos que orienten a un conocimiento y comprensiones sencillas de las mismas: observaciones, narrativas, historias de vida, etc.

-Nivel III: Taller “La problemática institucional” que tiene como propósito general la aproximación analítica a la problemática de las instituciones educativas. A partir del estudio de un caso institucional se analizarán los componentes que afectan a la vida institucional, a través de la utilización de herramientas de investigación para la recolección de datos institucionales: observación, entrevistas, técnicas de muestreo, grupo focal, construcción de cuadros de mostración de datos y construcción de categorías para el análisis de datos.

La licenciatura incorpora dos asignaturas más:

- Nivel IV: “Práctica investigativa”, el propósito es participar en procesos de investigación en sus distintas instancias, lo que implica poner en juego bases teóricas y metodológicas para indagar la realidad educativa, a partir de trabajos de campo, elaboración de instrumentos, recogida, análisis e interpretación de la información y presentación de informes.

- Taller de Tesina: requisitos académicos y formales de una tesina. El plan de tesina: sus componentes. El desarrollo. Aspectos de la redacción final. Sus capítulos.

Los contenidos en la mayoría de los espacios curriculares buscan brindar una amplia gama de enfoques, visiones, teorías, paradigmas, etc., dentro de los cuales el o la profesional tiene la posibilidad de tomar posición.

Respecto a la estrategia didáctica se visualiza una formación orientada a la lectura de textos y artículos científicos. En las propuestas de trabajos prácticos, tres asignaturas proponen: “Crear un espacio favorable para un trabajo grupal de lectura y comentario de textos claves, que posibilite una efectiva incorporación de conceptos-herramientas epistemológicas” (Programa de Epistemología, 2016).

Respecto a los informes de investigación mencionan: “Trabajo Práctico N°1: Análisis de un informe de investigación” (Programa Investigación I, 2016). “Trabajo Práctico N° 3. Tema Proceso de investigación: Análisis de informes de investigación y reconstrucción del proceso. Análisis de instrumentos- Análisis de elementos comunes y diferenciales” (Programa Investigación II, 2016). En las citas se observa que la epistemología persigue analizar textos claves de epistemólogos, como por ejemplo Kuhn, Popper, etc., con objetivos de comprensión e incorporación de conceptos. Investigación I y II proponen el análisis de artículos de investigación, aunque no se especifica el nivel de análisis, pareciera que el foco está puesto en reconstruir los momentos que siguieron otros/as investigadores/as. Queda el interrogante respecto al tipo de informes que seleccionan los y las docentes: ¿Investigaciones locales? ¿Informes ricos en diversidad de enfoques y/o métodos? ¿Ricos en pluralidad política, epistemológica, etc.?

Actualmente se menciona:

Trabajo Teórico Práctico N° 1. Estrategias de investigación. Objetivo: Identificar, describir y debatir acerca de los principales rasgos de las estrategias de investigación. Actividad: lectura de informes de investigación y debate colectivo. Trabajo Teórico Práctico N° 2. Diseños de Investigación. Objetivo: Problematizar la realidad socioeducativa. Actividad: formular la dimensión de construcción del objeto problema (en un diseño de investigación) a partir de una problemática de interés de cada estudiante o grupo de estudiantes (...) Trabajo Teórico Práctico N° 4. Modos de generar conocimiento en lo socioeducativo. Objetivo: Reconocer los diferentes modos de generar conocimiento en lo socio educativo e identificar los más adecuados a las problemáticas formuladas en el Trabajo Teórico Práctico N° 2 (Programa Investigación Educativa II, 2021).

La estrategia de construir un diseño de investigación se retoma en tres espacios curriculares: Investigación Educativa II, Praxis IV, la Práctica Investigativa; y el Taller de Tesis:

Trabajo Teórico Práctico N° 2. Diseños de Investigación Objetivo: Problematizar la realidad socio educativa. Actividad formular la dimensión de construcción del objeto problema (en un diseño de investigación) a partir de una problemática de interés de cada estudiante o grupo de estudiantes (...) (Programa Investigación Educativa II, 2021).

“3era.- Actividad: Las Prácticas Investigativas. Elaboración de una propuesta de investigación sobre una temática de interés (fase preparatoria: reflexiva / diseño. Criterios de calidad)” (Programa Praxis IV, 2022).

Trabajo Práctico N° 1: Análisis crítico de las condiciones de posibilidad para llevar adelante el diseño de investigación. Trabajo Práctico N° 2: Construcción de objeto de investigación Trabajo Práctico N°3: Construcción del diseño de investigación incorporando la dimensión estratégica y técnica (Programa Taller de Tesis, 2022).

En términos curriculares se analiza una superposición de contenidos, tres espacios que proponen la construcción de diseños de investigación. Quedan interrogantes si se avanza en profundidad en relación a una misma problemática de interés o si existen trabajos de articulación entre las cátedras que permitan avanzar con los trabajos finales de licenciatura.

2.2.2 La Formación en investigación en el Profesorado y la Licenciatura en Educación Especial: del estudio de casos a la construcción de diseños de investigación

El Profesorado en Educación Especial, entre los fundamentos referidos a la investigación en el plan de estudios concebido en democracia, busca:

Formar profesionales capacitados para actuar reflexivamente en función del análisis crítico del medio socioeconómico, político y cultural en el campo de la educación especial formal, no formal e informal, para producir las transformaciones necesarias. En este caso el desarrollo de innovación e investigación se constituye en el pilar fundamental para aportar a dichas transformaciones (Ord. 013/2000).

“El profesor en Educación Especial, desde una perspectiva crítica, se concibe como un profesional autónomo que reflexiona sobre su propia práctica” (Ord. 013/00). Entre sus objetivos se propone “adquirir una sólida formación metodológica que le permita estudiar y analizar científicamente la realidad” (Ord. 013/00).

Respecto al perfil académico, mencionan: “Hacer uso de la investigación como un instrumento al servicio de la reflexión y transformación de la práctica docente. Investigar la realidad del campo de la Educación Especial, a partir de fundamentación teórico-práctica y herramientas metodológicas adecuadas” (Ord. 013/00).

Entre sus alcances se propone: “Investigar la práctica docente en el ámbito de la Educación Especial” (Ord. 013/00).

A nivel de contenidos, este Plan 013/00 cuenta con una sola materia que explícitamente aborda contenidos de la investigación educativa. Sin embargo, incorpora el espacio práctico 1: “Taller la problemática de la realidad educativa”, cuyos contenidos aluden a la indagación de la realidad: trabajo de campo. La observación y la entrevista como técnicas de análisis de datos. La sistematización de la información.

En el Nivel 4, “Taller la práctica docente y el aula” refuerza en los contenidos mínimos la observación y la reflexión crítica como formas de abordaje de la realidad. Se insiste en la práctica.

Luego de estos espacios, recién en cuarto año se encuentra investigación educativa y práctica docente, con varios contenidos mínimos que aluden a paradigmas, enfoques

diversos (investigación tradicional, interpretativa, investigación acción, etnográfica y protagónica). El proyecto, el diseño y las fases del proceso.

En relación a la estrategia pedagógica se menciona:

Los alumnos se abocaron, desde el principio, a diseñar y desarrollar una investigación. Deberán iniciar el proceso seleccionando bibliografías pertinentes, realizando lecturas y planteándose interrogantes que les permitan formular el problema para luego delimitarlo y abordarlo en un proceso dinámico donde se integra la teoría, la metodología y las técnicas con las experiencias directas e indirectas y la imaginación creativa (Programa Investigación Educativa y Práctica Docente, 2005).

En el 2016 se incorporó el ciclo de complementación curricular: Licenciatura en Educación Especial (Ord. 012/16).

Esta carrera busca un perfil que contenga los siguientes aspectos relevantes para la formación en investigación:

Una formación que aporte conocimientos sobre paradigmas de investigación en ciencias sociales y humanas, diseños, modelos y procesos de investigación en el campo de la educación especial. Una formación que promueva el desarrollo de proyectos y programas de investigación en educación en general y en particular en educación especial. Una formación que aporte conocimientos epistemológicos acerca del campo de la educación especial (Ord. 012/2016).

Esta carrera añade al profesorado las siguientes asignaturas de interés para la formación en investigación:

-Epistemología: cuyos contenidos aluden a epistemología y prácticas investigativas en educación especial. Reflexión epistemológica de las prácticas de educación especial desde las principales opciones epistemológicas de los siglos XX y XXI. Sentido y valor de la epistemología en la formación del licenciado en educación especial en la actualidad.

-Investigación formativa: sus contenidos refieren al campo actual de la investigación en educación especial. relaciones entre paradigmas y tendencias metodológicas en educación especial. Diseños de proyectos de investigación-intervención desde las lógicas

cualitativas y cuantitativas- mixtas con énfasis en las metodologías participativas. Técnicas de recolección y análisis de la información. Criterios de calidad, aspectos éticos e informes.

-Taller de investigación formativa: refiere a la elaboración de un diseño de investigación-intervención en educación especial. Situación problemática, antecedentes, problema, objetivos y decisiones metodológicas. Puesta en marcha del trabajo de campo y análisis de información, comunicación científica y evaluación de los informes.

Respecto a la estrategia pedagógica se proponen:

Trabajo teórico práctico N° 1: Realización, en pequeños grupos, de una cartografía social pedagógica que releve situaciones de la educación especial en sus territorios. Análisis y presentación al grupo clase. Trabajo Teórico práctico N° 2: lectura y análisis crítico de un informe de investigación del campo de la Educación Especial, identificación y caracterización de perspectivas y estrategias de investigación. Trabajo teórico práctico N° 3: Descripción de una situación problemática, definición de un foco/problema de investigación y visualización de posible estrategia de investigación a seguir (Programa de Investigación Formativa, 2021).

Para ello, desarrollaremos a lo largo de la materia tres momentos de profundización y producción de contenidos teórico-metodológicos, relacionados a las tres dimensiones del plan de trabajo final: la dimensión epistemológica, dimensión técnica y dimensión estratégica. Cada actividad teórico práctica concluirá en la entrega de un borrador de un apartado del diseño de investigación o intervención, documentado en el Plan de trabajo final, que irá creciendo en su desarrollo con las paulatinas entregas. Este trabajo concluirá con la entrega de un borrador completo del plan de trabajo final que será defendido en instancias de socialización grupal (Programa de Taller de Investigación Formativa, 2021).

Es importante mencionar que se visualiza un continuo ascendente en la formación en la licenciatura, ya que la problematización iniciada en investigación formativa es retomada en el taller, avanzando en la construcción de un diseño.

2.2.3 La Formación en investigación en el Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial: centrada en la observación de la práctica docente

El plan del Profesorado en Educación Inicial, concebido luego de la recuperación de la democracia, es el de la Ordenanza 001/99 y se incorpora este año la Lic. en Educación Inicial por Ordenanza 019/99.

El plan del profesorado se propuso, “generar desde perspectivas investigativas nuevas líneas de pensamiento, abordar problemas desde diversos ángulos, como expresión de una desarrollada capacidad creadora” (001/99 CD).

El plan, continuando la tradición de la propuesta curricular anterior, siguió sosteniendo una sola materia destinada explícitamente a la formación en investigación, el Taller investigación de la práctica docente, cuyos contenidos mínimos mencionan: “Perspectivas teóricas de las prácticas de enseñanza. La reflexión y el análisis sobre las prácticas. El taller como recurso metodológico para la reflexión y el análisis de las prácticas. Alternativas metodológicas para la investigación de las prácticas docentes” (Ord. 001/99).

De manera implícita el Taller: “El sujeto de Aprendizaje” persigue reflexionar y revisar los problemas y necesidades en torno a las diferentes formas de enfrentarse al aprendizaje, a fin de tomar conciencia de los determinantes que provienen del pasado, evaluar sus manifestaciones actuales y movilizarse en la búsqueda de estrategias superadoras. Entre sus contenidos menciona el “abordaje de diversas estrategias desde aproximaciones teóricas y metodológicas, acordes a los requerimientos futuros de saber profesional, y al que surge de los entrecruzamientos de lo individual y lo social en su propia historia” (Ord. 001/99).

Se incorporó la Licenciatura en Educación Inicial al Plan 019/99, que propuso en su *perfil* de las personas que egresan que puedan “diseñar, ejecutar y evaluar proyectos de investigación e innovación educativa destinados a producir conocimiento y acciones de promoción de la infancia en instituciones formales y no formales” (Ord. 019/99).

Al taller de investigación de la práctica docente, la licenciatura suma:

-Epistemología: historia de la ciencia general y las ciencias de la educación en particular.

-Antropología de la Educación, entre sus contenidos refiere al trabajo de campo y abordaje etnográfico.

-Seminario: Taller de Investigación, cuyos contenidos aluden a la investigación como práctica social, lógicas de investigación, tipos de diseño y técnicas de obtención y análisis de la información.

-El Taller de Tesis, entre sus contenidos mínimos menciona la ubicación tempoespacial del tema, técnicas y procedimientos para la puesta en marcha y desarrollo del diseño de investigación.

La propuesta curricular pone peso en la figura del/la profesor/a-investigador/a:

La estructuración del plan de estudios que emerge de lo explicitado (...) postula con fuerza el concepto de un profesor investigador y constructor de su propia práctica, superando el de mero reproductor (...) Se han estructurado espacios curriculares denominados “ejes de la praxis” en los cuales teoría y práctica constituyen dos momentos inseparables” (Ord. 011/2009).

Entre los diversos objetivos que se propone el plan es importante resaltar: “Investigar, analizar y comprender la realidad educativa en sus múltiples dimensiones y en su complejidad y construir un conocimiento inherente a la práctica docente vinculados con las demandas institucionales”

Actualmente, el Profesorado en Educación Inicial, Plan 011/09, continuando la perspectiva de 1999, cuenta con las siguientes asignaturas: Investigación Educativa y Práctica Docente, es el único espacio explícito destinado a la formación en investigación, cuyos contenidos mínimos refieren a: “Supuestos paradigmáticos que caracterizan la investigación educativa. el proceso metodológico y los diferentes modos de confrontación teoría-empírica. Las distintas técnicas de recolección y registro de la información, particularmente en el estudio de la práctica docente” (Ord. 011/09).

En su estrategia pedagógica se propone:

Actividad N° 5: Análisis e investigación de las prácticas de la enseñanza. Ejemplificación de la metodología de análisis a partir del registro de una clase desarrollada en el nivel inicial.

Actividad N° 6: Análisis de una práctica de enseñanza a partir del registro de una clase desarrollada en el jardín de infantes.

Actividad N° 7: El proceso de generación de conocimientos. Los hallazgos obtenidos a partir del análisis de la clase (Programa Taller de Investigación Educativa y Práctica Docente, 2021).

Otros espacios, entre ellos las praxis, incorporan contenidos referidos a la formación en investigación; la Praxis 2 menciona en sus contenidos “dispositivos metodológicos para analizar e interpretar las situaciones de enseñanza”. El seminario Taller 1 y 2: reflexión sobre la práctica profesional menciona en sus contenidos mínimos: “Recursos metodológicos para estructurar el camino desde la meta cognición a la construcción de conocimiento compartido”

La Licenciatura en Educación Inicial, Plan 010/11, pone un fuerte énfasis en la formación de investigadores/as, al respecto expresa:

Prepara a los futuros profesionales para abordar problemáticas socio-educativas investigando y operando sobre la realidad en distintos ámbitos (...) El diseño curricular (...) propone la formación de profesionales comprometidos, dispuestos a someter su conocimiento a la interpelación interdisciplinaria, a partir de un corpus de conocimiento, atravesado por la investigación, la reflexión y las propuestas de innovación educativa. La pertinencia y adecuación de los contenidos curriculares hacen que las investigaciones aparezcan como componente fundamental para cimentar las acciones que se proyectan desde el planeamiento, la ejecución, la gestión y la evaluación (Ord. 010/11).

La formación profesional se visualiza a través de tres núcleos: infancias y contextos educativos; docente y práctica pedagógico-didácticas; e investigación e innovación en educación infantil. Este último enfatiza en la relación teoría-práctica integrando y articulando contenidos, escenarios y/o formas de intervención posibles.

En relación a los espacios curriculares anteriormente mencionados en el profesorado, la licenciatura mantiene los espacios del plan de 1999:

- Epistemología (una historia de la ciencia general y las ciencias de la educación en particular).

- Antropología de la educación, entre sus contenidos es importante mencionar el método etnográfico y la etnografía escolar.

- Seminario de Investigación (cuyo contenido alude a la investigación como práctica social, sus características y lógicas de investigación, tipos de diseño y técnicas recolección y análisis de la información).

- Taller de Trabajo Final (contenidos referidos a la ubicación temporo-espacial del tema de investigación e integración de conocimientos, técnicas y procedimientos para la puesta en marcha del diseño).

Respecto a la estrategia pedagógica mencionan:

Trabajo Práctico N° 1: Análisis de los fundamentos epistemológicos- metodológicos en informes de investigación. Trabajo Práctico N° 2: Reconstrucción del diseño de investigación en informes de investigación: análisis de componentes. Trabajo Práctico N° 3: Construcción de una situación problemática haciendo foco en un objeto de investigación, análisis de posibles abordajes metodológicos (Programa Seminario de Investigación, 2021).

Cabe destacar como aspectos comunes, entre las diferentes carreras de educación de la facultad, que todos cuentan con espacios destinados a la formación en investigación de manera explícita, es decir, mencionando concretamente la investigación en el nombre del curso y de manera implícita, aquellos espacios en donde la investigación aparece en los contenidos mínimos de otros espacios, sobre todo en talleres y praxis.

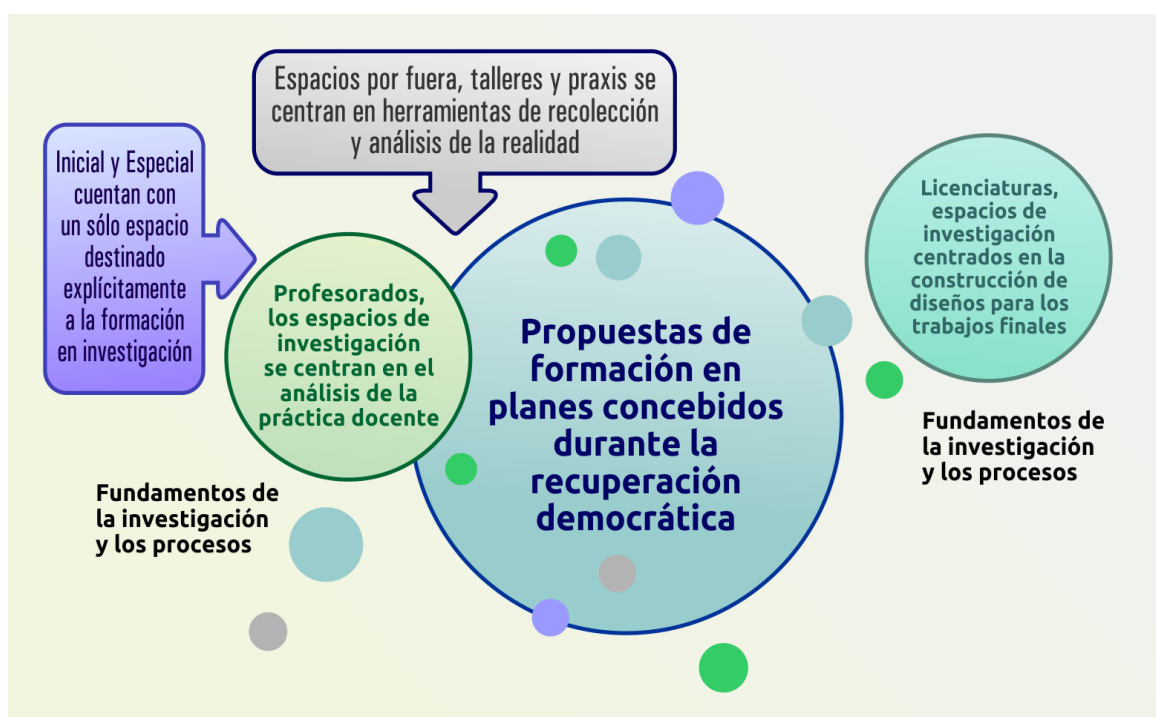
Es destacable, además, que los profesorados ponen mayor énfasis en la investigación de la práctica docente, mientras que las licenciaturas cuentan con mayor cantidad de espacios vinculados a la formación en investigación y focalizan en la formación de investigadores capaces de producir conocimiento sobre la educación en general y la disciplina en particular.

Es importante mencionar que los espacios que incorporan contenidos referidos a la investigación, como praxis y talleres, se centran en herramientas de análisis y recolección de información. En términos de propuestas pedagógicas, en los espacios destinados

explícitamente a la formación en investigación, se centran en el consumo de investigaciones y la construcción de diseños con escasos avances en trabajos de campo y experiencias concretas de análisis de la información.

Figura 10

Formación en investigación en propuestas curriculares de planes concebidos durante la recuperación democrática



En la *Figura 10* se sintetizan las propuestas curriculares construidas a partir de la recuperación democrática en carreras de educación, los profesorado focalizan en el análisis de las prácticas áulicas y las licenciaturas en la formación de investigadores/as; y los contenidos acompañan la construcción de los diseños para sus trabajos finales. En común aluden a los fundamentos epistemológicos y metodológicos de la investigación y los procesos. Los espacios externos como praxis y talleres subsidian con herramientas para analizar y recolectar información, quedando inquietudes respecto a la retroalimentación y articulación entre los espacios explícitamente destinados a la formación en investigación entre sí y con los espacios que acompañan con algunos contenidos.

Como cambios profundos con respecto a las propuestas de la última dictadura militar resaltamos la incorporación de espacios destinados a la problematización de contextos

socioeducativos y la apertura a la diversidad de paradigmas y enfoques en el campo de la investigación educativa, propiciando propuestas de formación centradas en brindar fundamentos de los procesos de investigación, intentando despegarse de propuestas de formación procedimentales que caracterizaron la etapa anterior.

En Especial e Inicial resaltamos continuidades en la impronta observacional de la práctica docente, aunque reconocemos que ya no es desde un lugar de aprendizaje del oficio docente, sino de problematización como génesis de procesos de investigación.

Se resalta, además, como estrategia pedagógica, el consumo de investigaciones y la construcción de diseños de investigación específicamente en las licenciaturas, sin embargo, allí finaliza el camino, quedando el trabajo de campo, análisis y comunicación para instancias posteriores al cursado de la carrera.

Capítulo 3

*La Conformación del
área metodológica y su
 devenir histórico*



3 SIGNIFICADOS DE JUBILADOS/AS Y DOCENTES RESPECTO A LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN EN LAS CARRERAS DE EDUCACIÓN DE LA FCH: CONFORMACIÓN DEL ÁREA Y DEVENIR HISTÓRICO (RECONSTRUCCIÓN GENERAL)

En este capítulo abordaremos la formación en investigación en su devenir histórico, a partir de los significados de docentes jubilados/as en relación a sus propias historias y experiencias en el área metodológica, algunas regulaciones de gobiernos políticos y la propia evolución de la investigación educativa.

En este marco, caracterizamos la formación en investigación durante la última dictadura militar que en nuestra facultad se concentró en las estadísticas. Luego, los movimientos producidos a partir de la recuperación democrática con el gobierno alfonsinista y el ingreso de lo cualitativo en nuestra facultad en lo discursivo, pero con un lugar muy tibio en la currícula. A continuación, la formación en investigación durante los gobiernos menemistas, como la fase de reformas y nuevos marcos regulatorios para la formación docente general y en investigación en particular, que se consolidaron en el 2000.

Finalmente, desde los gobiernos kirchneristas a la actualidad comienza en nuestra facultad una formación en investigación más diversa y plural en lo curricular, que lucha con políticas cada vez más vinculadas al mercado, el desarrollo y la innovación.

3.1 LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN DURANTE EL ÚLTIMO GOBIERNO MILITAR FORMACIÓN ESTADÍSTICA Y DESPOLITIZADA

La formación en investigación propuesta en los planes de estudios concebidos durante la última dictadura militar tuvo una fuerte impronta positivista y, en términos pedagógicos, se concentró en la enseñanza de la estadística, en palabras de egresados/as de mencionados planes:

“Los contenidos eran muy similares, era la I, la II y la III, partíamos con las estadísticas I y II, porque se llamaba metodología I, pero de metodología no veíamos nada, era estadística descriptiva e inferencial” (EAEEeI S).

“Yo cursé justo cuando terminaba la dictadura, en la primavera democrática, pero mis profes estaban formateados por los lineamientos de la dictadura, incluso el plan de la dictadura fue del 78, como mucha gente. Los profes de metodología daban

estadística, esto de enseñar la mediana, el modo, desviación estándar y siempre con datos totalmente abstractos” (EPD R).

“Teníamos método I, II y III, todas eran cuantitativas; lo cual apareció mucho después, como una unidad al interior de materias que eran tremendas de cursar, de aprobar, eran el puente roto cursarlas. Teníamos clases 4 veces por semana, todo cuanti” (EPD M).

Como expresamos en el marco conceptual, en oposición a la ciencia positiva, en 1960 encontramos prácticas de investigación alternativas al modelo tradicional, que Sirvent (2003) llama investigaciones participativas, buscando producir conocimiento desde una concepción dialéctica de la realidad y dar respuesta a los problemas que vivían los latinoamericanos en esos momentos, Investigación Acción Participativa (IAP), sistematización de experiencias, entre otras, aunque con escasa presencia en las universidades, específicamente en nuestra Facultad de Ciencias Humanas predomina la investigación estadística.

Entre la Segunda Guerra Mundial y los inicios de los 70, Gómez (1996) describió la época de la modernización o de “oro” de la investigación cualitativa dada la inmensa producción de textos a través de los cuales se intentan formalizar los métodos cualitativos. Aparecen nuevas teorías interpretativas: etnometodología, fenomenología, teoría crítica, feminismo, etc. Teorías orientadas hacia prácticas que permitieran dar voz a las clases populares, la edad de oro refuerza la imagen del investigador cualitativo como románticos culturales: se valora a los marginados como héroes (etapa de predominio del paradigma pospositivista).

Sin embargo, a pesar de estos desarrollos, en simultáneo, las ciencias sociales sufrieron un estancamiento en la región a partir de varios factores, entre ellos, las acciones de los golpes militares, por ello, el desarrollo de centros independientes fue clave en esta época.

En nuestra facultad, a pesar de la evolución de la investigación cualitativa y abordajes participativos, predomina una formación en investigación que se presenta matematizada y en un nivel de abstracción que no permitiera ningún análisis social:

Esta búsqueda de la disciplina tiene su correlato en una concepción de la práctica educativa con un sentido a-social. Se eliminó cualquier mención de lo social en la

currícula escolar y se negó a las ciencias de la educación la posibilidad de estructurar el análisis del campo educativo a partir de sus componentes sociales (Dono Tubio; Lazzari; y Mollis, 2006, p. 6).

La impronta de los planes de estudio apuntó al disciplinamiento y al orden social con contenidos que no se articularon con aspectos económicos y sociales:

Se estudian hechos, definiciones, los programas se organizan por unidades con secuencia lineal. Se utilizan palabras tales como la verdad, la libertad, el educando, el educador, la adquisición de conductas, las potencialidades, las técnicas y los métodos, la investigación cuantitativa, la garantía de una educación eficaz, la formación de hábitos, los fines de la educación” (Probe, citado por Dono Tubio; Lazzari; y Mollis, 2006, p. 17).

Enmarcados en el paradigma de la época, la formación en investigación propuso una formación estadística que permitió sostenerse sin problemas durante la última dictadura militar, en palabras de una jubilada:

Como dábamos estadística, no dábamos filosofía ni materias que no les gustaban, porque filosofía está Marx, Durkheim (...) No nos molestaron mucho, aunque la angustia la teníamos (...) La docencia la dábamos como siempre, no nos tocaron porque la estadística es inocua, no produce ideología, por eso no paso nada (A 1).

La jubilada menciona que, a pesar de que la dictadura militar fue uno de los períodos más difíciles que le tocó vivir en la universidad, al perder a compañeros/as de otras áreas, remarca que al interior del área hubo cierta tranquilidad, no fueron perseguidos y la estadística no era una preocupación, al considerarla inocua.

La censura y el terror alcanzaron su máxima expresión, afectando la vida cotidiana de los educadores, intelectuales y académicos, a través de diversos dispositivos de vigilancia y amenaza. El gobierno anticipó con absoluta claridad los espacios que debía atacar y disolver, aquellos en los que sus propósitos pudieran ser cuestionados. A través de esta operación se cumplieron simultáneamente dos fines, la erradicación de “gérmenes sociales” y el otorgamiento de un aura legítima a sus propias acciones. La conciencia de que no era suficiente la lucha armada contra la guerrilla, volvió necesaria la consolidación de estos logros en el campo cultural. La desarticulación

del mundo simbólico se fundamentó en la supuesta distorsión pergeñada por el accionar subversivo (Dono Tubio; Lazzari; y Mollis, 2006, p. 3-4).

El área metodológica y los y las docentes que formaron parte de ella, no fueron visualizados como un espacio que se debía atacar y disolver, una formación estadística abstracta y neutral, con números que nada decían del mundo social y del momento histórico, no representó una amenaza al proceso de reorganización nacional:

Desde el positivismo, el investigador no debe emitir juicios de valor y evitar las interpretaciones ideológicas; para ello, debe emplear procedimientos rigurosos que garanticen la objetividad de los saberes producidos; (...) el investigador debería actuar (...), de manera aséptica, desinteresada, neutral y su trabajo debería sostenerse en procedimientos técnicos, despojados de valores. La neutralidad que asumen estos profesionales los exime de comprometerse con los sectores populares. Para los enfoques críticos latinoamericanos, la práctica investigativa no se produce en un vacío histórico, está anclada en el capitalismo dependiente, un sistema social y económico que divide a los seres humanos entre: los sectores dominantes, dueños del capital que obtienen sustantivos beneficios, y los dominados, condenados a tener que vender su fuerza de trabajo para poder vivir; en el mejor de los casos o, estar plenamente excluidos en el peor de ellos. En esta sociedad desigual e injusta, la actitud neutral del investigador y el empleo de procedimientos supuestamente carentes de valores, implica tomar partido por aquellos que tienen el poder y la riqueza (Enríquez, 2021, p. 71).

La formación en investigación de los docentes del área en este tiempo viene desde afuera de nuestra facultad, psicólogos con formación matemática, como el profesor Murat, median en este proceso, profundizando la formación cuantitativa, unificando las carreras de educación con psicología.

3.1.1 Los/as primeros/as metodólogos/as de la Facultad de Ciencias Humanas

En este trabajo se considera relevante compartir algunos pasajes de entrevistas biográficas narrativas, realizadas a docentes jubilados/as del área metodológica que han permitido reconstruir la génesis del área y las primeras improntas en la formación a partir de 1970.

A continuación, se presenta el desarrollo de la formación en investigación reconstruida desde la mirada de docentes: de una formación centrada en la estadística hacia una formación centrada en la metodología, para luego actualmente hablar de investigación.

Dicho recorrido también es viable en las asignaturas de los diversos planes de estudio, llamadas al comienzo estadísticas, luego metodología I, II y III; y, actualmente, Investigación Educativa II y II.

3.1.2 Formación en investigación en educación centrada en la instrumentalidad y por psicólogos/as

Al reconstruir la historia de los/as primeros/as formadores/as en investigación en educación en el área metodológica, es importante resaltar el origen disciplinar de los/as mismos/as, la mayoría proveniente del campo de la psicología, pero con una intención inicial en medicina y otras carreras como abogacía. En sus palabras:

“Cuando comencé a pensar en estudiar cuando terminara el secundario, mis deseos se orientaban a estudiar Medicina y especializarme en Psiquiatría. No fue posible ya que mis padres no me permitieron irme de la provincia. Lo más cercano que me ofrecía San Luis a mis aspiraciones era el profesorado para poder realizar luego la licenciatura y con ello dedicarme a Psicología Clínica” (C1).

“Bueno, voy a estudiar Matemática pensé, porque bueno algo de Medicina, alguna relación habré encontrado. Entré al preuniversitario y me iba bien en Matemática y en Física, pésimo (...) Entonces dije: no es para mí, y me salí del pre. Por descarte entre a Psicología y bueno, después me empezó a gustar” (A1).

“Bueno yo quería estudiar Abogacía, pero bueno a raíz de lo tumultuoso que estaba lo político en el país mi papá ni en pedo me dejaba ir a otro lado, había sido el Cordobazo el año anterior, acá en San Luis se vieron los caballos de la policía de una revuelta que hubo en la Mixta y yo estaba en el secundario (...) Bueno, salvo que me fuera a Mendoza que tenía parientes (...) Mi papá era un defensor de la educación pública (...) Caigo en Psicología y bueno empecé” (B1)

La formación disciplinar de los/as primeros/as formadores/as en investigación fue, en su mayoría, para psicólogos/as, en una época donde incluso Psicología y Pedagogía compartían aulas en un ciclo básico de tres años, incluso al preguntar si se daba metodología juntas para ambas carreras, una jubilada expresa no acordarse, pero que los prácticos sí eran distintos.

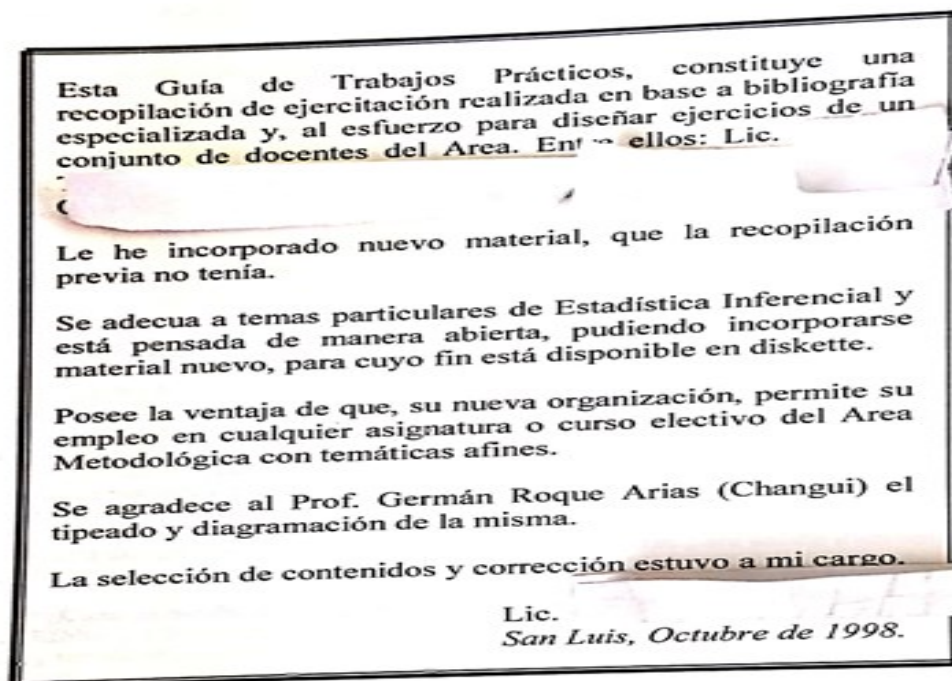
Es importante resaltar, como se mencionó en el marco conceptual, que la investigación educativa surge de los primeros estudios de la psicología experimental y empírica, de la mano de la psicología educacional. Como plantea Husén (1988), en muchas universidades, psicología y didáctica predominaron en los departamentos de educación, siendo la psicología de la educación el estudio más destacado y prestigioso, lo que podría explicar que el área metodológica, encargada de la formación para la producción de conocimiento científico, fuese de mayor interés para psicólogos/as, aunque para una jubilada, que la mayoría provenía de esa disciplina, fue algo circunstancial.

En este sentido, un área destinada a formar a los/as futuros/as jóvenes científicos/as en educación no es casual que estuviera a cargo mayoritariamente por psicólogos/as, cuya investigación educativa encuentra sus primeros fundamentos en la psicología del aprendizaje.

Sumado a ello, es posible pensar que no era una preocupación la formación disciplinar en investigación y con ello la impronta instrumental de la metodología adaptable a cualquier carrera, tal como lo expresa una jubilada a pesar de resaltar el compromiso de estudiar la disciplina:

“Cuando pidieron para comunicación todos me miraron a mí y yo dije: ¡Dios mío! Me tuve que formar en comunicación, llamé a una colega y le pedí que me diera contenidos, algún libro básico para leer. Me resultó bastante complicado y bueno la di. 183 alumnos sola, no me dieron auxiliar” (A2).

Tal como puede visualizarse en el siguiente documento de cátedra, se resalta la ventaja de la producción como un documento que puede emplearse en cualquier asignatura:



Actualmente siguen llegando pedidos al área metodológica de diversas facultades como Salud, Matemática, Biología, Química, entre otras, solicitando el dictado de materias metodológicas, cabe preguntarnos si la formación en investigación es independiente de la disciplina donde se realizará o si queda en manos del o la docente que decida formarse y articular los procesos de construcción a lógicas disciplinares. De los/as seis referentes del área en la década del 70 que menciona una jubilada, sólo una proviene de la pedagogía y dio clases casi toda su trayectoria en Psicología.

Esta preocupación por la formación disciplinar comienza a ser visualizada actualmente por estudiantes y egresados/as que remarcan la dificultad para encontrar directores/as específicos en su disciplina. En sus palabras:

“Lo más complicado por ahí es encontrar un director o directora en la universidad que sea licenciado en Educación Especial, eso hace que caigamos en otras disciplinas, con licenciadas en Psicología, que por ahí no tienen una mirada desde lo pedagógico (...) Eso produce que no haya investigación desde la educación especial. Estoy cursando investigación formativa que nos brinda herramientas para comenzar con el plan (...) compartimos que nos sentimos perdidas (...), que buscamos directores de otras áreas, que se terminan cayendo, se nos van acabando las posibilidades. Yo mi tema de tesis es la adquisición de lenguas de seña en docentes de especial, trabajo en una escuela para personas hipoacúsicas (...)” (EEE 1).

Esta situación, que se inicia en la década del 70, es recuperada por docentes que actualmente se desempeñan en el área metodológica y expresan:

“Yo preguntaba si mi aporte iba a ser valioso porque yo tengo mucha formación en investigación, pero en psicología, incluso cuando ingrese al área, estoy mucho tiempo en método 1 y 2 en psicología, porque en inicial me incorporo en el 2011 y sigo en proyectos de investigación en el campo de la psicología, sobre adicciones y salud mental, y ahora problemáticas de depresión” (EAEEeI I).

“(…) No tenía nexos, conocía a [menciona nombres de profesores/as] buscando quedarme en el campo académico, era una época de congelamiento de cargos y cubro una suplencia, me inscribo sin esperanzas, en estadística, en fonoaudiología con extensión a método 1 de psicología y a los meses se interesa directamente en psicología y me piden hacer extensión en método 2. Bueno, pasé por varios” (EAEEeI I).

“[Menciona el nombre de una profesora] Me dijo que se abren dos concursos, yo me había presentado al concurso de [menciona el nombre de una profesora] para ver qué onda, estuvo muy bien armada la grilla respecto a que tenía una y la otra, y pude ver en relación al otro donde estaba yo, y comencé a andar en la construcción de eso que no estaba y un día [menciona el nombre de una profesora] me dice: ‘se abren dos concursos, presentate’, miremos cómo va la formación tuya. Yo decía: Psicología no y me dijo: ‘Sí, presentante’. Y quedé en los dos (…)” (EAEEeI N).

Actualmente transitamos un período de debate respecto a la pertinencia disciplinar de los/as docentes, aunque como se puede recuperar de los/as significados, continúan psicólogos/as brindando formación en investigación en Educación Inicial y Fonoaudiología, y un/a profesor/a de Educación Inicial en Psicología.

Al reconstruir cómo veían el paso de una carrera a otra mencionan:

“El pasaje no era traumático porque los contenidos eran muy similares; era la 1, la 2 y la 3. Partíamos con las estadísticas 1 y 2 porque se llamaba metodología 1 pero de metodología no veíamos nada, era estadística descriptiva e inferencial y la tercera era metodología, es decir, a la inversa. Porque no sabíamos para qué nos sirven las estadísticas en el proceso y la otra cosa” (EAEEeI S).

“(…) Éramos como el comodín, donde había un hueco, donde hacía falta un auxiliar allí íbamos con esta idea. Dábamos Metodología de Investigación y los contenidos eran básicos y similares, y se podían dar en Biología, Psicología, nada de especificidad en cuanto a los campos disciplinarios, eso sí se fue modificando” (EAEEeI I).

“(…) Claro nosotros cursamos con psicología, teníamos los tres años comunes, se diferenciaban en los dos últimos años, yo creo que ese concepto perdura en cuanto que tenemos un área metodológica, no es investigación en educación o en comunicación; y otra que se ve como transversal que se puede brindar servicio a cualquiera. No hay una construcción de la investigación a partir de las particularidades de un campo disciplinar y del objeto de estudio de una ciencia, se sigue viendo como la instrumentalidad, por eso nos cuesta la disciplinariedad porque tratamos de edificar sobre una lógica distinta” (EAEEeI S).

Se resalta el movimiento de docentes de una carrera a otra, representado en el comodín y significados de una experiencia no traumática al reconocer que los contenidos eran los mismos, independientemente de la disciplina. Llama además la atención la organización de los contenidos, a pesar que se denomina Metodología I, II y III, y expresan que las dos primeras refieren directamente a la estadística y recién la metodología; y la alusión a un proceso de investigación aparece en la Metodología III.

El desafío a edificar desde una lógica distinta invita a pensar la identidad de un área metodológica que contiene en sí misma, en su denominación, la visión más instrumental de la investigación, el/la metodólogo/a conoce las reglas “del” o “los” métodos científicos, en este marco es el o la especialista en las reglas y procedimientos para producir conocimiento, asesorando a los/as estudiantes en la aplicación de dichas reglas, independientemente de cada disciplina.

La discusión respecto a si formar en investigación es independiente de la disciplina aún continúa, los/as jubilados/as remarcaron la necesidad de pensar ejemplos propios de la disciplina y actualmente siguen resaltando el desafío de problematizar las particularidades de un campo disciplinar. Quizás es hora de reconstruir la denominación de área metodológica por área de investigación, que refiera a una situación problemática situada en un contexto sociohistórico y cultural que la constituye y determina. Su estudio requiere que se la considere en su contexto en su complejidad y singularidad, independientemente de los métodos, técnicas y procedimientos.

3.1.3 La formación en investigación despolitizada

Por formación política despolitizada no sólo caracterizamos un período histórico de nuestra investigación, sino también un posicionamiento que defendió la ciencia durante siglos y que acompañó la formación en investigación. En palabras de docentes:

“(…) No, no, era como que lo político estaba despegado, por más que hiciera alusión a lo político estaba totalmente despegado, por ahí traía ejemplos del hacer de la política, pero no me cambió para nada (…) Tampoco cuando daba estadística en el proceso (…), tampoco” (A2).

“Hay diferencias: la formación anterior era más integral, política, pero se acataba el método vigente, los chicos estaban más politizados (…). Ahora los chicos no tienen continuidad, ahora hay falta de compromiso con la vida universitaria y los docentes también, en investigación es el cambio en general, declarado a nivel nacional, que tomaron fuerza las investigaciones alternativas, mal llamadas así, de corte cuali u otro paradigma (…). El tema acá es que, si no sos riguroso corres el riesgo de ser un charlatán, porque investigaciones más positivistas no es tan aplicable. Hay más de este tipo y eso me preocupa sino mirá si meto mi mirada sobre lo que está pasando en el Barrio la República, que están quemando casas para quedarse con los terrenos. Pero si me quedo en lo discursivo (…) el riesgo de poner mi mirada (…) mi ideología” (B1).

La ciencia que gobernó todo el siglo XIX y principios del XX defendió la objetividad y neutralidad de la actividad científica, una ciencia que confió en el no involucramiento del sujeto en la investigación.

Las matrices de estas tradiciones buscan asociar todo acto político a la política partidaria y de esa manera desvincular toda lucha política en un proceso de investigación. En este sentido la docente separa claramente los actos políticos de la investigación, lo político lo asocia al compromiso con la vida universitaria, sin embargo, menciona que dicho compromiso no puede ser parte de una práctica de investigación. Pero como dice Freire (2002) para que una formación fuese neutral no debería existir ningún tipo de discordancia entre modos de vida, prácticas, estilos, etc.

El riesgo a poner la mirada propia, la ideología, en un proceso de investigación es visualizado como un peligro, trasluciendo sus posicionamientos epistemológicos, sin embargo, coincidimos con Freire (2002) en la necesidad de una formación en investigación que no pretenda la neutralidad, sino el respeto por los posicionamientos, por el derecho a ser respetados en las decisiones asumidas independientemente de las opciones epistemológicos, metodológicas y políticas.

3.1.4 Formación en investigación centrada en las matemáticas y no por matemáticos/as

Como se visualizó previamente, la formación inicial de los/as primeros/as metodólogos/as proviene del campo de la Psicología. Tenían un contacto muy fuerte con la estadística ya que, en el período que ingresan al área la formación en investigación y los contenidos que brindaban eran estadísticos, a tal punto que da la impresión que investigación y estadística son lo mismo; reduciendo la investigación a una forma de análisis, descuidando reflexiones respecto a los fundamentos epistemológicos, proceso de investigación, tradiciones, estrategias, etc. En sus palabras:

“Yo cuando terminé el secundario quería estudiar Medicina. Cuando le dije a mi mamá me dijo que: ‘A Rosario no, te quedas acá, elegí lo que hay acá y fue’. No bueno voy a estudiar Matemática, pensé porque bueno algo de Medicina, alguna relación habré encontrado. Entré al preuniversitario y me iba bien en Matemática y en Física pésimo, (...) Entonces dije: no es para mí, y me salí del pre. Por descarte entré a Psicología y bueno después me empezó a gustar. Cuando llegué a tercero cursé Estadística, me gustó mucho y pedí entrar adhonorem me dijeron que sí. Era buena alumna (...) estaba la [menciona el nombre de dos profesores/as] y ahí empezó mi carrera docente. Me gané una beca de monitoria de docencia y atendía a los chicos en lo que sabía; y bueno me di cuenta que necesitaba saber bien estadística. Bueno, voy a hacer la carrera de Estadística en la Facultad de Matemática, Física y Ciencias Naturales (...) Terminé con la tesis de licenciatura en el 75; en el 76, el Profesorado en Enseñanza Primaria; y en el 77 terminé la carrera de Estadística (de tres años). Era un sacrificio, trabajaba toda la semana en la facu y los fines de semana estudiaba y nunca pedí licencia por estudio” (A1).

“(...) Me conocí con los cursos de todo el país. En el 83 me fui a hacer una capacitación de estadística a Tucumán, el nivel era tan alto (...), te becaba el CONICET, licencia con goce de haberes (...). Terminé los cursos, todas las estadísticas, me faltó Cálculo y Algebra (...) Todavía tengo sueños recurrentes que expresan mis miedos y limitaciones (...). Vuelvo a Tucumán. Cuando cursaba estas materias [menciona el nombre de un profesor] no lo pudo hacer [menciona el nombre de un profesor]. Sí porque tenía formación matemática (...) el nivel altísimo” (B1).

“(...) Me recibí de estadística, en el área me hicieron un festejo porque era la primera que había decidido formarse, los otros estaban formados por Franco Murat, nadie tenía la carrera (...) Yo dije: sí estoy tengo que aprender. Muchas de las cosas de la carrera nunca las utilicé porque me di cuenta que no eran necesarias para Psicología, que no se necesitaban. Bueno algunos test para investigación, más bien cuestiones más descriptivas. Algunas cuestiones de inferencial pero no del todo para investigación” (A1).

“Mis primeros contactos fueron al cursar las asignaturas de la carrera relacionadas con la investigación. El profesor que hizo que me interesara fue el dr. Franco Murat, quien fue luego mi director de tesis de licenciatura, un trabajo de investigación sobre un test de inteligencia (...). Mis primeros años estuvieron profundamente influenciados por el dr. Murat, cuantitativista puro, y toda la corriente de investigación dura” (C1).

“El segundo curso me fui hacer un curso de estadística a Córdoba, y sí querés hacer las cosas bien tienes que formarte en eso. Llegué hasta la descriptiva e hice dos años, después cuando se movieron las cosas pasé a lo epistemológico” (EACE R).

Dos de las profesoras tomaron la decisión, siendo psicólogas, de formarse en estadística. Una en la Facultad de Matemática, Física y Ciencias Naturales, realizando la carrera de Estadística; y la otra con una capacitación en Tucumán. Es importante mencionar que, volviendo a la democracia, el CONICET becaba para realizar estos cursos e institucionalmente se brindaba licencia con goce de haberes. Llama la atención que, en el despertar democrático y la emergencia de nuevas lógicas de investigación, las políticas insistieran en capacitación en estadísticas.

Aquí es importante destacar que a pesar de que en este período comienzan algunas discusiones epistemológicas que cuestionan los imperativos de la ciencia positiva, tal como expresamos en el marco conceptual, predomina la investigación cuantitativa.

Otro docente psicólogo, que actualmente se desempeña en el área, remarca que estudió Estadística en Córdoba, resaltando que hacer las cosas bien implicaba formarse en ello.

Es importante mencionar que una de ellas alude a que el resto de los/as docentes del área se formaron con Franco Murat.

Murat, autor del libro *Estadística Aplicada a las Ciencias de la Conducta* (1965) publicado en la UNSL, tuvo un papel central en las primeras instancias de formación, en ese momento algunos/as integrantes del área, ayudantes de cátedra, colaboraron con el libro.

El libro fue pensado para los cursos elementales de Estadística, para las escuelas de Pedagogía y Psicología de la Universidad Nacional de Cuyo. Respecto al libro, Murat dice que es:

Una sencilla introducción a algunos temas que considero básicos en la formación de los que desean ingresar a la profesión de educadores y de los psicólogos (...), el alumno que se sintiera suficientemente motivado como para seguir adelante, tendrá que seguir previamente algunos cursos complementarios de matemática (cálculo, algebra lineal, etc.) (Murat, 1965, p. 6-7).

El profesor Murat, psicólogo, docente de la Universidad Nacional de Córdoba, titular de la cátedra de Psicometría durante la última dictadura militar, resulta una figura controversial en la época, algunos relatos lo caracterizan desde una ideología conservadora, hasta incluso de "facho", asociándolo a un colaborismo con el gobierno de facto, aunque no existen pruebas al respecto.

En términos de formación, Murat, que no tenía formación matemática, alude a una propuesta sencilla para educadores/as y psicólogos/as, pero advierte respecto a la necesidad de continuar con una formación matemática para aquellos que crean conveniente profundizar.

En los 90 ingresa un estadístico al área que seguirá fortaleciendo esta impronta en la formación en investigación. En sus palabras:

“(...) Creo que fue por el 76 o 77, yo siempre tuve predisposición a las Ciencias Naturales, por sobre todo a la matemática. Siempre me gustó, al contrario, la ciencia social me costaba repetir, pensar en Ciencias Sociales. Por otro lado, yo tenía un tío ingeniero que le preguntó qué ciencia estudiar, y ahí me dice porque en lugar de estudiar matemática, la ciencia pura, no estudias estadística. Viste esos tíos que uno ama, más quizás que a mi padre, mi viejo me apoyó. Pensaba que es la carrera del futuro, es más, mi viejo fue abogado, pero comenzó primero una ingeniería, ya venía una cuestión familiar” (D1).

Investigación y estadística comienzan siendo un binomio inseparable, al punto de asociarse como sinónimos y, en consecuencia, la estadística es visualizada como la carrera del futuro, como relata el docente. Se suma así, un segundo estadístico en el área metodológica, sin embargo, el resto buscó formarse a través de carreras de grado y posgrado en matemática. Era lo correcto, lo que había que hacer para ser parte del área metodológica.

3.1.5 La formación en investigación: de la Estadística a la Metodología y el peligro de los/as matemáticos/as

Las primeras materias destinadas a la formación en investigación fueron Estadística 1 y 2, tal es así el título del libro de Murat que se utilizaba en las carreras de Pedagogía y Psicología en los 65. ¿En qué momento se produce el movimiento y el corrimiento a la denominación de metodología? En palabras de una jubilada:

“Se empieza a hablar de Método 1 pero era Estadística, se cambió la denominación, pero el contenido era el mismo (...) No me acuerdo cómo fue, yo creo que pasaba (...) Ya sé, me acordé de golpe, cuando las materias eran Estadística 1 y 2 nos enteramos que los matemáticos quieren venir a dictarlas ellos. En la facultad de matemática se dictaba la carrera de estadística y los comentarios que nos llegaban eran: ¿Cómo puede ser que un psicólogo esté dando estadística o un educador si estaba la carrera? Y entonces eso produjo un revuelo entre nosotros muy grande (...) Decíamos en el área: primero tenemos una que hizo la carrera de estadística. También había algo fundamental: no podíamos entender cómo un matemático con la carrera de Estadística podía venir a dictar a los educadores y psicólogos porque la formación es distinta; ¿cómo iban a hacer los alumnos? ellos de dónde iban a sacar los ejemplos. Sabiendo yo lo que a mí me había costado cursar (...) si daban integrales (...) derivadas y toda la historia no servía (...) Nosotros les dábamos lo elemental de Estadística no una estadística matemática, dábamos lo indispensable para que, por ejemplo, si entraba a estadística del ministerio pudiera mostrar gráficos, curvas (...) Digamos vamos a tener que hacer algo (...) Se hicieron claustros docentes y se decidió metodología de la investigación y ahí se cerró la puerta (...) Pasaba por una cuestión de disciplina, de defender lo que creíamos y no de cómo ellos supuestamente vendrían a dar Estadística” (A2).

“Con el correr del tiempo nos dimos cuenta que la palabra metodología era una palabra muy fuerte, que estadística era una palabra muy concentrada disciplinariamente; en cambio, metodología era más abarcativa que la estadística. Entonces no era sólo Estadística, sino que investigación es más que la estadística (...) Empezamos a ver otras formas” (A2).

“(…) Enseñamos, se le dio una vuelta de tuerca, empezamos a agregar una unidad respecto a qué es la ciencia, la investigación como una introducción (...) Lo que sí veo que con los años se fueron acortando los contenidos” (B1).

En las reformas curriculares de la década del 70, las materias comienzan a llamarse Metodología (I, II y III), tal como expresa una jubilada, fue al principio un tema semántico porque los contenidos siguieron siendo estadísticos, aunque una de ellas expresa la necesidad de incorporar algunos contenidos que tenían que ver con la ciencia y la investigación como marco introductorio.

Además, rememora diálogos con colegas sobre esta problemática. La posibilidad de que los/as matemáticos/as pudieran concursar las asignaturas de Estadística es visto como un peligro. Frente a ello se comienza a vislumbrar la necesidad de incorporar, en las clases y programas, contenidos y ejemplos disciplinares asignando sentido al interior de cada carrera. Pero además se empezó a significar la estadística como una herramienta al interior de la investigación y no la estadística como “la investigación”. Ello fue un salto importantísimo en términos de formación, aunque tal como se pudo apreciar en la categoría anterior, prima una significación instrumental de la metodología.

El/la metodólogo/a se asocia a la persona que estudia la metodología, esta última proviene de tres palabras de origen griego: *meta* (“más allá”), *odòs* (“camino”) y *logos* (“estudio”). La noción de metodología contiene en sí misma la visión más instrumental de la investigación, el metodólogo conoce las reglas “del” o “los” métodos científicos.

Esto nos invita a pensar en cómo las relaciones de poder entre profesionales y comunidades epistémicas condicionaron contenidos y denominaciones de espacios curriculares, independientemente de los debates teóricos y/o epistemológicos.

3.1.6 La formación docente en los equipos de cátedra como talleres medievales:

Teniendo en cuenta la estructura de la comunidad universitaria que propone el Estatuto de la Universidad Nacional de San Luis, los/as docentes pueden ser profesores/as o auxiliares. Establece para profesores/as las siguientes clasificaciones: profesor/a ordinario, titular, asociado/a y adjunto/a. Son auxiliares de docencia los/as que colaboran con profesores/as en las tareas de enseñanza, investigación, servicio y/o gestión, completando su formación con vistas a acceder a la categoría de profesor/a: jefe de trabajos prácticos, auxiliar de primera categoría y auxiliar de segunda categoría.

Dicha estructura en cátedras organiza la función docente de las universidades, distribuyendo responsabilidades y tareas; y, por lo general, reciben el nombre de la disciplina o área de conocimiento que enseña.

En el marco esta estructura, la formación al interior de las cátedras es relatada por las jubiladas de la siguiente manera:

“(…) Porque no sé si te habrás dado cuenta que era muy verticalista, cada profesor tenía (...) Lo veías en el comportamiento de la gente verticalista y que no podés salir

de ahí (...) Era un estado natural lo que pasaba, yo era auxiliar de [menciona el nombre de un profesor] y él me puso a traducir un libro en francés y para mí era una tarea maravillosa (...)" (A1)

"(...) Como auxiliar y jefe éramos controladas por los profesores responsables, pero con mucha libertad, hacíamos los prácticos (...) [Menciona el nombre de un profesor] nos hacía dar clase para que nos formáramos en la docencia, aprendiéramos a dar clase, nos elegía el tema y él estaba en el aula por cualquier problema. Yo también lo hice con ustedes porque me parecía bien (...) y cuando algún alumno hacía alguna pregunta que no podíamos responder plenamente [Menciona el nombre de un profesor] se daba cuenta y decía: '¿Me permitís?' y él explicaba" (A 1).

"Acá cuando hice mi primer programa se lo mostré a [Menciona el nombre de un profesor] y largué con Estadística y ya después fui siempre (...)" (A 1).

Siguiendo a Monetti (2020), la cátedra, término que aparece en los discursos docentes como parte de la cultura universitaria, no siempre está presente en las normativas; responde a uno de los modos de organización académica históricamente predominantes en las universidades de Europa y América Latina; su origen se remonta al siglo XIII en la Universidad de París. Etimológicamente, la palabra proviene del latín *cathedra*, silla, y del griego *kathedra*, asiento; de ella deriva la palabra catedral en el sentido de "trono del obispo o arzobispo".

En el marco de esta tradición, hemos utilizado la analogía de los talleres medievales, sólo con fines analíticos, para caracterizar el funcionamiento y la estructura piramidal, y de formación al interior de los equipos de cátedra. Si bien las cátedras se centran en la formación magistral, profesores/as responsables exponían un tema con escasa interacción y participación del alumnado y los talleres se centraban en un hacer, ambos comparten como rasgo común el funcionamiento jerárquico y la preparación para el hacer, en este sentido, docentes relatan la iniciación a la docencia siendo auxiliares, bajo la tutela de profesores/as responsables.

En los talleres medievales existía una jerarquía de tres niveles de formación: el aprendiz, el oficial y el maestro; alegoría que podemos reconstruir en un equipo de cátedra conformado por un/a auxiliar, un/a jefe de trabajo prácticos y un/a profesor/a adjunto/a, asociado/a o titular responsable.

La metáfora invita a reflexionar respecto a las posibilidades de auxiliares de significar por sí mismos y generar propuestas, proyectos, dispositivos, etc., sin la aprobación

de los/as profesores/as responsables, que luego serán sus evaluadores/as en futuros concursos de ascenso en la carrera docente.

Como expone Sennett (2009), en la vida del taller encontramos una tensión entre autoridad y autonomía, el/la maestro/a posee las habilidades que le habilitan a formar y mandar, expresiones como: “me puso”; “nos hacía dar clases” ponen de manifiesto una asimetría de saberes. El/la maestro/a o catedrático/a como el que trasmite sus saberes y debe mejorar las habilidades de sus aprendices (auxiliares) hasta que se encuentren en condiciones de asumir con autonomía la responsabilidad de una asignatura:

El catedrático fue, en un principio, cierto derecho que se pagaba al prelado eclesiástico. En estas acepciones, se destaca la idea de lugar, y, ubicado en el terreno de la universidad, adiciona las de poder, prestigio y dignidad propias, igualmente, del ámbito religioso. Estas atribuciones están presentes en el reconocimiento social que tiene tanto dentro como fuera de la universidad el formar parte de una cátedra. La cátedra es una unidad organizacional, producto de una división del trabajo basada en las disciplinas y las profesiones. Se ubica dentro de la organización universitaria, en una relación de igualdad con respecto a las otras cátedras y de relativa autonomía de los niveles operativos (Monetti, 2020, p. 1).

Tal como expresa una docente, el/la maestro/a presenciaba las clases de la auxiliar en calidad de juez/a del proceso formativo, buscando un reflejo, una imitación de sus prácticas y saberes, tal como sucedía en los talleres medievales:

La presentación del aprendiz se basaba en la imitación, es decir, en el aprendizaje como copia, mientras que la del oficial, tenía mayor alcance. Debía demostrar competencia de gestión y poner de manifiesto su fiabilidad como futuro líder. Por su parte, los maestros eran los jueces de este proceso formativo (Sennett, citado por Mancovsky, 2015, p. 123).

Como expresa Mancovsky (2015), la autonomía no se logra en soledad, sin embargo, abre la discusión respecto a si es posible una formación de equipo de manera horizontal, reconociendo los saberes de todos/as. En los aprendizajes por imitación, qué lugar ocupan las nuevas acciones, las transformaciones al interior de los/as equipos y la apertura a nuevos contenidos, metodologías y estrategias a la hora de enseñar.

Esta estructura que asociamos a los talleres medievales fue también recuperada en los dos equipos reflexivos, con docentes del área en ejercicio. En sus palabras:

“Ayer hablamos con él (...) [Menciona el nombre de un profesor] Cuando ingresé no tenía mucho margen. Entré con esa vieja escuela, los responsables decían que tenías que hacer y daban o no permiso para moverte, ahí fue cuando [Menciona el nombre de un profesor] me comenzó a dar ese margen. Vos tenías que pelear por ese margen, si querías dar una clase o un práctico. Cómo se mantenía eso, yo escuché muchas veces que decían: ‘pero te vas a quemar’. Ese miedo te meten, si te hacen dar una clase te van a quemar. Quemarse sería cometer un error frente a los alumnos que no se podía subsanar; no te podías equivocar, claro, te agarraba miedo; por eso el responsable daba la clase y uno estaba ahí para aprender sin practicar, por eso decía era ascendente o progresivo. A mí me dieron libertades siendo incluso auxiliar de secund. Yo en mi caso me sentí cuidado por los responsables, pero quizás fue por eso que no fuera a quemar” (EACE).

“No opinamos, directamente nos tocaba, nadie te preguntaba si querías estar o dónde querías ir, no había reunión de área. Sí había, pero eran informativas. Pero me acuerdo una vez que pedían docentes del área y yo mencioné pares, uno habla de sus pares y no, la lista venía con jerarquía e incluso trazaron una línea. Me di cuenta que no era mi momento de aportar” (EAEEeI).

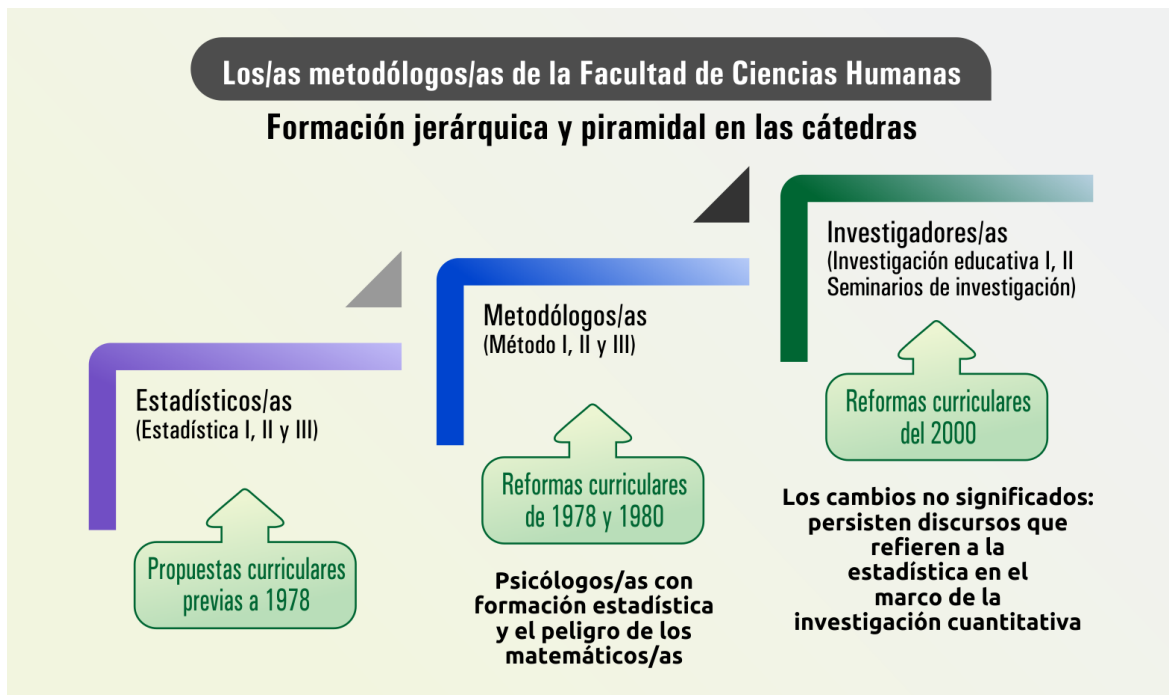
La vieja escuela que menciona un docente alude a nuestra analogía de los talleres, el/la docente responsable tomaba las decisiones y la formación al interior de la cátedra era progresiva, esto es visualizado por algunos docentes como una forma de cuidarlos/as y no “quemarlos/as”.

Por otro lado, también se resalta la poca participación en instancias de toma de decisiones para aquellos que se encontraban en el primer escalón de la jerarquía.

Es importante mencionar la búsqueda y la lucha por ciertos márgenes que buscaban romper con esta estructura, márgenes para comenzar a brindar clases o trabajos prácticos, rompiendo con el miedo que circulaba respecto a “quemarse”.

Figura 11

Evolución en la Formación de los/as Formadores/as en investigación en el área Metodológica, FCH



En la *Figura 11* se presenta una síntesis de los metodólogos/as de la Facultad de Ciencias Humanas. Se visualiza un área que se conforma inicialmente por psicólogos/as que buscan fortalecer su formación estadística y propuestas curriculares de la última dictadura militar cuyos espacios destinados a la investigación comienzan a llamarse metodologías ante las luchas de poder entre profesionales de diversos campos disciplinares que comienzan a disputarse los cargos docentes. Con las reformas curriculares de la recuperación democrática, se modificaron las denominaciones, refiriendo a las investigaciones en los planes de estudios, aunque persisten discursos y prácticas que refieren a la estadística y la metodología o método. Como paraguas se describe una formación jerárquica y piramidal al interior de los equipos de cátedra.

3.2 LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN DURANTE EL GOBIERNO ALFONSINISTA, LA RECUPERACIÓN DEMOCRÁTICA: EL GIRO SUBJETIVO Y LA APERTURA PARADIGMÁTICA

A partir de la recuperación democrática no sólo comienza un proceso importante para nuestro país como sociedad, sino que implica para nuestra facultad un momento de quiebre en términos epistemológicos, en las trayectorias de los/as primeros/as

metodólogos/as; aunque es importante resaltar la formación autodidacta y las búsquedas personales de cada uno/a, con vistas a leer los cambios de la época. Según sus palabras:

“En el 87 se empezó a abrir lo epistemológico, me preguntaba que algo estaba faltando, lo charlé con la [Menciona el nombre de una profesora] y hablamos con [Menciona el nombre de una profesora] que había otras metodologías, que teníamos que leer y nos dio para leer Chalmers, hacíamos resúmenes y se los llevábamos. Luego Braun y nos fue dando y ahí se nos abrió la cabeza, apareció un panorama distinto, apareció la subjetividad, porque para la estadística la subjetividad no existe, existe la probabilidad y eso es una verdad no absoluta sino relativa (...) Aparece María Teresa Sirvent. Fui a Corrientes en el 88, a un congreso que estaba ella, iba a presentar una investigación cualitativa que había hecho en un barrio de Buenos Aires, mucho que la Teresa estaba empezando, mucho no nos cerró lo que presentó porque lo mezcló con la política, mostró su forma de investigación, que hizo entrevistas, mostrando lo cualitativo, hasta que puso la marcha peronista, y ahí dije: no se puede mezclar la investigación con la política, al menos que hagas una investigación política, pero para mí no (A1).

“Aparece María Teresa Sirvent recurrimos a [Menciona el nombre de una profesora] porque nos dimos cuenta que la epistemología estaba naciendo o para nosotros renaciendo y ellas nos fue orientando y ahí nos dimos cuenta que la estadística era un instrumento pero que había otros. Empezamos a estudiar los fines de semana con la [Menciona el nombre de una profesora] y estudiamos los libros que nos daba la [Menciona el nombre de una profesora] y nos dimos cuenta el peso que tenía la subjetividad y la verdad relativa (...). En estadística, a pesar de que se trabajó con probabilidad, era casi que se hablaba de una verdad absoluta y existe una verdad relativa (...) Nos dimos cuenta que la subjetividad estaba súper implicada en la investigación, desde la formulación de un problema a cómo definir una hipótesis, las variables (...) Y empezamos a estudiar las cosas cualitativas que estaban apareciendo” (A2).

“Por qué cambié? Maduración, contactos con otras corrientes, debates con colegas, mis necesidades de encontrar respuestas que los datos cuantitativos no me aportaban. El ampliar mis bases de análisis de la realidad concebida cada vez como más compleja. La aparición de nuevos paradigmas de investigación. Mi necesidad era comprender la realidad y estuve dispuesta a afrontar esa necesidad con todas las estrategias que estuvieran a mi alcance” (C1).

“(…) También como trabajaba con él [Menciona el nombre de un profesor], en educación popular, comencé a introducir elementos de la investigación acción, trabajamos unos informes de IAP y se fue gestando lo latinoamericano y comenzamos a estudiar informalmente con [Menciona el nombre de un profesor], porque no había espacios para esos contenidos, teníamos inquietudes, estudiamos aparte y aunque sabíamos que íbamos a competir estudiábamos juntos. Hicimos

cursos en Paraná con Forni, cursos distintos. También compartimos el espacio de la educación popular. Estuve en el área hasta el 98, cuando me fui a España a hacer el doctorado, y cuando volví no había cargo en el área” (EAEeI S).

“(…) Yo nunca había visto el campo de la investigación como un campo para desarrollarme, ya en el 2004 mi corazón estaba en lo comunitario, comencé con Psicólogos sin Fronteras y desde ahí comenzamos a darnos cuenta que podíamos generar conocimiento desde nuestra práctica, pero no teníamos ni idea cómo, nos nutrimos mucho de gente que venía del exterior, que traían investigaciones; es más, nos decían: ‘¿Ustedes no escriben artículos de lo que hacen?’ y decíamos: No (...) Y pasaban cosas re interesantes, y fueron estos referentes de afuera que nos empezaron a amigar con la idea de pensar en las dos cosas y ya con el amor declarado en la psicología social crítica” (EAEeI G).

Como expresamos previamente, los movimientos y confrontaciones a la ciencia positiva comenzaron en 1960, aunque no lograron instaurarse en nuestra facultad ante el período de estancamiento de la ciencia, durante el último gobierno militar. Sin embargo, la recuperación democrática posibilitó en nuestra facultad la apertura a nuevas discusiones paradigmáticas.

La emergencia de nuevos paradigmas y cuestionamientos personales a los nuevos emergentes comienzan a ser los puntos iniciales de nuevas búsquedas y lecturas por los y las docentes del área metodológica. Es importante mencionar las conexiones entre una metodóloga acudiendo a un/a profesora de epistemología como un puntapié inicial de diálogo y formación conjunta.

Al analizar documentos de cátedras, encontramos los primeros referidos a la investigación cualitativa en 1988, uno sobre investigación participativa y otro sobre paradigmas.

Docentes que actualmente se encuentran en ejercicio también remarcan que los quiebres en la formación en investigación vinieron por fuera del área seis, en ambas de la mano de la educación popular y el trabajo comunitario, estos grupos se convierten en espacios de capital importancia para formarse en investigación participativa y comenzar a pensar puntos de encuentro entre estas prácticas y la producción de conocimiento.

Sin embargo, uno/a de ellos/as remarca que al comienzo no todos/as tuvieron esta apertura. En sus palabras:

“Cuando discutimos en el área de lo cualitativo a nadie le interesaba, nadie hablaba (...) Decíamos que teníamos que saber las dos visiones, al final trajeron a María Teresa, yo no pude estar porque era la secretaria general (...) en el año 97 probablemente” (A1).

“Siempre resistí a las alternativas, yo hice cursos cualitativos con Sirvent, con españoles (...), La Torre, pero siempre me dejaban un vacío. Tuve una mirada positivista, tenía que ver con la impronta de mi formación. Transité 43 años estando en psicología experimental, adhiriendo a una línea netamente científicista como lo cognitivo y lo conductual (...) A pesar de todo me abrí” (B1).

“En lo epistemológico (...), por eso no me gustaba Sirvent, nunca me pudo dar una respuesta propia original que no fuera traída de lo cuantitativo, ¿las dimensiones cómo se diferencian de las de Samaja? Me dejaba duda en los conceptos de validez y confiabilidad (...) Pero entendí, y esto como una contradicción, que hay realidades sobre las que no se puede hacer un abordaje objetivo, porque requieren otro tipo de abordaje, más social, político, ideológico. Entonces hay que buscar otro tipo de abordajes” (B1).

“No me siento capacitado para investigar de manera cuali, mi lado oscuro venció al otro, lo cual no me desagrada, cuando pienso en investigar pienso en medir y cuando pienso en medir pienso en Stivens y en números, pero soy consciente que ninguna investigación es puramente cuantitativa, porque cuando das tus conclusiones es tu mirada, la conclusión es más constructivista, no pidas analizar una entrevista en profundidad. Tirame todo lo que pueda transformar en números, las conclusiones son nuestra mirada. En los equipos de investigación que estoy son de corte pospositivista. Con Mariasu, en psicología, en salud, de corte cognitivo y con [Menciona el nombre de una profesora] aplicamos test y medimos” (D1).

Como se puede apreciar, se recuperan algunas tensiones entre los integrantes del área para discutir sobre la investigación cualitativa, aunque se termina concretando un espacio de formación, en 1997, con un curso a cargo de María Teresa Sirvent.

Dicha investigadora, de amplia trayectoria en investigación acción participante con sectores vulnerables de la sociedad y su compromiso político ideológico, fue cuestionada por una de las jubiladas que remarcó la necesidad de no incluir lo político en la investigación, aquí se pueden rastrear las matrices de formación.

La formación en investigación de los docentes del área en este período continúa desde afuera del área metodológica. Por un lado, Violeta Guyot de nuestra facultad, docente en otra área destinada a la formación filosófica y epistemológica, propicia espacios de formación compartiendo material bibliográfico como Brawn, Charlmes y Bourdieu. Por otro

lado, María Teresa Sirvent propicia espacios destinados a la formación en investigación acción participativa, toda el área toma este curso, generando diversos movimientos.

La irrupción de lo cualitativo genera tensiones importantes en el área metodológica; por un lado, los/as que comienzan a explicitar la necesidad de conocer las dos visiones y los que a pesar de escuchar, leer y transitar cursos de formación en investigación cualitativo no logran poner en tensión su formación, y se impone la impronta positivista.

Al sentido, otra colega expresa:

“El hombre es un animal político y nada de lo que hacemos, creo, nos aleja de ello. No sé si le di un lugar explícito, pero si intentas que la formación esté encaminada a entender, comprender la realidad sin preconceptos, de manera amplia, de alguna manera estás dando una concepción de vida que se refleja en lo político” (N1).

“Aparece María Teresa Sirvent, fui a Corrientes en el 88, a un congreso que estaba ella, iba a presentar de una investigación cualitativa que había hecho en un barrio de Buenos Aires, mucho que la Teresa estaba empezando, mucho no nos cerró lo que presentó porque lo mezcló con la política, mostró su forma de investigación, que hizo entrevistas, mostrando lo cualitativo, hasta que puso la marcha peronista, y ahí dije: No se puede mezclar la investigación con la política, al menos que hagas una investigación política, pero para mí no, [Menciona el nombre de una profesora] estaba y no estaba, en cambio con la [Menciona el nombre de una profesora] nos “pusimos firmes (...)” (A1).

“No se puede mezclar la investigación con la política” invita a comprender la realidad sin preconceptos, advierte de los posicionamientos epistemológicos y las luchas internas a pesar de las nuevas búsquedas y estudios de los nuevos emergentes, aunque sentará las bases para los/as nuevos/as ingresantes al área metodológica.

“No sé si le di un lugar explícito” es una toma de conciencia, pero también una provocación a repensar la formación en investigación, con ello, de la mano de una tradición positivista que defiende la neutralidad de la ciencia y la objetividad, no es casual la resistencia a no vincular la investigación con la política:

“En investigación es el cambio, es un general declarado a nivel nacional que tomaron fuerza las investigaciones alternativas, mal llamadas así, de corte cuali u otro paradigma (...) El tema acá es que, si no sos riguroso, corres el riesgo de ser un charlatán, porque investigaciones más positivistas no son tan aplicables, hay más de este tipo y eso me preocupa. Sino mirá si meto mi mirada sobre lo que está pasando en el Barrio la República, que están quemando casas para quedarse con los terrenos,

Pero si me quedo en lo discursivo (...) el riesgo de poner mi mirada, mi ideología (...)” (B 1).

Los riesgos que menciona la jubilada hoy pueden ser vistos como posibilidad. La práctica de investigación no puede ser analizada fuera del momento histórico en el que se desarrolla, en este sentido, ¿Qué se investiga? ¿Cómo? y ¿para qué? cobran sentido en un contexto sociopolítico, académico e institucional en el cual el/la investigador/a toma decisiones (Di Lorenzo, 2016).

En función del papel que debería desempeñar el/la investigador/a hoy, Sirvent (2003) habla de una doble intencionalidad de la investigación social: generar un conocimiento de alto nivel y relevancia científica a la vez que comprometido con las luchas sociales por una sociedad más justa e igualitaria.

3.2.1 La formación en investigación: De la Metodología a la Investigación: el riesgo de los cambios no significados

La denominación de los espacios curriculares destinados a la formación en investigación presenta cambios importantes en los planes de estudio, durante la última dictadura militar, las asignaturas se llaman “metodologías” y en la restauración democrática los espacios comienzan a denominarse “investigación”. Podemos encontrar registros en un currículum docente, ya que en lo discursivo predomina la denominación metodología:

Desde el 1º de septiembre al 20 de noviembre de 1973: Adscrito al Área Metodológica. Resolución N° 491/73. Facultad de Pedagogía y Psicología. Universidad Nacional de Cuyo. Destino: Cátedra de Estadística II.

Desde el 5 de mayo de 1975 al 3 de marzo de 1976: Auxiliar de Docencia y/o Investigación, primera categoría, dedicación de tiempo parcial. Resolución n° 203/75F. Facultad de Pedagogía y Psicología. Universidad Nacional de San Luis. Destino: Metodología de la Investigación I (Lic. en Psicología) y Metodología de la Investigación II (Lic. en Ciencias de la Educación).

A partir del 1º de junio de 2005, *Profesor Titular* dedicación exclusiva, interino, por concurso de antecedentes y oposición. Responsable de Investigación Educativa II (Anual). Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación. Plan N° 20/99 y Nivel IV: La Práctica Investigativa (anual) (Lic. en Ciencias de la Educación. Plan N° 20/99)

Como se puede apreciar, los espacios curriculares, antes de las reformas de los planes de estudio de la dictadura, se llamaban estadística, con las propuestas concebidas durante esta época, las asignaturas comienzan a denominarse metodología y con la recuperación democrática *algunos* espacios se denominan investigación.

En el marco de lo que hemos llamado los procesos formativos de larga duración, para referirnos a cambios que no son acompañados por nuevas prácticas y discursos, es importante recuperar el comentario de una estudiante en un examen de Investigación Educativa II de abril de 2022 para Ciencias de la Educación¹¹:

Acabo de rendir Estadística (...) (¿perdón que materia?) Estadística' (...) digo método I (¿Así se llama en el plan de estudios?) (...) no, creo que no (...) pero así figura en el Aula Virtual (...) y para todos nuestros compañeros es Estadística (Estudiante Ciencias de la Educación).

La evolución en las denominaciones de los espacios de formación en investigación fue de estadística a metodología y de esta a investigación, sin embargo, actualmente los/as estudiantes siguen asociando una investigación a la formación estadística, e incluso algunos/as docentes colocando Método I en el Aula Virtual; a esto hemos llamado los cambios no significados.

3.3 LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN DURANTE LOS GOBIERNOS MENEMISTAS: LOS INCENTIVOS Y CONTROLES A LA INVESTIGACIÓN: “SI NO SOS DOCTOR/A NO SOS NADA”

Durante los gobiernos menemistas, dos medidas legislativas tendrán un impacto inesperado en la formación y prácticas de quienes investigan, cuyas huellas siguen vigentes en la actualidad: la Ley Nacional de Educación Superior N° 24.521 y el Programa de Incentivos a los y las Docentes investigadores/as, creado en 1993 a través del Decreto 2427.

¹¹ Es importante mencionar que este registro informal no fue planificado en términos metodológicos, pero dada su relevancia para la construcción categorial se consideró pertinente incorporarlo al análisis.

La primera genera una fuerte resistencia en las universidades, una jubilada recuerda el momento como un tiempo que ha llamado de luto, por su recuerdo de globos negros en la decoración del edificio:

“Cuando apareció la Ley de Educación Superior de Menem vino Del Bello, que era secretario de Educación. un tipo tan autoritario que vino a explicar la ley a Villa Mercedes. Cuando llegó farraron toda la universidad con globos negros, el igual entró, habló y la gente lo repudió. Acá la reunión fue en el Consejo Superior. El ‘Tato’, no te explico todo lo que le dijo y él se reía y decía que él estaba convencido que era la mejor ley. Para mí sigue siendo la peor ley porque fue la ley que produjo esta cuestión de la carrera del maratón al escalón más alto o no sos nada (...)” (A1).

“El gran giro fue en los 90, con el programa de incentivos, y ahí nuevamente se abren las aguas. Muchos docentes de nuestra facultad se resisten porque el modelo era positivista y muchos lo vieron como algo oportuno. Con el programa pasó mucho tiempo para que los docentes lo aceptaran, entrar era como una traición desde lo que no se decía. El que entraba era positivista. Sucedió que algunos muy poquitos ingresaron y formaron parte, antes la certificación era la escritura de libros, muy pocos se unieron y menos aún en el CONICET, obviamente se fueron presentando más. Fue militada por mucha gente e ibas viendo cómo mejoraba la situación de la gente que estaba dentro (...)” (EPD M).

“Humanas no adhirió al programa de incentivos, por lo menos los primeros diez años se generó una brecha. Yo estoy de acuerdo, a la larga tiene sus ventajas, como vos contabas de Comunicación, es entrar a la rueda de la ratita. Cualquiera que conoce gente que está en el CONICET sabemos que está exigida con entregas, plazos, etc. ¿Donde está el arte, la pasión?” (EACE R).

La llegada de la Ley de Educación Superior, y con ella el programa de incentivo, vino de la mano de importantes resistencias en las universidades, los reclamos mostrando una universidad de luto y docentes de la Facultad de Ciencias Humanas que durante un tiempo no ingresarán al sistema.

Es importante recuperar los significados de una egresada de los planes de la dictadura que remarca que los reconocimientos en la academia al principio pasaban por la producción científica, por la escritura de libros. El programa de incentivos lanzó a los/as docentes a una rueda de producción acelerada para mantenerse en el sistema. En esta época se produce un lanzamiento abrupto hacia la investigación y la cuantificación de la producción científica, la necesidad de velocidad frente a un Estado hambriento por el credencialismo, las titulaciones y la cuantificación de la academia.

Dentro de todas las medidas que trajo la ley, la jubilada remarca con más fuerza la meritocracia que trajo consigo de la mano del Programa de Incentivo a la Investigación. Las carreras de posgrado se construyeron de manera progresiva y ascendente con el objetivo de que permitieran ir profundizando en aspectos metodológicos, disciplinares y sobre una línea teórica con cierta continuidad y profundidad; así, de la licenciatura a la especialización y de allí a la maestría, y luego el doctorado, anexando hoy el posdoctorado. Sin embargo, los doctorados comenzaron a tomar fuerza, impartiendo identidad y prestigio a aquellos/as que lo/la obtenían, de esta manera se comenzó a saltar titulaciones, accediendo directamente con el título de grado al doctorado.

Ley 25.754, modificatoria del Art. 39 de la LES, la cual establece en su Art. N° 2:

Agrégase el artículo 39 bis a la Ley N° 24.521, la admisión a cada tipo de carrera de posgrado –especialización, maestría y doctorado- puede realizarse con la posesión de un título de grado afín más los requisitos establecidos por la institución. En el año 2003 se levanta la prohibición establecida por la LES a los graduados de instituciones terciarias no universitarias para la continuación de estudios de posgrado. A partir de entonces, los poseedores de un título superior no universitario de una carrera de cuatro años como mínimo, pueden solicitar su admisión a programas de posgrado de instituciones universitarias, las cuales podrán establecer los prerequisites que consideren necesarios (Marquina, 2004, p. 13).

Al respecto, una jubilada recuerda cómo el título no era lo importante y cómo hoy es lo que te define como profesional, o doctor/a o la nada misma:

“Era una época en el que ser doctor no era una, cómo te diré, una cosa tan importante como es ahora; que, si no sos doctor es como que no sos nada, no tenes capacidad. Yo no creo que sea así, éramos todos docentes y los que eran doctores no hacían alarde, al contrario, personas como todos que estudiaban, daban clase, formaban gente. Por eso, de la camada mía, yo entré a trabajar en el 70, hay muy pocos doctores (...) Retomo, en el área nadie fue doctor, ni la Mari, ni Ricardo, ni el Osvaldo, eran importantes otras cosas, era importante la enseñanza, los alumnos, hacer cursos para formarte mejor, comprarte libros, eso era lo importante” (A1).

“Lo que hay es esta cosa de meritocracia y todo lo caótico de juntar papeles, entonces haces una maestría (...) un doctorado, pero no tenes una línea de continuidad de investigación” (A1).

“(…) Después de unos años te encontrabas con un colega que hacía mucho que no veías y te decía: Hola, ¿cómo estas? ¿cómo te va en el laburo? ¿qué sos? Como qué soy, de qué te recibiste, hiciste, hiciste (...)” (A1).

Es importante recuperar el papel que le brinda la jubilada hoy al doctorado, incluso aludiendo a la falta de capacidad al que no lo/a tiene. Marca un quiebre al decir que antes no era lo importante y que nadie del área se doctoró, situación que ha cambiado actualmente con un área que cuenta con cuatro doctores/as, uno de ellos/as ingresa siendo doctor/a sin antecedentes docentes previos.

Para muchos autores, el doctorado (Sánchez Puente 2013, Bayardo, 2011, Cáceres) es considerado la fase de consagración de una larga trayectoria profesional y el corolario de la carrera. Sin embargo, el doctorado con el correr de los años se convirtió en el objetivo de todo/a profesional ingresando a él en etapas incipientes de la formación. De allí que antes encontrabas doctores/as luego de una larga trayectoria profesional, hoy muchos/as docentes son doctores/as y después comienzan su trayectoria profesional laboral y profesional.

El Programa de Incentivo tuvo como propósito promover la investigación integrada a la docencia universitaria a fin de contribuir a la excelencia en la formación de los/as egresados/as. Según discursos oficiales el pago del incentivo a los/as docentes investigadores/as categorizados/as está condicionado por el cumplimiento de las tareas docentes y de investigación que establece la normativa del Programa, avaladas por la autoridad universitaria correspondiente, así como por el resultado de la evaluación periódica de las actividades de investigación y de los currículos de los participantes.

Como se expresó en el marco conceptual, para recibir y permanecer en el régimen de incentivo cada docente-investigador/a debe cumplir las condiciones de docencia e investigación establecidas en el Manual de Procedimientos del Programa de Incentivos.

En este sentido se evalúan los antecedentes de cada docente-investigador/a y para ingresar y permanecer debe cumplir con ciertos puntos, a mayor puntaje mayor categoría y a mayor categoría mayor incentivo.

Una jubilada expresa al respecto:

“Casi al final, cuando me estaba por jubilar, presento los papeles para postularme a la categoría dos y me la rebotan porque no tenía formación de posgrado (...) Ahí decidí jubilarme (...)” (B1).

Estos requerimientos se constituyen para el/la investigador/a en una carrera en la cual deberán recorrer cierto camino para alcanzar prestigio, reconocimiento como investigador/a, un plus económico por dicha actividad y de esta manera evitar quedar fuera del sistema.

“Si no sos doctor/a no sos nada” invita a reflexionar en los siguientes ejes de análisis:

-Eje político: el Estado, por medio del programa, buscó incentivar económicamente la investigación, en este marco, frente a sueldos docentes precarios, la comunidad universitaria se lanzó a realizar investigación, sin tener una elección propia. La búsqueda de titulaciones se convirtió en la posibilidad para obtener una categoría de investigador/a, clave para los concursos docentes. La pregunta es ¿quiénes realizarían investigación o carrera de posgrado sino estuviera en juego su trabajo a través de los concursos? La carrera por los papeles comenzó a opacar el compromiso sociopolítico en las tareas de investigación y docencia.

-Eje institucional: acá podemos visualizar dos subejos:

1. La sobrevaloración de las tesis de posgrado: el valor en la comunidad epistémica, que le atribuye la institución a los/as doctores/as en palabras de un/a entrevistado/a: “(...) Se va a España, vuelve doctorado. En esa época quienes venían con el doctorado les daban el adjunto, era como una obligación” (B1).
2. La desvalorización de las tesis de grado: propuestas curriculares que no permiten finalizar la carrera de grado con las tesis avanzadas, nos encontramos con estudiantes que a finalizar las carreras recién ahí comienzan sus trabajos de tesis, retardando entre tres y cuatro años sus licenciaturas, esto lleva, en muchos casos, a comenzar una carrera de posgrado sin terminar las tesis de grado.

-Eje subjetivo: en términos de subjetividad, una institución que otorga un fuerte valor social a la titulación conlleva a desvalorizar otras prácticas y experiencias valiosas para la formación en investigación.

Bertely (citado por Capistran, 2013) refuerza esta idea porque añade que con la demanda de las credenciales de posgrado (especialmente para quienes trabajaran o quisieran incorporarse a la educación superior), el requerimiento de este tipo de estudios creció

notablemente al final de la década de los ochenta y a lo largo de la década de los noventa y, con ello, la oferta de estos programas de posgrado aumentó considerablemente.

Pacheco (citado por Capistran, 2013), por su parte, señala que la explosiva expansión de la matrícula de los posgrados en educación ha estado relacionada con factores como: la devaluación de los títulos, la reducción de la calidad educativa en muchos niveles precedentes, y los procesos de evaluación y acreditación académica e institucional, que obligaron a muchos agentes a ingresar a un posgrado para no verse desplazados de los beneficios y del reconocimiento de ciertos círculos. Esto ocasionó, de acuerdo con la autora, el aumento de la oferta educativa sin poner mucho cuidado en los lineamientos y propósitos académicos.

Pacheco y Díaz Barriga (2010) cuestionan las políticas destinadas a la formación de profesionales especializados, abogando que no es suficiente una formación para investigar y aprender las reglas de la comunidad, sino que puedan aportar a las problemáticas de la sociedad.

Capistran (2013) se plantea los siguientes interrogantes: ¿Qué es lo que requiere realmente nuestro país en materia de formación de profesionales en los posgrados? y, sobre todo, ¿A qué están respondiendo los posgrados ofertados actualmente, en el sentido de conocer cuál es el impacto de sus egresados en los distintos campos laborales en los que se han insertado?

Vale la pena recuperar una cita de Sirvent (2015) respecto a los rasgos de nuestras políticas científicas en América Latina que tienen carácter mundial, tal como lo muestra el “Manifiesto por una ciencia lenta” escrito por investigadores/as y profesores/as de la Sorbona y que nos abarca a todos/as. Dicen los/as autores:

¡Investigadores, profesores, apresurémonos a reducir la velocidad! (...) Deberíamos no querer correr más rápido, deberíamos, cuando no, caminar de vuelta. Sin embargo, los proyectos se suceden a un ritmo cada vez más rápido. Cualquier colega que no está con surmenaje, estresado, sobrecargado pasa hoy por ser original, abúlico, apático o perezoso a costa de la ciencia, en detrimento de la ciencia. La ciencia rápida, como la comida rápida, privilegia la cantidad a la calidad. Nuestros currículos vitae son cada vez más evaluados según el número de líneas, cuánto de publicaciones, cuánto de comunicaciones, cuánto de proyectos. Es un fenómeno que

provoca una obsesión por los números. Se escriben miles de artículos publicados, como chorizos, apenas reformados (Sirvent, 2015, p. 1).

¿Qué investigar? ¿Para qué? y ¿De qué manera producimos conocimiento y lo compartimos? Son preocupaciones en una época de carreras (...) carreras para investigar, producir rápido, publicar rápido y engrosar los currículums antes que llegue el coyote. El qué y el cómo están dejando a un lado el cuánto, comprometiéndonos en una lucha por una ciencia más lenta y comprometida (Di Lorenzo, 2017, p. 25).

3.4 LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN DESDE LOS GOBIERNOS KIRCHNERISTAS A LA ACTUALIDAD: I + D + I

A las reformas iniciadas en los 90 les llevará una década imponerse en las universidades. Con el cambio de siglo y de la mano de las políticas de Néstor Kirchner, aumenta la inversión en I + D y el estatus de la carrera de investigador/a en el CONICET.

Si bien estas inversiones fueron detenidas por los fuertes recortes salariales y de becarios durante el gobierno macrista, se consolida en el período la alianza investigación-mercado en palabras de los/as docentes:

“La última normativa del CONICET obliga al I+ D (investigación más desarrollo), que tu tesis sea una empresa ja ja ja; bien, en ese sentido me alegro que la facultad haya mantenido distancia, no entrar al sistema productivo en los mismos términos, investigar en humanas va a ser cada vez más difícil porque no producimos objetos para el mercado; producimos reflexiones, críticas y eso no tiene valor de mercado y eso está genial para mí. No tenemos obligación de generar un producto que se inserte en el mercado y el sistema empuja a eso, y eso en el área se escucha hace unos años, ‘vendamos servicios’, nos están tentando desde muchos lugares” (EACE R).

“Podemos hacer una empresa de asesoría metodológica con la chapa de la universidad, no estoy en contra de una empresa de venta de servicios, pero teniendo en claro a qué estamos jugando, porque si vamos a entrar en una mera competencia de vender para mantenernos en el sistema no tiene sentido. El problema no es que uno no venda algo, porque no podrías vender asesoramiento, pareciera que acá todo es gratarola, es por vocación y por amor al arte. Che, porque no hacen algo por las escuelas urbano marginales, chicos en riesgo (...) porque no podría tener financiamiento, porque las personas no están financiadas sin que fuera una lógica

meramente de producción, porque la gente no invierte en cosas que no tienen retribución económica y lo nuestro no entra en el mercado, no es que quiera que seamos capitalistas y nos llenemos los bolsillos, pero lo que hacemos tenga un valor” (EACE R).

I+ D + I (Investigación, desarrollo e innovación) alude a estudios abocados al avance de la sociedad, el término desarrollo proviene del campo económico y la investigación e innovación, de la tecnología y la ciencia.

Actualmente los estados y las políticas destinadas a la investigación están abocadas a la I+ D +I, como expresa Carpani:

La ciencia prioriza, la mayoría de las veces, la producción de hechos científicos que le resulten útiles al mercado/sistema que apuntan, entre otras cosas, a optimizar el consumo priorizando la cantidad por sobre la calidad. La ciencia acepta mansamente invertir montañas de dinero y conocimientos en producir aparatos cada vez más sofisticados (...) con el objetivo de que sean consumidos o generar tecnologías, por ejemplo, en Medicina, que solamente podrán ser utilizadas por aquellos que cuenten con los medios económicos necesarios (2020, p. 21).

En este escenario los/as docentes consideran que en términos de formación en investigación hay un avance ascendente y la investigación tiene cada vez más valor y así lo expresan:

“Un camino ascendente, la investigación ha tomado más importancia y otra perspectiva, más dinámica, más reflexiva, más crítica, que venía más estructurada antes y se fue flexibilizando y tomando otras matices, un paso de la investigación como receta a una investigación más reflexiva, con que tengan una práctica de investigación, un diseño más reflexivo más pensado, ha ayudado mucho mientras el tema sea disciplinar y actualizado listo, pero que el tema lo elijan siempre los estudiantes y las presentaciones también las hemos estado haciendo mucho más libre, en el sentido de no un escrito formal, sino también presentaciones a través de videos, aprovechando el envión de las TIC, algunos hacen podcast; aprovechar esos recursos que ellos tienen para hacer presentaciones de investigación (...)Para mí sí no es que los chicos salen con un entusiasmo, voy a ser investigador, pero sí más reflexivos y por otras parte más entusiasmados, la ven como una opción más. Yo siento que antes veían la Metodología de la Investigación como una materia que había que aprobar, incluso hay memes donde se desaparecen en la clase, que refleja lo que pasaba en años anteriores. Antes decíamos ‘hoy es clase de tutoría, no es obligatoria’, y no vienen; ahora los ves que vienen, se van metiendo, como es un tema a gusto de ellos se van involucrando, se quedan, ven preguntas, los veo más comprometidos. No digo

que van a ser investigadores, pero durante la cursada ha pasado eso y ha facilitado la tarea” (EACE H).

“Se fueron jubilando algunas personas y fue cambiando la imagen de la investigación como decía [Menciona el nombre de un profesor] ya no era el recetario el famoso libro de Gómez que aparecía por todos lados; se buscaban otros autores. Cuando rendí el auxiliar estábamos acostumbrados a trabajar con autores muertos y comenzamos a trabajar con autores que podías charlar, estaba como esa imagen, se trataban textos, se modificaron muchas cosas de tomar autores cotidianos que podés contactar y eso a un clic. Ahora ha entrado mucha gente porque creo que ha cambiado esa imagen del área” (EACE A).

La formación en investigación de los docentes del área en este período viene desde adentro del área metodológica, se inicia una etapa de cuestionamientos, buscando formas más comprometidas y reflexivas para enseñar a investigar, cuestionando las lógicas de investigación y el sentido de la misma.

Es importante mencionar que, en términos de formación, estamos transitando de una formación instrumental, que brindaba recetas, a una formación más dinámica y reflexiva, que siguiendo la perspectiva de los/as docentes parece ser más sentida por los/as estudiantes. Sin embargo, estos avances deberán enfrentarse a un escenario donde la producción de conocimiento que tiene valor es aquella que tiene valor de uso en el mercado.

Los y las docentes comentan cambios importantes en los y las estudiantes que parecen entusiasmados con la posibilidad de investigar trascendiendo la mera aprobación de la materia, en este marco también resalta la superación de un manual guía por la incorporación de nuevos autores/as y diferentes perspectivas, tal como se puede visualizar en los programas de estudio:

Enfoques o estrategias de investigación en educación. Precisiones conceptuales relativas a la noción de enfoque y métodos en investigación. Tipos de enfoques y su relación con los supuestos y paradigmas de la investigación. Diferencias entre el enfoque tradicional (cuantitativo) y los enfoques cualitativos. Etnografía e investigación biográfica-narrativa. Investigación acción y sus diferentes expresiones como forma de investigación social (Investigación Acción Participativa; Investigación Colaborativa, Cartografía Social Pedagógica; Sistematización de experiencias). Estrategias de investigación en el entorno digital. Principales

decisiones del investigador en la construcción del diseño de investigación” (Programa Ciencias de la Educación, 2020).

Esta ruptura con el monismo metodológico y una formación en investigación que se concentraba en una única forma válida de producir conocimiento es reemplazada por propuestas que se abren en sus contenidos a una pluralidad metodológica. Sin embargo, queda preguntarse si esta formación más diversa, libre y reflexiva tendrá fuerza en un sistema que prima el valor de uso del producto en el mercado. Como dice un/a docente a los/as cientistas sociales y de la educación: les costará cada vez más hacer ciencia, frente a una tecnosfera que se impone sobre la biosfera (Carpani, 2020).

Transitamos lo que algunos/as autores/as llaman el capitalismo cognitivo, inmaterial, derivado de la hegemonía de la economía del conocimiento y la innovación (Ricap, 2015). Slaughter y Leslie (1999) proponen la categoría de "capitalismo académico", a partir de identificar el esfuerzo de docentes y universidades por orientar su producción a las necesidades del mercado, priorizando disciplinas o áreas de conocimiento por sobre otras. Se destaca el incentivo y mayor financiamiento a aquellas que son centrales a las necesidades de las empresas de capital tecnológico, mientras que el resto quedan sensiblemente marginadas, principalmente las llamadas ciencias sociales, artes y las humanidades.

De esta manera las universidades se convierten en una empresa que debe buscar sus propios recursos compitiendo con otras instituciones o investigadores/as para encontrar financiamientos para sus proyectos o para acrecentar sus remuneraciones extraordinarias:

Tenemos así un ensamblaje de formaciones discursivas a través de políticas sobre la ciencia y la tecnología, disposiciones institucionales que adecuan a la universidad para las nuevas formas de producir conocimiento y prácticas de subjetivación a través de la formación de capital humano para la investigación en el posgrado. Ello evidencia también la posición social que se le otorga a la universidad como garante del conocimiento útil y verdadero, un conocimiento que va adquiriendo mayor valor de cambio a medida que se generan otro plus: Innovación + Desarrollo, proceso conseguido principalmente a través de una máquina productiva en el nivel de posgrado (González Cardona, 2016, p. 13).

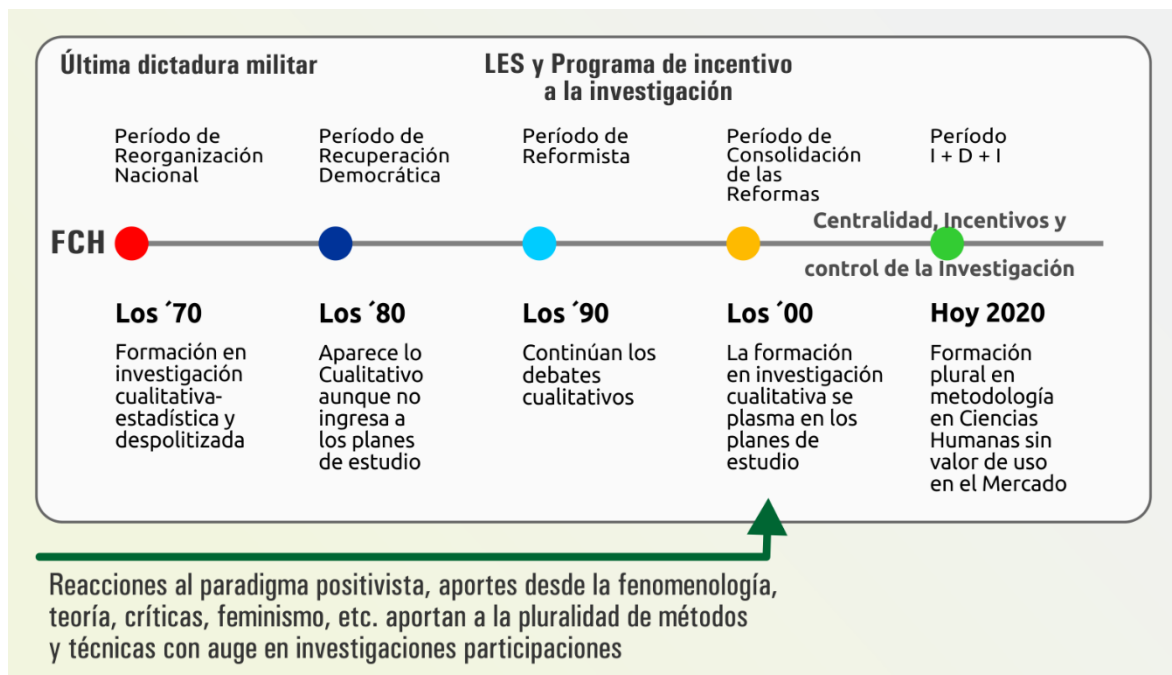
Siguiendo a Ball (2022) estamos transitando un “*académico economicus*” en el que todas nuestras actividades están centradas en índices y recompensas, estamos gobernados

por los números, nuestras investigaciones son un índice, lo que está llevando a una *Mac Donaliation*, el trabajo académico funciona como la venta de comidas rápidas y con ello el conocimiento es consumido rápidamente.

González Cardona propone la categoría *capitalismo académico colonial* para aludir a un nuevo modo de producción de conocimiento, “que niega otras formas de producir conocimiento y aleja a la universidad de una función social que permita crear justicia cognitiva a través del acceso a la educación superior y de la circulación pública de los conocimientos producidos en ella” (2016, p. 14).

Figura 12

La formación en investigación en educación en su devenir histórico en la FCH



La *Figura 12* sintetiza el devenir histórico de las propuestas de formación en investigación en nuestra Facultad de Ciencias Humanas, una formación que durante el último gobierno militar se centró en la enseñanza de la metodología cuantitativa con peso en las estadísticas, a pesar de movimientos y producciones de investigaciones participativas y reacciones paradigmáticas que comenzaron en 1960 por fuera de la universidad.

Con la recuperación democrática, aparece lo cualitativo en la FCH, en un marco de tensiones, charlas difíciles, chistes y necesidades de reformas curriculares que se lograrán a

finés de los 90, es decir, que se transitan dos décadas democráticas con planes de estudios concebidos durante la última dictadura militar.

Durante los gobiernos menemistas se realizaron importantes reformas y nuevos marcos regulatorios para la docencia y la investigación. La investigación se impone sobre la docencia, el programa de incentivo genera importantes resistencias en nuestra facultad, aunque finalmente se impone en el cambio de siglo. De la mano de la meritocracia y una ciencia cada vez más al servicio del mercado se imponen políticas que vinculan la investigación al desarrollo y la innovación. De la mano de importantes debates, aperturas epistemológicas, paradigmas otros y pluralidad metodológica, en el marco de unas ciencias humanas que amplían el debate epistemológico y metodológico, aunque no podrán imponerse frente a una ciencia que sólo solicita valor de uso en el mercado.

La figura muestra avances respecto a la investigación y el período de ingreso formal en nuestra facultad, sintetizando movimientos de la investigación en relación a los gobiernos políticos y evolución de la investigación cualitativa.

El capítulo comparte los análisis de las entrevistas biográficas a docentes jubilados/as del área metodológica con la finalidad de reconstruir la formación de los/as primeros/as formadores/as del área, quienes fueron mayoritariamente psicólogos/as.

En este marco se ha podido reconstruir la evolución en términos de formación centrada en una visión reduccionista de la investigación a la estadística, propia de la época que transitaron en la universidad.

La formación en investigación era estadística, si bien se comienza a reconocerse que no es necesaria una formación matemática, sino de aquellas herramientas y conceptos que puedan ser utilizables en cada disciplina. A pesar de los movimientos transitados en investigación, a partir de los 60 predomina en el área metodológica, hasta fines de los 90, la impronta cuantitativa.

Estas conexiones entre investigación y estadística comienzan a ser una preocupación por visualizar peligroso el intento de matemáticos/as de concursar en carreras de educación y psicología. Discusiones y reformas curriculares conllevan a la denominación de Metodología I, II y III para referirse a las materias destinadas a la enseñanza de la

investigación, sin embargo, comentan que el paso no fue tan directo y durante un tiempo sólo fue un cambio semántico, continuando con contenidos de estadística.

Se empieza a vislumbrar la necesidad de ampliar contenidos que permitieran integrar la estadística en un marco científico mayor con la recuperación democrática. Los 80 se consideran una época de quiebre importante en nuestra facultad, nuevos emergentes, lecturas, referentes nacionales e internacionales comienzan a cuestionar el modelo imperante de ciencia.

En este marco los/as docentes comienzan a formarse asistiendo a congresos y cursos, a leer, discutir, se visualizan algunas tensiones y resistencias a la lógica cualitativa que comenzaba a disputar su incorporación en la academia, esto se concreta y se incorpora formalmente en las propuestas curriculares de fines de los 90.

El predominio de tradición centrada en el paradigma positivista de base estadística del período de la última dictadura militar acompañará resistencias a las disputas paradigmáticas de la restauración democrática, el no involucramiento político en la investigación acompañará posicionamientos entre los 80 y los 90.

A pesar de las discusiones y movimientos que comienzan con la recuperación democrática, se consolida un modelo instrumental y apolítico en las formas de llevar a cabo investigaciones científicas y de formar en metodología:

Varios de los parámetros y criterios de evaluación de nuestras políticas científicas son “anticientíficos” porque no facilitan la generación de las condiciones objetivas necesarias para la formación en el oficio de investigador y para el crecimiento de nuestros investigadores jóvenes en el alma y el corazón de la ciencia: la creatividad, la libertad, la autonomía y el pensamiento reflexivo y crítico (Sirvent, 2015, p. 1).

Si bien transitamos una época en la que, en el marco de la formación en investigación, se incorporan contenidos referidos a la diversidad de estrategias metodológicas y, en el marco de una epistemología latinoamericana y pluralidad metodológica, la formación en investigación se enfrenta al desafío de una ciencia cada vez más unida al mercado.

Capítulo 4

La formación en
investigación en educación
durante la última
dictadura militar
significados de
egresados/as



4 LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN DURANTE LA ÚLTIMA DICTADURA MILITAR: SIGNIFICADOS DE EGRESADOS/AS

Como expresamos en el marco conceptual, la instauración de la junta militar en 1976, en línea con la "doctrina de la seguridad nacional", adoptó una política respecto de las universidades signada por la represión a los claustros, la prohibición y destrucción de textos, la censura de ciertas teorías, poniendo bajo sospecha modos de hablar, vestirse y pensar. Previamente, en 1973, también en período de facto, se creó la Universidad Nacional de San Luis que se separó de la Universidad Nacional de Cuyo.

El primer rector designado, primero como delegado organizador, fue el prof. Mauricio A. López, quien se había desempeñado anteriormente como secretario académico de la Facultad de Pedagogía y Psicología, del cual es importante destacar su contacto cercano con la comunidad civil y universitaria, buscando propiciar un proyecto de universidad:

Comprometida, crítica, creadora, dinámica, abierta y flexible (...), atendiendo a las demandas y necesidades de su ámbito próximo, cuya formación estaba orientada al sentimiento nacional, al espíritu crítico, a la idoneidad intelectual y a fortalecer la conducta en valores de solidaridad social. Desarrollar la investigación científica y humanística, pura y aplicada, promoviendo con énfasis aquellas que contribuyan al progreso tecnológico, económico y de sectores sociales disminuidos en beneficio de la independencia del país y la superación de toda dependencia. Estudiar y propiciar soluciones acerca de la realidad argentina y latinoamericana, procurando la integración regional, nacional y continental. Producir bienes, brindar servicios y prestar asesoramiento y/o asistencia en diversos niveles y sectores, como así también, a organismos estatales y privados que sean de interés público a través de una política con "proyección social" (Riveros, 2010, p. 66).

Mauricio López buscó consolidar en acciones una universidad democrática, comprometida y abierta a la participación de la comunidad local, nacional y latinoamericana y, específicamente, en relación al tema de nuestra tesis, propiciar una investigación atenta a las necesidades de la región y el país, para producir mejoras en el bienestar de las sociedades.

El golpe militar del 24 de marzo de 1976 marcó un acontecimiento que provocó un profundo quiebre en nuestra historia, dejando una huella dolorosa en nuestra memoria, de lo que resaltamos la desaparición física de nuestro primer rector.

En este contexto, la Facultad de Ciencias de la Educación estaba compuesta por dos departamentos: Educación y Psicología, se impusieron las propuestas pedagógicas para el Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación con el Plan 17/78 CD; el Profesorado en Enseñanza Diferenciada, Plan 007/80 CD; y el Profesorado en Enseñanza Preprimaria, Plan 006/80 CD.

Aquí es importante mencionar que durante este momento histórico:

Se procedió a la eliminación de aquellas materias de corte sociológico y que apuntaran a un análisis crítico de la realidad (...) En las licenciaturas en Psicología y en Ciencias de la Educación se suprimió la asignatura “Doctrinas sociológicas contemporáneas”; en la Licenciatura en Psicología se eliminó el curso sobre “Teoría de la inteligencia”; mientras que en el Profesorado de Enseñanza Primaria no se dictaría “Realidad Argentina actual”, cuyos “tópicos” no se ajustaban a los lineamientos fijados por el gobierno nacional (Riveros, 2010, p. 85).

En este clima de custodia de infiltración ideológica en planes de estudio y obras de la biblioteca, los/as egresados/as comparten significados respecto al transitar la universidad en ese período, lo que significaba estudiar educación, la dependencia de Educación Diferenciada y Preprimaria por parte de Ciencias de la Educación, como marco contextual para detenernos en los rasgos positivistas de corte estadísticos y una fuerte impronta instrumental de la metodología en la formación en investigación, en las tres carreras.

4.1 TRANSITAR LA UNIVERSIDAD DURANTE LA ÚLTIMA DICTADURA

Transitar la universidad durante la última dictadura encontrará significados diversos según las carreras, las facultades y los lugares de origen de cada uno de los/as egresados/as.

Algunos significados de la época nos invitarán a pensar y reflexionar respecto a la continuidad de algunos procesos formativos de larga duración.

Transitar carreras de educación no guardará los mismos significados, Educación Inicial y Educación Especial serán, según los significados de egresados/as, “tentáculos” de Ciencias de la Educación, siendo pensadas, formadas y brindadas por pedagogos/as.

En este marco, con estos significados, se transitará para algunos/as con mucho miedo y para otros/as será un escenario de aparente normalidad.

4.1.1 Estudiar educación era algo menor

Al separarse la UNSL de la de Cuyo comienza el camino de propuestas de carreras, teniendo ya una larga trayectoria como Facultad de Ciencias de la Educación. A esta última se añaden los Profesorados de Educación Especial e Inicial, en ese momento denominadas Enseñanza Preprimaria y Enseñanza Diferenciada, dos carreras que deberán desde sus inicios disputar un lugar en la academia, en palabras de egresados/as:

“Estaba catalogado en la universidad, era una carrera menor” (EPD E).

“Eran carreras de pregrado, de hecho, para hacer el posgrado o el ciclo de licenciatura tenías que hacer si o si la orientación. Me quedé pensando más allá de la denominación, se sentía que era algo menor en que lo percibían (EPD C).

“Sigue ocurriendo, siguen algunas representaciones. En esa época la educación inicial no era obligatoria, entonces era ser maestro y no ser profesional, esos paradigmas (...)” (EPD E).

“Un aporte es que la mayoría de los docentes que componían la carrera de Especial e Inicial eran todos pedagogos y psicólogos” (EPD M).

Educación Inicial y Especial nacen como carreras de pregrado, esto significa estudios superiores que permiten llegar a la formación de grado, pero no llega y, en muchas ocasiones, no se puede acceder a la formación de posgrado. Es importante mencionar, como resalta una egresada, que ambas carreras fueron pensadas por pedagogos/as y sus docentes provenientes de esta última, situación que se irá abriendo con los años.

Los/as egresados/as remarcan que eran consideradas carreras menores, es decir, su estatus se encontraba por debajo de Ciencias de la Educación y Psicología, carreras vigentes en la época. Comenzará un camino de luchas de poder por ocupar un lugar en la academia que continuará hasta nuestros días, incluso remarcan que “siguen algunas representaciones”.

En este marco, docentes en ejercicio actualmente mencionan:

“Yo noto que ahora las que van ingresando en el ingreso ya vienen con otra cabeza, muchas llegaban a la universidad porque tenían afinidad con los niños/as, hoy eso ha cambiado, no sabían que vienen a enseñar contenidos. Imagínate pensarse como productores de contenidos, vienen a prepararse para cuidar, venían con esa imagen. El desafío es mostrarles el mundo de la investigación, cuesta encontrarle el sentido” (EAEeI).

Bonafe (2007) se pregunta quiénes son los y las docentes, y para responder a dicha pregunta plantea tres ejes de análisis. La identidad estructural relacionada con su origen y construcción social (género, clase social, procedencia étnica, etc.) y los roles regulados por el puesto de trabajo. La crisis de identidad profesional relacionada por la inestabilidad caos y cambio constante del mundo en el que vivimos; y la no-identidad que sería recordar que todavía no es dueño de sí mismo.

Siguiendo al autor, la docencia muestra una pluralidad y complejidad sociológica que, retomando los significados de los/as egresados/as, denota fragmentación en su interior y un origen de desvalorización que los/as acompañará hasta el presente.

Es importante mencionar que, además de las propuestas curriculares, los significados que circulan impregnan la formación docente e invitan a desentrañar aspectos implícitos de los conocimientos acerca de la formación misma.

Losso y Romero (2007) se preguntan ¿De qué manera los espacios de formación inicial se implican en los procesos de construcción y resignificación de representaciones y cuál es su incidencia en la producción de determinados rasgos de identidad de los/as docentes?

Estos autores investigan la identidad de las maestras jardineras, pero las consideraciones que efectúan pueden ser extensivas al Profesorado de Educación Especial también. Resaltan representaciones sociales de la carrera ligadas a la desvalorización de la misma, percibida por sus estudiantes, rasgos asociados al surgimiento de la profesión y que continúan arraigadas al sentido común:

El ser docente quedó atado a un ideal basado en la entrega, la modestia y la función maternal, anclado en una suerte de sacerdocio laico que lo ubica como apóstol y le adjudica una misión casi sagrada. Los docentes al ser considerados apóstoles, muy

bien entonces, pueden tener bajas remuneraciones y muchas exigencias (Losso y Romero, 2007, p. 261).

En los 80 comenzó una lucha por lograr estatus y reconocimiento disciplinar en la Facultad que se continuará hasta nuestros días, resta recordar que el autoritarismo de la última dictadura se propuso la segmentación al interior de los grupos:

La dictadura entonces se propuso reordenar el sistema de acuerdo a criterios excluyentes, meritocráticos y elitistas; a fin de lograr un mayor isomorfismo entre el sistema educativo y la pirámide de estratificación social. Sus herramientas fueron el fortalecimiento de su diferenciación interna, el restablecimiento de la primacía de la segmentación vertical del sistema por sobre la horizontal – que también fue estimulada –, y el armado de distintos circuitos de trayectoria escolar con baja relación entre sí (Pineau, 2014, p. 116).

4.1.2 Estudiar Inicial y Especial dependió durante la última dictadura de Ciencias de la Educación: “el pulpo”

Tal como se mencionó en la categoría anterior, Preprimaria y Diferencial surgen y son pensadas por pedagogos/as, de la mano de significaciones respecto a carreras de menor prestigio, sus docentes también provinieron de dicho campo y siguiendo esta tradición, los proyectos de investigación en estas áreas fueron ramificaciones de proyectos amplios desde Ciencias de la Educación, en palabras de los/as egresados/as:

“Claro, teníamos otra postura, había gente que podía armar proyectos, yo también formé parte del mismo proyecto. Era una lógica de un gran proyecto pulpo, estaba en todas las carreras, cubría todo, después tuvo sus crisis, pero empezamos a formarnos con la investigación desde ese proyecto” (EPD M).

“Siempre ser parte de proyectos de investigación inmensos, la primera experiencia fue en el proyecto de [Menciona el nombre de una profesora] y en la línea con [Menciona el nombre de una profesora], cuando se abre [Menciona el nombre de una profesora] nos vamos en la línea de Especial y fuimos heredando (...) Siempre Educación Especial siendo parte de otros proyectos, como líneas de proyectos generales, pensando que nuestro campo no era lo suficientemente amplio, recién el año pasado nos animamos a armar nuestro propio proyecto orientado a la formación del docente de Educación Especial, lo viví siendo parte de grandes proyectos, siento que lo metodológico se diluía” (EPD C).

“M”: -agrego: dijiste que en general en Especial e Inicial era como el espíritu se heredaba (...).”

“E”: -Cuesta todavía jajaja, por eso decía que Especial e Inicial fue pensada por gente de Educación y psicólogos, siempre hubo como una desestimación” (EPD M).

“C”: -Claro, carreras menores, nacen como carreras de pregrado”.

“M”: -Nosotros teníamos tres materias de investigación y ustedes, una” (EPDM).

Los/as egresados/as recuerdan ser parte de grandes proyectos provenientes de Ciencias de la Educación que incluían en sus líneas objetos para pensar la Educación Especial e Inicial.

Aquí emergen dos aspectos muy importantes; por un lado, la dependencia de ambas carreras que trasciende el plano de la formación inicial (propuestas de formación para Inicial y Especial construidas por pedagogos/as) y se continúa al ingresar al mundo profesional de la mano de los proyectos de investigación dirigidos por pedagogos/as; y, por otro lado, la “herencia”, los proyectos se transmiten a modo de espíritu, a medida que se iban jubilando los/as responsables. Esto denota no sólo la imposibilidad de pensar propuestas distintas siendo parte de la comunidad epistémica, sino también los debates respecto a quienes reúnen las condiciones para heredar.

Una herencia es la transmisión de bienes, derechos y/o obligaciones a otra persona sin dar la posibilidad de elegir ser heredero. En este marco nos preguntamos qué tan hondo calaron los significados de una carrera menor, para que los/as egresados/as que formaron parte del estudio, recién en el 2020 se animaran a construir un proyecto de investigación propio, después de 40 años de profesión y de ser parte de proyectos “pulpos”.

4.1.3 Estudiar y trabajar durante la dictadura: miedo versus normalidad

Al caracterizar el transitar y trabajar en la universidad, durante la última dictadura, encontramos significados diversos que denotan situaciones distintas en el transitar esta institución de educación superior, en palabras de jubilados/as:

“Para los militares, los psicólogos éramos todos rojos y zurdos, rojo por el comunismo; la idea era exterminarnos, la mayoría de los docentes que echaron fueron psicólogos y educadores porque éramos los que íbamos a hacer el país comunista, yo creo que eso pasaba por sus mentes. Me fijé en todos los libros que tenía en mi casa con tapa roja y los quemé a todos, en una pileta que tenía en el

departamento, de cemento, todos los de Freire, todo lo que suponía si me venían a allanar me podían meter en cana, otros los llevé a la casa de mi papá: ¿me los podés guardar? ‘Vos siempre jodiendo’, me dijo (...) Si yo supiera dónde están, me parece que los llevó a un amigo o los hizo enterrar, no sé dónde están, ya deben ser tierra (...) deben ser autores progresistas” (A1).

“Desaparecieron (...) había que ajustarse a los programas, a la bibliografía que te daban; hubo un cambio, se quemaban libros o enterrábamos, época del allanamiento, si estaba tu nombre en la agenda de algún allanado te investigaban, yo no quería ninguna participación política, pero igual tenía miedo. Tenía una compañera que la agarraron pintando una pared y la metieron en cana” (B1).

“En la universidad la pasamos mal porque circulaban listas negras, gente que iban a echar, llegabas un día y lloraban. ‘Viste lo que pasó, mataron a tal’. El (...) apareció flotando en el dique del Potrero (...) Un día él [Menciona el nombre de un profesor] no venía (...) ¿qué le habrá pasado? Nos preguntábamos. Lo habían detenido tres horas por portación de barba, no había celulares (...) Como dábamos estadística no dábamos filosofía ni materias que no les gustaban, porque en filosofía está Marx, Durkheim (...) No nos molestaron mucho, aunque la angustia la teníamos” (A1).

Aquí los relatos describen la situación que vivieron psicólogos/as y educadores/as, la asociación del rojo al comunismo llevó a un/a jubilado/a a quemar todos sus libros por temor a los allanamientos. Ambos/as docentes trabajaron en la universidad durante la última dictadura, la forma de sobrevivir en los puestos, tal como relata uno/a de ellos/as, fue no tener ningún tipo de participación política y deshacerse de todo libro rojo y autores/as considerados/as subversivos/as, como Freire; y, por último, ajustar los programas a la bibliografía fue otra de las formas de subsistir:

La desaparición forzada de personas castigó muy duramente a docentes, investigadores, estudiantes – a éstos se le sumaba además su condición de jóvenes – y al resto de su personal. A eso deben sumarse el exilio, la encarcelación por motivos ideológicos, los despidos y “puestas a disponibilidad”, el cierre de instituciones y carreras, las prohibiciones y otras formas de censura, la quema de libros y las diversas formas de uniformización y disciplinamiento de las prácticas cotidianas (Pineau, 2014, p. 106).

En este contexto de control, los y las integrantes del área metodológica, en el decir de una jubilada, como enseñaban Estadística no fueron molestados/as, las disciplinas más golpeadas fueron Filosofía y Sociología, causantes del “desorden social” según los militares,

aunque el malestar, la angustia y el miedo por sus compañeros/as tiñeron el paisaje de la época:

El discurso oficial le asignaba a la escuela, y más aún a la universidad, el haber ocupado un rol muy importante en la generación del “caos social” de los primeros años de los 1970. Por eso la estrategia represiva tuvo como objetivo principal disciplinar al sistema educativo, y erradicar de él los elementos de modernización de las décadas anteriores – que hemos denominado en el capítulo anterior como la “modernización incluyente” –, englobada dentro de la gran bolsa de “lo subversivo”. La cadena metonímica iniciada por “subversión” parece no tener fin, y engarza significantes como drogadicción, juventud, literatura comprometida, rock, desaliño, crisis de la familia, pérdida de valores, comunismo, relativismo, pornografía, inmoralidad, hedonismo, frivolidad, libertad, trabajos grupales, campamentos e ingreso irrestricto. Su consecuencia fue que el impacto del terrorismo de Estado dentro del sistema educativo fue tan grande como difícil de abarcar” (Pineau, 2014, p. 107).

Con la finalidad de reorganizar la Nación, se buscó fragmentar el colectivo docente colocando un objetivo central en la bibliografía a utilizar en la educación en cualquier nivel del sistema educativo:

Notas en la prensa, circulares, disposiciones y reuniones convocaban a los docentes y directivos a salir de la “desidia e indiferencia” y a velar por la Patria denunciando a sus compañeros y cuidándose de utilizar bibliografía sin haber corroborado su ideología (Pineau, 2014, p. 109).

Los/as que se exiliaron, los/as que desaparecieron y los/as que se quedaron, caracterizan el colectivo docente de la época, en palabras de un/a egresado/a:

“Había docentes que no habían sido expulsados porque supuestamente no eran peligrosos y otros que sí porque habían tenido militancia; y aclaro que los que se quedaron no quiere decir que apoyaron la dictadura, sólo cuidaron sus trabajos” (EPD M).

Que hubo miedo y angustias no quiere decir que no hubo resistencias y como dice un/a egresado/a que hayan estado trabajando en dictadura no quiere decir que la apoyaran. Dice Pineau:

Recordar que hubo fisuras y resistencias. Muchos libros circulaban forrados o con las tapas cambiadas, muchos estudiantes editaban publicaciones clandestinas, algunos directores “cajoneaban” las normativas y documentos, y hemos escuchado muchas veces la anécdota de “los dos cuadernos”, mediante los cuales algunos maestros en uno cumplían con las pautas curriculares prescriptas y en el otro enseñaban a leer y escribir. En los años más oscuros, algunas prácticas educativas brillaban alimentando la posibilidad de volver a iluminar la sociedad, y deben ser estudiadas para lograr una mejor comprensión del período (2014, p. 120).

Otros significados pasan desapercibidos, estos hechos de miedo y estrategias para sostener los trabajos y el estudio:

“Lo mío fue distinto, entré en el 86, vengo de un pueblo. Yo venía formateada del secundario y fue seguir con ese formato, tengo los mejores recuerdos por mi paso en la universidad. Mi recuerdo más reciente es que me recibí un 29 de abril y en septiembre ingresé a la universidad” (EPD C).

“¿Cursos durante la última dictadura? sí ¿Cómo fue? Tenía pelo largo, barba larga y nunca tuve problemas, yo por lo menos” (D1).

Determinados contextos y facultades no representaron una amenaza, por ejemplo, en la primera cita un/a egresado/a comenta que al venir de un pueblo no sintió un cambio importante, en sus palabras “ya venía formateada” y disfruto su tránsito en la universidad que, si bien fue en democracia, fue con un plan de estudios concebido durante la dictadura.

Además, una docente que estudiaba Estadística en la Facultad de Matemática relata normalidad, incluso aunque en su aspecto físico no fuera el más adecuado de la época:

El modelo de docente propuesto lo acercaba al de un funcionario que debía cumplir sus actividades en forma aséptica bajo un fuerte control burocrático. No podía participar en la toma de decisiones pedagógicas como “la formulación de objetivos, caracterizaciones y nóminas de contenidos”, no podía sugerir bibliografía ni dar opiniones en clase que pudieran considerarse “subversivas”, y debía cuidar su aspecto físico, lo que incluía la prohibición para las profesoras de concurrir con pantalones (Pineau, 2014, p. 112).

Podríamos pensar entonces que, si bien hubo un modelo de docente que debía cuidar su aspecto físico, contenidos y comentarios, fue más radical y abrupto en el campo de las Ciencias Humanas, como expresó un/a jubilado/a:

“Los psicólogos y educadores, porque éramos los que íbamos a hacer el país comunista” (A1).

4.2 LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN EN DICTADURA

La formación en investigación en las carreras de Educación tendrá una fuerte impronta del paradigma positivista, instrumental y de base estadística. Las herramientas metodológicas se construyeron a los fines de fortalecer la formación profesional pero no como actividad productora de conocimiento para comprender la realidad, ya que esta se presentaba de manera estática y ordenada.

Continuando con el eje anterior, se visualiza una mayor impronta de espacios destinados a herramientas metodológicas en Ciencias de la Educación que en Inicial y Especial, situación que se sostendrá en las reformas curriculares del retorno democrático.

4.2.1 La formación de base positivista estadística

Reconstruir los supuestos epistemológicos que acompañaron la formación en investigación durante la última dictadura militar, en nuestro contexto, nos sitúa en una formación de base cuantitativa, en palabra de los/as docentes:

“Todas las investigaciones eran cuantitativas (...) seguí dando clase en los 80 (...) En el proyecto de investigación les armamos las encuestas, pero nada más, no publicábamos, quizás algún congreso (...)” (A1).

“Siempre resistí a las alternativas, yo hice cursos cualitativos con Sirvent, con españoles, La Torre, pero siempre me dejaban un vacío. Tuve una mirada positivista, tenía que ver con la impronta de mi formación. Transité 43 años estando en psicología experimental, adhiriendo a una línea netamente científicista como la cognitivo y la conductual (...) A pesar de todo me abrí” (B1).

“Mi formación, no te digo que fui una positivista a ultranza, sería más una pospositivista y además estaba en la Facultad de Ciencias Humanas” (D1).

“Mi primera tarea como responsable fue en 1972, de la cátedra de Pedagogía Experimental, y luego en 1974 de Estadística I, ya en el área metodológica (...) Mis primeros años estuvieron profundamente influenciados por el dr. Murat, cuantitativista puro y toda la corriente de investigación dura” (C1).

La base epistemológica de los/as docentes que dieron clase durante la dictadura se posiciona explícitamente en dos de ellos/as en el paradigma positivista, dos estudiaron la carrera de estadística y dos más se formaron con Murat, como dice una docente las investigaciones de la época eran cuantitativas.

Una docente alude a que formó parte de la corriente dura y otro mencionó de manera informal que conforma el núcleo duro del área.

“Como dábamos Estadística y no dábamos Filosofía ni materias que no les gustaban, porque en filosofía está Marx, Durkheim (...) no nos molestaron mucho, aunque la angustia la teníamos (...). La docencia la dábamos como siempre, no nos tocaron porque la Estadística es inocua, no produce ideología, por eso no pasó nada” (A1).

Las propuestas curriculares de la época en Ciencias de la Educación, como se expresó en el Capítulo Dos, consistió en tres metodologías con base estadística, así lo relatan algunos egresados/as:

“Teníamos método I, II y III, todas eran cuantitativas; lo cuali apareció mucho después, como una unidad al interior de materias que eran tremendas de cursar, de aprobar, eran el puente roto cursarlas, teníamos clases cuatro veces por semana, todo cuanti, lo cuali, como estaba al último, nunca se llegaba, era de un nivel de abstracción (...) macro” (EPD M).

“Las materias, el paradigma de la época era lo normal y lo anormal. Les cuento una anécdota: había una materia, Detección de Deficiencias, era una cosa que me bloqueaba el mismo título, la aprobé, pero no la estudié. Al niño se lo miraba como normal o anormal, por los paradigmas de la época, recuerdo a las profesoras muy formales, elegantes” (EPD E).

Como se expresó en el marco conceptual, desde lo ontológico (naturaleza de la realidad) esta corriente de pensamiento asume una visión realista (comúnmente llamado "realismo ingenuo") porque considera que la realidad tiene existencia propia, es independiente de quien la estudia y está gobernada por leyes naturales e inmutables (no pueden cambiar) que pueden ser explicadas, predecidas y, en algunos casos, controladas mediante metodologías adecuadas. Por lo tanto, existe una fuerte primacía del objeto frente al sujeto, de lo exterior frente a lo interior, y de lo objetivo frente a lo subjetivo.

Desde lo epistemológico, esta perspectiva se adscribe a la concepción positivista de la ciencia, sosteniendo que la realidad puede ser conocida y aprehendida “tal cual es”, puesto que “la realidad percibida es la realidad misma”, no admite mayores complejidades. Desde este punto de vista, se deben construir conocimientos objetivos, en la medida que la realidad es observable, cuantificable y replicable.

La preocupación de esta visión está focalizada en el descubrimiento de conocimientos teóricos generalizables (aplicables a todos los contextos, universales), y asepticos (neutrales desde el punto de vista valorativo) que tiendan al establecimiento de relaciones causales.

Los métodos cuantitativos (descriptivo e inferencial) son considerados los más adecuados porque emplean un conjunto de procedimientos de selección de los sujetos (muestreos aleatorios), de recolección de información (tests normalizados o contruidos), de análisis de datos (estadística descriptiva o inferencial), que garantizan una supuesta eficiencia, rigor y objetividad. En cuanto a lo axiológico, desde esta perspectiva se defiende la neutralidad valorativa de los/as profesionales. Los mismos deben estudiar y actuar científicamente sobre el mundo sin involucrarse políticamente con los sectores con los que trabajan, porque ello afectaría la validez de los procedimientos empleados. Según este modelo, la eliminación de los juicios de valor preserva la pureza científica y evita la contaminación de las interpretaciones ideológico-políticas que afectan la naturaleza del trabajo científico.

Es importante mencionar que, en Argentina, durante la dictadura militar, los fundamentos del paradigma positivista posibilitaron una formación acorde a los preceptos de neutralidad política ideológica. Sin embargo, encontramos diversos movimientos positivistas que tuvieron un papel activo y crítico en su época, por ejemplo, el Círculo de Viena, desde su base positivista, asumió un rol activo, cuyas producciones y principios generaron reacciones de diversos grupos como, por ejemplo, la Iglesia y el nazismo.

En este sentido, la formación positivista de base estadística-instrumental fue de utilidad al gobierno militar al no generar discusiones políticas, problematizaciones del contexto, debates epistemológicos que posibilitarían construir posicionamientos teóricos y/o formas de abordaje distintos, entre otros.

“Los modelos y estilos educativos vigentes en igual período de tiempo pueden definirse como sucesivamente tecnocráticos, de modernización social y congelación política” (Braslavsky, 1985, p. 77).

4.2.2 La Formación de base positivista centrada en la observación

La impronta estadística tuvo predominio en Ciencias de la Educación, pero no fue así en Educación Inicial y Especial, cuya impronta investigativa se centró en instrumentos de recolección de información. En el marco de los fundamentos epistemológicos de la época aparece la observación como un recurso fuerte de la formación, en palabras de los/as egresados/as:

“Nos daban didáctica y observación didáctica maternal, y observación que tiene que ver con investigar, pero no se ponía el foco en investigación. Estaba catalogado en la universidad como una carrera menor. Sí, eso recuerdo, mucho ir a las escuelas a observar, pero para el ejercicio de la profesión más que para el análisis, por ejemplo, siempre nos decían: ‘Ubíquense’, era no participativa. ‘No opinen, no juzguen’; y nos quedamos en ver cómo se enseña cada disciplina, era un momento de quiebre, el juego se había perdido, era una época difícil, no se notaba dentro de la sala. Sí nos daban técnicas de observación y recolección de datos, algunas cuestiones estadísticas, pero era para observar clases de docentes en ejercicio y que supiéramos qué hacer, era descriptivo” (EPD E).

En términos de formación, los significados se centran en los instrumentos de recolección de información, pero más vinculadas a la tarea docente de observar a otros docentes para aprender el oficio más que como instrumento de recolección y generación de información.

A su vez, en el marco de la impronta positivista de la época, resaltan los recaudos de objetividad y neutralidad valorativa al describir, no opinar y no juzgar.

La impronta de la observación asociada a la investigación se visualiza fuertemente en los planes de estudio de Inicial y Especial. El plan del Profesorado en Educación Especial, en ese momento Profesorado de Enseñanza Diferenciada 007/80, se propuso como objetivo referido a la investigación: “Proveer al futuro egresado del conocimiento, uso de técnicas de observación y exploración pedagógica”.

El Profesorado en Educación Inicial, en ese entonces, Enseñanza Preprimaria, se propuso: “Proveer al egresado del conocimiento y uso de técnicas de observación que le

habiliten para adecuar e individualizar la enseñanza. Conocimiento de métodos y técnicas que le posibiliten colaborar con eficiencia en tareas de investigación educativa y planificación institucional” (Plan 006/80 CD).

En esta cita de los objetivos de la formación en Enseñanza Preprimaria se apunta a brindar técnicas metodológicas para “colaborar y acompañar” con tareas de investigación, en lugar de asumir un rol protagónico para desarrollarlas.

Frente a tres materias destinadas a la formación estadística en Ciencias de la Educación, Especial e Inicial, quedó reducida la formación en investigación a la aplicación de técnicas de recolección de información, específicamente a la observación. Algunas explicaciones podemos encontrarlas en que muchos espacios de Ciencias de la Educación se cursaban con Psicología, siendo esta última donde ingresa con fuerza la investigación experimental y estadística.

4.2.3 La formación en investigación sin investigación

La formación en investigación de base positivista, durante la última dictadura, se centró en la estadística y en una visión instrumental asociada a las técnicas de recolección que no encontrará territorios de anclajes, en palabras de egresados/as:

“No se nos miraban nuestras necesidades ni de los niños que íbamos a enseñar, hice un buen cursado, la voz del profesor era la verdad y punto. Investigación ahora en el tiempo no estaba precisamente por esos paradigmas, el de diferente sector vulnerable era el marginado, el que no quería mostrar qué más vas a investigar en instituciones estáticas ordenadas que hacen lo que tienen que hacer. De hecho, no recuerdo que algún profesor me haya motivado a hacer una investigación para comprender una realidad para transformarla” (EPD E).

“El tema era materias. Uno tenía que hacer un trabajo interno para poder cursar y aprobar, no era una herramienta. Estaban ahí, no te invitaban a pensar qué te serviría. Porque así mismo, cuando hacías la tesis, nada de lo que habías cursado te servía para la tesis” (EPD M).

Como se expresó previamente, la formación en investigación se centró en técnicas para el desempeño profesional no para la realización de investigaciones, las prácticas en instituciones ordenadas y estáticas no fueron espacios de problematización y génesis de investigaciones, incluso, como se mencionó en el comienzo de este capítulo, fueron eliminados todos los espacios que permitieran interrogar la realidad y los contextos.

Las materias de base estadística no invitaban a los/as estudiantes a darle un sentido y un valor para sus formaciones de grado y profesional, y menos aún como expresa una egresada, para la realización de su tesis.

Aquí también retomamos la dependencia de Inicial y Especial respecto de Ciencias de la Educación, ya que la propuesta de formación a nivel curricular tendrá mayor número de asignaturas destinadas a la investigación, aspecto que continuará en las propuestas formativas en democracia. Como dice una egresada:

“Nosotros teníamos tres materias de investigación y ustedes, una” (EPD M).

4.3 LA DEMOCRATIZACIÓN Y LOS RESIDUOS DE LA DICTADURA

Como se planteó en el marco conceptual, con el gobierno de Alfosín, de 1983 a 1989, comienza la recuperación democrática en nuestro país: “Este período puede ser considerado como ‘la reconstrucción democrática’, puesto que los ejes rectores de la política en el período fueron la democratización de las instituciones del sector en un contexto caracterizado por la misma tónica en la vida pública del país” (Albornoz y Gordon, 2011, p. 11).

Esta etapa de recuperación de la vida democrática no traerá actualizaciones del plan de estudios de manera inminente, de hecho, recién en 1999 y 2000, las tres carreras de educación lograron instaurar nuevas propuestas curriculares que respondieron a los desafíos e ideas de la época, en este sentido, se transitan 17 años de democracia con propuestas curriculares pensadas y construidas durante la última dictadura militar. Una década y media cargada de tensiones, y movilidad estudiantil y docente.

4.3.1 Las tensiones por los cargos y los planes de estudio

La recuperación democrática traerá importantes debates a la vida universitaria, el regreso de estudiantes y docentes exiliados/as, y el descontento con las propuestas curriculares fue parte del paisaje de la época, en palabras de egresadas y una jubilada:

“Empezó el proceso de normalización y todo era mucha adrenalina porque hubo una ley que establecía que la gente que se había exiliado en la dictadura volviera y en esos espacios había otras personas, no había vacancia, había una tensión de poderes

muy importante, había asambleas, mucha movilización, mucho cuestionamiento a los planes instituidos en el 77; era otro momento histórico que nos hacía estar en un debate permanente sobre la función social. Había docentes que no habían sido expulsados porque no eran peligrosos y otros que sí porque habían tenido militancia y aclaro que los que se quedaron no quiere decir que apoyaron la dictadura, sólo cuidaron sus trabajos” (EPD M).

“Se generó una tensión entre la gente que volvía, fue emocionante incluso el retorno de alumnos y fue emocionante porque era gente grande para nosotros tenerlos como compañeros. Todo lo académico, tenías la gente que estaba enojada y la que estaba feliz por lo que sucedía, no se encontraban grises, cuando cursaste estaban los profes enojados con el desorden que antes era todo claro y prolijo, y gente que quería investigar, formar grupos, el primer grupo distintivo fue el de [Menciona el nombre de una profesora], ingresó en el 85 y formaba comisiones con alumnos hoy” (EPD M).

“Lo cuento porque en el 87 empezamos a pensar en un plan nuevo que se concreta en el 99. Sentíamos que el plan representaba un modo de pensar que no nos representaba a nivel curricular, estaba pensado de lo normal y lo anormal, si bien había libertad de cátedra y al interior había propuestas más flexibles, el plan era del 77” (EPD M).

“Nosotros decíamos cómo podemos funcionar con un plan de la dictadura (...) costó muchísimo cambiar el plan, yo participé de las comisiones; no era sólo cambiar nombre (...) sino cambiar contenidos, asignaturas, un plan más aggiornado a la época. Pero viste el individualismo, cuando la comisión presentaba en claustro los docentes se paraban y decían: ‘Mi materia no está’; y vuelta otra vez para atrás (...) Era de locos (...) Nadie quería que le sacaran las quintitas y nos dábamos cuenta que había cosas que ya no iban, pero los profesores se volvían locos, se paraban. Y así pasaron muchos años, más de 20. La gente no quiere que la saquen de lo que sabe, enseña y todos los años de la misma manera, porque ya tiene todo armado” (A2).

Como se expresó en el marco conceptual, en nuestra universidad asume como rector normalizador Colavita, cuya principal acción fue la reincorporación de personal considerado prescindible o cesante, y el esclarecimiento y la búsqueda de lo sucedido en el período anterior. Resulta electo rector el lic. Alberto F. Puchmüller (1986-1992).

En materia educativa algunos de los objetivos del programa del nuevo gobierno radical fueron la normalización universitaria, el fortalecimiento del Ministerio de Educación Nacional, y la expansión y democratización de la educación. Con el decreto 154 del año 1983, se buscaba normalizar las universidades nacionales,

durante el plazo de un año. Así se dio lugar a la reincorporación de los profesores universitarios cesanteados por la dictadura militar de 1976 (Isola, 2013, p. 337).

Comienza en la Universidad Nacional de San Luis un tiempo de debates, como dice una egresada, entre docentes preocupados por el desorden emergente, y docentes y estudiantes movilizados, luchando por reformas curriculares que afrontaran las debilidades del período anterior, aunque a pesar de diversos intentos no se pudo avanzar en propuestas concretas, las cuales se materializaron recién a fines de los años 90.

La época se caracteriza por fuertes tensiones entre aquellos/as con nostalgia de una época de aparente orden y estabilidad, y docentes y estudiantes con ansias de cambios frente a la nueva época. Se visualizan dos grandes tensiones:

-Por los cargos laborales: el regreso de docentes exiliados a lugares y espacios que ya estaban ocupados por personas que asumieron dicha tarea durante la dictadura.

-Por los planes de estudio: la necesidad de reformas curriculares, que rompieran con los lineamientos de la dictadura, fue clave en este período, aunque marcó mucha resistencia de docentes que no querían perder sus espacios, contenidos y formas de trabajo. En este sentido, una docente rememora claustros donde los docentes reclamaban sus espacios y/o materias en las nuevas propuestas.

La necesidad de reformas curriculares era evidente, se revaloriza el papel de la investigación para la transformación educativa y diversos eventos de la época analizaron el estado de situación, como por ejemplo el II Congreso Pedagógico:

Los profesionales en Ciencias de la Educación están formados para un tecnocratismo-eficientista, para un populismo que no valora la ciencia, en un reproductivismo que no valora el papel de la escuela, en una tecnocracia esquemática, formalista y apolítica, en un “personalismo” que no tiene en cuenta los efectos sociales de la educación según las etapas que van desde 1955 a 1983. Es decir, casi no se tenía formación y mucho menos experiencia en proyectos como el que se tenía por delante, en el que se trataba de conjugar el papel político de la educación con contenidos y propuestas válidas desde el punto de científico pedagógico y con una mecánica y organización que permitiera la más amplia participación de todos los sectores sociales; más aún, algunas

de las corrientes que predominaron le eran fuertemente contrarias (Paviglianiti citado por Isola, 2013, p. 343).

En este marco de análisis de situación, la necesidad de principios democráticos e instauración de debates políticos, a pesar de resistencias que frenan propuestas por 20 años, se instauran reformas curriculares fundamentadas en los siguientes principios:

Los desafíos ético-políticos en el plano educacional son afirmar los valores de la plena igualdad para la ampliación necesaria de la esfera pública democrática; valores que deben atravesar la formación teórico-epistemológica y la formación por la acción práctica del educador. En esta perspectiva se piensa a la práctica docente/profesional como una práctica social multideterminada y compleja que requiere de conocimientos, habilidades y metodologías para la selección, identificación y resolución de problemas situados en un contexto sociopolítico y cultural, conflictivo y contradictorio” (Plan de Estudios de Ciencias de la Educación, 20/99 CD).

4.3.2 El despertar de la investigación: no rendir cuentas

Con la recuperación democrática comienza una fase de importantes grupos destinados a la investigación desde los propios intereses y por el simple hecho de conocer y producir conocimiento, en palabras de egresados/as:

“Lo que más recuerdo con la investigación es una experiencia: Apenas ingresé con [Menciona el nombre de una profesora], que pesaba la trayectoria educativa, que habían asistido a los grados de Especial, íbamos en moto por los barrios buscando esos niños; están todas las carpetas ahí, no había computadora, no software para procesar, me dicen: ‘Tirá eso’ (...) Ya estando como auxiliar con [Menciona el nombre de una profesora] surge, de la inquietud de nuestra experiencia en las prácticas, la necesidad de transitar las instituciones y acompañar a los estudiantes. No había proyecto, no había incentivo, existía CyT, pero no rendíamos cuentas a nadie, era ese placer por la formación por saber más” (EPD C).

“Antes, la certificación era la escritura de libros, muy pocos se unieron y menos aún en el CONICET, obviamente luego se fue cambiando y se fueron presentando más” (EPD M).

“(…) Y gente que quería investigar, formar grupos, el primer grupo distintivo fue el de [Menciona el nombre de una profesora], ingreso en el 85, formaba comisiones con alumnos que hoy serían pasantes. Mi primer contacto con la investigación fue con el grupo de [Menciona el nombre de una profesora], había comprado todo el

equipamiento con el que después se hizo la radio de un proyecto financiado por Nación para educación a distancia y cuando cursé la materia me encantó. Era de educación no formal y daban talleres en el interior, todo era rudimentario, mi función era hacer registro, no teníamos grabadores y sí tenía era más difícil grabar que hacerlo manual, era muy mala calidad retroceder y recuperar el registro, y te complicaba la vida, además tomaba todos los sonidos del ambiente. Fue una experiencia de algo vinculado a la emoción, la pasábamos muy bien, lo queríamos hacer, hacíamos libros, trabajos, no es como ahora los informes de CyT, era otra la gestión de la investigación, no estaba desde lo formal pero siempre hubo gente inquieta. Siendo alumna participé, el gran giro fue en los 90 con el programa de incentivo y ahí nuevamente se abren las aguas” (EPDM).

De la mano de la recuperación democrática comienza lo que hemos llamado el despertar de la investigación, nuevos intereses y proyectos tiñen el paisaje de la universidad. Docentes y estudiantes se abocan a tareas de investigación.

Relatos de dificultades técnicas para investigar o falta de recursos tecnológicos, pero con significados de disfrute y bienestar por la tarea realizada, una investigación sin apuros, sin rendimiento de cuentas, una investigación por la necesidad y el compromiso por conocer y fortalecer la formación caracterizan a la época de recuperación democrática:

Se estableció una modificación fundamental a partir de la cual las asignaciones de subsidios para investigación dejaban de ser otorgados a los directores de centros o institutos y se asignan directamente a los grupos de investigación, evitando intermediaciones que en el pasado habían posibilitado malversaciones de fondos. Esto se logró a través de un sistema de subsidios a proyectos de investigación anuales (PIA) y plurianuales (PID) otorgados a través de convocatorias públicas. De esta forma se buscó que pudieran acceder a esta fuente de financiamiento investigadores universitarios que no pertenecían a institutos del CONICET (Bekerman, 2016, p. 3).

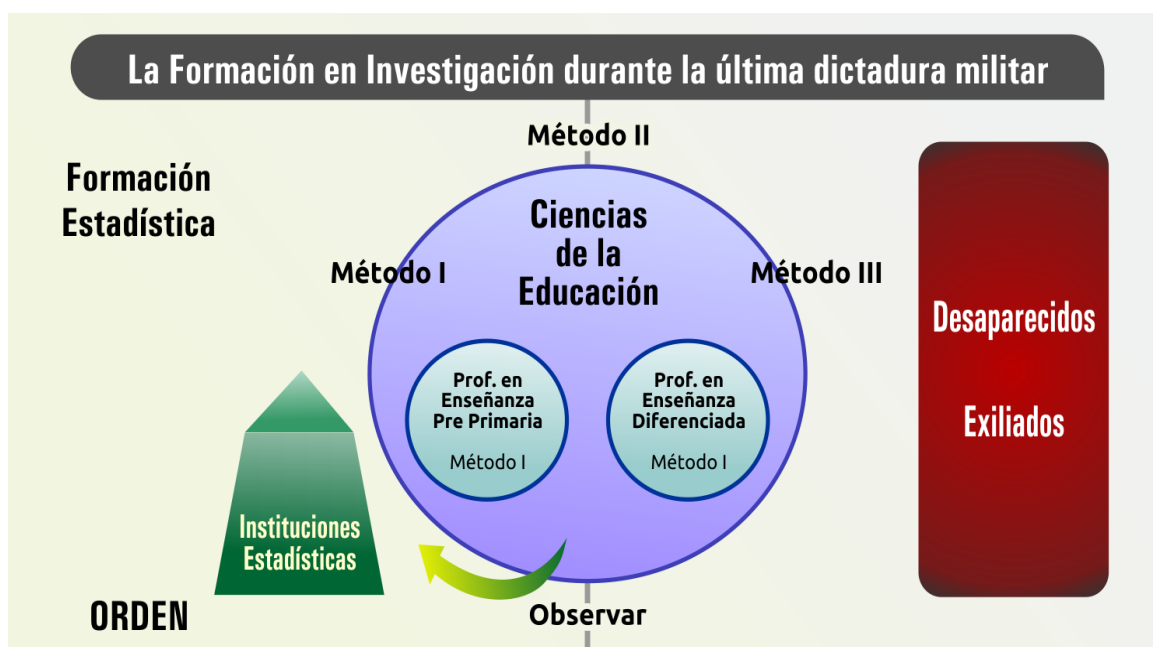
Este despertar será abruptamente detenido por las políticas educativas de los 90 que transformaran el placer por investigar en un compromiso con un sistema que primará la cantidad por sobre la calidad y la rendición de cuentas constante:

En 1993 fue creada la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) agregando un nuevo actor en la mesa de decisiones de las políticas para la investigación científica, que previamente estaba integrada por la SECYT, el CONICET y las universidades. La incorporación de la SPU adquirió un importante protagonismo en la medida que el

CONICET se encontraba en una fase de crisis. A fines de 1993 la SPU impulsó el programa de incentivos a docentes investigadores, cuyo objetivo era aumentar la investigación en las universidades públicas por medio de la asignación de un plus salarial a los docentes que acreditarán la realización de investigaciones, previo proceso de evaluación curricular a través del cual se les asignaba una categoría de investigación. La implementación de este programa fue muy conflictiva no sólo porque instauró la asignación presupuestaria por mecanismos competitivos, favoreciendo una diferenciación salarial entre los docentes y la segmentación en el mercado académico, sino, además, porque dio lugar a una tergiversación y simulación de los indicadores de publicaciones para cumplir con los objetivos cuantitativos establecidos por el programa. En definitiva, éste fue asumido como un aumento salarial encubierto en un contexto de reducción presupuestaria y no tuvo impacto significativo sobre la práctica de la docencia y la investigación (Bekerman, 2016, p. 4).

Figura 13

La Formación en investigación durante la última dictadura militar en la FCH



La Figura 13 sintetiza la formación en investigación durante la última dictadura militar, época de exiliados/as y desaparecidos/as por la persecución ideológica de parte del gobierno de facto. En las universidades se transita un período de miedo y un aparente clima de orden y estabilidad.

La formación en investigación de base positivista instrumental y estadística no representará un peligro para los militares, al considerarse inocua. Las técnicas metodológicas sólo representaron la posibilidad de aprender el oficio docente en el marco de instituciones estáticas. Preprimaria y Enseñanza Diferenciada nacen de la mano de Ciencias de la Educación y se constituirán en tentáculos de esta última, marcando diferencias de estatus que incluso se trasladan a la formación en investigación, que contará con menos materias destinadas a formar en esas herramientas.

El capítulo describe el tránsito de la universidad durante la última dictadura militar y el despertar democrático, pero bajo los preceptos, lineamientos y residuos de la dictadura.

La fragmentación del colectivo docente caracteriza a la época, sumada a la desvalorización social de estudiar cualquier carrera de Educación, añadimos una jerarquía al interior de las mismas carreras de Educación. Educación Especial e Inicial serán tentáculos de Ciencias de la Educación, tanto en sus génesis como en tareas docentes, tareas investigativas, situación de búsqueda de prestigio y reconocimiento que perdura hasta nuestros días.

La formación en investigación fue de base estadística y apolítica, con mayores espacios en Ciencias de la Educación, situación que también perdura en la actualidad.

El retorno democrático lo hemos caracterizado como el período del despertar de la investigación, ya que durante la dictadura tuvo un papel de apoyo a la enseñanza, técnica para comprender las prácticas docentes, ya que no será necesario problematizar instituciones aparentemente ordenadas y estáticas.

El regreso a la democracia despierta el interés por la producción de conocimiento, investigaciones que invitarán a sus docentes a compartir en libros y producciones por el sólo hecho de comunicar sus investigaciones, una época de investigar por placer sin una mirada externa de control y vigilancia, que aparecerá con fuerza en los 90.

Capítulo 5

La Formación en
investigación en educación
durante el periodo
democrático: significados
docentes



5 LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN EN EL PERÍODO DEMOCRÁTICO: SIGNIFICADOS DE DOCENTES DEL ÁREA METODOLÓGICA

El presente capítulo se estructura a partir de dos grandes apartados contruidos a partir de los significados de los y las docentes en ejercicio. Por un lado, la formación en investigación *por fuera del área metodológica*, en referencia a la comunidad epistémica de la Facultad de Ciencias Humanas, analizando la impronta paradigmática, la relación docencia-investigación, la presencia de la investigación en espacios curriculares, significados respecto a cómo se forma hoy un/a investigador/a, quién autoriza y la pérdida de los/as maestros/as.

Por otro lado. la formación en investigación *desde el área metodológica*, a partir de los significados docentes respecto a sus propuestas de formación y la enseñanza de la investigación en las carreras de educación.

5.1 LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN POR FUERA DEL ÁREA METODOLÓGICA:

Por comunidades epistémicas nos referimos a los grupos de trabajo de investigadores/as que comparten trayectorias e historias comunes, y mantienen cierta estabilidad en las prácticas de investigación. En el planteo de Haas, la misma es una red de profesionales con una expertise y una competencia en un tema determinado, reconocidas estas por otros, y que reclaman autoridad sobre un conocimiento que es relevante para la formulación de políticas al interior de ese tema o campo (1992, p. 3).

En este apartado se reconstruyen los significados de docentes del área, respecto a la formación en investigación en educación en la Facultad de Ciencias Humanas, se problematizan respecto a qué es investigar, cómo se llega a ser un/a investigador/a, quién autoriza el título de investigador/a y los y las docentes.

En este marco, los docentes analizan la impronta pragmática de nuestras comunidades epistémicas y la formación en investigación más allá del área, la herencia cuantitativa y la necesidad de pensar el lugar de la facultad y de las carreras como un todo, y el lugar posible en la formación en investigación de manera articulada.

5.1.1 La impronta pragmática de la comunidad epistémica de la facultad

Los significados respecto a la formación en investigación implicaron ampliar la mirada sobre esta problemática en nuestra facultad, más allá del área metodológica, el lugar de las otras áreas en esa formación y la impronta paradigmática, en palabras de los/as docentes del área:

“La dicotomía, sos cuali o cuanti, para mí esta distinción es una lucha de poder y eso te determina espacios para proyectos de investigación, según lo que prima. En nuestra facultad para mí prima la investigación cualitativa, es más, a veces han propuesto que lo cuantitativo no debería estar” (EACE H).

“¿A qué creen que se debe eso? Son para mí cuestiones a nivel académico, para mí tiene que ver con cosas de formación. A ver, rompo con esta dicotomía, yo digo: Me formé 15 años en lo cuanti, tengo que formarme en lo cuali también y hay gente que te dice: ‘No, ya estás viejo’. ¿Qué me conviene más? ¿Me quedo acá o al revés?” (EACE H).

“Yo creo que es otro fantasma que en educación prima lo cuali, porque si uno mira los proyectos de investigación no son tan cualis y ver a qué se le llama cuali, ahí hay otro tema, no te olvides que, en el área, en lo cuali comienzan a formarse algunos colegas en el año 86, aproximadamente. Yo me acuerdo que lo contó [Menciona el nombre de una profesora], que vino Sirvent y ella armó un grupo con la [Menciona el nombre de dos profesoras], porque antes estaba método I, II y III; cuanti I, II y la III quizás. Acá era todo cuanti. [Menciona el nombre de tres profesores] eran estadísticos y psicólogos. Una cosa interesante: hubo un fuerte predominio de estadísticos, matemáticos y psicólogos en esta área, entonces la lógica en investigación ha sido muy fuerte, pero también no todo lo cuali depende del área metodológica. Otra cosa interesante: Sociología, Antropología tienen sus formas de investigación, pero en el área como que lo cuali no existía, pasó mucho tiempo hasta que aparecieron los equipos de investigación y podemos decir cuali-cuanti, yo creo que esa impronta está muy fuerte todavía” (EACE R).

“Fijate que el constructivismo es prioritario en nuestra facultad, a pesar del pensamiento crítico ¿Por qué? ¿Cuál es el eje central del PC? El sistema produce subjetividad y el constructivismo simplemente relativista es la base del individualismo. Son debates míos, me llevan a investigar, voy a hacer una investigación cuali con categorías a priori, eso te lleva a atributos, podrías hacer una encuesta, no necesariamente tengo que hacer un trabajo cuali para eso, bien, ahora ¿Qué investigador interpreta o lee un dato? Ninguno o muy pocos porque está pegado al referente empírico, se te exige el referente, uno dice lo que dice el pedacito, a lo sumo le pone un nombre, está genial, un gran avance; pero el investigador hace lo que dice Samaja: una tautología. Yo creo que hay que salirse de eso y leer eso,

que se juegue a interpretar eso, no escucho interpretaciones, esto se puede explicar por ... Tenemos unas concepciones heredadas, decime de dónde sale cada cosa, por eso el arte se ha distanciado de la ciencia. No, nos jugamos a inventar, a crear cosas ¿Cómo se hace? No sé. Que se suelte del referente empírico sin ser un relativismo” (EACE R).

Al intentar caracterizar la impronta paradigmática de nuestra facultad, emerge la dicotomía cuali-cuanti como ejes de formación que determinarán los posicionamientos. Frente a una tradición fuertemente cuantitativa a una impronta que pareciera ser más cualitativa. Sin embargo, se tensiona respecto a qué es lo cualitativo en una comunidad que sigue preocupada por referentes empíricos y la verificación de categorías a priori.

En este marco, como expresa un docente, decir que se posicionan en lo cualitativo no garantiza salir de tradiciones pospositivistas que caracterizaron nuestra área y facultad décadas atrás, incluso emerge el aspecto de la edad como obstáculo para abrirse a cambios. Bachelard (1948) considera que los científicos en la adultez sostienen posicionamientos y metodologías, prima un instinto conservador en su forma de hacer ciencia que se transmite a los y las investigadores/as jóvenes, operando como obstáculo epistemológico.

Aquí es interesante cómo aparecen otras áreas que se les reconoce una tradición respecto a la investigación, menciona, por ejemplo, la Sociología, un espacio desde el cual ingresa la investigación acción a nuestra facultad, de la mano de la educación popular.

La emergencia de lo cualitativo se incorpora con fuerza en las propuestas curriculares de la democracia en nuestra facultad, lo que llevaría a pensar en la importancia de significados de que los proyectos de investigación asumen esta línea, frente a una formación cuantitativa que predominó en los planes de estudio de la última dictadura militar.

Así la impronta paradigmática en nuestra facultad es cualitativa, radica en la propia naturaleza de la lógica, ya que como dice Vasilachis (2006), para definirla hay que referirse, por un lado, a diversas tradiciones, tendencias, escuelas, perspectivas que ubican a la investigación cualitativa; y, por el otro, en lo que hace tanto a las divergentes estrategias, métodos, técnicas de recolección, de interpretación y/o de análisis de datos incluidas en esas tradiciones o tendencias, como a sus formas de nombrarlos.

Si bien hay determinados rasgos que caracterizan a la lógica cualitativa, no constituye un enfoque monolítico y, en consecuencia, podemos visualizar aspectos cualitativos en tradiciones pospositivistas, críticas y hermenéuticas.

5.1.2 La relación docencia-investigación: todos/as investigan

Todos/as los y las docentes en la universidad complementan su tarea docente con la investigación y/o extensión. Cómo se articula la docencia con la investigación en nuestra facultad genera interrogantes: ¿Transitan las mismas preocupaciones? ¿Cómo se complementan? ¿Cómo se comparte a los y las estudiantes? En este sentido expresan:

“La ciencia tiene dos lógicas, es tan fuerte la lógica del profesorado. Todos dicen que recién quinto permite pensar otros espacios, creo me gustaría que la cuestión del investigador, no la metodología, no se transmite a lo largo de la carrera en todas las materias, porque todos los colegas son docentes investigadores, pero muy pocos transmiten en sus materias un punto con la investigación. No digo que den metodología, pero la investigación funciona en paralelo y de modo misterioso; entonces, cómo decirlo: como un transversal” (EACE R).

“Es que hay muchas cátedras que juegan a investigar, yo cuando he sido becaria en otras áreas de inicio a la investigación y me sentaban con un texto o vamos a preparar la clase, se recorta la curiosidad por la investigación a la docencia” (EACE A2).

“Fue muy fuerte lo que dijiste, no está ubicado el lugar de la investigación, es algo que circula por ahí y hay que hacer; y porque hay que ser investigador, pero no todos quieren serlo o no a todo el mundo le interesa y en la facultad hay gente que sí le interesa y gente que no, y hace lo que puede para llenar esa casilla. Digo, tener un becario de investigación para que lea textos me parece terrible, pasa y lo sabemos. Hay una distancia entre la formación profesional y la investigativa, no sólo en los alumnos, una vez que entramos en la universidad y en los proyectos es probable que comencemos leyendo textos, rellenemos entrevistas. ¿Cómo se forma un investigador? Sigue siendo una gran pregunta” (EACE R).

“Pero sí hay una burocracia a nivel país que muchas veces terminamos investigando para cumplir con ciertos requisitos y se pierde lo bueno, y es difícil armar un proyecto donde todos vayan para adelante, todos necesitan estar para publicar cosas por cargos o jubilarse como investigadores, estaría bueno comenzar a destrabar eso y eso viene de lo formativo” (EAEEeI M).

“Me quedó (...) Es cierto que muchos docentes se meten en proyectos porque hay que estar y eso es horrible, no hay producción, hay desmotivación. Me pregunto por dónde pasa. He visto en Chile incluso instituciones dividirse, institución de investigación e institución de docencia, entonces la figura del docente investigador

está impuesta por el sistema, pero qué pasa que no se construye, qué pasa que no se trabaja de la posibilidad real o desde la motivación” (EAEeEeI S).

Los y las docentes en la Facultad de Ciencias Humanas, como parte de sus funciones, deben realizar tareas docentes y de investigación, esto implica el título de docentes investigadores/as que, según los significados de un docente del área, funcionen de manera misteriosa y en paralelo.

No habría un eje transversal en las carreras de Educación que permitiera articular la formación en metodología, con la formación del resto de los/as docentes de la facultad que también realizan investigaciones.

Emergen significados respecto a que no todos o todas quieren investigar, que pareciera ser una obligación institucional o de la época, y esto toma fuerza con el relato de una auxiliar que hace muy poco ingresó al área y, al tener una beca de investigación, le hacían leer textos y dar clases.

Siguiendo a Fabre Batista (2005), la docencia en la educación superior en las universidades modernas cuenta con tres funciones: la docencia como proceso de enseñanza y aprendizaje de los conocimientos, producidos a través de la investigación científica y la extensión universitaria (promoción de estas acciones al entorno social) para satisfacer las necesidades del desarrollo cultural y la solución de problemas de la práctica social. Estas funciones alcanzaron mayor autonomía en el siglo XIX, pero de forma paralela y no interrelacionadas.

Si en el siglo XIX la docencia respondía a estructuras elitistas y la promoción del conocimiento era a través de las investigaciones básicas, en el siglo XX hay una creciente exigencia del sector productivo hacia las universidades, se intensifica su actividad hacia el sector productivo y su incidencia en el progreso social (Fabre Batista, 2005, p. 4).

Ricap (2015) remarca que los/as investigadores/as universitarios no escaparon a la tarea de aprender a reconocer el potencial de mercado de su trabajo, incluyendo tareas de gestión y manejo de proyectos de investigación, la elaboración de presupuestos y hasta su comercialización y venta.

Es importante mencionar que muchas veces los y las docentes son parte de proyectos de investigación que no necesariamente se vinculan (y no está obligada a hacerlo) con los contenidos que enseñan en el aula. Esto trae como consecuencia la falta de articulación y repensar la enseñanza y los contenidos a trabajar desde la producción de conocimientos que van construyendo.

Al transitar canales separados, se desdibujan los límites, por lo que no es casual que un/a becario/a de investigación realice tareas de resúmenes y dictado de clases.

Si bien para algunos/as investigar puede ser una obligación institucional y de marcos regulatorios, algunos/as egresados/as resaltaron la inserción en proyectos de investigación como espacios claves para la formación en investigación, otorgándole un valor superior que, al transitar los espacios curriculares de su formación inicial, en este sentido recuperan un encuentro valioso con la investigación, cuando fueron profesionales y se incorporan a proyectos de investigación de la universidad. En sus palabras:

“No, no tengo recursos, recién entro a la investigación, me encuentro con la investigación en los proyectos de investigación, pero en la trayectoria de la formación no recuerdo haber entrado al campo” (EE4 VA).

“Yo también me recibí en el 2013 pero tengo la misma sensación que las chicas, comencé con pasantías en proyectos de investigación, no me sentí parte integral de la investigación, comprender investigar una partecita, pero no podía comprender la importancia general del proyecto. Más adelante, transitar por otros proyectos o formaciones internas y fui vivenciando la construcción en la investigación aspectos a tener en cuenta (...) Pero por lo general no eran del campo de la Educación Especial (...) no sentía la pertenencia” (EEE 4 R).

La experiencia práctica de saber cómo hacer una investigación se encuentra en los proyectos de investigación, aquí es importante resaltar dos aspectos:

-Una formación inicial teórica que brinda escasas experiencias prácticas vinculadas a la investigación, que sí emergen en la incorporación a proyectos de investigación

-Una formación inicial teórica individual que no permite construcción de andamiajes con otros y otras, de que se valoren las formaciones internas al interior de los proyectos, resaltando el encuentro y el intercambio entre pares.

En este marco, la participación en la comunidad académica es un espacio formativo valioso (Fastuca, 2016), los miembros nuevos en un equipo de investigación comienzan con actividades sencillas y periféricas, pero son ocasiones importantes de aprendizajes del quehacer de la investigación, con ellas ingresan a las tareas de la comunidad y van emergiendo dificultades que para sortearlas acuden al ensayo -error, lectura autónoma y consulta a miembros de equipo más avanzados.

Si la participación en proyectos de investigación es una instancia muy valiosa para la formación en investigación, cabe aquí la pregunta sobre todos aquellos/as egresados/as que no se dedican a la vida académica; y, por ende, no forman parte de proyectos de investigación.

5.1.3 Significados respecto a la investigación en otros espacios curriculares: imprecisiones respecto a qué es investigar

Los significados respecto a la formación en investigación en educación de manera integral, tanto al interior del plan de estudios como a partir de los significados docentes, se problematiza respecto a qué es investigar en el marco de los diversos espacios curriculares. Según lo expresa un docente:

“En ciencias, hasta cuarto no saben lo que es la investigación, se confunde con una praxis, con ir a una escuela, no saben (...); Sin embargo, el eje de la praxis, que no es formación de investigadores, está pensada como una aproximación a la realidad y en eso es un éxito, fue una innovación. Pero, sin embargo, suena como si todo eso fuera investigación, ir a una escuela es investigación, hacer un diagnóstico es investigación, utilizan todas las herramientas: observación, entrevistas y llegan a cuarto con muchas cosas; y cuando llegan a Investigación Educativa II dicen: ‘Y yo creí que sabía investigar’. Lo hemos vivido todos los años, quizás ahora que una praxis pasa a quinto habría que ver qué efecto tiene eso, pero no está muy claro en educación” (EACE R).

Los planes de estudio construidos en democracia incorporaron un eje de la praxis cuyo objetivo buscó propiciar el contacto de los/as estudiantes con la realidad, frente a una propuesta anterior, enciclopedista y academicista.

Diversas praxis incorporan herramientas de investigación que, según el docente, confunde y genera significados que han realizado investigaciones que se ponen en tensión cuando cursan los espacios destinados explícitamente a la investigación.

Como se expresó en el Capítulo Dos, el área de la praxis es un eje vertebrador de la carrera, progresivo y secuencial, que permite el contacto directo con la realidad. Los propósitos de la praxis intentan: Resolver la escisión entre teoría y práctica; articular e integrar horizontalmente los distintos espacios pedagógicos de un mismo nivel y año; mediar entre el campo de la formación y el campo profesional o de la práctica (Plan de Estudio de Ciencias de la Educación 20/99 CD).

Recuperando los contenidos mínimos del Plan de Estudios 20/99, ya expresados en el Capítulo Dos, es importante recordar que:

El nivel I: Taller: “La problemática de la realidad educativa”. El propósito de este taller es que los alumnos puedan aprehender el carácter complejo y conflictivo de la realidad educativa. A partir de procesos de discusión y producción grupal analizarán y redefinirán algunos supuestos desde los que organizan su experiencia para posibilitar su comprensión y recuperación crítica.

El nivel II o praxis II: Taller “Sujetos de aprendizaje en diferentes contextos”, entre sus contenidos alude al abordaje del conocimiento de situaciones formales y no formales a través de diferentes herramientas y procedimientos que orienten a un conocimiento y comprensiones sencillas de las mismas: observaciones, narrativas, historias de vida, etc.

Nivel III: Taller: “La problemática institucional tiene como propósito general: la aproximación analítica a la problemática de las instituciones educativas. A partir del estudio de un caso institucional se analizarán los componentes que afectan la vida institucional, a través de la utilización de herramientas de investigación para la recolección de datos institucionales: observación, entrevistas, técnicas de muestreo, grupo focal, construcción de cuadros de mostración de datos y construcción de categorías para el análisis de datos.

Si bien el docente sitúa la problemática en la carrera de Ciencias de la Educación podemos pensar que también emergen en Especial e Inicial que también cuentan con praxis, talleres y/o prácticas, I, II, y III que también aluden a la utilización de herramientas de investigación. A modo de ejemplo, la Práctica I en Educación Especial en sus contenidos mínimos expresa: “La indagación de la realidad, trabajo de campo, la observación y entrevista como técnicas de análisis de datos. La sistematización de la información. La elaboración de los informes” (Plan de estudios Ed. Especial 013/00 CD).

Otro ejemplo en Educación Inicial en la Praxis II: los niños y las instituciones educativas en sus contenidos mínimos menciona: “Dispositivos metodológicos para analizar e interpretar las situaciones de enseñanza” (Plan de estudios 011/09 CD).

¿Qué es investigar? Invita a reflexiones institucionales y de una carrera que permite construir perfiles claros en los/as estudiantes y que no contribuyan a construcciones teóricas que serán tensionadas a lo largo de la trayectoria académica.

Las praxis, talleres y/o prácticas pueden ser importantes semillas que acompañen la formación en investigación en educación; sin embargo, se presentan separadas o sin conexiones con los espacios que forman explícitamente en investigación. Además, no se visualiza una perspectiva integral que permita pensar en un *continuum* en la formación.

5.1.4 Significados respecto a cómo se forma un investigador/a

Al reconstruir los significados respecto a la formación en investigación emergen dos dimensiones que podrían conectarse, la formación en metodología, y con ella la adquisición de herramientas básicas de investigación; y la formación en investigación que implica la formación para el oficio de investigar.

En este marco se presentan los significados respecto a cómo se forma un/a investigador/a en la actualidad, la importancia de los rútuos y la acreditación como docentes investigadores/as y el lugar de los/as maestros/as en el proceso de formación.

¿Cuándo nace un/a investigador/a? ¿Qué proceso formativo transita para llegar a serlo? fue una de las preguntas que movilizó al equipo reflexivo de docentes del área metodológica de Ciencias de la Educación. En sus palabras:

“No existe la carrera de investigador, nosotros no estamos vinculados al CONICET, entonces la investigación es una especie de arte de oficio que se va dando y que está pegado a las maestrías, a los posgrados, entonces está la idea que un investigador es el que hizo una tesis de posgrado, no de grado, específicamente una de doctorado te habilita como investigador, no sabemos muy bien qué es un investigador por eso es fantasmática. Es un misterio cómo se llega a ser un investigador, sigue siendo misterioso y en el área, un área metodológica, siempre hemos sido los bichos raros de la facultad y lo seguimos siendo (...). Cómo se hace un investigador y qué rol tenemos como área en eso, coincido con [Menciona el nombre de un profesor], hemos ido haciendo flexibilizaciones en las propuestas, son más reflexivas, etc. Pero que queda el fantasma la metodología, es una sola” (EACE R).

“(…) Que cuando va avanzando en lo metodológico, porque como investigador es otra dimensión para mí, en lo metodológico uno dice esto, esto, esto se arma como con ciertas herramientas básicas metodológicas que maneja más o menos y puede transmitir. A mí me interesa más la posición como investigador, me resisto al metodólogo, por eso cuando me dicen: ‘Necesito un asesor metodológico’, digo: No. Pero también hacemos asesoramiento metodológico, a veces, pero el lugar nuestro no es sólo la docencia, porque uno acompaña procesos de investigación y cada vez (…) Antes cuando te dejaban hacer una observación a una clase, uno entraba al área y estaba sentadito mirando, era una cosa como sagrada, con el tiempo se fue flexibilizando y los auxiliares comenzamos a participar, eso es diferente de la docencia; una cosa es acompañar procesos y luego los procesos propios es diferente; pero ninguna de esas se junta al investigador, eso es lo interesante de esta área, en otras áreas también dirigen tesis pero cuando les fallan las cosas vienen acá ja ja ja” (EACE R).

Se transcribe un debate de un equipo:

“- Sentirse investigador: ¿Qué es ser investigador? ¿Vos sos investigador?

- Yo me considero investigador

- ¿Tienes título de investigador? No hay un título

- Sí hay, se llama CONICET y agencia es la única certificación en Argentina, ninguno de nosotros está en el CONICET entonces las universidades tienen cero injerencias. En CyT sólo bajan y aplican normativas nacionales, en las planillas de CyT automáticamente se pone docente investigador, por supuesto, porque son parte de nuestras tres funciones, como nacemos como investigador en la facultad ¿Estás en algún proyecto como integrante? Ahí nace uno como investigador, desde ese momento podemos poner que somos docentes investigadores, eso te hace investigador” (EACE).

En el equipo reflexivo emergió como preocupación cómo se forma un/a investigador/a y qué papel tienen los y las docentes del área metodológica en proceso.

Interesante debate respecto a si eran investigadores/as y quiénes son investigadores/as de la Facultad de Ciencias Humanas.

Al intentar responder cómo se forma un/a investigador/a, algunos significados se vinculan a la realización de tesis de posgrado, de maestría y doctorado específicamente, como muchas definiciones teóricas, como se mencionó en el marco conceptual:

Hablar de formación de investigadores educativos es referirse a una formación para la investigación en un marco institucional, en instituciones de educación superior encargadas de ofrecer programas de posgrados dirigidos a esta actividad, la cual puede abordarse desde diferentes perspectivas teóricas y curriculares, desde las políticas nacionales e internacionales de financiamiento, desde las condiciones de los programas (...) El ejercicio de la investigación como actividad cotidiana, etc.” (Torres Frias, 2006, p. 69).

Respecto de esta última definición, se concuerda en cuanto al marco institucional, curricular y prácticas cotidianas como mediaciones propias en la formación de investigadores. Sin embargo, a pesar de que diversos autores ubican la formación de investigadores/as en el posgrado, e incluso en la realización de la tesis doctoral, como si una sola experiencia garantizara la formación, consideramos que dicha formación comienza mucho antes, en el grado, en los primeros contactos con la investigación, en el cursado de asignaturas concretas o con pequeñas experiencias o prácticas.

Siguiendo con el interrogante respecto a la formación de un/a investigador/a también mencionan al CONICET como la única agencia que certifica la carrera de investigador/a, pero que, sin embargo, una vez que ingresamos a proyectos de investigación acreditados en Ciencia y Técnica recibimos la denominación de docentes investigadores/as, aquí el ingresar, la puerta de entrada a un proyecto, acredita la función de docente investigador/a, hasta ayer sólo docentes y hoy al ingresar a un proyecto asumimos el rol de docente investigador/a casi por arte de magia.

En este marco, es importante recuperar la mirada de una jubilada respecto a los proyectos de investigación antes y ahora:

“La (menciona el nombre de la profesora) tenía un criterio brillante, desde mi punto de vista, sobre que la investigación se enseña a partir de la investigación que hacés desde tu proyecto, ella trabajaba la teoría de la personalidad de Aisenberg aplicada a la Psicología y, desde esa experiencia de investigación, enseñaba Metodología. Nosotros hacíamos investigación e íbamos viendo los diferentes conceptos, que es lo que se hace hasta el día de la fecha, pero se hace desde la nada. En el área nuestra, ¿Dónde están los

investigadores? Lo que hay es esta cosa de meritocracia y todo lo práctico de juntar papeles, entonces haces una maestría, un doctorado, pero no tienes una línea de continuidad de investigación, por eso se cambió, una cosa que me duele” (B1).

Recuperando los significados de la jubilada, los proyectos de investigación ocupan un lugar importante, se formaba en investigación a partir de la experiencia y el trabajo en proyectos de investigación, sin embargo, esta estrategia pedagógica ha ido perdiendo fuerza en una institución cada vez más meritocrática, cuyos docentes han ido perdiendo una línea de continuidad de investigación.

Sin desconocer que sigan los docentes prácticas integrales en sus proyectos de investigación, como dice la misma, muchas veces las tesis de maestría o doctorado no siempre se vinculan a lo mismo, perdiendo esa continuidad en la investigación y abordaje de un objeto de estudio. Motiva esta situación, siguiendo los aportes de la jubilada, la instalación de la meritocracia institucional y de un sistema que premia el título ante que los años en un proyecto de investigación.

Tener el título de magíster implica un 8 % de incremento salarial, ser doctor/a un 18 %, y ser parte de proyectos de investigación no tiene ninguna retribución económica, a menos que estén inscriptos en el sistema de incentivo cuyo monto es insignificante y su sistematicidad de cobro no es permanente en la relación a una titulación de posgrado, cuyo excedente se cobra cada mes.

Para el sistema y por la retribución económica tiene más peso formarse como investigador/a realizando una tesis doctoral que estar años en un proyecto de investigación.

5.1.5 Significados respecto a quién nos autoriza como investigadores/as: buscando la “chapa”

En el marco de un sistema que premia la titulación de posgrado por sobre años de experiencia en proyectos de investigación, la “chapa” de ser investigador/a cobra más fuerza, en palabras de los y las docentes:

- “¿Volvemos a ser investigadores?”
- “¿Uno es investigador cuando entre al CONICET solamente?”

- “¿Necesitamos el rótulo?”

- “Estás en la carrera de investigador científico en Argentina, ¿qué es un investigador? Porque en las facultades de Química, Bioquímica ellos siempre se manejan dentro del CONICET. Nosotros recién este año empezamos a hacer convenios, sólo hay uno que no está en el CONICET, pero tiene tesis ahí. Habría que ir más arriba, ¿Qué concepciones de investigación hay en la Facultad de Química? ¿Adónde voy con esto? Todo el mundo se hace llamar investigador, todo el mundo se autoriza desde que está en un proyecto de investigación, pero ¿Cómo es ese tránsito en que te vas convirtiendo en investigador? Hay muchas variantes, se supone que un investigador es alguien que produce conocimiento, cuando uno lee *papers* es mucho más de lo mismo, o es mi impresión. En nuestra facultad, que no está tan vinculada al CONICET, y me parece bien porque esa una locura, los plazos son otros. En realidad, en comunicación hay muchos que están en CONICET, incluso sin cobrar nada, sus recibos dicen cero, es sólo para estar dentro y decir que son del CONICET, la ‘chapa’. El investigador es el que produce conocimiento nuevo ¿Qué pasa si en una tesis de grado te producen conocimiento nuevo? Sería fabuloso, y si no, dejá de ser investigador, o incluso en CONICET muchos no producen conocimiento nuevo; es una definición institucional, te damos la credencial o no, la ‘chapa’” (EACE).

En lo relativo a cuándo surge un investigador/a, los significados refieren a un valor institucional respecto a ser investigador/a, pero emerge como problemático quién autoriza, quién brinda la certificación de que somos investigadores/as.

Actualmente consideran que genera “chapa” decir que son investigadores/as del CONICET y sería la única agencia que autoriza de manera formal la “chapa” de investigadores/as.

Por fuera, en los márgenes sin rótulos, retribuciones económicas y agencias, también hay investigadores/as, para los/as docentes del área metodológica, los/as sujetos/as que producen conocimiento nuevo son investigadores/as independientemente si son de grado o posgrado y esto abre una nueva línea de análisis, el contenido de las investigaciones que han ido perdiendo fuerza en un sistema que premia el título independientemente de los objetos de estudio que se aborden.

5.1.6 La Formación Docente sin maestros/as

Como se expresó en el marco conceptual, es el propio individuo quien se forma, pero a partir de mediaciones (Ferry, 1997), al respecto un/a docente expresa:

“El problema es que se han perdido, ya no hay maestros. Hay un cierto nivel de individualismo de la época, nadie me puede enseñar nada, es muy difícil aprender sola y la gente está aprendiendo sola, gente que ya no quiere enseñar no quiere transmitir y gente que cree que no necesita a nadie, una característica muy de la época (...) Hay carreras que a los estudiantes jamás se les ocurriría pedir una beca de investigación, no está instalado o los docentes no invitan, recién me entero” (EACER).

Frente a un sistema que premia económicamente y con estatus a una persona que de manera individual se titula, no es casual que los y las docentes resalten el nivel de individualismo de la época que acompaña los procesos de formación; y, en este marco, significados respecto a la ausencia de maestros/as que formen a los y las jóvenes investigadores/as, pareciera que ya no fueran necesarios.

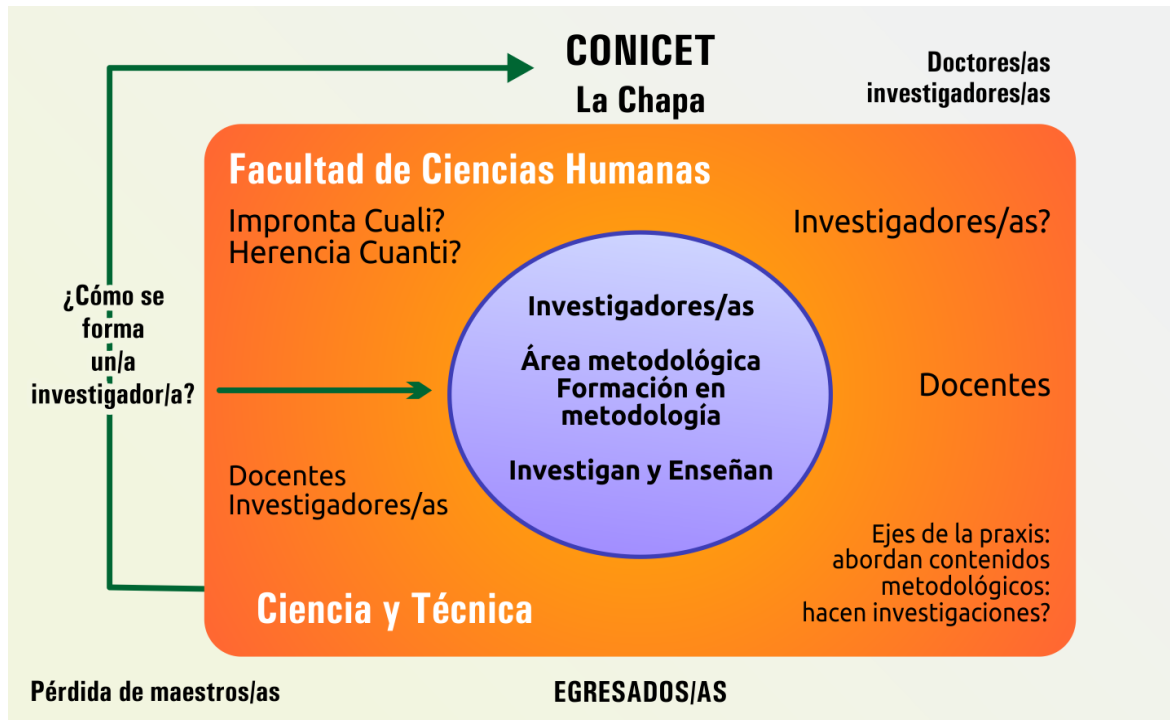
A diferencia de otros períodos, podemos encontrar actualmente auxiliares con titulaciones superiores a los profesores responsables que se formaron en una época donde el título no tenía el valor institucional que hoy se le asigna. En este marco una jubilada menciona:

“Era una época en el que ser doctor no era una, cómo te diré, una cosa tan importante como es ahora que, si no sos doctor es como no sos nada, no tenés capacidad. Yo no creo que sea así, éramos todos docentes y los que eran doctores no hacían alarde, al contrario, personas como todos que estudiaban, daban clases, formaban gente, por eso, de la camada mía, yo entré a trabajar en el 70, hay muy pocos doctores, casi ninguno” (A1).

Como expresa la jubilada, durante los 70 no había doctores/as en el área, la formación y el reconocimiento académico no pasaba por las titulaciones. En contrapartida, asocia la titulación en la actualidad como condición de capacidad.

Figura 14

La Formación en investigación por fuera del área metodológica: la comunidad epistémica de la FCH



La *Figura 14* sintetiza significados respecto a la formación en investigación, por fuera del área metodológica, en la comunidad epistémica de la Facultad de Ciencias Humanas, problematizando la impronta paradigmática que se tensiona con una fuerte tradición cuantitativa de la cual busca desprenderse priorizando abordajes cualitativos.

Los significados respecto a cómo se forma un/a investigador/a y qué lugar ocupa el área metodológica en ese proceso, recuperan los proyectos de investigación de Ciencia y Técnica de la Facultad, las agencias reconocidas como el CONICET, o la realización de tesis de posgrado, específicamente doctorados. En este escenario, los contenidos que forman en investigación durante la formación inicial se desdibujan, invitando a reflexionar respecto a las reglas de juego de nuestra época en la que priman las titulaciones por encima de las experiencias y años en formación. La “chapa” como investigadores/as no está corporalizada, nos autorizan organismos y títulos, en detrimento de las propias comunidades epistémicas o maestros/as.

Los espacios curriculares que forman en investigación desde el área se tensionan con espacios curriculares de otras áreas que también brindan herramientas metodológicas, como el eje de la praxis, que cuestionan los significados respecto a qué es una investigación.

5.2 LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN DESDE EL ÁREA METODOLÓGICA: MISTERIOS SOBRE SU FUNCIÓN EN UN MOMENTO DE AUGE Y CENTRALIDAD EN LA INVESTIGACIÓN

Al pensarse los y las docentes del área metodológica, al interior de una Facultad de Ciencias Humanas, emergen significados respecto a un lugar misterioso y fantasmático respecto a su función en un momento histórico de centralidad en la investigación, en sus palabras:

“Yo lo viví de otro lado, lo viví como estudiante y después con las becas y demás. Había en ese momento un velo o un fantasma respecto a lo que es la investigación, es como que nadie quería entrar al área metodológica; si entrás eras el bicho raro estás re loco y te miraban; era la única becaria entonces mis compañeros veían la investigación como de lejos, sabían que tenían que hacer el trabajo final, que lo tenían que transitar” (EACE A).

“Yo creo que sigue siendo medio el fantasma de investigación, un área que le dicta metodología a todas las carreras. Cuando yo entré no diferenciábamos ni cuanti ni cuali, era metodología. Y algo se nos cuela, con el tiempo hemos tenido debates, movimiento al interior, por lo menos entre cuali y cuanti; líneas dentro de la cuali. Me parece que el fantasma es pensar que hay una metodología para todos y eso tiene otra pata, ¿Qué es un investigador en educación?” EACE.

“En cambio, en educación es como que no le interesara, por eso el fantasma, para los que hacemos una carrera universitaria la investigación es muy importante, pero en educación lo que cuesta que funcione. El profesor investigador, en cualquier nivel, incluso en el Instituto de Formación Docente Continua (IFDC), tiene mucha fuerza en la universidad. Apenas sos auxiliar, el hacer investigación; pero no existe la carrera de investigador, nosotros no estamos vinculados al CONICET; entonces la investigación es una especie de arte, de oficio que se va dando y que está pegado a las maestrías, a los posgrados. Entonces está la idea que un investigador es el que hizo una tesis de posgrado, no de grado; específicamente una de doctorado te habilita como investigador, no sabemos muy bien qué es un investigador, por eso es fantasmática, es un misterio cómo se llega a ser un investigador sigue siendo misterioso y en el área ¿Un área metodológica? Siempre hemos sido los bichos raros de la facultad, seguimos siendo” (EACE).

“Yo sí porque se nos confunde entre metodólogo, investigador, entre docente de metodología; es misteriosa la cuestión, hay un misterio, por ejemplo, en educación y ciencias sociales ¿Cómo hacés para que la gente se acerque a la investigación? ¿Cómo se hace un investigador y qué rol tenemos como área en eso? Coincido con [Menciona el nombre de un profesor], hemos ido haciendo flexibilizaciones en las propuestas, son más reflexivas, etc. Pero que queda el fantasma, la metodología es una sola” (EACE R).

“Y me parece esto de pensar la investigación como algo puro y alejado. Cuando yo rendí pensaba que estaba rindiendo algo que no tenía que ver conmigo, me parece que está la idea de que la investigación es algo que está en la estratósfera, enorme pura, y que lo demás que hacemos es puro cuento, hay una distancia” (EAEEeI G).

Al recuperar significados respecto a la autoimagen del área al interior de la facultad, emergen sentimientos de algo distinto, un misterio que rodea al área a partir de los siguientes argumentos:

-Un área que por mucho tiempo no fue buscada por pasantes y becarios: Aquí emergen significados de un área no convocante, pero la docente recupera cambios históricos en ciertas visiones del área, considera que esto está cambiando y al ver movimientos, en términos de concepciones y propuestas pedagógicas, estaría comenzando a ser visible y un área de posible interés.

-Un área que forma en investigación, que se significa estratosférica: La imagen de la investigación como algo enorme, inalcanzable, la metáfora es interesante para pensar en algo que forma parte de la tierra, pero se encuentra en el espacio, paradójicamente la investigación es parte de la formación, pero hay una distancia enorme con ella, hay una altura muy grande para llegar a ella.

-Un área para todas las carreras con la misma metodología para todos/as: El misterio de una ciencia que se presenta monolítica y, por ende, todo el resto de prácticas y experiencias nada tienen que ver con ella.

- ¿Un área para formarse como investigador/a? Si bien este punto se abordará de manera más detallada en el próximo apartado, como parte del misterio la pregunta respecto a ¿Cómo nace un investigador/a, nace a partir de transitar los espacios metodológicos? ¿En las carreras de grado o de posgrado? Y si la respuesta es positiva, en esta última no tendría demasiada importancia la formación de grado y el área.

-Un área que no tiene claridad de su rol en la actualidad: Aquí se visualizan confusiones entre el/la metodólogo/a, el/la investigador/a y docente de metodología: confusiones terminológicas que contribuyen a este misterio, el/la metodólogo/a es investigador/a y, en este sentido, conocer técnicas y herramientas investigativas, ¿Nos hace investigadores/as?

En este escenario de misterio, significado por algunos docentes del área que brinda contenidos referidos a investigación para diversas facultades de la UNSL como Salud, Psicología, Físico-Matemáticas y Naturales, en un momento histórico de auge de la investigación, se sigue significando de manera estratosférica, nos invita a detenernos en sus propuestas de formación.

5.2.1 Las propuestas de formación desde el área metodológica

Siguiendo a Davini, la enseñanza responde a intenciones,

Es decir, es una acción voluntaria y conscientemente dirigida para que alguien aprenda algo que no puede aprender solo, de modo espontáneo o por sus propios medios. Más allá del resultado de aprendizaje en sí, quienes enseñan buscan transmitir un saber o una práctica considerada culturalmente válida, socialmente justa y éticamente valiosa. En otras palabras, enseñar es un acto de transmisión cultural con intenciones sociales y opciones de valor (2008, p. 17).

En este sentido resaltamos la dimensión sociopolítica de la enseñanza, reconociendo la búsqueda de aprendizajes y la transmisión de conocimientos y habilidades consideradas centrales en un área de conocimiento, en nuestro caso particular, la enseñanza de la investigación en educación.

5.2.1.1 La propuesta de formación cuantitativa: el enigma de los números

La formación en investigación cuantitativa en educación, desde el período democrático, por un lado, es un oasis al interior de la carrera, según la perspectiva de un docente, que desentona con los contenidos y perspectivas de la carrera, lo que dificulta la tarea docente; y, por otro lado, los significados resaltan una investigación cualitativa centrada en números que carecen de sentido en el marco de la profesión:

“Después te ponés en el papel del estudiante, cuando uno ama a alguien se lo querés demostrar todo el tiempo, yo amo la estadística y quisiera que mis estudiantes la amasen. Con ciencias me cuesta porque para ellos es el único oasis que tienen de lo cuantitativo en la carrera y a veces quiero, y sé que me extralimito, pero me gustaría se me escapa el lado oscuro y con cariño quiero darles todo lo que sé, no me quiero llevar nada a la tumba y sé que no se puede, me gustaría (...). Yo voy a decir algo más, estos últimos años quiero sacarme todo, por eso el núcleo duro que está conmigo, quiero dejarles todo motivo por el cual ... y volvemos al lado oscuro” (D1)

“Fíjate que Anto dijo que recién en cuarto, pero en tercero ya tienen la I y ahí se intenta hacer un acercamiento por más que los contenidos son estadísticos y se trata de incorporar en un proceso de investigación. Por ahí creo sigue estando fuerte esta distinción cuali-cuanti y eso se pasa a los alumnos. ¿Cómo lo rompemos?, con lo mixto ja ja ja; primero haciéndolo cuestionar, a mí me gusta arrancar, cuando la mirada es cuantitativa, me gusta preguntar cómo se ven de acá a un tiempo determinado y me ha pasado que se ven todos en el estereotipo de la carrera en Educación; se ven dando clases. Nunca nadie me dijo ‘ministro de Educación’, donde las decisiones requieren que puedas leer datos estadísticos y a partir de eso puedas bajar una propuesta. Los alumnos te dicen: ‘¿Para qué me sirve la Estadística? Está cerrado a la visión centrada en el aula y, a lo sumo, va a ser director de escuela; no se ven más allá y en otro lugar, por eso mi propuesta es pensar en todas las posibilidades, abrir el abanico” (EACE H).

“Como estudiantes notamos mucho la diferencia entre la I y la II, una muy cuanti y la otra, cuali; entonces la I era Estadística, era incorporar estudiantes de Psicología en números. Nunca se presentó como una posibilidad para qué te iba a servir eso. Entré en una época de problema de cargos, me encontré y estuvimos peleando en el directivo. Yo decía: nos tienen que asegurar que la materia se dicte. Pero eran números, aburrido, sin sentido. No sabíamos para qué servía, sin embargo, en Método II hablábamos sobre qué era la investigación, fuimos al campo” (EAEEyI).

La formación cuantitativa representa un conjunto de contenidos y números sin sentido en el marco de la formación general y profesional, según los/as docentes y los y las estudiantes, no pueden visualizar los aportes de la estadística al campo educativo, a lo que se suma que no se pueden ver más allá del aula y allí la estadística pierde sentido.

Se acuerda con Gil Flores (2003) en que las técnicas estadísticas resultan útiles en la investigación positivista y, en particular, en la fase de análisis de datos, aunque también puede ser empleada en otros momentos del proceso de investigación y desde otros enfoques. La estadística trasciende el contexto académico y está presente en distintos ámbitos de la actividad humana, en aspectos económicos, político, sociales, etc., aunque:

Las definiciones iniciales que limitaban la Estadística a los métodos de recopilación y ordenación de datos, clasificados y corregidos, acerca de aspectos de interés para la administración de los Estados, dieron paso en una etapa posterior a otras que caracterizan la Estadística como una verdadera ciencia, estrechamente conectada a la teoría de las probabilidades. Tras fusionarse en el siglo XIX con la corriente de estudios sobre el cálculo de probabilidades, se constituyó en una rama de la matemática aplicada, entendiendo ésta como el uso de los principios y modelos matemáticos en diversos ámbitos de la ciencia o la técnica. Dentro de la propia Estadística, a su vez, podemos diferenciar dos vertientes: una que ha sido denominada con los calificativos de formal, teórica, matemática o pura, y otra que conocemos como Estadística aplicada. Esta última juega un papel clave en muchos ámbitos científicos, al servicio de la investigación y el análisis de la realidad” (Gil Flores, 2003, p. 232).

La estadística puede ser un aporte valioso para analizar la realidad, aunque no sólo para aquellos que ocupan cargos políticos como un ministerio, sino que además puede tener una gran potencialidad para la toma de decisiones en instituciones educativas y en las prácticas áulicas:

Centrando la atención sobre la Estadística aplicada al campo de la investigación educativa, la Estadística habrá de ser vista como un conjunto de métodos, técnicas y procedimientos para el manejo de datos, su ordenación, presentación, descripción, análisis e interpretación, que contribuyen al estudio científico de los problemas planteados en el ámbito de la educación y a la adquisición de conocimiento sobre las realidades educativas, a la toma de decisiones y a la mejora de la práctica desarrollada por los profesionales de la educación (Gil Flores, 2003, p. 234).

Para que los números en educación puede ser entendidos en tres sentidos:

-Los números no se conectan con el resto de las materias: los números están asociados a carreras de las ciencias formales; y, por ende, cuesta visualizar su sentido en carreras del campo de las ciencias sociales y humanidades.

-Los números no se conectan con la profesión docente: visualizar el campo profesional docente sólo al interior de un aula, aísla la posibilidad de pensar en una investigación macro que permita lecturas y políticas de intervención.

-Los números no se conectan con el proceso de investigación: enseñar estadística, en lugar de metodología o investigación cuantitativa, dificulta la posibilidad de darle sentido al interior de un proceso de investigación.

5.2.1.2 La propuesta de formación en investigación cualitativa

Resaltamos que a partir de la recuperación democrática el peso de las propuestas pedagógicas se centraron en la lógica cualitativa a partir de su incorporación en los planes de estudio, lo que implicó el estudio por lo comunidad epistémica y su socialización a los y las jóvenes, reconociendo así una educación que no es neutral y responde a un momento histórico determinado.

Acordamos con Gómez (2003) en que la finalidad importante de la educación es la continuidad de la cultura, lo que implica la transmisión rígida e impositiva de costumbres, valores y herramientas culturales, pero también posibilita históricamente modificar las situaciones sociales imperantes, momentos en que ha sido vista como una amenaza. Específicamente, en nuestro caso, poder desprenderse de una educación, durante el período democrático, cimentada en la persecución ideológica, aspiraciones de neutralidad y unicidad de la ciencia.

En este marco, la investigación cualitativa cuenta con diversas escuelas y líneas de pensamiento, lo que dificulta pensar de manera unívoca en formas de enseñanza y estrategias didácticas; en este marco, compartimos algunas estrategias pedagógicas utilizadas por docentes del área metodológica en el período democrático.

5.2.1.2.1 Socialización y discusión de autores claves

Los planes de estudio contruidos en democracia y, dadas las discusiones de la época, comienzan a incorporar contenidos de la investigación cualitativa. Como se describió en períodos anteriores, varios docentes que asumieron dicha tarea fueron profesores/as del área con una fuerte formación cuantitativa; por lo que se apoyaron en autoras o autores de la época. En sus palabras:

“Estudiaba mucho, cada libro que aparecía lo leía, me apoyaba mucho en los autores que creía que eran importantes, venía alguien de Epistemología y me decía: ¿Viste el libro que salió? Y me lo compraba, no sólo contaba mis experiencias, con mis palabras y estudio replicaba las cosas que decían los demás como Gómez. Borsotti,

aunque era cuanti, también escribió sobre lo cuali, me apoyé mucho en la Sociología, me apoyé mucho en Bourdieu que tiene una faceta cuali muy rica. No sé si él se dio cuenta, en su libro maestro te das cuenta, él no habla de clases sociales, unifica a las personas, hacía gráficos cortados en cuatro, mostraba que en clase media había cuatro cruces y en las otras también. No es lo mismo el que recoge la basura, el carpintero; hablaba de posiciones sociales que no es lo mismo; yo me daba cuenta que tenía una tendencia hacia lo cuanti, tenía una faceta cuali re importante” (A2).

“Era un seminario, le dimos una impronta del taller, aunque era un seminario (...) Era discusión (...), incorporar los conceptos de los autores y discusión en foros en presentaciones que hacían ellos, en especial no salían al campo, hubo una restricción del ministerio para entrar a las escuelas” (B1).

Las primeras experiencias pedagógicas de la época, con los nuevos planes de estudio, a partir del 2000 pondrán énfasis en el estudio, lectura y discusión de autores/as cualitativos/as, “estudiaba mucho”, “replicaba lo que decían los/as autores/as”, “¿viste el libro que salió? y me lo compraba”; caracterizan las propuestas que invitaban a estudiar esta lógica de investigación que se incorporaba a la currícula.

Esta impronta fue muy fuerte, tal como relata un/a docente, respecto a cuando fue estudiante:

“Ya no era el recetario el famoso libro de Gómez que aparecía por todos lados, se buscaban otros autores” (EACE A1).

Vogliotti y otros (1998) y Pérez y Diez (2003) remarcan la existencia de tres modelos que han atravesado la formación docente: los modelos técnicos, los constructivistas y los críticos reflexivos, si bien cuentan con diferencias teóricas relevantes, lo cierto es que en las prácticas concretas de formación se producen entrecruzamientos, algunos/as ponen más énfasis en la formación teórica propia de cada disciplina; otros/as, en fortalecer las prácticas y experiencias áulicas e institucionales; y otras intentan articular ambos. Además, dichos modelos adquieren en cada institución y, en el marco de determinadas propuestas curriculares, otras particularidades.

La socialización de autores claves alude al estudio de la investigación educativa por medio de libros y textos académicos que era necesario fortalecer en un momento de incorporación de una lógica nueva para nuestras propuestas curriculares, pero con escasa experiencias o prácticas de investigación. En este sentido, al caracterizar la formación docente recibida en la universidad remarcan una fuerte tendencia teórica o academicista.

Duhalde (2011) califica este estilo de formación como “academicista”, porque su objetivo central consiste en que el/la docente adquiera un sólido conocimiento de la disciplina que enseña, en consecuencia, el énfasis está puesto en lograr una importante base teórica.

En este sentido, el autor señala:

Hay un énfasis puesto en el conocimiento de tipo académico y teoricista, despreciándose la práctica educativa como la fuente más importante que tienen los educadores para continuar aprendiendo y producir nuevos conocimientos acerca de la misma. Se produce también una disociación entre contenidos y métodos, saber general y saber pedagógico, sin percibir la inseparabilidad que se debe dar en todo proceso de aprendizaje, entre el conocimiento propio de cada disciplina y los modos de enseñarlos (Duhalde 2011, p. 5).

Como expresa Sánchez Puentes: “Lo predominante en esta enseñanza discursiva y documental de la investigación científica son los conceptos de investigación, las definiciones de ciencia, la descripción de la estructura del quehacer científico o del proceso de generación de conocimientos” (2000, p. 18). Es importante reconocer que todo proceso formativo necesita una importante base teórica, pero esta pierde sustento cuando no puede articularse con las prácticas o con el contexto macro-micro en el que se desempeñarán los/as egresados/as en el futuro.

El famoso libro de Gómez alude al manual de metodología como recurso central, aquí Sánchez Puentes (2000) remarca que lo valioso es que el manual sea un recurso y no un fin de la enseñanza.

En términos pedagógicos, se considera importante propiciar lectura crítica de los manuales, de lo contrario, como expresa Bayardo:

Se convenza fácilmente de que todo lo expresado por un autor de prestigio reconocido es creíble por ese solo hecho: que lo que produce sea prácticamente una copia de las producciones de otros, sin aportar elementos alternativos; que se convenza de la bondad de sus propias producciones, eliminando la posibilidad de la autocrítica o de incorporar a su proceso de reflexión y análisis las aportaciones críticas que otros pretendan hacer a su trabajo (...) Puede ocurrir que viva la crítica a su obra como agresión o desvalorización de su producción (2015, p. 66).

5.2.1.2.2 Socialización de diversidad de visiones

El abordaje de lo cualitativo como propuesta pedagógica abre nuevos desafíos, la realización de un único camino se comienza a poner en tensión frente a una lógica que abre a distintas formas de ver y construir la realidad. En palabras de una jubilada:

“Yo daba el ejemplo de los anteojos, uno tiene cristal rojo, azul, verde, la realidad se ve distinta y eso es subjetividad; pero con todos esos anteojos sacas la media, el resultado te va a dar igual. Dar cualitativa es bastante complicado porque los chicos vienen desde la materia a tener matemática y tener claro que dos más dos es cuatro ni cinco ni ocho y es cuatro. Y cuando llegan al secundario pasa lo mismo. ¿Te has puesto a pensar porque es cuatro? Se sabe a nivel de la ciencia y son así, porque no podría decir que es ocho (...) En lo cuali la cosa cambia, no hay un dos más dos cuatro” (A2).

La socialización de diversas visiones en el campo de la investigación educativa irrumpe frente a una ciencia que se presentaba universal, monista y estable. Comienzan así propuestas que comienzan a inspirar la discusión paradigmática en la ciencia y diversos enfoques metodológicos. Aquí se visualizan algunos cambios con el transcurrir de los años, por lo que es pertinente mencionar algunos objetivos y contenidos mínimos en los programas de los primeros años de las reformas curriculares:

1. Comprender los supuestos y características generales de los métodos cualitativos de investigación. 2. Desarrollar una aproximación al conocimiento de los métodos de investigación cualitativa. 3. Discutir algunas de las perspectivas teóricas en las que se inspira la Investigación Cualitativa (...) Orígenes e Historia de la Investigación Cualitativa. 2. Principales características. 3. Métodos y enfoques de la Investigación Cualitativa” (Programa de Investigación Educativa II Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación, 2008).

1. Conceptualización acerca de: Investigación Educativa, Práctica docente y Práctica pedagógica. 2. Concepto de Ciencia, Investigación y Paradigma. El proceso de investigación. 3. Paradigmas en torno a la Relación Investigación Educativa y Práctica Docente. 3.1 Hegemónico: Modelo de investigación positivista 3.2. Alternativo: Modelo de la Etnografía Crítica, de la Investigación Participativa y de la Investigación Protagonica (Programa Investigación Educativa y Práctica Docente, Profesorado en Educación Especial, 2005).

“La Investigación Educativa: conceptualización. La práctica docente: delimitación conceptual y caracterización. Los paradigmas de investigación educativa. La investigación empírico analítica, la investigación etnográfica y la investigación acción” (Programa Investigación de la Práctica docente, Prof. en Educación Inicial, 2004)

Como se puede apreciar en estos extractos de programas de las tres carreras, se busca compartir y discutir diversas perspectivas teóricas en la que puede inscribirse la investigación cualitativa, aludiendo a métodos y enfoques. En la bibliografía podemos encontrar más elementos de autores/as que trabajan la noción de paradigmas y métodos. En este punto llama la atención la cita de una importante cantidad de documentos de cátedras elaborados por los/as docentes responsables, quizás podemos explicarlo por el estudio de las nuevas perspectivas y escasas publicaciones referidas a la temática en la época.

La formación en investigación en educación comienza a abrirse a la discusión paradigmática, articulando la diversidad de estrategias metodológicas a las decisiones paradigmáticas o modos de investigar, posibilitando así una formación diversa que invita a los y las estudiantes a asumir un posicionamiento en el marco de una ciencia que se presenta plural, tal como podemos ver en los contenidos de algunos espacios curriculares en las diversas carreras:

Paradigmas e investigación educativa. Los supuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos de los paradigmas de investigación. Análisis de los supuestos ontológicos, epistemológicos que subyacen a los diferentes enfoques de investigación. Análisis de los supuestos metodológicos de los diferentes paradigmas y su expresión en los diferentes enfoques de investigación. Otras miradas de la ciencia: el aporte de las Epistemologías del Sur. Lo cualitativo y lo cuantitativo en el debate paradigmático. Metodología y enfoques en la investigación educativa. Precisiones conceptuales relativas a la noción de enfoque y métodos en investigación. Diferentes enfoques para la investigación educativa. Diferencias entre el enfoque tradicional y los enfoques alternativos. Investigación etnográfica, estudios biográficos, investigación narrativa, investigación colaborativa; investigación cooperativa, investigación acción participativa; sistematización de experiencias como forma de investigación social. Cartografía social. Método Delphi. Teoría Fundamentada. Enfoque histórico (Programa Investigación Educativa II, 2016).

Eje 2: Modos de generar conocimiento en educación y estrategias o enfoques de investigación. El modo verificativo, el modo generativo y el modo participativo de generar conocimiento en educación. Principales características, estrategias asociadas y aportes a la investigación en Educación Especial (Programa Investigación Formativa, Educación Especial, 2021).

Reconstruir los diversos modos de concebir y hacer ciencia, a lo largo de la historia, permite identificar formas distintas de definir ciencia y generar conocimiento, lo que repercute en la enseñanza, la cual queda ligada a la teoría del conocimiento (Sánchez Puentes, 2000).

La apertura a una formación en investigación diversa va creciendo con el correr de los años y se visualiza con fuerza en la actualidad, en la incorporación de las perspectivas decoloniales y/o paradigmas otros en los espacios curriculares destinados a la investigación en las carreras:

Características que adquiere la investigación en el marco de los paradigmas: técnico, interpretativo, socio crítico, constructivista. 1.3 Otras miradas de la ciencia: el giro decolonial y la emergencia de nuevos paradigmas de investigación. Tipos de enfoques y su relación con los supuestos y paradigmas de la investigación. 2.3 Diferencias entre el enfoque tradicional (cuantitativo) y enfoques cualitativos. 2.4 Etnografía e investigación biográfica-narrativa. 2.5 Investigación acción y sus diferentes expresiones como forma de investigación social (Investigación Acción Participativa; Investigación Colaborativa, Cartografía Social Pedagógica; Sistematización de experiencias)². 2.6 Estrategias de investigación en el entorno digital (Programa IE II, 2021).

Bases epistemológicas de la investigación educativa: Paradigmas e investigación educativa: supuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos de la investigación Características que adquiere la investigación en el marco de los paradigmas: positivista, interpretativo, sociocrítico, constructivista. 2.2 Otras miradas de la ciencia: epistemologías del Sur y la emergencia de nuevos paradigmas de investigación (Programa Educación Inicial, 2021).

En una formación en investigación que transmite diversidad de visiones, resaltamos el avance de propuestas que se centraban en la clasificación paradigmática occidental, a

propuestas que abren el abanico a perspectivas otras de la ciencia, posibilitando una formación más comprometida con nuestra episteme latinoamericana.

En el marco conceptual se destaca, siguiendo a Grosfoquel (2013), la necesidad de movernos del universalismo a un pluriversalismo. En este sentido visualizamos un importante desplazamiento en las propuestas de formación en los programas de las materias destinadas a la formación en investigación. La incorporación en los contenidos de la discusión paradigmática de otras miradas de la ciencia, el giro decolonial y la emergencia de paradigmas otros abren importantes desafíos en la formación en investigación.

El giro decolonial emerge como contrapartida a la fundación misma de la modernidad/colonialidad, llama al paradigma otro a:

La diversidad (y diversalidad) de formas críticas de pensamiento analítico y de proyectos futuros asentados sobre las historias y experiencias marcadas por la colonialidad más que por aquellas, dominantes hasta ahora, asentadas sobre las historias y experiencias de la modernidad. El paradigma otro es diverso, no tiene un autor de referencia, un origen común. Lo que el paradigma otro tiene en común es el conector, lo que comparten quienes han vivido o aprendido en el cuerpo el trauma, la inconsciente falta de respeto, la ignorancia (...) (2002, p. 20).

Se visualizan desplazamientos en los contenidos y discursos que aún tendrán el desafío de transformaciones en las prácticas investigativas, trabajos finales, idiosincrasia institucional y las comunidades epistémicas.

Conocer discursiva y teóricamente diversas estrategias metodológicas no se traduce en tesis e investigaciones que se posicionan desde estos fundamentos y construyan abordajes en coherencia, de aquí la invitación a desarrollar un sentido estratégico, que alude a la búsqueda creativa de alternativas (métodos, técnicas e instrumentos) que permitan arribar a los objetivos propuestos: “Construir el método para generar conocimiento en una investigación no es mero asunto de elección, es asunto de reflexión, de discernimiento, de análisis de pertinencia, de trabajo creativo” (Bayardo, 2015, p. 88).

Por ello, la lectura de manuales, reportes de investigación o discusión al interior de proyectos de investigación puede llevar a imitaciones; en contrapartida, la construcción del método, experiencias prácticas y de praxis, aluden a un proceso único.

5.2.1.2.3 Socialización de una relación distinta con el sujeto

El abordaje de lo cualitativo comienza a cuestionar no sólo los/as autores/as y los contenidos, sino que además se resignifica la relación con el sujeto en un proceso de investigación. En palabras de una jubilada:

“(…) Hay personas, sujetos ¿Cuál es la diferencia en lo cuanti? También hay personas que le tomas un cuestionario o test, pero después al sujeto lo dejás a un lado y lo trabajás cuantitativamente y llegás a una conclusión ‘que el 70 %’ Pero no sabés quiénes están en ese 70, perdiste de vida a la persona, la transformaste en un número, son anónimas. Siempre se teme en lo cuali que la persona mienta. En lo cuali te relacionas con el sujeto de otra manera, menos fría, te interesa el perfil, en lo cuali estás con el sujeto bastante tiempo y hay que cuidar la empatía, cuando se produce mucho podés hacer interpretaciones incorrectas, te éir para un lado o para el otro y no interpretar acabadamente. Ya comienza a funcionar la objetividad, el grado de objetividad la cuidas tratando que tu subjetividad no se mezcle con la subjetividad de la persona. A mí me pasó en una entrevista, me llevó tres meses en Mercedes, era sobre trabajo y pobreza, y el equipo eran abogados, era gente que se había quedado sin trabajo porque los habían despedido; a ese colectivo buscamos y me acuerdo, creo que se lo contaba a los chicos, una señora me dio su versión y yo decía: cómo puede ser que esta persona piense así; y me di cuenta que yo no tenía que involucrarme en su pensamiento más que interpretarlo, sin involucrarme con el mí. Hasta que me di cuenta pasaron tres meses, estaba metida con opinión dentro de su opinión. Esto hay que transmitirlo a los chicos, produce en ellos preguntas, interrogantes y se dan cuenta, y me decían: ‘Me costó lo cuanti’. Pero al conocer lo cuali prefiero lo cuanti porque está todo resuelto, muchos me lo decían” (A2).

En muchas ocasiones lo cualitativo se presenta en oposición a lo cuantitativo para mostrar la relación con el sujeto, es un aspecto clave. Como expresa la jubilada, en lo cuantitativo el sujeto está ausente, se reduce a un número; en cambio, en los abordajes cualitativos esa relación comienza a ser distinta, es importante conocer a la persona cuidar la empatía ya que pueden llevarse a cabo sucesivos encuentros de diálogo.

Como estrategia pedagógica, la jubilada relata y comparte sus experiencias investigativas donde se tensiona su relación con el/los la/las sujetos de investigación.

Para Vasilachis (2006) este acercamiento no significa un cambio en el vínculo que subyace en una epistemología tradicional:

Esta epistemología está centrada en el sujeto que conoce ubicado espacio-temporalmente, en sus fundamentos teórico-epistemológicos y en su instrumental

metodológico. Tal sujeto, con esos recursos cognitivos, aborda al sujeto que está siendo conocido y la situación en la que se halla. Ese sujeto conocido podrá ser aprehendido presuponiendo o no que sus características son asimilables a las de un elemento exterior, objetivo y objetivable según sea que la perspectiva de quien lo conoce se aproxime o se aleje del paradigma positivista. Entonces, cuanto más cercana al paradigma interpretativo esté la orientación de ese sujeto que conoce, más reducida será la distancia supuesta entre él y ese otro sujeto que está siendo conocido (p. 50).

Si bien la docente menciona los recaudos de no contaminar con sus opiniones las opiniones del sujeto de investigación, mantiene la distancia para asegurar la objetividad y supone una distancia que la separa del sujeto conocido:

“La Epistemología del sujeto conocido viene a hablar allí donde la Epistemología del sujeto cognoscente calla, mutila o limita, e intenta que la voz del sujeto conocido no desaparezca detrás de la del sujeto cognoscente, o sea tergiversada como consecuencia de la necesidad de traducirla de acuerdo con los códigos de las formas de conocer socialmente legitimadas (Vasilachis, 2006, p. 51).

5.2.1.2.4 Socialización de un proceso constructivo en lo cualitativo

La diversidad de visiones y las nuevas formas de vincularse con el sujeto conocido abren a nuevas formas de producir conocimiento, que exige una toma de decisiones permanente y una construcción en proceso, en palabras de docentes:

“En cambio, cuando es cualitativo no está todo dicho, vas construyendo. Desde una base teórica no aplicás la teoría fundamentada de la nada, a la par, vos vas buscando categorías: esta no te gusta, vamos reflexionando y cambiando. Llegás a tener casi todo dicho cuando producís el informe final, cuando decidiste que eso responde a tu objeto, pero probablemente que otro investigador hiciera lo mismo a lo mejor llegaría a conclusiones distintas porque está inmersa la subjetividad” (A2).

“Un camino ascendente, la investigación ha tomado más importancia y otra perspectiva, más dinámica, más reflexiva, más crítica, que venía más estructurada antes y se fue flexibilizando y tomando otros matices, un paso de la investigación como receta a una investigación más reflexiva, con que tengan una práctica de investigación, un diseño más reflexivo más pensado” (EACE H).

Nuevamente se presenta lo cualitativo en oposición a lo cuantitativo, en este último el proceso de investigación se presenta estructurado y con claridad de los pasos y caminos a transitar. Sin embargo, en lo cualitativo el camino dependerá de las visiones, escuelas y estrategia metodológica adoptada, “se va construyendo”, invita a un trabajo reflexivo a lo largo del proceso.

Lo constructivo alude aquí a lo flexible, en oposición a lo inamovible, lo acabado, estereotipado, lo que se concibe de manera única.

Siguiendo a Bayardo,

“La flexibilización del pensamiento es una necesidad fundamental para quien pretende generar conocimiento; se trata de un hecho estrechamente relacionado con el desarrollo de la imaginación creadora, la cual mantiene a la persona en la posición de apertura, de búsqueda, de disposición a la incorporación de nuevos elementos, posición que es demandada en las tareas propias de la investigación (2015, p. 71).

Docentes y estudiantes ven al proceso como fases, frente a un abordaje cuantitativo por etapas que implican pasos y actividades claras y ascendentes.

En un proceso cualitativo, las fases se presentan en un orden sólo a modo pedagógico, ya que las diversas acciones y decisiones implicarán un ir y venir a lo largo del todo el proceso. Siguiendo a Sirvent y Rigal:

El proceso que conduce a la construcción del objeto científico supone una intervención sobre el objeto real en el sentido de operar sobre el mismo según procedimientos metodológicos que nos permiten amasar los ingredientes básicos de la teoría y de la empiria dando “cuerpo” a los resultados del proceso de investigación” (2015, p. 20).

5.2.2 La enseñanza de la investigación y sus ejes prioritarios en la actualidad

Al caracterizar los núcleos prioritarios de la formación en investigación en educación hoy, los/as docentes resaltan una formación que potencie la libertad, de la mano de un proceso reflexivo constante de toma de decisiones y, en este marco, que desarrolle la creatividad y la invención y, todo ello, con la finalidad de fortalecer la identidad del docente investigador/a.

5.2.2.1 Formar en investigación desde la libertad

Uno de los ejes prioritarios para formar en investigación mencionado y acordado por integrantes de un equipo reflexivo consiste en una formación que brinde libertad a los y las estudiantes, en sus palabras:

Lo que decía recién, sacando los formatos tradicionales, de tantas páginas, hasta eso te nombraban como relleno, ¿Cómo achico esto? ¿De dónde surge un problema? de los intereses del investigador, pero este grupo va a investigar, déjalos libres y también el empuje de que salgan a buscar no sólo lo que nos gusta sino también que hace falta, que necesitamos investigar propuestas más libres. Tienen la libertad de investigar, que cumplan con dos requisitos: que sea disciplinar y actualizada, eso proponemos. Cuesta mucho porque están tan formateados que cuando les das a elegir se sorprenden, les genera sorpresa y lo que pasa cuando les liberas el formato, al principio es chocante, y te dicen: '¿Pero qué tenemos que presentar? Lo que quieras, ¿Querés hacer un Tik Tok? Hacelo; no es que eso lo vas a llevar a un congreso, pero por ahora es que sientan que pueden tener un contacto con la investigación y que los investigadores no están afuera. Vos decías (...) 'No se hace un investigador con una tesis de grado' y yo los quiero convencer de que sí porque si no ellos te ponen la barrera, entonces hasta que no me reciba no me puedo pensar como investigador y sólo me preocupo por recibirme y después si tengo tiempo (...)'" (EACE).

Formar en investigación en un marco de libertad en que los y las estudiantes puedan construir sus propios objetos de estudio y presentar en un formato libre, de acuerdo a sus intereses, se visualiza como aspecto central en la actualidad.

Sin embargo, esa libertad se tensiona con un sistema educativo que brinda pocos espacios de libertad, "vienen formateados", preparados para prácticas que establecen claramente los pasos a seguir:

El sistema educativo, en sus prácticas cotidianas, ha privilegiado algunos tipos de tareas que preparan a la persona más para la dependencia que para la independencia intelectual; más para la certeza de lo ya dicho, que para la incertidumbre; más para la confianza en lo que diga el maestro, que en lo que el propio estudiante pueda proponer (Bayardo, 2015, p. 27).

Pero también, la libertad se tensiona con una academia que establece criterios rígidos, como, por ejemplo, números de páginas y aparatos para presentar la tesis cuya emergencia de aspectos nuevos y estrategias metodológicas diferentes no encuentran cabida. En palabras de los/as docentes:

“Hay muchas carreras donde te dicen los componentes que debe tener un plan de tesis y entre ellos, por ejemplo, te pide operacionalización y variables; y uno dice: yo quiero ver el sentido y el significado que las personas le otorgan a determinado hecho, no lo puedo operacionalizar, la pregunta es: ¿Para qué me sirve? pero la estructura que ya viene en los formatos... Y si no pones te la van a rebotar” (EACE H).

“A mí me paso con mi tesis, era distinta y metodológicamente la academia me pedía ítems y me acuerdo que le decía a mi directora: ¿Dónde ubico esto? no encaja en ningún lado, porque la academia pide una estructura que, si te salís del plan, la tesis no está aprobada” (EACE A).

Para presentar una ponencia, artículo científico, un taller, un póster, etc., no sólo debemos ajustarnos a criterios formales de cada institución, revista o evento científico, sino que además tendremos que evaluar la impronta paradigmática de las comunidades epistémicas y grupos motores.

Como miembros de la comunidad epistémica tendremos un gran desafío por delante, si bien una o un docente menciona que les permite hasta hacer Tik Tok para presentar sus investigaciones, aclara que no sería para presentar en un congreso.

En este marco nos atraviesan las mismas contradicciones que buscamos romper, brindamos libertad a los/as estudiantes en las aulas, pero no nos animamos a romper con estructuras de la academia, ¿Por qué no presentar un Tik Tok en un congreso?

5.2.2.2 Formar en investigación propiciando la creatividad y la invención

Al describir sus propuestas pedagógicas algunos/as docentes mencionan que no son muy innovadoras, que no se han implementado estrategias nuevas ni hay avances teóricos importantes en el campo de la metodología de la investigación. En sus palabras:

“Si te fijas en nuestros programas no son más ‘guau’ que innovadores, la innovación viene por ahí, con lo que traen los alumnos o lo que trae la época, pero no siento que haya mucho movimiento, Me acuerdo que (...) fue a Córdoba como jurado de una tesis y hablando por teléfono me dice: ‘levo 4 libros recién salidos del horno lo último de la metodología cuali’ ¿Qué hay de nuevo? No hay mucho” (EACE R).

“Y (...) decía la metodología no se renueva y nosotros ahora incorporamos optativos de metodologías mixtas si existen o no existen, todo el debate, para mí sí, es una manera diferente y también va acorde al contexto y a la época porque no se está usando mucho y son maneras más integradas y vienen rompiendo la dicotomía; sos

cuali o cuanti, para mí esta distinción es una lucha de poder y eso te determina espacios para proyectos de investigación” (ESCE H).

La “metodología no se renueva” acuerdan dos docentes porque los materiales que emplean no aportan nuevas perspectivas al campo. Lo novedoso viene de la mano de los y las estudiantes y la época con sus emergentes, problemáticas y atravesamientos, recobrar esto es clave para los/as docentes que mencionan no recuperarlo en los programas, pero sí en lo procesual práctico.

Un/a docente menciona un aspecto de la metodología que no era nuevo, pero no se usa y retomararlo en clases o con optativos se convierte en una estrategia para propiciar lo novedoso.

De la mano de desafíos de una formación que propicie libertad en los/as estudiantes, tanto para construir sus objetos de estudio, abordarlos metodológicamente y presentar sus informes, se resalta la necesidad de fortalecer la creatividad:

“Si tiene que darse que el otro nutre, sigo apostando a lo constructivista; pero si hay una línea respecto a lo creativo, que no siempre se le da un espacio y que si se lo da es para eso nada más y no como una cuestión de referente, si miro hoy las tesis: todas apuntan metodológicamente a lo mismo. No existen tesis diferentes, es más de lo mismo, entonces hasta qué punto no sigue estando el fantasma del que venimos hablando y la academia modifica estructuras para que las tesis se presenten distintas, por ejemplo” (EACE A).

Acordamos con Sirvent y Rigal (2015) que la práctica de la investigación es una tarea artesanal, de artesanía intelectual, y, con ello, la enseñanza de la investigación es una enseñanza de invención y no la transcripción de conceptos canónicos. La práctica de investigación tiene un importante componente artesanal y la estrategia para enseñar los oficios artesanales siempre ha sido aprender haciendo.

Habitualmente, en la enseñanza de la metodología (...), están más preocupados por entrenar en aquellas competencias técnicas que aseguren el aprendizaje de una serie de pasos para lograr la construcción de conocimientos que por la formación en competencias artísticas, que exige aportar herramientas para actuar ingeniosa y creativamente ante aquellas situaciones divergentes e indeterminadas (Enríquez, 2021, p. 49).

Aquí cobra relevancia el devenir histórico, las propuestas de formación sustanciadas en períodos democráticos, que incorporan con fuerza los abordajes cualitativos, las discusiones paradigmáticas y diversas estrategias metodológicas posibles, abre el interrogante respecto a ¿Por qué finalmente las tesis se presentan de la misma manera, Por qué la formación no ha podido traducirse o materializarse en trabajos finales novedosos o con abordajes metodológicos distintos?

La práctica de la investigación supone el desafío de lo creativo y de lo incierto. El oficio de investigador no es una mera aplicación de fórmulas o recetas metodológicas. Obviamente que esto no significa la descalificación del método y de la técnica sino su recuperación por su valor instrumental, a partir del rol activo que debe desempeñar el propio investigador. Para ello debe tener compromiso, ideas, preguntas, problematizaciones (Sirvent y Rigal, 2015, p. 27).

¿Podremos encontrar algunas respuestas en nuestras propias matrices? ¿Será como expresó el o la docente que lo permite en el aula, pero en el congreso no? ¿Será que nos animamos a plantearlo en las aulas, pero no en los trabajos finales y tesis? ¿Nos preocupa la mirada de nuestros pares? o tiene que ver con el mismo devenir histórico y los procesos formativos: ¿Requieren mayor tiempo de maduración?

En este sentido acordamos con Laso cuando afirma que:

“La actividad artística es un juego libre de la razón con la imaginación sensible, un juego que rompe con el universo de las convenciones legales consensuadas por el grupo social, y que tiene por resultado la apertura de vías nuevas de conocimiento y de acción, pero sin definir conceptos o principios científicos. El arte se remonta así a un orden de posibilidades, que implica un acto inventivo, al mismo tiempo que recrea y reinterpreta las convenciones de la cultura. El acto inventivo también está en juego en la ciencia, pero en ella queda inmediatamente encubierto bajo la creencia de que las teorías propuestas por el científico son leyes de la realidad que el hombre no crea, sino que descubre” (1998, p. 4).

La cita nos invita a resignificar la ciencia y una invitación a construir un pensamiento autónomo, como expresa Bayardo (2015) una “declaración de independencia” o un “atreverse a pensar” esto implica asumir un riesgo intelectual de producir ideas que puedan ser juzgadas y en consecuencia no trascienden el trabajo o sean consideradas relevantes y

reconocidas por la academia. Pensar de manera autónoma es condición sin la cual no puede desarrollarse la creatividad, es su sustento.

5.2.2.4 Formar en investigación a partir de la identidad del o la docente investigador/a

La formación en investigación de los y las docentes de las diferentes carreras que se desempeñarán en diversos niveles educativos invitan, según los significados de una docente, a fortalecer la identidad del docente investigador/a. En sus palabras:

“El primero para mí, el que está en el corazón de la formación es la propia identidad del oficio del docente investigador social como dimensión subjetiva; trabajar ahí, también en la idea del amor a la investigación” (EA EEaI G).

Fortalecer la identidad del o la docente investigador/a emerge con fuerza en la actualidad, porque como afirma Sánchez Puentes (2000), en la singularidad de los procesos formativos no se forman investigadores e investigadoras en general, sino en y para un campo específico; y, como todo campo, es un sistema de relaciones, reglas de juegos, habitus y valores e intereses propios.

Fortalecer la identidad del o la docente-investigador/a que deberá afrontar los desafíos de una época que con fuerza fragmenta al colectivo docente, que la actividad de investigación se mide en índices y números y cuya prioridad son los resultados, las titulaciones y las cantidades (Ball, 2022).

En este marco, la formación en investigación que potencie la figura del o la docente investigador/a deberá enfrentar dos desafíos:

-Un sistema educativo que sólo visualiza como investigadores/as a los académicos o los que forman parte de organismos destinados a la investigación.

-Un sistema que piensa la investigación en números, resultados e índices en lugar de su potencialidad para repensar la práctica docente, las instituciones y sus comunidades.

En orden a potenciar la identidad del o la docente investigador/a, se deben plantear importantes debates respecto al sentido de la investigación en educación en general y de los o las docentes en particular, garantizando las condiciones de realización en la diversidad de instituciones y niveles en el que se desempeñan el heterogéneo colectivo docente.

5.2.3 Finalidades de la formación en investigación en educación hoy

La enseñanza contiene una dimensión sociopolítica, encierra una intencionalidad, comprendemos las finalidades como el para qué de la enseñanza y de una propuesta formativa.

Steiman (2020) habla del sentido de educar y las decisiones preclase, lo cual implica el sentido, las categorías conceptuales y los desafíos cognitivos afectivos. El autor invita a reflexionar respecto al sentido de la clase: lo que está en foco y la intencionalidad central de la cual derivan intencionalidades parciales.

La razón pedagógica incluye aspectos políticos, éticos, ciudadanos, pedagógicos, la misma es la invitación a responder a las preguntas: ¿Por qué enseño este contenido? ¿Qué vinculación tiene con el perfil de egreso?

En este marco, los y las docentes buscan formar a sus estudiantes en herramientas investigativas que les permitan desempeñarse profesionalmente, que adquieran criterios para la toma de decisiones en un proceso de investigación, una formación que recupere las trayectorias personales desde un lugar efectivo y, por último, que abracen la investigación como forma de vida.

5.2.3.1 Formar profesionales en herramientas para investigar

Al responder respecto al sentido de la formación, el para qué, aparece con fuerza, el desempeño profesional, que cuenten con herramientas de investigación para desenvolverse en sus ámbitos laborales. Se destaca:

“Mi finalidad siempre fue que salieran profesionalmente para poder comenzar a investigar y que si conseguían un trabajo tuvieran herramientas básicas para poder manejarse con datos, cada lógica te da una visión distinta, válida. Con las dos tenes que tener claridad epistemológica, qué visión te brinda cada una, una más comprensiva, otra más numérica, dejando de lado el sujeto, distintas. Mi objetivo era tratar de enseñarles que aprendieran estadística y también cuando empecé a dar cuali lo mismo, que era otra forma y que servía en muchos casos que un mismo objeto lo podías ver desde las dos (...) Yo dirijo tesis que tenían una parte cuanti y otra cuali, que se pueden complementar y el objeto se enriquece” (A2).

“Permite romper con esta idea de que es algo ajeno, que es para privilegiados intelectuales; entonces la mayoría no se ve, no se ve en institutos de ciencia con becas

de doctorado, no se ve participando en proyectos, no la ve como una herramienta para la vida” (EAEEaI G).

“Básicamente las herramientas para el análisis de las prácticas de enseñanza y tratamos de que comprendan lo valioso de investigarlas, al analizar las prácticas construyen conocimiento, aunque sea mínimo, se van del taller habiendo conocido todo el proceso hasta realizar el análisis” (EAEEaI I).

Una formación en investigación que les brinde herramientas necesarias para manejar datos, ya sean de naturaleza cuantitativa o cualitativa, que reconozcan sus visiones y con ello que se vean como investigadores e investigadoras, que reconozcan que la investigación aporta a sus actividades cotidianas y con ello que se viva como parte de la vida.

Una de las finalidades que emergió con fuerza consiste en brindar herramientas al futuro profesional, aunque en dos sentidos distintos:

- Herramientas para comenzar a investigar, ya sea en diversas instituciones o proyectos.
- Herramientas para analizar prácticas de enseñanza.

Sánchez Puentes menciona que las propuestas que se basan en modelos prácticos de aprendizajes brindan mejores resultados:

Enseñar a plantear el problema de la investigación problematizando con quien se inicia en el quehacer científico da mejores resultados que dando la definición del problema de investigación: enseñar a elaborar, aplicar y analizar los resultados de un cuestionario al lado de quien nunca lo ha hecho da mejores resultados que describiéndole en un cuestionario o analizando su estructura” (2000, p. 26-27).

5.2.3.2 Formar en investigación para la toma de decisiones en un proceso de investigación

Otra de las finalidades de la formación en investigación recupera una formación reflexiva que le permita, a quienes estudian, con los criterios y fundamentos necesarios para la toma de decisiones constante en un proceso de investigación, en sus palabras:

“Yo quiero agregar: no trabajar con procedimientos, una cosa vamos trabajando la capacidad de tener criterios para la toma de decisiones a partir de los fundamentos epistemológicos, el proceso de las distintas estrategias orienta los procedimientos, pueden guiar; pero la capacidad de tomar decisiones es de ellos, en función de las coordenadas ontológicas y epistemológicas, y eso me parece les permitirá ser

creativos en relación a la investigación y proyectarse a nuevas formas de investigar” (EAEEaI S).

Aquí una docente considera que contar con procedimientos y herramientas metodológicas no alcanza, que como intencionalidad pedagógica busca que sus estudiantes adquirieran criterios, a partir de fundamentos epistemológicos y metodológicos, para la toma de decisiones a lo largo de un proceso de investigación.

Desde esta manera el futuro profesional no sólo adquiere herramientas investigativas sino además los fundamentos para tomar decisiones y posicionarse.

La finalidad pedagógica es el desarrollo de la argumentación, es aprender a analizar y a componer, pero también es una toma de conciencia de lo construido, de los resultados encontrados y una toma de conciencia respecto a cómo lo hicieron otras personas (Bayardo, 2015). Es lo que Vasilachis (2006) llama “la reflexión epistemológica”, actividad cotidiana del/la científico/a cuando resuelve problemas emergentes en su investigación, acerca de los conceptos y tradiciones donde se posicione y las características de los métodos a utilizar, entre otras, haciendo referencia así a una actividad persistente, creadora y dinámica.

Formar en investigación para la toma de decisiones es una invitación a pensar reflexivamente. Bayardo (2015) lo llama juicio en suspenso o ensanchamiento del abismo, entre un problema y la respuesta que se le puede dar, y donde la velocidad no tiene cabida:

Si el proceso de investigación no va acompañado, a su vez, de un proceso de reflexión, difícilmente podrá ocurrir que se establezcan relaciones pertinentes para una mejor comprensión del objeto de estudio, que se logren plantear hipótesis relevantes, que se puedan interpretar adecuadamente los datos recabados, que se haga una detección detallada de los hallazgos a que el estudio pueda dar lugar, o bien que se enriquezca tanto el proceso investigativo, como la persona que investiga (Bayardo, 2015, p. 69).

5.2.3.3 Formar en investigación valorando conocimiento previo y lo afectivo: acompañar procesos personales

Una formación en investigación que recupere experiencias y saberes previos no sólo respecto a herramientas y habilidades vinculadas a la investigación, en términos instrumentales, sino la conexión con la disciplina, en palabras de los/as docentes:

“Reconociendo el recorrido de cada uno para que puedan mirarse, reconociendo que hay conclusiones hechas previamente, pero no estás llegando sin nada, llegas con un montón de cosas con eso para adelante, no es sin eso, la investigación no es sin vos (...), es la bio-psico-capitalización donde estamos, condiciones por una subjetividad construida y trabajar desde el amor implica romper. Eso me hace dar cuenta que mi primer proyecto fue sobre educación y afectividad, desde lo intuitivo, sin connotación política, pero ahora, en esa línea, con conocimiento y análisis de la realidad hemos pasado del capitalismo cognitivo al capitalismo afectivo, los afectos están siendo objeto del capital, el riesgo, la mirada atenta, ‘contigo amor y cebolla no’, es en este contexto, con estas características, en estas condiciones, y eso como lo fuerte para acompañar el proceso de escritura de cada uno” (EAEeA S y N).

Una formación en investigación que valore los conocimientos previos de los y las estudiantes es remarcada por dos docentes, los espacios curriculares destinados a la investigación, por lo general, se sitúan en los últimos años de las carreras, por lo que los y las estudiantes llegan con importantes experiencias, sumado a las praxis o prácticas que brindan y trabajan con herramientas de investigación.

Como expresa Bayardo (2015), la reflexión tiene como base los conocimientos previos que la persona ha construido, que se van contraponiendo con los nuevos elementos que va encontrando y de esta manera va profundizando la comprensión de su objeto de estudio y modificando sus esquemas conceptuales.

En este marco, resaltamos los aportes de Freire (2002) por una enseñanza que respete los saberes de los y las estudiantes, y una formación donde la afectividad no asusta y no hay miedo de expresarla. Este autor destaca que:

La afectividad no está excluida de la cognoscibilidad. Mi apertura al querer bien significa mi disponibilidad a la alegría de vivir. Justa alegría de vivir que, asumida en plenitud, no permite que me transforme en un ser almibarado ni tampoco en su áspero y amargo (Freire, 2002, p. 132).

De aquí la invitación a una práctica educativa alegre, afectiva, con formación científica seria y con claridad política. Como expresa Enríquez,

Al integrar el pensar con el hacer y la razón con el corazón, cumple con las dos condiciones que posibilitan el compromiso social, ellas son: la capacidad de unificar coherentemente la acción con la reflexión (une la cabeza con las manos); y la

capacidad de articular los sentimientos con los pensamientos, para promover la transformación social es necesario anudar la “cabeza con el corazón” (2021, p. 78).

Recuperar tanto los conocimientos previos como los afectos coloca el énfasis en que cada proceso de generación de conocimiento es único.

5.2.3.4 Formar en investigación como forma de vida

Otra de las finalidades apunta a pensar en una formación en investigación como forma de vida, un eje transversal que vincula a nuestra formación y vida cotidiana, en palabras de los/as docentes:

“Les va a encontrar gente que quiera investigar, pero que no tomen la investigación como un salto para terminar e irse, que realmente abracen la investigación como una forma de vida porque muchas veces no sé educación. Si las praxis permiten, pero si una pasantía de investigación, que eso no se únicamente porque me están obligando, que se queden por el amor la investigación eso es difícil, encontrar a alguien que no piense como vos pero que se enamore de investigar con cualquier mirada, cuando le ofreces una pasantía a los estudiantes terminan y desaparecen, no lo hacen por amor sino por necesidad o unos mangos; lo que no está mal como está la cosa, está bien, pero después desaparecen. Mi pregunta es: ¿Si formás a alguien, lo tuviste con becas pasantías y el día que se recibe la universidad no te da nada para contenerlo? No te da, mirá le buscamos un cargo, no los puedes retener, lo chicos se van, tienen que morfar, les tenes que soltar la mano y los perdes, entran muchos factores: la academia lo económico lo humano, tenés que decirle disculpa” (D1).

“Permite romper con esta idea de que es algo ajeno que es para privilegiados intelectuales, entonces la mayoría no se ve, no se ve en institutos de ciencia con becas de doctorado, no se ve participando en proyectos, no la ve como una herramienta para la vida” (EAEEaI G).

“Vos decís no se le va como una herramienta para la vida. Yo diría: no se vive cómo, no sería lógico estar pensando cómo modificar el plan de estudios, ya debería estar modificado per se, ya nuestra propia práctica nos tendría que estar diciendo qué cambiar, entonces la gente investiga afuera” (EAEEaI S).

Formar en investigación como forma de vida es una finalidad que busca trascender nuestro período histórico donde la investigación y su práctica se busca por el estatus, la retribución económica o requisitos institucionales, abrazar la investigación como forma de vida invita a pensarla como un eje transversal en nuestras profesiones, reconociendo su aporte para problematizar nuestras prácticas y la época que transitamos, nos invita a

posicionarnos como sujetos activos y protagonistas de nuestra vida y contexto histórico que transitamos. Abrazarla como forma de vida nos iguala a todos aquellos/as que se consideran los únicos/as autorizados/as a realizarla.

5.2.3.5 Formar en investigación desde un posicionamiento político

Entendemos la formación política como aquella que recupera la dimensión de “lo político” en la formación en nuestras universidades. Lo político entendido, en términos de Mouffe (2007), como superación del Estado y sus regulaciones, que distingue la categoría amigo-enemigo, siendo este último de carácter público y la superación de la asociación a partidos políticos.

Lo político como dimensión constitutiva de antagonismos y relaciones de poder en los diversos espacios de las sociedades humanas. En este marco la discusión de lo político en la formación en investigación es una invitación a confrontar discursos y prácticas instituidas en las universidades respecto a la investigación, situándonos en el terreno de las intenciones, acciones humanas que nos remite a sueños, utopías y objetivos tanto en el terreno de la producción de conocimiento como en la intervención del mundo socioeducativo. Una formación que reconoce la imposibilidad de la neutralidad de la educación en general y de la investigación en particular (Freire, 2002).

En este sentido compartimos significados respecto a una formación en investigación que hemos llamado despolitizada versus la politizada.

Por formación en investigación politizada nos referimos a una praxis que siempre persigue una intencionalidad y la recuperación de “lo político” en nuestras universidades. En expresiones de docentes:

"Estos últimos años ubico más como núcleo lo político, en sentido amplio, no partidario, en términos de subjetividad política, obviamente no dejo atrás lo otro, por eso el modelito con el que vengo sanateando hace un tiempo ¿Por qué?, porque me llevó años entender que la metodología y las técnicas son fundamentales, son el famoso martillo, todo depende para qué lo uses. Lo epistemológico te dice para qué vas a usar el martillo, pero lo político tiene que ver con la intencionalidad, con el deseo que quieres lograr vos, creo que en esta época lo que más está en tensión es eso: qué tipo de sujeto. Lo pienso mucho en educación, hay una cierta visión basada en el sujeto cognitivo, aunque todos se llenan la boca con Freire, Foucault, pero el pensamiento crítico ha quedado de un lado, actualmente se peinaba a la educación

como meras habilidades y que son importantes, pero da la definición de un tipo de sujeto y eso era político para mí” (EACE R).

“Cómo anclarse en una posición epistemológica, pero sobre todo con posicionamiento político, pero también pensar la investigación como una praxis son dos corazones que deben estar transversales, después le agregas contenidos. Permite romper con esta idea de que es algo ajeno, que es para privilegiados intelectuales. Entonces la mayoría no se ve, no se ve en institutos de ciencia con becas de doctorado” (EAEEaI G).

“Vos decís: no se le da como una herramienta para la vida, yo diría no se vive cómo, no sería lógico estar pensando cómo modificar el plan de estudios, ya debería estar modificado per se, ya nuestra propia práctica nos tendría que estar diciendo qué cambiar, entonces la gente investiga afuera, no es que todos tenemos que investigar la práctica pero alude a nuestro campo y en, ese sentido, comprendí lo que hace un investigador: validamos pero también generamos y construimos realidades y ahí hay que poner la fuerza de la formación, en la creación y recreación de realidades como un acto político. Acto político si los hay, acción, posición, política, en el sentido de que hay una intencionalidad y, a través de la práctica y la praxis, vamos construyendo otras formas de vida, esa base me la dio la epistemología, la comprensión de la base epistemológica, qué queremos y hacia dónde vamos” (EAEEaI S y N).

“De la concepción general de la educación universitaria eso se lleva a lo metodológico. Ayer vi unos videos del neoliberalismo y la educación tiene que ver con una concepción de sociedad y modo, y de allí un ordenamiento social político. Por eso digo que la formación en investigación tiene que ser capaz de construir nuevas realidades develar estos elementos y pensar otras realidades; por eso para mí lo artístico es la manera para pensar otras realidades, un espacio donde lo sensible lo poético y político están juntas a la base de pensar la investigación; y en tanto la docencia es política esa es la conjunción para pensar otras realidades, otros modos de construir investigación de discursar ¿Con qué estrategias? No la cosa romántica del amor sino el compromiso, la sensibilidad de estoy inserto en una sociedad; si hay algo que promueve el neoliberalismo es la insensibilidad, lo individual” (EAEEaI S y N).

La formación política es resaltada por los y las docentes del área, inclusive una profesora marca que es el eje prioritario en la actualidad, la intencionalidad de nuestras investigaciones y formación en investigación, qué buscamos en esta época como docentes y como investigadores/as ¿Para qué investigar?

La educación en general y la investigación en particular como acto político permite la creación y recreación de realidades y nos ubica en un plano prospectivo, hacia dónde vamos con estas opciones epistemológicas, metodológicas y valorativas. De aquí la

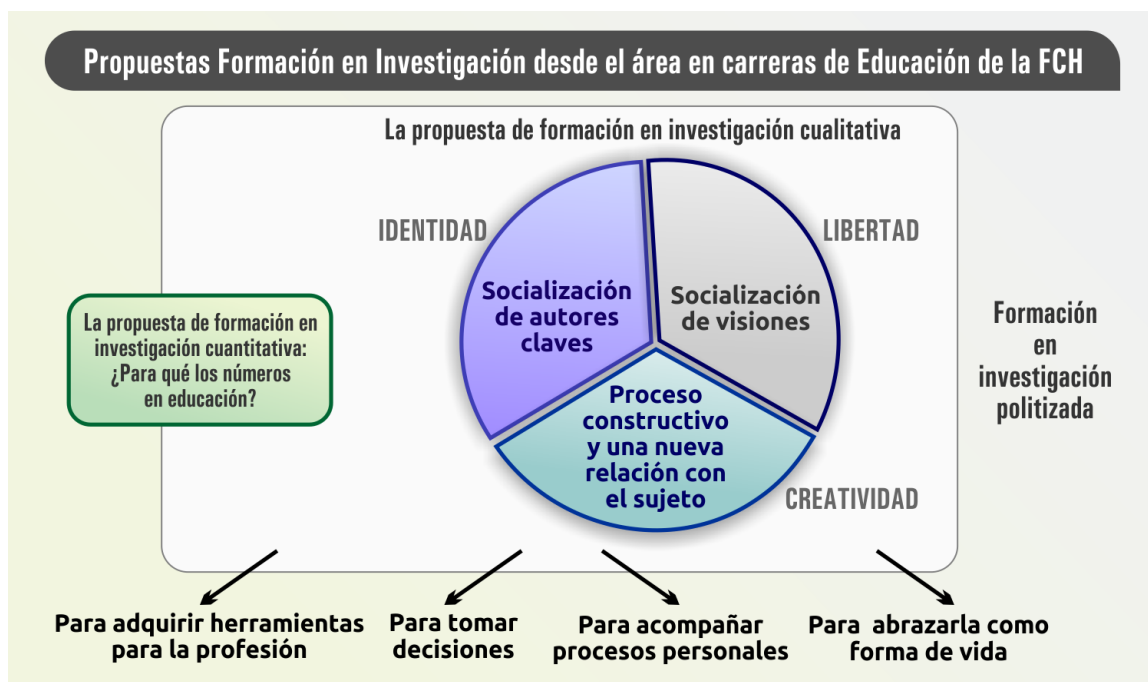
vinculación de lo político con el arte. Como dice Hernández (2012), la época globalizante tiende a presentar lo político como un fenómeno que ha desaparecido, el individualismo que dificulta pensarnos en grupos que persigan fines comunes, una época que presenta la necesidad de asumir una relación amigo-enemigo basada en el diálogo y el consenso y la emergencia de organizaciones diversas que parecen custodiar la no manifestación de antagonismos.

De aquí la necesidad de recuperar una formación política en investigación que conciba a las instituciones como un conjunto de prácticas que han creado un orden y una organización con la cual no necesariamente coincidimos. Nos invita a recuperar contradicciones, visibilizar antagonismos y clarificar enemigos/as. Nos invita a visibilizar que el orden establecido ha derivado de la conflictividad de lo político.

Se acuerda con Sánchez Puentes (2000) en que la generación de conocimientos es una recreación, involucra una comunidad epistémica y no se da fuera del espacio-tiempo social. La ciencia no se ha hecho ni definido siempre de la misma manera, son resultados de experiencias y prácticas históricas, pero en su carácter histórico-social encontramos las raíces de las rupturas y su potencial creador.

Figura 15

La Formación en investigación desde el área metodológica en la actualidad



La *Figura 15* sintetiza las propuestas de formación en investigación desde el área metodológica; por un lado, las propuestas de formación cuantitativa representada de manera más pequeña y aislada al interior de la carrera y la facultad que no se conecta con otros contenidos, actividades y la disciplina en general; por el otro, las propuestas de formación cualitativa centradas en la socialización de autores claves, diversidad de visiones y un proceso constructivo que busca diferenciarse del proceso cuantitativo. Mencionadas propuestas están atravesadas por principios que persiguen potenciar la libertad, creatividad y la identidad del o la docente investigador/a. Todo ello con la finalidad de aportar a profesionales que adquieran herramientas para investigar, que tomen decisiones con criterios y fundamentos, que acompañan en procesos personales y finalmente puedan abrazar la investigación como forma de vida.

Este período podemos caracterizarlo con una impronta política de la formación, recuperada por los y las docentes del área, una formación en investigación politizada en un sentido no político partidario, sino en términos de reconocimiento de intencionalidades de nuestras investigaciones y formación en investigación, búsquedas de la época como docentes y como investigadores/as, resaltando el plano prospectivo, hacia dónde vamos con estas opciones epistemológicas, metodológicas y valorativas.

El capítulo fue representado por los significados de algunos/as docentes del área que se significan como un área misteriosa, en un momento histórico de gran centralidad en la investigación existe un misterio respecto al lugar y el papel de mencionada área en esta época. Dicho misterio guarda dudas respecto a lo que es investigar, quiénes investigan, quiénes poseen el título de investigador/a, quién autoriza dicho título, cómo se llega a ser un investigador/a y, en este sentido, qué lugar ocupa el área seis en ese camino. Un área que forma en metodología pero que también son docentes que investigan como otros/as docentes de la comunidad epistémica de la Facultad de Ciencias Humanas.

El capítulo tensiona el predominio paradigmático de la comunidad epistémica actual, percibida con una importante impronta cualitativa, aunque hemos advertido un área que se constituyó de la mano de la Psicología y la Estadística.

El predominio de la enseñanza cualitativa emerge con fuerza en las reformas curriculares de fines de los 90, al punto que lo cuantitativo aparece aislado al interior de las carreras sin poder atribuirle sentido a los números en relación al campo profesional

El predominio de lo cualitativo también deja el misterio respecto a su esencia, contenidos y formas de llevarla a cabo.

Capítulo 6

La Formación en investigación en educación durante el periodo democrático: significados de egresados/as



6 LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN EN EL PERÍODO DEMOCRÁTICO: SIGNIFICADOS DE EGRESADOS/AS

El presente capítulo se centra en los significados construidos por egresados/as de las carreras de Ciencias de la Educación, Educación Inicial y Educación Especial que cursaron con planes de estudios concebidos en períodos democráticos.

El capítulo se estructura en dos grandes apartados, en función de los dos títulos que ofrecen las carreras docentes: la formación en investigación en educación en los profesorados y la formación en investigación en las licenciaturas, teniendo cada una de ellas particularidades y dinámicas propias que permiten problematizar las propuestas de formación.

6.1 LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN EN LOS PROFESORADOS

El apartado problematiza la formación en investigación en los profesorados, los/as egresados han construido significados que asocian la investigación al mundo académico y la realización de trabajos finales y tesis.

Remarcan que un profesor/a se centra en la enseñanza y que un licenciado/a se focaliza en la investigación. Las propuestas de formación, en el primer caso, son teóricas, con escasas experiencias prácticas, centrada en instrumentos de recolección de información y lectura en investigaciones ajenas al campo disciplinar o contexto inmediato.

6.1.1 Significados respecto a ser docente investigador: “Ser docente o investigador/a”

Al reconstruir los significados de los/as egresados/as, respecto a sus primeros encuentros con la investigación durante la carrera, aparece una fuerte escisión entre el profesorado y la licenciatura, resaltando que el primero focaliza en la formación docente y la investigación recién aparece para los/as licenciados/as. En sus palabras:

“Yo me recibí en el 2014, ahora estoy viendo un poco lo de la investigación porque durante el profesorado no tuvimos. De a ratos me siento perdida, hay que seguir

muchos formatos y en nuestra área no hay muchas investigaciones, al menos en la provincia de San Luis” (EEE4 Val).

“Me dio pie para pensar en el perfil del profesor que no sé si está pensado que sea investigador, aunque debería estar, es un excelente protagonista para hacer investigación porque está dentro del aula (...) No se profundiza porque el perfil apunta a dar clases, pero si lo vemos desde otro lado, el ‘profe’ tiene muchas herramientas prácticas para aportar a la investigación, pero eso no está tenido en cuenta, esa es la sensación que me da (...)” (EEE4 Val).

“La mirada que tenemos del profesor de Educación Especial me formó para ser docente, no estaba dentro de mí la parte de investigación, jamás me preparó para salir como profesor, dos caminos muy escindidos. El profesor de escuela no investiga, este es mi pensamiento, tampoco había espacios, proyectos de investigación específicos de nuestra carrera, creo (...)” (EEE4 MP).

“No se piensa en un profesor investigador como generador de conocimientos de sus propias prácticas” (EEE4 E).

“La práctica investigativa es sólo para los licenciados y el profesor no vivencia este espacio curricular o tiene experiencias, entonces para el plan es una contradicción, esa fue una de mis conclusiones. Con un perfil sociocrítico, el profesor no tiene un espacio donde aprender a investigar, las materias se dan aisladas, como Epistemología, pero no se conectan en una experiencia vivenciada. Los únicos que tienen derecho a investigar en este plan son los licenciados, debe ser parte del profesorado y no vivirla en compartimientos estancos” (ECE N1).

“Cuesta aceptar que la investigación debe formar parte de la formación del profesorado, el docente que sabe investigar tiene más posibilidades de dar más respuestas a problemáticas que emergen de la realidad socioeducativa; comparaba la formación nuestra con la de los colombianos y ellos viven en semilleros, tienen un espacio que desde los primeros años se van familiarizando con los procesos de investigación y los contenidos, con las disciplinas de manera integrada y creo que esto no ha cambiado” (ECE N1).

“Hay una alineación entre el profesorado y la investigación, habría que hacer más hincapié en el profesorado con la investigación, investigar, no solo, hay una decisión epistemológica atrás, no se puede investigar si los tiempos universitarios no lo permiten, la trayectoria no permite que el estudiante se interese por la investigación. Recién en tercero conectan con la investigación, a menos que te conectes a través de una beca de investigación. Eran muy pocas las cátedras que ayudan a los estudiantes con materiales, uno pone en juego una cosmovisión al comenzar una investigación (ECE2 MA).

“La imagen del docente investigador no está avalada por las instituciones, no está explotada, muchos profesores quisieran investigar y el trabajo no le contempla horas de investigación, si vos querés no te voy a reducir obligaciones, responsabilidades, eso hace la gente que tiene familia, es más difícil, encima en educación” (ECE2 S).

“Otra de las cosas que no mencioné, escuchando a Ayelén, recuerdo cuando participé en un proyecto de investigación, vinculado a una escuela del Barrio Eva Perón. Como también en esa escuela realizaba mis prácticas docentes, no me sentía/pensaba como ‘investigadora’, sino más bien como docente” (ECE2 L).

Tanto los estudiantes de Ciencias de la Educación como de Educación Especial remarcan la escisión entre la formación docente y la investigativa en los profesorados y licenciaturas, no pensarse como investigadores/as sintetiza los significados construidos en sus trayectorias durante el profesorado.

En varias citas se remarca la ausencia de la investigación en el profesorado y la segunda remarca un perfil que no se centra en el/la docente investigador/a de sus propias prácticas. A nivel curricular, tanto el Profesorado en Educación Especial como Educación Inicial cuentan con una sola materia destinada a la formación en investigación, situación que cambia en la licenciatura.

Ciencias de la Educación cuenta con tres materias en el profesorado, pero algunos significados de los/as egresados/as remarcan que las vivencias y experiencias investigativas se producen en espacios curriculares de la licenciatura.

La figura del/la docente-investigador/a no es nueva, numerosos autores han buscado teorizar sobre este vínculo, su importancia y sus obstáculos, entre ellos, Stenhouse (1984), Schön (1992), Freire (1997), Rojas Soriano (2000), Enríquez (2007), Duhalde (2008), Di Lorenzo (2011), Baldivieso y Di Lorenzo (2022), entre otros. A pesar de esta tradición, no se ha reflejado en propuestas curriculares, proyectos institucionales y prácticas concretas.

Enríquez (2007) mencionaba algunas objeciones a la noción del/la docente investigador/a que siguen teniendo vigencia e incluso se han profundizado:

-Pensarla como tareas con propósitos distintos: claramente las propuestas curriculares de las carreras de educación de nuestra facultad siguen escindiendo los propósitos de cada carrera, pensando en un profesorado destinado a la docencia y una licenciatura destinada a la investigación, tal como se puede ver en el siguiente cuadro, la

proporción de espacios curriculares destinados a la investigación es ampliamente superior en todas las licenciaturas:

Cuadro 3

Espacios curriculares destinados a la formación en investigación en los planes de estudio vigentes

Ciencias de la Educación		Educación Inicial		Educación Especial	
Profesorado	Licenciatura	Profesorado	Licenciatura	Profesorado	Licenciatura
-Investigación educativa I	-Investigación educativa I	-Taller: “Investigación Educativa y Práctica Docente”	-Taller: “Investigación Educativa y Práctica Docente”	-Investigación Educativa y Práctica Docente	-Investigación Educativa y Práctica Docente
-Investigación educativa II	-Investigación educativa II		-Epistemología		-Epistemología
-Epistemología	-Epistemología		-Seminario de investigación		-Investigación formativa
	-Praxis IV la práctica investigativa		-Taller de trabajo final		-Taller de investigación formativa
	-Taller de tesis				

-La inclusión de la investigación desvaloriza la docencia: a partir de los 90 en nuestro país, con el programa de incentivo a la investigación se produce una sobrevaloración de la misma en detrimento de la docencia. A su vez, se visualiza una fragmentación al interior del propio colectivo docente, por un lado, los universitarios y, por el otro, los docentes de primaria, secundaria y terciarios; sólo los universitarios cobran incentivo a la investigación o adicional por título de posgrado. Realizar una especialización, maestría o doctorado para un/a docente de escuela no significa ningún tipo de reconocimiento, ni económico, ni institucional.

En relación a ello, las condiciones contextuales impiden el desarrollo de la noción docente-investigador/a: representaciones docentes resaltan que no cuentan con carga horaria adecuada, ayuda económica e infraestructura que garantice un apoyo efectivo de su tarea,

bibliotecas actualizadas y posibilidades de compartir y poner en prácticas los resultados de sus investigaciones.

Es importante mencionar que,

La investigación educativa cobró relevancia en la agenda política neoliberal como medio o excusa para la denominada profesionalización docente. El discurso gerencialista del momento le adjudicó un sentido claramente instrumental y eficientista, asociándose investigación a cambio o mejora de las prácticas docentes. Pero como sabemos, la tan mentada profesionalización no se consigue sin condiciones necesarias (materiales y simbólicas) para llevarla a cabo, condiciones que dichas reformas se olvidaron de garantizar (AGCE, 2009, p. 131-132).

Como expresa Duhalde:

Las políticas educativas nunca garantizaron los medios suficientes para hacer de esta exigencia una posibilidad concreta. Esta exigencia de realizar investigación en el campo educativo que, según el discurso oficial, contribuye a profesionalizar la tarea docente, se constituye en una demanda que parte por desconocer las reales condiciones del trabajo docente (1999, p. 76).

Siguiendo el pensamiento del autor: ¿Se puede exigir, además de enseñar, otra tarea, la de investigar? Una nueva modalidad de trabajo para una profesión que históricamente no ha investigado y, desde los 90, se impone como obligación sin garantizar las condiciones materiales e institucionales para su concreción.

-El o la docente investigador/a no puede construir conocimientos válidos porque está implicado con la situación que estudia, lo que pone en evidencia la hegemonía de tradiciones paradigmáticas en el campo de la investigación educativa, sustentada en la neutralidad, objetividad y dualismo sujeto-objeto. A su vez, la investigación de la práctica no ha logrado instaurarse significativamente en la formación docente como uno de los tantos enfoques de investigación.

-El conocimiento producido por los/as docentes investigadores/as queda encarcelado en los ladrillos de las escuelas y se socializa en circuitos diferentes a los conocimientos producidos por investigadores profesionales. De esta manera, los/as profesores/as que

egresan de la universidad y se desempeñan en escuelas, pierden el contacto con colegas que continúan vinculados a la vida universitaria, manteniendo la brecha.

Aquí es importante recuperar los significados de algunos/as docentes, que al respecto mencionan:

“Me parece que es porque el profesorado forma para ser profesor no para ser investigador, entonces plantear la categoría docente investigador es impensada” (EACE A).

“Y porque la formación nuestra era netamente específica a la formación en docencia y cuando pasas a las metodológicas no entendés para qué sirve, era una sola materia, cuesta hasta el día de hoy, es una materia que debería estar en tercer año. Queremos enseñar a investigar y no tienen la formación de base. Cómo les va a enseñar a analizar una clase si recién están viendo didáctica, ahí me di cuenta porque no entendía” (EAEeI C).

“Un poco escuchando hay cosas que pienso distinto, pero porque vengo de otro campo disciplinar. Creo que, por un lado, hay mucha idealización de la investigación, falta más apego a la realidad; creo que la investigación es para algunos y no para todos. Si soy docente de Psicología no puedo pretender que todo tenga que ver con la investigación porque también hay otras cuestiones, porque todo tiene que ver con los campos, esto que decía [Menciona el nombre de una profesora], tiene que ver más con educación, entonces yo con las estudiantes de Inicial, en segundo año es lo primero que tratamos; para que entonces al menos puedan pensar que además de ser docentes pueden ser docentes investigadores. Ya que comprendan esa noción me siento más que satisfecha, lo que cuesta mucho es que puedan pensarse, que puedan salirse del rol docente. Entonces cuando les planteamos la posibilidad de investigar la práctica docente no lo pueden procesar, recién lo logran al final del cuatrimestre y no todos, la idea es incorporar esta noción, abrirles el campo, me conformo con eso” (EAEeI D).

Siguiendo el discurso de los y las docentes encontramos acuerdos con lo que vienen planteando los/as egresados/as, al sostener que los profesorados forman para la docencia, allí está el peso de las propuestas y en este marco las asignaturas metodológicas pierden sentido en una impronta centrada en la didáctica.

En uno de los equipos reflexivos aparecieron significados diversos respecto a la formación, que llevó a un/a docente a caracterizar al resto del grupo de idealistas respecto a la investigación y que él/ella se conforma con que puedan ver la investigación como una posibilidad más al interior de su campo profesional.

Estos debates respecto a ser o no ser investigador/a dan lugar a la siguiente categoría, los significados de los/as egresados/as respecto a una élite de investigadores/as. Estos significados nos invitan a pensar en actualizaciones de las propuestas curriculares que rompan con esta escisión docencia-investigación, pero también invitan a pensar en los puentes necesarios entre las diversas instituciones educativas de nuestro país y los colectivos docentes, independientemente del nivel educativo en el que se desempeñen.

6.1.1.2 Significados respecto a quienes investigan: “Ser o no ser investigador/a: las élites y los/as olvidados/as”

Los/as egresados/as consideran que la comunidad que se dedica a la investigación es un grupo selecto, una minoría que pueden lograr becas o pasantías. Sin embargo, se alude a que no sería el camino correcto y la necesidad de desmitificar que ser investigador/a es una opción. En sus palabras:

“No tenemos la posibilidad de ver a la investigación como un área de vacancia o donde vayamos a trabajar y eso es una traba, no verla como desempeño laboral o práctica profesional (...) La investigación es para la élite y es un error (...) y por último coincido con Cecilia, la facultad o la institución es selectiva para promocionar o promover al estudiante o motivar para qué egresar (...) Hay algo, no sé qué cosa institucional, burocrática o selectiva que produce trabas y obstáculos para que cueste más egresar. Te preguntan hasta cuántos lunares tenés en la panza para saber el tiempo que dispones” (ECE1 N).

“La investigación está muy cerrada a menos que conectes a través de una beca o pasantía” (ECE2 MA).

“Traigo un poco esto, para desmitificar que la investigación no es algo que se elija, creo que algunos estudiantes realmente la elegimos y esa decisión es lo que nos impulsa a querer terminar, a encontrarle un sentido y a pensar a la investigación desde un lugar ético; quizás no es el campo más hablado en clases” (ECE2 A).

Ser o no ser investigador/a nos invita a reflexionar si debería ser una opción, como expresa un/a de los/as egresados/as, un campo laboral específico o debería, como dice otro/a egresado/a, ser el sentido de nuestras prácticas profesionales de manera transversal. Uno/a de los/as egresados/as remarca que está normalizado que se elige ser investigador/a y si los significados construidos al respecto es que son muy pocos los/as investigadores/as, quedarían pocas opciones de sentirla y vivenciarla como parte de la profesión.

No es casual que las propuestas curriculares que dividen la docencia de la investigación construyan significados que implique en los/as egresados/as tomar opciones, o una o la otra.

La de los investigadores/as vistos como una élite no es nueva, Kreimer (2006) había señalado que, a fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX, el Estado invitaba a científicos de cierto prestigio, particularmente europeos, a pasar un tiempo variable en sus países latinoamericanos, con el objeto de “impulsar el desarrollo de las ciencias en general, o de tal o cual disciplina en particular” y formar los/as investigadores/as locales. Luego, los pioneros locales (pero que se doctoraban en el exterior) formaban su grupo selecto, reproduciendo tradiciones de investigación.

Si bien en el siglo XXI se institucionaliza la formación doctoral en las universidades latinoamericanas, Kreimer (2006) sostiene que se constituyen diversos grupos de investigadores/as que hemos agrupado en lo que hemos llamado la élite de los/as investigadores/as:

-Las élites de investigadores/as: aquí encontramos los/as integrados/as (que mantiene redes internacionales) versus los/as aislados/as (los que intentan responder a problemas locales y a su vez buscan imitar agendas internacionales, pero no cuentan con redes internacionales).

A la propuesta de Kreimer añadimos:

-Los/as excluidos/as, aquellos/as que intentan responder a problemas locales, desde experiencias y prácticas investigativas no reconocidas como científicas, y que siguen disputando lecturas y comprensiones otras del mundo.

-Los/as olvidados/as, aquellos/as que no se los/as reconoce como posibles investigadores/as, aquí encontramos a diversos colectivos de docentes de jardines, escuelas primarias, secundarias y terciarios. En relación a esta última categoría remarcamos:

Desde una visión democratizadora de producción y reproducción del conocimiento en nuestras sociedades, sostenemos que la investigación como actividad científica creadora de búsqueda de respuestas a problemas desconocidos, no debiera ser privativa de estos niveles educativos, sino que (...) debe y puede ser incorporada

desde la educación secundaria (existen incluso experiencias de enseñanza de investigación en la educación primaria) proyectándose y extendiéndose luego en la formación terciaria y universitaria, sea esta de grado o posgrado. La formación en investigación es, además, una empresa de largo aliento, razón por la cual no puede quedar reducida exclusivamente a un nivel o un ámbito educativo (AGCE, 2009, p. 133).

Al nivel o ámbito, sumariamos que no puede quedar reducida a un determinado grupo selecto, ni a un determinado colectivo docente. Coincidimos con Castillo (2000):

Así el profesional no tenga entre sus planes dedicarse a la actividad investigativa es importante que tenga un sólido compromiso investigativo en su formación, de tal manera que la investigación más que una profesión para quienes sienten esa vocación, sea una actitud de vida (citado por Aldana, 2012, p. 372).

6.1.2 Significados de egresados/as respecto a las propuestas de formación de los y las docentes

Es importante recuperar que un curso de metodología no garantiza la formación en investigación, pero se constituyen en mediciones en conjunto con otras para dicho oficio, entran en juego aspectos curriculares, institucionales y dispositivos pedagógicos.

6.1.2.1 Formación que sobrevalora la investigación cualitativa por sobre la cuantitativa: “progres” versus los demonios

Los/as egresados/as ponen en tensión las lógicas de investigación aprendidas y comparten significados que durante la trayectoria académica ubican a una lógica en un lugar superior a la otra:

“(…) Hay una cuestión muy arraigada de investigar para transformar y no una cuestión investigo para conocer, siento eso en todo momento. Si hago una investigación antes estaba en línea y deja por fuera otras líneas de investigación. Además, se demoniza lo cuantitativo y se valoriza lo cualitativo, demonización de tildar de positivista, cuando una investigación que las vincule, sea cuanti desde un lugar crítico, sólida y aportes. Va por ahí” (ECE1 A).

“No obstante hay una especie de miedo no de demonización, es violento, hay prejuicios por los paradigmas cuantitativos, cuando uno comprende que son complementarios los paradigmas, abordar desde un paradigma cuanti no significa

que sea malo (...) Yo creo que investigar ya nos transforma, el conocimiento es inanimado decía Guyot, el conocimiento toma sentido cuando se pone en juego en una dimensión humana, social y política. Entonces intentar producir un aporte en el espacio que interviene es enriquecedor, yo tenía el prejuicio que lo cuanti no sirve y lo pude apreciar cuando transité la práctica investigativa y materias de la licenciatura” (ECE1 N).

El debate cuali-cuanti no es nuevo, pero en pocas ocasiones nos preguntamos en qué estatus están hoy en las universidades. Bassi (2012) considera que hay en las universidades una reproducción a nivel académico en donde cada uno se declara cuali o cuanti y no se le puede preguntar nada más fuera de su área y orientan a sus estudiantes en ese sentido. Para el autor, la situación más extrema consiste en presentar a una lógica como progresista o de izquierda y a la otra como fascista.

Después de muchos años de confrontación sobre la metodología cuantitativa y cualitativa en las Ciencias Sociales, se podría suponer que el tema era una pieza histórica en la enseñanza de la metodología de la investigación; no obstante, esta discusión sigue teniendo vigencia. De hecho, se siguen dictando asignaturas separadas donde son presentadas como superiores, se producen textos específicos para cada una de estas metodologías donde se plantean como antagónicas, inclusive en la dirección de tesis, muchas veces, se sugiere que el tesista opte por un enfoque u otro (Enríquez, 2021, p. 87).

En este marco los/as egresados/as reconocen un prejuicio con respecto a la lógica cuantitativa y una sobrevaloración de lo cualitativo ubicándola en las tradiciones críticas que buscan la transformación social. Esto no es casual con egresados/as del Plan 20/99 que incorporan lo cualitativo entre sus contenidos mínimos y cuya impronta apuntó a formar un/a profesional crítico/a comprometido/a con la transformación social.

Se acuerda con Enríquez en que:

La adhesión a un paradigma no implica adoptar en forma exclusiva un enfoque metodológico, lo cuali y cuanti no obedecen a diferencias epistemológicas sino a cuestiones metodológicas. De hecho, algunas investigaciones positivistas emplean herramientas de la metodología cualitativa y hay investigaciones interpretativas que usan herramientas cuantitativas (...) Es necesario destacar que las investigaciones cuali o cuanti pueden ser empleadas indistintamente como crítica o como

conservadora, o como patriarcal o antipatriarcal. El posicionamiento en torno a estos temas no depende del abordaje metodológico de los datos (cuantitativo) o de las informaciones (cualitativo), sino de la posición política de quienes construyen el conocimiento (2021, p. 88-89).

Sin embargo, estos avances en las reformas curriculares no debieron venir acompañados de la desvalorización de otras lógicas de investigación que pueden ser complementarias y aportar miradas distintas del mundo.

El resultado de un proceso así es, claro, la reificación de la distinción y, sobre todo, la polarización del debate, que termina tomando la forma de dos tribus que viven a dos metros (y esto es literalmente así en las universidades) (...) Pero no pueden hablar entre sí (Bassi, 2012, p. 2).

Duhalde (1999) invita a superar estos análisis que se limitan a la elección de métodos y técnicas cualitativas o cuantitativas y propone hacer un análisis más complejo referido al objeto, los objetivos, relación sujeto-objeto, intereses que orientan la investigación, la concepción del mundo, entre otras.

En ese orden, acordamos con Páramo y Ojalvaro cuando señalan que:

La dicotomía entre cualitativo y cuantitativo deja de tener sentido, ya que el método de investigación no depende de lo instrumental, sino más bien de la postura epistemológica y la ontología en los distintos paradigmas o posturas filosóficas que tengamos de la ciencia. El debate cualitativo/cuantitativo oscurece la discusión de fondo acerca de los supuestos de cada postura epistemológica (2007, p. 19).

En concordancia con estos significados, podemos destacar que se articulan con los significados de los/as docentes, que advertimos en el capítulo anterior, que ubican nuestra comunidad epistémica en una fuerte impronta cualitativa. Resta decir que más allá de la discusión por la lógica imperante, se desprende un debate epistemológico profundo respecto a la impronta pragmática en nuestra facultad, las personas egresadas estudiadas remarcan que está muy instalada una investigación para transformar como el ideal que quizás guarda una carga enorme para los/as egresados/as y, como ellos/as dicen, no deja espacio para otras formas.

Los programas de estudios de los espacios curriculares incluyen contenidos que aluden a diversas visiones y estrategias metodológicas, pero en lo discursivo las personas egresadas destacan que la impronta paradigmática se instala como el ideal.

Este ideal paradigmático puede operar, en términos de Bachelard (1948), como obstáculo epistemológico, no permitiendo una formación de jóvenes investigadores/as en un marco de libertad para asumir sus propios posicionamientos.

Nos preguntamos si está carga tan fuerte en una investigación para transformar es acompañada de estrategias pedagógicas, recursos y experiencias que puedan dar soporte teórico-práctico y puedan trascender el plano idealista.

6.1.2.2 Formación teórica en investigación: la distancia con la práctica

La formación teórica en investigación alude al estudio de la metodología por medio de libros y manuales, pero con escasas experiencias concretas. En este sentido, al caracterizar este tipo de formación recibida en la universidad remarcan una fuerte tendencia teórica o academicista, con escasas prácticas investigativas. En palabras de distintas personas que han egresado se puede mencionar:

“En el profesorado fue mucha teoría, no tuve un acercamiento a la investigación, algunas actividades específicas como hacer algunas entrevistas o encuestas, desde el profesorado deberían explicarte como hacer la tesis y seguir la licenciatura (...) No hay información sobre lo que implica seguir esos dos años, esto es investigar, esto le va a abrir estos campos. Fue una materia teórica abrumadora, no tuvimos mucha práctica, habría que incentivar a las chicas a continuar la formación (...)” (ENI3 A).

“La materia de investigación no me sirvió mucho, fue muy teórica, mucha teoría y no se llevó a la práctica la investigación, se vieron los pasos, muy desconectada de lo que nos hubiese servido” (ENI3 P).

“No me acuerdo que hayamos ahondado demasiado en la investigación, recuerdo algunas cosas teóricas, pero de ir a investigar al campo de la educación especial, de ir a la práctica, no, no tengo recuerdo. Recién entro a la investigación, me encuentro con la investigación en los proyectos de investigación, pero en la trayectoria de la formación no recuerdo haber entrado al campo” (EEE4 VA).

“Me acuerdo que estaba desarticulada, se tornaba una formación teoricista donde faltaba el saber hacer. Como dice Rojas Soriano, se aprende investigando” (CE1 C).

“Acuerdo en este énfasis teórico y no conlleva a lo que es la práctica, recuerdo tener experiencias de ir a las escuelas, que no coincidan las cosas prácticas con lo que nos enseñaban, nos costaba mucho relacionar la teoría con las cosas reales, un desfase con lo que nos querían enseñar y lo que pasaba en la vida real de las aulas” (ECE1 X).

“Hubiese sido significativo vivir una experiencia de investigación (...) como la daban, imaginándonos un problema. En la práctica hicimos un trabajo sobre las condiciones de trabajo de los docentes en escuelas privadas, un trabajo hermoso que recién ahí pudimos percibir cómo articular cosas de epistemología, política y metodología en un trabajo; lo viví de esa forma. El contenido no alcanza para aprender a investigar” (ECE1 N).

“Durante los cuatro años, todas las materias son muy desde la teoría, sino pasas a la licenciatura, son cuatro años que si fueran teóricas se podrían reducir, agregar herramientas para vivir, abrir la visión, faltan herramientas reales, te recibís y estas nuevito” (CE1 C).

“Yo creo que es la falta de conocimiento previo, llegamos a las materias de investigación cuando estamos en cuarto año, esto podría variar si desde primero podríamos tener prácticas reales, acercando de manera más concreta y no cuando se llega a cuarto año y que son más difíciles de romper” (ECE2 AM)

“Los contenidos siempre fueron muy teóricos, con poca práctica, sí hay diferencias en las formas de abordar eso. En la investigación íbamos a las clases a trabajar ejercicios muy alejados de la educación, tampoco hubo una enseñanza de cómo trabajar eso, cómo procesar datos estadísticos a la hora de irlo a analizar, de qué me sirvió aprender la media, la mediana si no sé qué hacer con eso (...) Si pienso en la investigación dos, teníamos mucho material teórico, la carpeta es grande, sí uno nota diferencias en la participación, teníamos más uso de la palabra, puede traer bibliografía y nosotros nos llevamos. En la praxis cada uno trabajó en sus diseños, hubo un acompañamiento más individualizado y en el taller pasó algo parecido, y a mí lo que más me sirvió fue el aporte de los compañeros, cómo gente del mismo campo estamos pensando cosas distintas de la educación” (ECE 2 A).

Los/as egresados/as ponen de manifiesto que la formación recibida en la universidad estuvo orientada a trabajar en los aspectos educativos e investigativos en clave teórica o, como lo sintetizan algunos/as egresados/as, una formación orientada a “imaginarnos un problema”, “faltaba el saber hacer”, “podríamos tener prácticas reales”, “acuerdo en este énfasis teórico”, “la materia de investigación no me sirvió mucho, fue muy teórica”.

Duhalde (2011) califica este estilo de formación como “academicista”, aunque refiere a la formación en general, nos permite pensar en una formación en investigación cuyo

objetivo central consiste en que el y la docente adquieran un sólido conocimiento de la metodología, en consecuencia, el énfasis está puesto en lograr una importante base teórica, partiendo del supuesto de que los conocimientos podrían conseguirse en la experiencia concreta de investigación.

Las significaciones que han construido, respecto de la formación en investigación son alejadas, distantes de la realidad, si bien no se puede dejar de reconocer que todo proceso formativo necesita teoría, esta pierde sustento cuando no puede articularse con las prácticas o con el contexto macro-micro en el que se desempeñarán los/as egresados/as en el futuro. Si a esto le sumamos que las instituciones no universitarias no reconocen la figura del/la docente investigador/a, los saberes teóricos no tendrán la oportunidad de fortalecerse con los años.

Las personas que han egresado entienden que han aprendido los pasos de una investigación, pero sin tener la posibilidad de llevarlos a una práctica, produciendo un desfasaje que no les permitió articular con situaciones reales.

Un/a egresado/a marca algunas diferencias entre los espacios curriculares: la formación cualitativa en educación aborda contenidos estadísticos con ejemplos ajenos al campo educativo y la formación cualitativa, con una carpeta enorme de material bibliográfico. Sin embargo, en ambos casos se visualiza el énfasis teórico.

Estos significados son interesantes para leer la función que puede estar cumpliendo la teoría durante la formación, esta presencia constante puede conllevar explícita o implícitamente a ubicar a una teoría en general y a algunos/as autores/as sociales en particular, en una posición distinta de la realidad.

A esta manera de formar, Sánchez Puente la define como enseñanza escolástica, en tanto “es una dialéctica discursiva, documental, teórico-conceptual de la investigación (2000, p. 17). Para este autor, este proceso de enseñanza-aprendizaje sólo se preocupa por articular la formación con un discurso sobre el quehacer científico.

En el marco de esta formación teórica las personas que han egresado mencionan cuatro aspectos: las teorías no brindan recetas, la sobrevaloración de la investigación cualitativa por sobre la cuantitativa, la lectura de investigaciones ajenas al campo disciplinar y algunas experiencias: investigar es observar y entrevistar.

6.1.2.3 Formación a través de teorías que no brindan recetas

Una de las grandes incógnitas de una investigación radica en el cómo hago una investigación, las personas que han egresado suelen quedar a la espera de la receta, el paso a paso a seguir; sin embargo, mencionan que la teoría metodológica no alcanza para adquirir esa receta:

“Si bien estuvimos acompañadas, no hubo una receta o una método, tenés que hacer así, así se toman teorías que te dicen qué partes tienen que tener y es uno en la práctica que se da cuenta cómo investigar, a veces estás escribiendo algo en un apartado y resulta que era de otro, no se trata un cómo nos enseñan en relación a un método, a lo mejor era lo que esperábamos nosotros, de venir de una investigación cuantitativa que tenés el paso a paso; en cambio, en lo cualitativo hay tantas maneras que no sabés para donde salís y te sentís atrapado” (ECE 2 L).

“En relación a la investigación cuantitativa (...) si hoy debería aplicarlo, no sé cómo hacerlo. Sólo recuerdo los ejemplos en el cuadernillo, ejemplos que no tienen que ver con el ámbito educativo” (ECE 2 L)

Es importante destacar cómo las personas egresadas que han estudiado remarcan la necesidad de contar con un cómo, la receta para investigar. Por un lado, uno/a considera que en la formación cuantitativa los pasos están más claros, aunque no vinculados al campo educativo y expresan no saber aplicarlos. Por otro lado, la formación cualitativa se percibe más ambigua con un abanico tan amplio de posibilidades que dificulta la toma de decisiones y el camino a seguir.

En este marco es relevante mencionar las tradiciones que han atravesado la formación de las personas que investigan.

Como se mencionó en el marco conceptual, Rojas Soriano (2008) caracteriza como aspectos negativos, en la preparación de investigadores/as, la enseñanza de metodología como un conjunto de pasos a seguir mecánicamente para llegar a una verdad científica. En este marco, la exposición de los temas metodológicos queda en manos del o la docente, el o la estudiante es un sujeto pasivo, reproduciendo los vicios y deficiencias de la enseñanza tradicional.

Aquí es importante mencionar que la búsqueda de recetas requiere de productos concretos que materialicen las indicaciones metodológicas.

Los significados de egresados/as respecto a la formación en investigación apuntan a la espera de una formación que les brinde recetas, que les resuelvan el cómo hacer una investigación, esto invita a revisar las propuestas de formación que puedan brindar criterios teórico-epistemo y metodológicos que, en el marco de un proceso de investigación y estrategias y modos adoptados, les permitan tomar decisiones reflexivas, fundadas y coherentes.

Una formación que deje claro la imposibilidad de seguir un recetario y que cada proceso, época histórica e intenciones personales y grupales hacen de cada proceso de investigación que sea único e irrepetible, lo que invita a respetar sus características básicas y no su desarrollo esquemático. Siguiendo a Duhalde (1999), es un error creer que se puede enseñar a investigar si se enseña el método o los modos del método en forma abstracta, aunque se puede comenzar por analizar alternativas metodológicas y discutir líneas de investigación consolidadas en la historia y permite pensar su utilización en el aula.

6.1.2.4 Formación a partir de lectura de investigaciones ajenas al campo disciplinar y contexto local

Un aspecto importante en la formación en investigación lo encontramos en propuestas que plantean lecturas y análisis de textos y artículos científicos ajenos a la propia disciplina y contexto nacional y regional propios, que posibiliten aprendizajes significativos.

En el marco de la realización de trabajos prácticos varias asignaturas remarcan en sus programas: “Crear un espacio favorable para un trabajo grupal de lectura y comentario de textos claves, que posibilite una efectiva incorporación de conceptos-herramientas epistemológicas” (Programa de Epistemología, 2016).

“Trabajo Práctico N°1: Análisis de un informe de investigación” (Programa Investigación I, Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación, 2016).

“Trabajo Práctico N° 3. Tema Proceso de investigación: Análisis de informes de investigación y reconstrucción del proceso. Análisis de instrumentos- Análisis de elementos comunes y diferenciales” (Programa Investigación II, Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación, 2016).

En las citas se observa que, en el espacio curricular destinado a la Epistemología se propone analizar textos claves de epistemólogos con objetivos de comprensión e incorporación de conceptos; que en Investigación I y II se proponen el análisis de artículos de investigación, aunque no se especifica el nivel de análisis, pareciera que el foco está puesto en reconstruir los momentos que siguieron otros/as investigadores/as. Quedan los interrogantes respecto al tipo de informes que seleccionan los/as docentes: ¿Investigaciones locales? ¿Informes ricos en diversidad de enfoques y/o métodos? ¿Ricos en pluralidad política, epistemológica, etc.?

Respuestas que encontramos en programas de estudios más actuales:

Trabajo Teórico Práctico N° 1. Estrategias de investigación. Objetivo: Identificar, describir y debatir acerca de los principales rasgos de las estrategias de investigación
Actividad: lectura de informes de investigación y debate colectivo (Programa Investigación Educativa II, Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación, 2021).

Se visualiza una intencionalidad de trabajar y debatir informes de naturaleza variada y plurales metodológicamente en la carrera de Ciencias de la Educación. Sin embargo, en el marco de la formación teórica, los/as egresados/as de carreras de Educación Especial comentan la lectura de investigaciones muy alejadas de su campo disciplinar y contexto cercano:

“(…) y se investigó trabajos no de argentina, investigamos el estrés en los alumnos, nos encontrábamos con falta de información no hay sistematización de experiencias en educación especial, eso sería importante sistematizar nuestra práctica, no se da, pero se podría dar, la materia que se nos dio fue de [Menciona el nombre de un profesor] sobre práctica investigación en la práctica docente que nos sirvió para investigación y las prácticas para el que desear estudiar. Tampoco dentro de organismos no encontramos material, presentamos un proyecto sobre discapacidad múltiple y nos sentíamos en el aire, sobre la imaginación porque sin nada de información para poder planificar (…)” EEE4 E

“(…) no fue propuesta por la cátedra, no investigar, descifrar si era cuali o cuanti, dimensiones que se trabajaban (….) mirar la teoría en esa práctica colombiana” EEE4 E

Como expresa Sánchez Puentes (2000) en el marco de una didáctica documental y discursiva de la investigación se toman como referentes investigaciones terminadas que

operan como modelo, en ellas se desarman sus partes y se diferencian de otras, pero siempre desde el escritorio.

La lectura de otras investigaciones posibilita una formación que permite analizar diseños presentados por otros/as docentes potenciando la mirada crítica en el campo de la investigación educativa, aunque si estos no refieren al propio campo disciplinar puede no cumplir con esta intencionalidad.

Los/as egresados/as, sobre todo de carreras de Educación Especial, mencionan la lectura en investigaciones que no eran referidas al campo disciplinar ni al contexto inmediato, al tiempo que expresan la dificultad para encontrar material al respecto y a partir de allí mirar la teoría en mencionadas investigaciones.

Resta mencionar que en el año 2021 cambia la profesora responsable y se menciona explícitamente el trabajo con informes del campo disciplinar:

Trabajo Teórico práctico N°. 2: lectura y análisis crítico de un informe de investigación del campo de la Educación Especial, identificación y caracterización de perspectivas y estrategias de investigación (Programa Investigación Formativa, Licenciatura en Educación Especial, 2021)

Esto invita a seguir profundizando respecto a los nuevos significados que puedan construir a partir de ahora y qué nuevos desafíos conlleve a la formación en investigación.

Sirvent (2015) resalta la importancia de concebir la investigación como un proceso de construcción y como una práctica social anclada en un contexto socio-histórico determinado que le plantea desafíos al investigador/a en relación con la génesis de la investigación y el compromiso social de la función del hacer ciencia en nuestras sociedades. Frente a ello la lectura de investigaciones sobre otras disciplinas y contextos dificulta las tareas de problematización y lectura del momento histórico en el que se sitúa el o la profesional.

Rojas Soriano (2008) caracteriza como aspectos negativos en la formación de investigadores/as, la desvinculación entre los planteamientos teóricos sobre la investigación y los problemas propios del medio profesional en donde el o la egresado/a va a trabajar. En consecuencia, la metodología se presenta de manera abstracta.

La enseñanza de la metodología se presenta así, independiente del contenido, del campo disciplinar y contextos propios, reforzando significados respecto a un área que como pudimos ver en el capítulo tres se constituye como área que puede brindar servicios a cualquier carrera y por cualquier profesional, recordemos que originariamente el área se constituye por psicólogos que brindan formación a carreras de educación.

6.1.2.5 Formación a partir de la aplicación de instrumentos: experiencias de observar y entrevistar

En el marco de la formación teórica emergen algunas prácticas que terminan asociando y reduciendo la investigación a instrumentos como observar y entrevistar, en palabras de los/as egresados/as:

“(…) no diseñamos una investigación, tuvimos una práctica muy semejante a lo que plantea Agustina (…) ir a observar cómo era la práctica docente de la maestra de jardín (…)” EEI C

“(…) en las praxis también vamos observamos y vemos como es la práctica docente en el aula, se observa la clase (…)” ENI3 CYP

“(…) la investigación es algo que se realiza a lo largo de toda la carrera haciendo entrevistas, desgravadas, para mí es un campo que me gusta mucho buscando nuevas formas, por eso creo que no pude hacer una buena conexión con la investigación cuanti, pero si con lo cuali”. ECE2 S

Los/as egresados/as sobre todo de las carreras de educación inicial remarcan significados respecto a la investigación que tiene que ver con la observación del aula, del jardín.

En el marco de una formación teórica, las pocas experiencias prácticas se vinculan con la observación y la realización de entrevistas a lo largo de toda la carrera. Recordemos que el Profesorado en Educación Inicial cuenta con un único espacio de formación explícito en investigación y la misma otorga un lugar central desde la restauración democrática a la actualidad, a la entrevista y la observación, en los objetivos del programa mencionan:

“Desarrollar habilidades para un correcto empleo de la observación como herramienta al servicio de la investigación, así como de su registro y contextualización correspondiente. Adquirir destrezas para realizar entrevistas, elaborar diarios y efectuar

análisis de documentos, como fuentes privilegiadas para recoger información en el aula” (Programa investigación de la práctica docente, 2004)

“Introducir a los alumnos en las distintas técnicas de generación de la información en el aula, enfatizando la utilización adecuada de la observación como herramienta al servicio de la investigación” (Programa Investigación de la Práctica Docente, 2021)

Si bien hay cambio de docentes responsables con el correr de los años, en ambas propuestas se visualiza la misma impronta asignada a la observación y la entrevista; por un lado, la auxiliar que acompaña en el 2004, asume como responsable del espacio y esto de alguna manera retoma los procesos de formación al interior de los equipos de cátedra, el/la maestro/a como el ideal a seguir

Sin embargo, se visualizan algunos cambios epistemológicos:

“Ser capaz de adoptar una actitud de distanciamiento respecto a la clase objeto de estudio para iniciar un trabajo de desciframiento que a partir de la identificación de "señales", permitan desentrañar los múltiples significados que subyacen a la complejidad de la práctica, llegando a elaborar nuevas relaciones conceptuales”. (Programa Investigación de la Práctica Docente, 2004)

Este objetivo del 2004 desaparece, esta invitación a tomar distancia a la hora de observar las prácticas de enseñanza y que denota un posicionamiento epistemológico que pierde fuerza en las propuestas actuales.

“El significado de lo que se estudia depende del lugar desde dónde se mira. Las informaciones-datos que se van generando no son puros, sino que adquieren su significado conforme a la posición que se adopte (...). Cuando se cambia de mirada también se transforma el significado de lo que se está mirando” (Enríquez, 2021 p. 50).

Este énfasis en las técnicas de observación y entrevistas, podemos pensarlo en dos sentidos:

Por un lado, en el marco de los procesos formativos de larga duración: los planes de estudio que precedieron a los actuales construidos y pensados en la última dictadura militar tuvieron una fuerte impronta técnica y la observación un lugar central, como se mencionó en el marco conceptual: el profesorado en enseñanza pre-primaria se propuso: “proveer al

egresado del conocimiento y uso de técnicas de observación que le habiliten para adecuar e individualizar la enseñanza. Conocimiento de métodos y técnicas que le permitan colaborar con eficiencia en tareas de investigación educativa y planificación institucional” (ordenanza 006/80).

Por otro lado, los planes vigentes en la actualidad se componen de lo que hemos llamado espacios explícitamente destinados a la formación en investigación y espacios que incorporan elementos de investigación en sus contenidos, aquí toman fuerza las praxis o talleres, pero dichos elementos aluden explícitamente a técnicas de recolección de información.

A modo de algunos ejemplos Nivel III del profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación menciona en sus contenidos: “La problemática institucional tiene como propósito general: la aproximación analítica a la problemática de las instituciones educativas. A partir del estudio de un caso institucional se analizarán los componentes que afectan la vida institucional, a través de la utilización de herramientas de investigación para la recolección de datos institucionales: observación, entrevistas, técnicas de muestreo, grupo focal, construcción de cuadros de mostración de datos y construcción de categorías para el análisis de datos” (Plan de estudio 20/99).

En el profesorado en Educación Inicial (Plan de estudio 011/09) las Praxis incorporan contenidos referidos a la formación en investigación, la Praxis 2 menciona en sus contenidos “dispositivos metodológicos para analizar e interpretar las situaciones de enseñanza”. El Seminario-Taller I y II: reflexión sobre la práctica profesional, mencionan en sus contenidos mínimos: “recursos metodológicos para estructurar el camino desde la meta cognición a la construcción de conocimiento compartido”. Esto puede llevar a una reducción respecto a lo que es, e implica la investigación, reduciéndola a instrumentos y trabajo de recolección de información.

En este sentido se considera importante recuperar la perspectiva de la docente a cargo de un espacio de metodología en educación inicial:

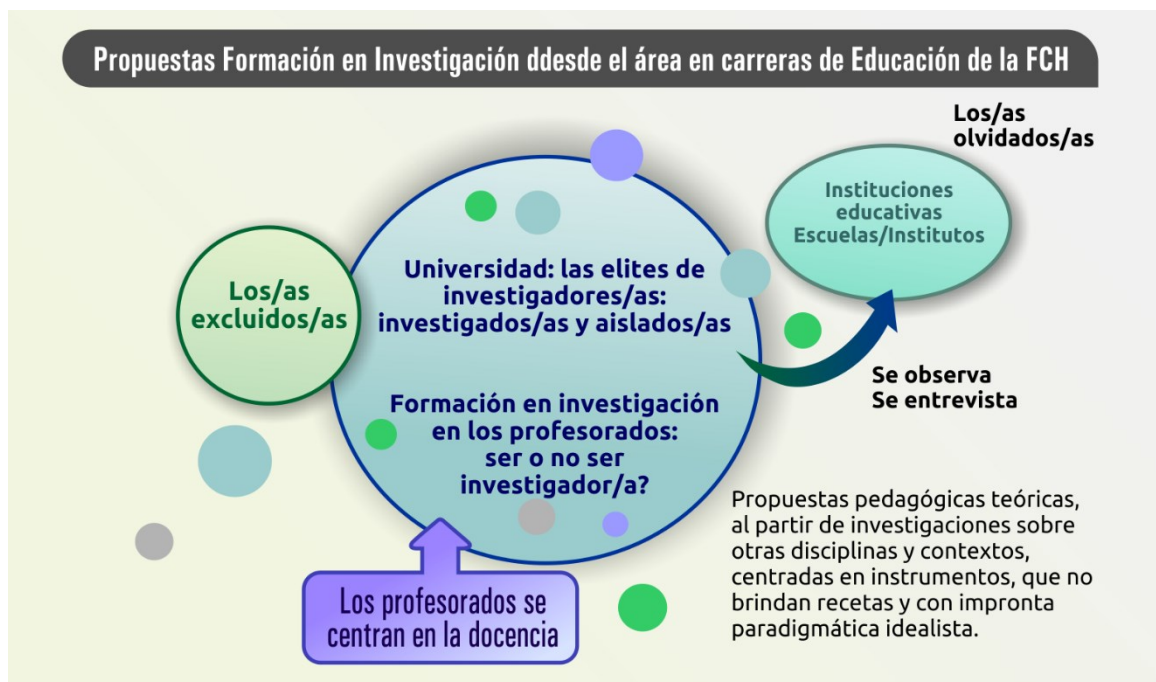
“y esa práctica que tenga teoría, antes en las praxis hacen observaciones y entrevistas pero de manera intuitiva, acá aprenden la formación teórica, la teoría de observación y entrevista que son las dos técnicas de uso por excelencia en las ciencias sociales (...) básicamente las herramientas para el análisis de las prácticas de enseñanza y tratamos de que comprendan lo valioso de investigarlas, análisis las

prácticas construyen conocimiento aunque sea mínimo, se van del taller habiendo conocido todo el proceso hasta realizar el análisis” EAEEaI I

La observación y la entrevista emergen como las técnicas de recolección por excelencia y resalta la docente que en su espacio se brindan los fundamentos teóricos, frente a experiencias previas que se realizan de manera intuitiva. Nos preguntamos si actualmente siguen siendo las técnicas centrales y respecto a las posibilidades de abrir el abanico a otras formas para analizar las prácticas de enseñanza.

Figura 16

Significados de egresados/as respecto a la formación en investigación en profesorado en la FCH



Como se puede apreciar en la figura 16, la formación en investigación en los profesorado pone en tensión un viejo debate respecto al binomio ser o no ser investigador/a, aunque los significados de egresados/as de las tres carreras acuerdan en que los profesorado están centrados en la docencia.

Se visualiza una fragmentación en el colectivo docente respecto a la investigación; encontramos en las universidades las élites de investigadores/as que constituyen grupos integrados/as o aislados/as en relación a redes internacionales y modos hegemónicos de producir conocimientos, en los márgenes los/as excluidos/as, aquellos/as que responden a

problemáticas locales y disputan otras epistemologías y metodologías y por fuera los/as olvidados/as, aquellos/as docentes de escuelas que no se los reconoce como posibles investigadores/as.

Las personas que han egresado significan que los profesorados se centran en la docencia y los pocos espacios curriculares destinados a la formación en investigación es teórica con escasas experiencias prácticas. Dichas experiencias se asocian a la observación y la realización de entrevistas que reducen la mirada y la conceptualización de la investigación educativa. En este marco lo teórico refuerza significados que esperan la receta para investigar, la lectura de investigaciones ajenas a los propios campos disciplinares y contextos y discursos de sus docentes que presentan su opción paradigmática como ideal.

Para cerrar este apartado en relación a los significados respecto a la formación en investigación resta mencionar expresiones, no menores, respecto a la conexión entre las materias metodológicas, en palabras de los/as egresados/as:

“(…) si desde el plan de estudio se pensó, está desdibujada, en cuanto a la conexión entre las materias de investigación está desdibujada” ECE1 A

“Por momentos sentí que entre las diferentes cátedras no hay conexión para poder perseguir un objetivo en común: formar a los/as estudiantes como investigadores”. ECE2 L

“Lo que me preocupó en su momento fue la falta de conexión entre praxis investigativa y praxis docente (...) dos prácticas en el mismo año (...) Quizás podrían haber dialogado muy bien los distintos autores que propone cada cátedra” ECE2 L

Específicamente en los dos equipos reflexivos realizados en Ciencias de la Educación, carrera que presenta el mayor bloque de asignaturas destinadas a la formación en investigación, se resaltan la desconexión entre las mismas, no se visualiza un trabajo en conjunto y lo más llamativo es la conexión entre la praxis docente e investigativa lo que claramente pone en tensión el binomio docencia-investigación y la dificultad de pensar no solo en lo curricular sino desde lo profesional en un/a docente investigador/a.

Esta problemática es visualizada por la institución, de la mano del subprograma de egresabilidad, a partir del cual se recuperaron las siguientes voces:

“cuando volví después de 10 años encontré a los chicos llorando, como cuando yo cursé”” No tener que asistir a tantas instituciones para la praxis. Sino una

institución que permita profundizar la práctica e investigación de esa institución en la articulación con las distintas materias. Posibilitando hacer los trabajos prácticos allí” (Estudiante de ciencias de la educación- Informe de la comisión de trabajo en temas relativos a la permanencia y egresabilidad, FCH, 2020)

En este sentido el subprograma se ha propuesto como línea de acción generar dispositivos que permitan comenzar a trabajar articulaciones horizontales entre asignaturas que permitan abordar las problematizaciones planteadas por los/as estudiantes. Es importante mencionar que han comenzado algunos encuentros entre docentes de los diversos espacios curriculares de ciencias de la educación para comenzar a pensar acciones conjuntas y de articulación.

Acordamos con Aldana (2012) que la enseñanza de la investigación se incluye en la currícula de manera ascendente, de estadística a la formulación de proyectos, sin propiciar espacios de integración de todos los saberes.

6.2 LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN EN LAS LICENCIATURAS: LAS TESIS Y TRABAJO FINAL EN EDUCACIÓN

Como hemos podido apreciar hasta el momento en el marco de las diferencias de perfil e incumbencias en las licenciaturas con respecto a los profesados, las primeras cuentan con mayores espacios destinados a la formación de investigadores. El cierre de la licenciatura implica además la realización de una tesis y actualmente un trabajo final.

En la Ordenanza N° 003/07 CD que regulaba las tesis y trabajos finales establecía que las mismas debían ser dirigidas por profesores o profesoras o jefes de trabajos prácticos. El plan debía contener título, objetivos, problema, una fundamentación del mismo y la metodología a utilizar. El cuerpo del informe explicita la fundamentación del trabajo, la metodología utilizada, resultados y conclusiones, propuestas o sugerencias. (art. 8 y 16 Ord. ‘003/07)

Hasta el 2011 los/as futuros/as licenciados/as debían realizar una tesis para obtener su título, sin embargo, con la ordenanza 006/11 CD que modifica la Ordenanza 003/07, la denominación tesis es reemplazada por trabajo final a partir de los siguientes argumentos:

-” el tiempo que transcurre entre el cursado de la última materia al momento de la defensa de la tesis era demasiado extenso

-se modifica la denominación por “la carga semántica de la palabra tesis” y “tesista” por “estudiante”. Sin embargo, luego expresó: “Este cambio de denominación, en la práctica equipara el trabajo final con la tesis” (Ord. 006/11 CD)

Entre otros cambios se amplió la posibilidad de elección de directores/as a los auxiliares de docencia que cuenten con méritos académicos necesarios y se amplía el número de docentes para integrar jurados, debido a áreas de tamaño reducido.

Se reglamenta la incorporación de los planes al trabajo final y se reglamenta el número mínimo y máximo de páginas.

Entre los cambios respecto a los apartados, el plan de trabajo final título, objetivos, problema, una fundamentación del mismo y la metodología a utilizar, agrega marco teórico que no tenía la ordenanza anterior. Se mantienen los apartados para el informe final.

Es importante mencionar que, pasado más de una década a partir de los cambios realizados en la ordenanza, los/as egresados/as siguen utilizando la palabra y denominación tesis por lo cual en las siguientes referencias se utilizará el término tal como ha sido referido en los equipos reflexivos, lo cual denota que no generó cambios importantes en lo cotidiano.

6.2.1. La formación en investigación a partir de supuestos: jugando a ser investigadores/as

Respecto al momento de posicionarse como investigadores emerge un rol ficticio, jugar a ser investigadores/as partir del abordaje de situaciones supuestas, en palabras de los/as egresados/as:

“(…) en el 2014 curse el Taller y la Profe de Taller decía elijan un tema supuesto, después lo pueden cambiar y yo decía no semejante trabajo (...) fue exhaustivo tachar borrar y encontré desde mis mismas prácticas, me encanta el tema me apasiona, la profe decía vayan buscando un tema, se me acercaba el tiempo (...) que ahora no encuentro el tema, y la profe me decía se está acabando el tiempo piensa algo supuesto y después lo cambias (...) yo quería el tema de mi tesis (...) y no lo he cambiado.” ENI3 A

“(…) no se vivencia un proceso de investigación, se trabaja con supuestos por lo menos hasta donde yo cursé” CE1 N

“(…) las praxis serían el punto donde podrían converger el docente investigador y fortalecer desde ese lugar, se hace un como que investigamos y recién en cuarto año podemos tomar las riendas de trabajar con lo que nos interesa, pensaba que investigar que solo se podía investigar ciertos temas, pensaba que lo que me gustaba era un tema muy cotidiano y no podía” ECE2 MA

Históricamente, en educación, el juego ha sido presentado como una estrategia pedagógica importante para propiciar aprendizajes significativos y romper con dispositivos tradicionales de enseñanza. Sin embargo, enseñar a investigar a partir de situaciones ficticias, a partir de supuestos, implica imaginarse en un rol de investigador/a, que aborda una temática posible, que se imagina en determinados contextos y realizar un cierto trabajo de campo.

Sin embargo, esta situación puede traer consigo demoras serias en la realización de los trabajos finales, ya que, si durante el cursado de los espacios curriculares se trabaja este supuesto, ¿cuándo es el momento de construir un objeto real? ¿Cuándo es el momento para realizar una praxis investigativa real?

Una egresada menciona que la docente le recomienda presentar un tema para el taller de tesis, luego elegir un supuesto y luego cambiarlo.

A esto se le suma demoras en los tiempos académicos, lo que podría comenzar a gestarse en la formación de grado, llega al cierre del proceso formativo, lo que implica para los/as egresados/as que comenzar la tesis es comenzar de cero.

Siguiendo a Duhalde: “los saberes prácticos son decisivos en la enseñanza de la investigación educativa, pero consideramos que puede que muchas veces resulta negativo, para los que aprenden, presentar situaciones que son una “simulación” del proceso de investigación (…) podríamos decir que esta situación se asemeja a la de un niño al que se le pide que arme un barrilete y luego se le impide que lo remonte” (1999, p. 107)

6.2.2. El para qué de la formación en investigación: más allá de la sala

¿Para qué realizar una tesis? Obtener el título de profesional como la finalidad de esta producción abre un debate interesante en los trayectos formativos de las personas que han egresado. En sus palabras:

“esto del campo laboral, me acuerdo mucha gente incluso colegas te decían para qué vas a seguir la licenciatura si vas a terminar en la salita y eso me marcó, era la directora de un jardín (...) yo igual seguí hay mucha representación, te preguntan qué haces en la licenciatura para que haces la tesis (...) hay espacios deberían fortalecer el para qué optar por la licenciatura (...) hay compañeras licenciadas que no forman parte de gabinetes o tareas de coordinación, están en las salitas que si bien es lindo (...) pero la formación podrían aportar mucho más y en las instituciones no se valora ese título más (...) profesionales específicos en el nivel (...)” ENI3 A

“(...) amigas dicen soy licenciada y mira hay una señora que va a renunciar te llamo, no se puede ver el campo más allá de la sala, entonces hay una idea generalizada que duele (...) cuesta (...) falta” ENI3 A

La pregunta para qué realizar la tesis apareció con fuerza en el equipo reflexivo de educación inicial. Las participantes destacan que hay una desvalorización importante del título y hay una mirada reduccionista, en tanto no se visualiza el trabajo profesional más allá de la sala.

Para que hacer la tesis, si se desempeñarán en los jardines, asume una desvalorización de los/as profesionales como productoras de conocimientos de la educación inicial y las infancias, priman significados centrados en la práctica docente, con escasas reflexiones sobre las posibilidades del/la docente- investigador/a y además no se visualizan dichas prácticas como un espacio posible para producir conocimiento.

En este marco el trabajo docente consiste en practicar la teoría producidas por otros/as, la investigación es patrimonio de otros/as investigadores/as, situación que persiste en algunos significados docentes, recordemos que educación inicial y especial, durante mucho tiempo fueron parte de proyectos de investigación dependientes y creados desde ciencias de la educación.

Esta desvalorización puede ser producida por dos situaciones. Primero, la desvalorización de las profesionales de educación inicial como productoras de conocimiento, las carreras dedicadas a la educación inicial surgen como propuestas de formación pre-universitarias, “antes de la universidad” como carreras (menores) de tres años, creadas y, mayoritariamente a cargo de docentes del campo de las Ciencias de la Educación y centradas en el aula. Segundo, la desvalorización de las licenciaturas, transitamos un contexto de crecimiento de las carreras de posgrado, las licenciaturas han comenzado a licuarse en una academia que requiere y valora los títulos de posgrado, frente

a carreras de grado que no pueden concretarse en los plazos propuestos en los planes de estudios, en este sentido en lugar de transitar dos o tres años para realizar un trabajo final de grado, se opta por transitar esos tiempos en el posgrado, lo cual tendrá mayor valor de uso en el mercado.

En contrapartida, la propuesta curricular actual menciona: “Preparar a los futuros profesionales para abordar problemáticas socio-educativas investigando y operando sobre la realidad en distintos ámbitos...el diseño curricular...propone la formación de profesionales comprometidos, dispuestos a someter su conocimiento a la interpelación interdisciplinaria a partir de un corpus de conocimiento, atravesado por la investigación, la reflexión y las propuestas de innovación educativa. La pertinencia y adecuación de los contenidos curriculares hacen que la investigación aparezca como componente fundamental para cimentar las acciones que se proyectan desde el planeamiento, la ejecución, la gestión y la evaluación” (Ord. 010/2011 CD).

Se resalta el valor asignado a la formación en investigación para problematizar la realidad, las propias prácticas con vistas a asumir un compromiso profesional, esta impronta se tensiona con discursos y prácticas que se vienen sosteniendo institucionalmente que reducen al profesional de la educación inicial a la sala del jardín. En este sentido, como dice un/a egresado/a, necesitamos transitar y construir espacios e imaginarios que busquen fortalecer y proyectar un profesional más allá de la sala de jardín o con ella, pero que puedan ver en ella mucho más que un espacio para practicar la teoría.

Propiciar una formación a partir de la relación teoría y práctica en los profesorados: “La formación de docentes investigadores en Educación Inicial docente vinculada a la praxis favorece la adquisición de competencias investigativas básicas y posibilita el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo mediante el cuestionamiento de la práctica docente y el desarrollo de procesos meta cognitivos (...) Lo relevante de estos procesos formativos es que deben ser vividos y experimentados en primera persona por los docentes”(Barbieri Ruiz, 2019, p 70-71).

6.2.3. El cómo hacer la tesis en la formación en investigación: entre el fantasma y la falta de formación

Comenzar la tesis e iniciar la construcción del tema es un aspecto que preocupa a los y los/as egresados/as; en ese momento, la sobrevaloración de la tesis y la necesidad de contar con más formación, son dos cuestiones que emergen, en sus palabras:

“(…) si solo que cuando escucho la palabra tesis entro como en pánico (…) es muy difícil focalizar el tema (…) hay tanto que pasa en la práctica de educación especial (…) tantos temas (…) tengo un tema (…) pero está en revisión porque no estaba conforme con ese tema estoy con un impase, nos ha costado mucho organizarnos, sentarnos a pensar (…) en muchas nos ha producido un bloqueo, nos cuesta decir esto es lo que queremos hacer (…) mirar las integraciones, el rol del profesor especial (…) me cuesta focalizar (…)” EEE4 L1

“(…) yo no hice la Licenciatura, pero hice la Especialización en Educación Superior y también sentí esa desorientación de no saber dónde estás parado (…) porque no tenés herramientas o como comenzar a diseñar y eso te lleva mucho tiempo, pánico, desorientación e incertidumbre por no saber cómo llevarlo a cabo por más que tengas un director, no sabes cómo empezar una tesis (…)” EEE4 S1

“(…) el fantasma de la tesis otro tema, ver una tesis yo nunca había visto una tesis la vi recién en cuarto y ahí me quedo más claro lo que era, pensaba que era algo erudito abstracto, me veía a cien años luz, mucho de que no se piensen investigadores es el fantasma de la tesis como algo interminable, inalcanzable” ECE2 MA

“(…) eso del fantasma de la tesis estoy totalmente de acuerdo, que es un trabajo enorme cuando nos mostraron en praxis las tesis vas desmitificando” ECE 2 G

Como se puede apreciar, las personas que egresaron sobrevaloran la tesis, es misma es vista como un trabajo de mucha envergadura, se la asocia a un fantasma que te bloquea y no te deja avanzar. Sumado a estos significados, sobre todo en el equipo reflexivo de educación especial, sensaciones de falta de formación para afrontar la tarea, situación que se replicó en el posgrado.

Aquí es importante recuperar estudios previos que trabajan el síndrome TMT “todo menos tesis” (Morales, Rincón y Romero, 2005) donde los estudiantes eligen opciones de grado diferente a la tesis y lo atribuye a la falta de recursos para producir textos académicos, a la falta de competencias para realizar el proceso investigativo y, al modelo de enseñanza

de la investigación que, por lo general, se reduce a la transmisión de conceptos descontextualizados y difíciles de concretar en la práctica (Aldana, 2012)

6.2.3.1 La formación real de investigadores/as: comenzar la tesis es comenzar de cero

En términos formales los y las estudiantes, cuando finalizan el cursado están en condiciones de entregar su plan de trabajo final, en este marco las personas que han egresado mencionan:

“(…) lo negativo la distancia entre el cursado de las asignaturas con el desarrollo de la tesis, como arrancar de nuevo en muchas cosas, otro negativo es la soledad te zambulles para realizar su trabajo final” ENI3 C

Siguiendo la normativa, “podrán iniciar el trámite aquellos estudiantes que hayan cursado la totalidad de las asignaturas del último año de la carrera y hayan aprobado la totalidad de las asignaturas del año inmediato anterior. Así mismo que hayan aprobado la totalidad de las materias de carácter metodológico correspondientes a su plan de estudio” (Art. 4 Ord. 006/11 CD).

En este sentido en un equipo reflexivo se destaca que hay una distancia entre el cierre de las asignaturas del plan de estudio con el desarrollo de la tesis, y que iniciar el trabajo final es comenzar de cero en el camino. Este hecho no es casual si durante el cursado de los espacios curriculares se trabaja con supuestos, recién al terminar el cursado comienza la praxis investigativa real, en este marco esto implica una demora importante en los plazos académicos.

6.2.3.2 El tema de tesis en la formación en investigación: ¿se encuentra o me encuentra?

Uno de los momentos más importantes para comenzar con el trabajo de tesis guarda relación con la elección del tema de investigación, al respecto personas egresadas mencionan:

“(…) me parecía esencial tener una buena relación con la directora (...) nos sentamos y me dijo que le gustaría...probamos uno dos tres temas...buscamos información hasta que encontré el tema de la articulación entre jardín y primaria, por mi experiencia en sala de 5 comencé a ver que en la primaria está invadiendo el jardín (...) me dijo listo acá es la tecla, le dimos un marco (...) y empecé a escribir el año

pasado y estoy con el último capítulo, estoy en la mitad de la tesis (...). En el 2014 cursé el taller y la profe de taller decía elijan un tema supuesto, después lo pueden cambiar y yo decía no semejante trabajo (...) fue exhaustivo tachar borrar y encontré desde mis mismas prácticas, me encanta el tema me apasiona (...) la profe decía vayan buscando un tema, se me acercaba el tiempo...que ahora no encuentro el tema, y la profe me decía se está acabando el tiempo pensó algo supuesto y después lo cambias (...) yo quería el tema de mi tesis (...) y no lo he cambiado.” E11 A

“las praxis serían el punto donde podrían converger el docente investigador y fortalecer desde ese lugar, se hace un como que investigamos y recién en cuarto año podemos tomar las riendas de trabajar con lo que nos interesa, pensaba que investigar que solo se podía investigar ciertos temas, pensaba que lo que me gustaba era un tema muy cotidiano y no podía” ECE2 MA

“(…) tantos temas (...) dispositivos para trayectorias pedagógicas (...) pero está en revisión porque no estaba conforme con ese tema estoy con un impás, nos ha costado mucho organizarnos, sentarnos a pensar (...) en muchas nos ha producido un bloqueo, nos cuesta decir esto es lo que queremos hacer (...) mirar las integraciones, el rol del profesor especial (...) me cuesta focalizar (...) la tesis no has costado mucho este es el tema este es el director ..me ha sido un camino complicado (...)” EEE4 LO

La génesis de una investigación comienza con la elección del tema, este momento clave en el desarrollo de la tesis problematiza a quienes estudian. Hablan de una búsqueda que finaliza con el encuentro, el encuentro de aquello buscado, de probar varios temas hasta que se elige uno.

El tiempo emerge como motor de presión, el tiempo se agota y el no encontrar el tema comienza a generar preocupación, de allí la invitación y la decisión de responder de manera urgente con algo supuesto, pero que finalmente retrasa los plazos académicos.

También aparece la idea de que solo se pueden investigar algunos temas y que no siempre pueden ir de la mano de los intereses personales. Como expresan Sirvent y Rigal “la pregunta sobre ‘qué se investiga’ nos va a orientar a la identificación clara y precisa del objeto científico que se busca construir. El objeto de una investigación no se manifiesta de manera espontánea a nuestros ojos. El objeto de investigación es algo que se construye para dar cuenta de algunos aspectos de la realidad. Esta construcción no es neutral” (2015, p. 8)

En contrapartida de posicionamientos que “el tema se encuentra” y que se hace visible en un momento de claridad teórica, consideramos que “el tema nos encuentra”, tiene que ver con nuestra historia, nuestras prácticas, nuestras angustias.

El tema desemboca en el foco problema, es una construcción que tiene su génesis en la problematización “de lo real” y respetando la naturaleza compleja del hecho social. La problematización de lo real no puede realizarse en un aula universitaria ni en un diálogo con los/as directores/as en una oficina universitaria, sino que es necesario sumergirse profundamente en el “barro de la realidad”.

Como dicen Bourdieu y Wacquant “la construcción del objeto no es algo que se lleva a cabo de una vez por todas, mediante un acto teórico inaugural, se trata de un trabajo de larga duración, que se realiza poco a poco, mediante retoques sucesivos y toda una serie de correcciones y rectificaciones dictadas por lo que llamamos la experiencia.” (1995 p. 169)

En este marco “tener el tema” no significa tener todo resuelto, no se resuelve con el acto inaugural, es el comienzo de un camino que implica diversas tomas de decisiones que van perfilando las respuestas al “qué se investiga” y al “para qué y para quién” se investiga, implican a su vez preguntarse ¿Qué me preocupa de la realidad que no se sabe? ¿Qué fenómeno social desearía investigar de eso que me preocupa? ¿Respondiendo a cuáles interrogantes? ¿Cuáles son los conceptos que orientan mi indagación? ¿Qué intencionalidad me estimula a investigar y a encontrar respuestas a mis interrogantes? ¿Qué importancia para el mundo del conocimiento científico y también para el mundo social podrá tener mi investigación? “(Sirvent y Rigal, 2015, p. 17)

Problematizar la realidad es condición del espíritu científico, implica un posicionamiento crítico frente a la realidad cotidiana, es una invitación a leer sobre nuestra época y problematizar nuestros contextos y prácticas desnaturalizando lo evidente.

6.2.3.3 La formación en investigación más allá de los supuestos: la importancia de anclar las problemáticas en la realidad

Anclar el tema en la realidad, invita a pensar en una formación más allá de temáticas que proponen los libros, manuales o los/las investigadores/as, es una invitación a mirar nuestros contextos y prácticas en palabras de los/as egresados/as;

“(…) quizás cuando uno es estudiante no lo dimensionamos que debe ir de la mano con la práctica, te vas dando cuenta quizás si estás más cerca de la universidad, cuando estuve solamente en la escuela no, me sobrepasaba el trabajo, aprendiendo la dinámica institucional (...)” EI C1

“(…) ver al profesor como protagonista de la investigación, tiene su práctica para ahondar, formar al docente como investigador (…) con las problemáticas de todos los días (…)” EEE4 VAL

“(…) transmitir que la realidad educativa y que la práctica tiene un valor (…) tenía la sensación de los proyectos muy gigantescos (…) el valor de investigar nuestras prácticas y producir conocimiento desde ellas (…)” EEE4 R1

“(…) referido a la subjetividad, me dijo mi directora que siempre uno va a investigar lo que le afecta, los lugares que transitó (…) un tema que te marcó” ECE C1

Los/as egresados/as, hoy profesionales, expresan no haber podido dimensionar el valor de la práctica durante la formación de grado, como tesoro para cualquier génesis investigativa. Los/as egresados/as resaltan que recién hoy situados/as como profesionales pueden visualizar el valor de la práctica y su problematización cotidiana.

Esta situación nos invita a reflexionar sobre la génesis de las investigaciones, centradas como lo marcaron algunas tradiciones en los problemas que suscitaban las teorías o problemas prácticos, reales, de nuestra cotidianidad. Ambos son posibles y coexisten, sin embargo, partir de problemas teóricos conlleva a la verificación y sostenimiento de los saberes acumulados, mientras que partir de problemáticas concretas y situadas, abre la posibilidad de generar conocimiento y construir líneas y/o acciones de transformación.

Este aporte de los y las egresados/as permite pensar que la formación y las propuestas curriculares y áulicas, no propicia espacios de praxis durante los cuatro o cinco años. El anclaje de las temáticas y focos problemas requiere traspasar las paredes universitarias, que no sea esta el único ámbito posible de investigación, requiere contactos con las diversas instituciones educativas y sus contextos.

6.2.3.4 Las dificultades en la formación en investigación para focalizar el problema

Construir un objeto de estudio nos posiciona en el problema de la focalización, los/as egresados/as mencionan como dificultad “recortar su objeto de estudio”, en sus palabras:

“(…) si solo que cuando escucho la palabra tesis entro como en pánico (..) es muy difícil focalizar el tema (…) hay tanto que pasa en la práctica de educación especial (…) tantos temas (…) mi directora es Marta, estamos trabajando dispositivos para trayectorias pedagógicas (…) pero está en revisión porque no estaba conforme

con ese tema estoy con un impase, nos ha costado mucho organizarnos, sentarnos a pensar (...) en muchas nos ha producido un bloqueo, nos cuesta decir esto es lo que queremos hacer (...) mirar las integraciones, el rol del/la profesor/a especial (...) me cuesta focalizar (...) la tesis no has costado mucho este es el tema este es el director (...) me ha sido un camino complicado.” EEE4 LO

“(...) me cuesta focalizar y la licenciatura te obliga a hacer foco en una cosa, me costó marcar delimitar y no podía recortar, en ese momento me sentí no interpretada (...) el sentimiento no entraba y entonces el sentir era necesario no hay realidad posible y me quedé ahí donde no podía conectarme con el otro y el otro esperaba de mí el objeto (...) ahí me quedé, era lo pensado y recortado, la lógica de enseñanza era tradicional, hice la materia, salí sin poner en el papel algo que me interesaba.” EEI N

Como se puede apreciar, la focalización es una de las dificultades que las personas egresadas destacan. Los diversos manuales de metodología plantean la necesidad de delimitar claramente el objeto, porque ello permite allanar el camino, para ello es de suma importancia diferenciar entre recortar y focalizar, el primero refiere a quitar todos los aspectos que abrazan una problemática y lo segundo alude a no perder de vista la totalidad que acompaña una problemática, implica ajustar la lente en un punto o aspecto que se considera central, sin dejar de tener presente la diversidad de atravesamientos políticos, económicos, sociales, culturales.

En ese orden de cosas, Sirvent y Rigal (2015) destacan que la focalización se hace como: “la lente de una máquina fotográfica, centrar la lente en un objeto, pero sin perder el contexto. Se asume que el concepto de focalización es más fértil teórica y empíricamente que los conceptos convencionales del ‘recortar’ o ‘acotar’, en la medida que facilita resolver el muchas veces angustiante dilema entre “focalización versus complejidad del hecho social” al no evocar una suerte de “operación tijera” que aísla el objeto de la totalidad compleja que lo contiene.” (2015 p. 40-41).

Esta dificultad invita nuevamente a revisar la formación en investigación. No es casual afirmar que la génesis de una investigación se produce en un momento de lucidez de encontrar el tema, aleja de la problematización de la realidad, enmarcada en un contexto de descubrimiento que permite caracterizar diversas aristas del problema real lo que facilita la tarea de focalización.

6.2.3.5 La formación en investigación sin vida social: dejar todo para hacer la tesis

La vida académica no transita por fuera de nuestra vida personal, familiar y social. Sin embargo, personas egresadas que se estudiadas consideran que, al momento de realizar la tesis, hay que renunciar otras cuestiones de la vida cotidiana, en sus palabras:

“¿cuántos licenciados se reciben? si eso no nos problematiza ¿porque cada vez cuesta más?, porque hay que dejar la vida de lado para presentar una tesis?” ECE1 A

“(…) a mí me plantearon antes de empezar la tesis me preguntaron si trabajaba si tenía familia y que eso iba a determinar el tiempo de duración (…) creo que la carrera ayuda a tener los tiempos necesarios para terminar, no hay plazos estipulados o ayudarnos y los que tienen familia? ¿dos o tres trabajos?” ECE1 X

“(…) llegando a cuarto año son pocos quienes pueden continuar con un quinto año a nivel de disponibilidad energética o posibilidades económicas. EL cursado de quinto año trabajando es agotador y hay en casos que se vuelve imposible”. ECE 2 A

“(…) si no tenés constancia se te va, necesitas mucho tiempo destinada y la tesis pasa a segundo o tercer plano, el trabajo ha sido un obstáculo queda suspendida en semanas (…) el tiempo que pensaste no es el real ...” ECE A1

“Dejar la vida para hacer la tesis” sintetiza las significaciones que poseen las personas que egresaron, en ese sentido, la realización de tesis no es compatible con familia, no con el trabajo u otros aspectos de la vida social. Incluso una egresada reproduce una expresión efectuada por su directora quien le afirmó que tanto la familia como trabajo influye en el tiempo de finalización de esa producción.

Estas consideraciones invitan a pensar en los tiempos académicos, comenzar la tesis luego de finalizar los espacios curriculares, conlleva a que el trabajo de tesis se transita en simultáneo con sus trabajos como profesores, reduciendo el tiempo para dedicarse a esta tarea. Y si a esto le sumamos que al terminar de cursar comienzan de cero a construir un tema de investigación, el tiempo se dilata mucho más.

Como expresan Clerici, Monteverde y Peruzzo, a veces: “la distancia no es geográfica sino subjetiva por la pérdida de interés al priorizar otros objetivos en su vida cotidiana. Más allá del tipo de distancia, ésta siempre es vivida como un obstáculo que no

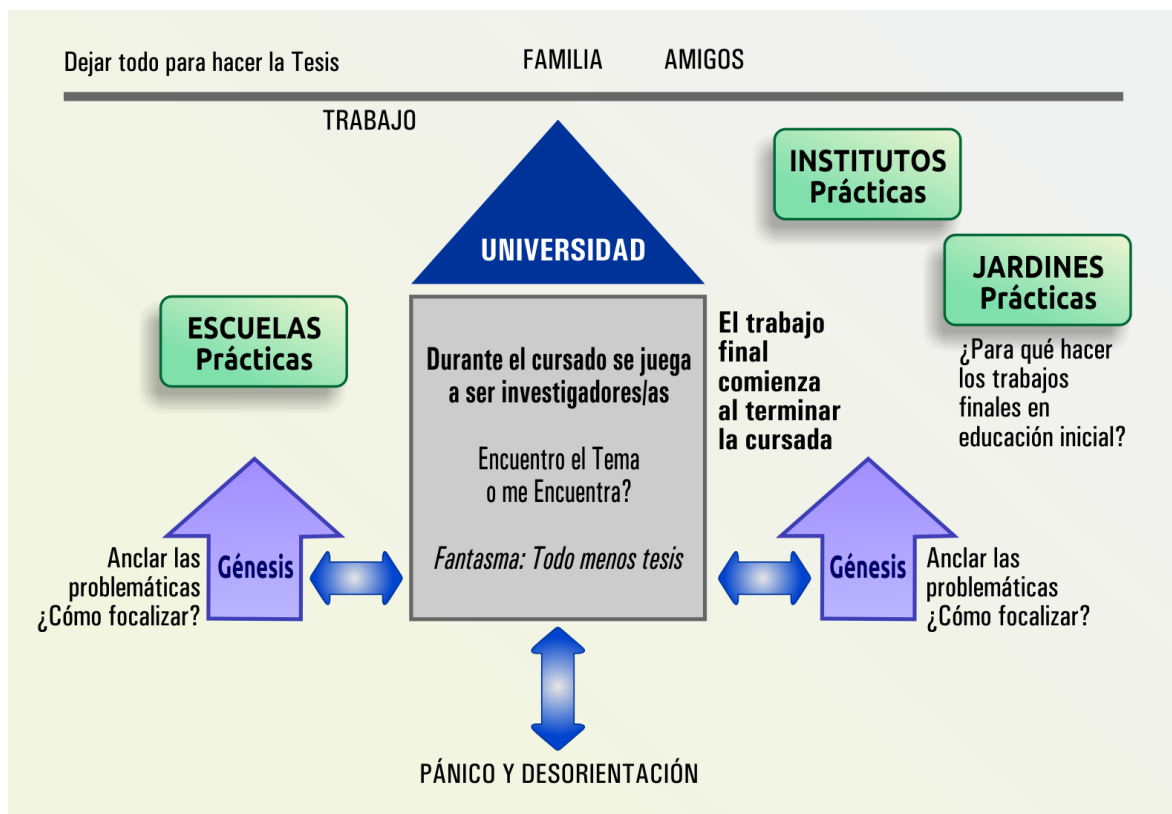
se puede resolver, que hace lento y tedioso el proceso de elaboración de la tesina” (2018, p. 12)

Esta problemática fragmenta al ser humano, el trabajo del profesional está distanciado de los otros ámbitos de vida social. Soy mamá, papá, ahora soy docente y ahora tesista. Es necesario repensar esta cuestión, es necesario humanizar la investigación y verlo como un todo, donde cada ámbito puede retroalimentar desde lo teórico, afectivo y social a cada una de las tareas.

En el estudio llevado a cabo por Fastuca (2016) se resalta la importancia de estar atentos a los estados de ánimo del o la tesista y recomienda a las personas responsables de la dirección que las apoyen. Su estudio propone intervenir en cuatro circunstancias, ellas son: sentimientos de angustia, sensación de bloqueo, ansiedad y soledad.

Figura 17

Significados de egresados/as respecto a la formación en investigación en licenciaturas en la FCH



Como se puede apreciar en la *Figura 17*, en las licenciaturas entran en juego las tesis, durante el cursado de las asignaturas expresan que se juega a ser investigadores/as, que, ante

la urgencia de presentar un tema en el taller de tesis, se selecciona uno que no será el definitivo. En este marco, cuando se termina de cursar las materias comienza el verdadero trabajo de tesis, que se asocia a un fantasma que te acompaña pero que a su vez te paraliza.

Como ya docentes, los y las aspirantes a lograr licenciatura se encuentran trabajando al tiempo que comienzan de cero con la tesis. Por fuera de la universidad están las escuelas, jardines e institutos y en ellas sus prácticas diarias, importante espacio para problematizar la realidad socioeducativa y un importante semillero de focos problemas. El desafío aquí es conectar universidad y contexto socioeducativo, y transitar en conjunto instancias reales de investigación. El tema lo encuentro o me encuentra, nos tensiona en el debate de los conocimientos situados y la importancia de problematizar la realizada y nuestras propias experiencias.

En los márgenes encontramos la familia y los afectos, que parecen necesarios bloquear si queremos avanzar con la tesis, la vida o la tesis ponen en tensión una decisión personal a la que se debe afrontar un/a egresado/a.

La figura nos invita a pensar en las conexiones y diálogos entre cada uno de los aspectos para una formación en investigación sentida desde lo afectivo y comprometida con la época y las realidades de nuestro contexto.

6.2.4 Los/as directores/as de tesis en la formación en investigación

Toda tesis o trabajo final, según la normativa de la FVH, debe ser supervisada o acompañada por un director/a y/o co director/a o asesor/a temático o metodológico si es necesario, de la misma U+universidad o de otras unidades académicas, o externos a la universidad, en todos los casos, dicha tarea es *ad- honorem*.

“El/los Directores tienen la responsabilidad de orientar al estudiante en la formulación del proyecto. La investigación y la elaboración del informe final. En general son los responsables del contenido y de la calidad del trabajo” (Art. 7, Ord. 006/11 CD).

“Para ser Director, Co-director o Asesor del Trabajo Final, se requiere ser docente universitario, de la Facultad de Ciencias con idoneidad, capacidad y experiencia previa en investigación o trayectoria en el área temática del Trabajo final que lo habilite para tal fin” (Art. 8 Ord 006/11 CD)

Es importante resaltar que la normativa resalta un “o” en lugar de un “y”, es decir o se cuenta con formación en investigación o con formación en la temática, nuevamente marcando una distancia entre dos aspectos que deberían acompañar a todo docente investigador.

Siguiendo a Mancovsky (2015) la relación formativa entre tesista y directores no ha sido abordada institucionalmente, resaltando una falta de ausencia en la mirada institucional sobre esta relación. Sus preguntas:

¿Por qué no se tematiza institucionalmente el análisis de la relación que incide en el logro de los propósitos, los plazos y la calidad de una tesis presentada y defendida?
 ¿Por qué no se aborda esta relación sumamente compleja que nace en el marco de una institución universitaria atravesada por la tensión dependencia-independencia intelectual y que culmina con la autorización de un sujeto-creador de saber nuevo?
 (pág. 115).

Figura 18

Ejes para problematizar la relación formativa director/a- tesista



En la *Figura 18* se sintetizan diversos aspectos que permiten problematizar la relación formativa entre persona que dirige y tesista; por un lado, esta relación es una caja negra, un jardín secreto, todos reconocen su importancia, pero de eso no se habla demasiado, forma parte de saberes que se constituyen de hecho, un título nos habilita para dicha tarea, se requiere tener un título equivalente o superior al que se aspira para poder acompañar, el título se convierte en la autorización para dirigir o acompañar.

Por otro lado, la relación formativa pone de manifiesto una relación asimétrica, atravesada por situaciones de poder, afectos y saberes en juego, esto a su vez se inserta en un contexto de políticas educativas que valoran cada vez más las titulaciones de cuarto nivel y premia económicamente no solo los títulos, sino también la cantidad de tesis dirigidas y evaluadas.

En los próximos apartados abordaremos esta relación tesista director/a partir de la tensión tema versus director/a, la falta de especialidad de los/as directores/as y el trabajo solitario del proyecto.

6.2.4.1 Un trabajo tensionado ¿El huevo o la gallina? ¿El tema o el o la director/a?

En este apartado nos preguntamos qué decisión toma primero el o la tesista: primero elige el tema de investigación o el o la director/a y la influencia del mismo/a en función de su trayectoria y formación, en la focalización, recuperando en mayor o menor grado los intereses del/a tesista, en palabras de las personas que egresaron:

“Empecé en el 2013 la licenciatura, pero de lleno en el 2014, yo había establecido un buen vínculo con una profe y en el acto supe que quería con ella (...) antes del tema la busqué a ella (...)” (ENI3 A1).

“(…) Que si no tenes alguna conexión emocional con el profe (...) no (...) Ese es el motor de la búsqueda, si esa persona tiene el tiempo para dedicarte es lo que permite terminar (...) sino te perdés en el mundo laboral y corres el riesgo de no terminar, tenes que tener una fuerza personal (...) se ve tan lejana una meta a llegar, tan lejana que se complejiza, el cursado te deja lejos, se debería pensar mientras tanto, que no te quede esto último (...) sumado a las competencias laborales (...) necesitamos esa continuidad en la formación en lo metodológico y disciplinar (ENI3 C1).

“(…) En mi proceso de mi trabajo final de la licenciatura para buscar directores busqué esa empatía, aquellas que me hayan conmovido en las clases” (EEE4 MP).

“(…) El director es muy importante, es el que te sostiene, a veces las personas que las evalúan no te dejan mucho aprendizaje positivo, fue importante el pilar del director que te apoye, te organice y te contenga y según su interés” (ECE1 C1).

“(…) El director es una referencia del camino que uno puede transitar y yo lo sentí el acompañamiento del director para acompañar. Yo preferí, busqué por su especificidad en el tema, venía investigando el tema (...) Yo me equivoqué (...) fue un obstáculo, no hay que buscarlo solo por su experticia sino también por su calidad humana (...) había pensado en otras alternativas por ser rígido pensando que me iba a favorecer, no me fue bien, el plan lo armé solo. El acompañamiento es fundamental, que te motive (...) la autoridad debe estar presente, pero a veces se necesitan otros diálogos, más humanos, se podría decir amistosos para la contención mutua y, en mi caso no resultó. La próxima que busque no será por la experticia, buscaré una persona abierta al diálogo, que te escuche, que te busque, que te motive (...) y ahora cambié de tema (...) tengo un problema con el plan, ahora estoy cuestionando” (ECE1 N).

Experticia versus afectos ponen en tensión a los/as egresados/as a la hora de seleccionar un/a director/a de tesis, quien gana esta batalla determinará la experiencia y significados construidos en este proceso formativo. “*Antes que el tema la busque a ella*” nos habla del predominio de lo afectivo en esta tensión.

Marcovsky (2015) sostiene que la dimensión de las emociones que acompañan toda relación intersubjetiva no tiene legitimidad en las instituciones, aunque se la perciba. Fastuca (2016), por su parte, menciona que las características más buscadas para seleccionar directores/as son: primero, el compromiso e involucramiento en la investigación y el apoyo que el director brinde al proyecto, segundo la experiencia investigativa y por último la reputación, compatibilidad intelectual y beneficios pragmáticos (por ejemplo, ambiente favorable de trabajo) siendo este último uno de los más considerados en ciencias sociales.

Empatía, calidad humana, especificidad en el tema son criterios que mencionan las personas egresadas estudiadas, en este marco:

Muchas veces se los ve preocupados buscando un director, a partir de algunas recomendaciones o derivaciones, sin muchas referencias sobre la persona a quien se están dirigiendo. Otras se manejan por intuición y priorizan el interés por una línea de investigación común a sus investigaciones. A quien elegir, qué criterios priorizar y como contraparte ser aceptado por el director son cuestiones que aparecen con marcada preocupación y ansiedad en los relatos (Mancovsky, 2015, p. 116).

Estudios previos confirman el peso que los o las estudiantes le otorgan a los aspectos personales y relacionales, el trato y los valores que se ponen en juego (Moreno Bayardo, 2010) lo que invita a problematizar la relación formativa.

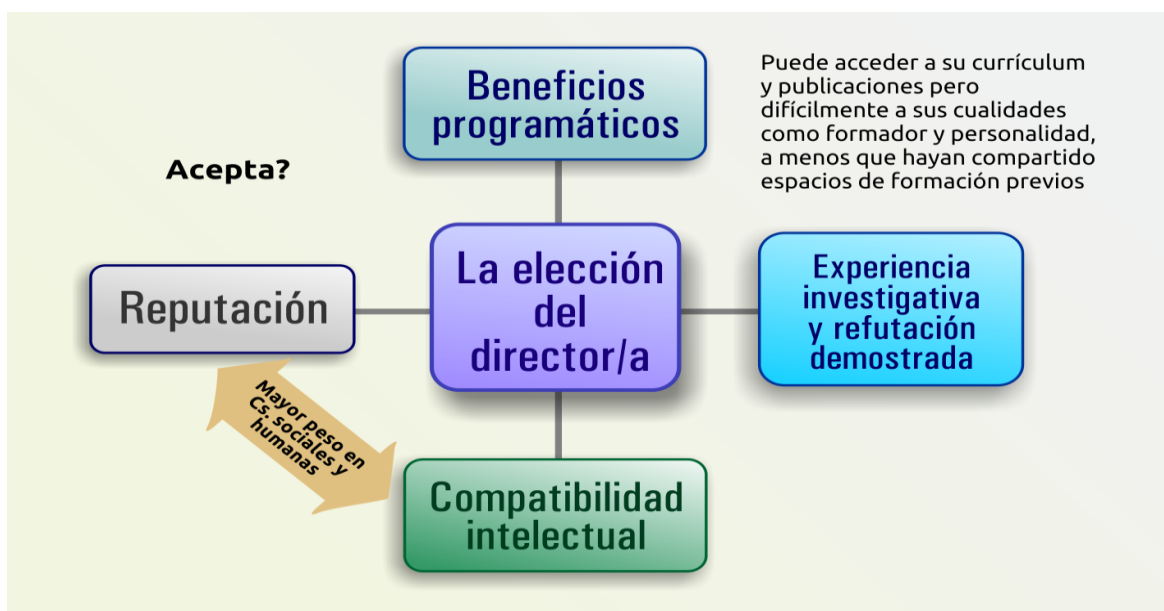
En el informe del subprograma de egresabilidad de la Facultad de Ciencias Humanas (2020) los y las estudiantes en riesgo de deserción respecto a los trabajos finales resaltan la ausencia de acompañamiento por parte de los/as directores/as para finalizar las carreras.

En este marco, también es importante recuperar dificultades para encontrar un/a director/a:

La estudiante de Educación Inicial cohorte 2002 cursó todas las materias sin mayores dificultades, con dedicación exclusiva a la formación y deseos de saber, lo cual desde su perspectiva incidió para que viviera “situaciones desagradables con algunos docentes que no aceptaban sus inquietudes y malinterpretaban sus cuestionamientos a los temas”. En 2005 regulariza taller de tesis y allí ante las dificultades sentidas para llegar a un director de trabajo final, y sintiéndose “muy perdida” se desvincula. Hoy luego de haber vivido fuera del país, retorna y retoma la carrera” (Informe de la Comisión de trabajo en temas relativos a la permanencia y egresividad en las carreras de la FCH, 2020).

Figura 19

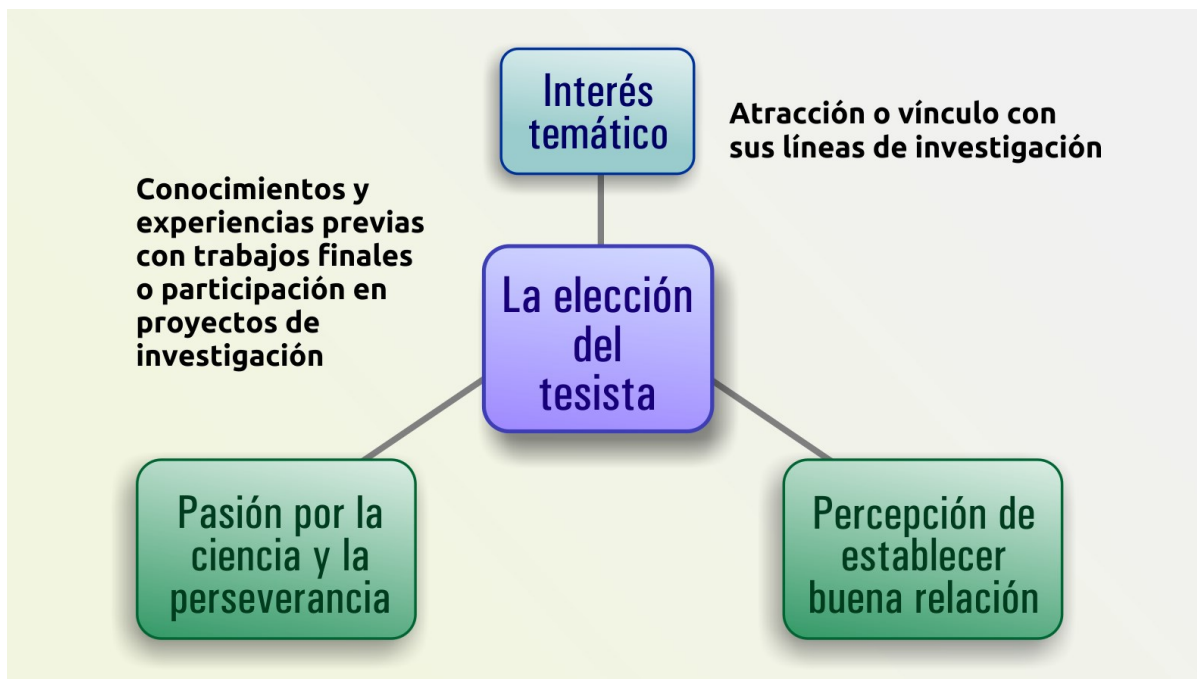
Motivos que guían la elección de un/a director/a



En la *Figura 19* se visualizan los diversos motivos que pueden operar a la hora de buscar y seleccionar directores/as: los beneficios pragmáticos, la experticia investigativa, la compatibilidad intelectual y la reputación institucional y en la comunidad académica. Estudios (Fastuca, 2020) ponen de manifiesto que en ciencias sociales y humanas el mayor peso se coloca en los últimos dos motivos, para ello apelan a sus conocimientos previos como docentes o por reconocimientos institucionales. Cabe mencionar que, a pesar de que pueden acceder al currículum de los posibles directores/as, en el mismo no se puede acceder a sus cualidades como formadores/as y o personalidad, aspectos que se pondrán en juego en la selección de los/as directores/as.

Figura 20

Motivos que guían a los/as directores/as para aceptar a un/a tesista



En la *Figura 20*, sintetiza los motivos que Fastuca (2020) menciona que guían a los/as directores/as para aceptar dirigir a sus tesistas, guarda relación con conocimientos y/o experiencias previas que hayan compartido en docencia, investigación y/o extensión y en este sentido se resalta: el interés temático propuesto y con ello su atracción o vínculo con sus líneas de investigación y trabajo, la percepción de establecer buena relación y las pasiones por la ciencia y el trabajo que visualice en el/la tesista.

Resta mencionar que es una actividad que se suma a las tareas docentes, investigativa y extensionistas y que se tensiona con un sistema que premia en el marco del programa de incentivos, la cantidad de tesis y trabajos finales de posgrado dirigidos

El/la director/a “es un mediador del proceso formativo, pero dichos conocimientos no están codificados, forman parte de esos saberes prácticos que se constituyen de hecho” (Mancovsky, 2015 p. 119).

Fastuca (2016) identifica tres estilos de dirección que no son fijos y un/a mismo/a director/a se pueden mover de uno a otro en diferentes momentos del proceso o tesistas:

-El estilo directivo: el o la director/a asume el rol protagónico y lo entiende como una tarea de enseñanza, por lo general la relación comienza brindando un corpus importante de material de lectura, orientan el diseño de la estrategia e instrumentos de recolección de información y el análisis conjunto de los resultados (el tesista observa cómo se realiza).

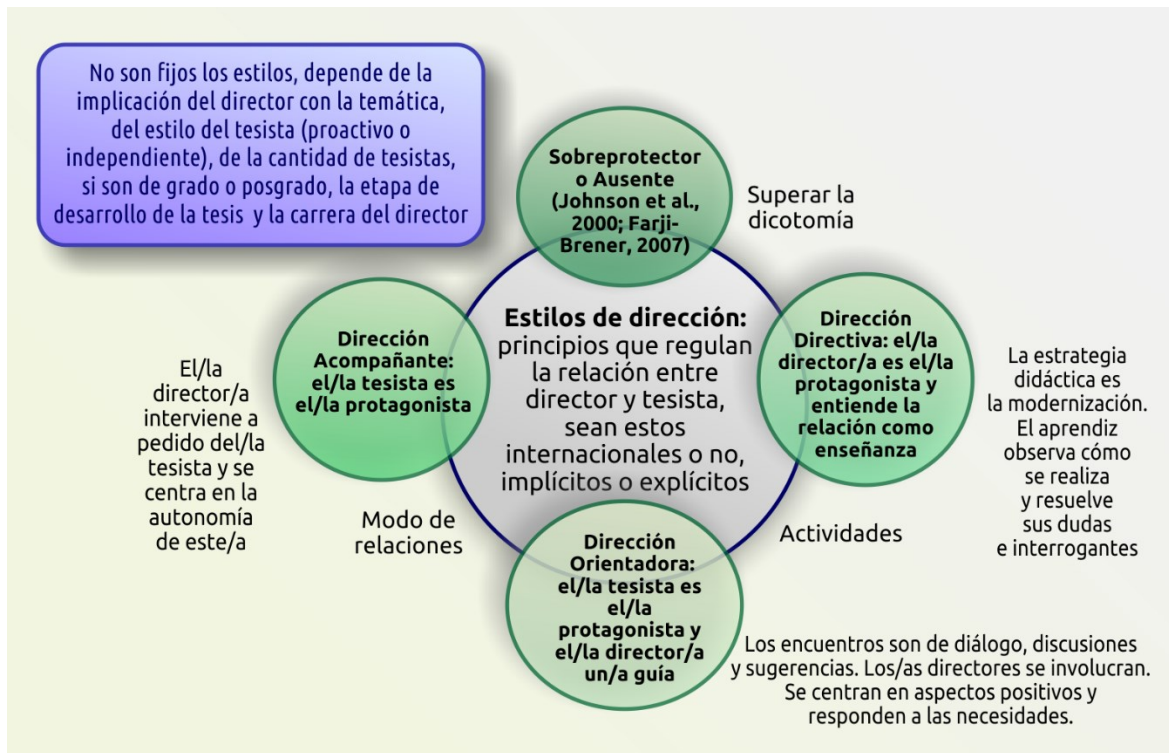
-El estilo orientador: el rol protagónico lo asume el/a tesista, los directores/as asumen que su rol no es imprescindible, alientan la reflexión, supervisan avances y los mantiene involucrados. También brinda bibliografía, pero en calidad de sugerencia al igual que con las diversas decisiones del proceso de investigación. Están atentos a situaciones afectivas y emocionales.

-Estilo acompañante: el director está menos implicado en el proceso, brindan herramientas, pero solo cuando lo necesitan, brindando absoluta libertad al tesista y hay confianza en la autonomía del o la estudiante.

Es importante mencionar que el grado de implicación del o la director/a según Fastuca (2020) depende de la proximidad temática con el objeto de estudio del tesista, el estilo del tesista si es proactivo o dependiente, el momento de la carrera del/la director/a (suelen ser más directivos en los inicios), los momentos de la tesis: al inicio de la investigación los/as estudiantes suelen necesitar más orientaciones, logrando una mayor autonomía en la última etapa y por último de la cantidad de tesistas, a mayor cantidad de tesistas en simultáneo menor involucramiento.

Figura 21

Estilos de dirección de tesis y trabajos finales



En la *Figura 21* se sintetizan los posibles estilos de dirección que regulan la relación, actividades y momentos del proceso, en todos los casos se tensiona quien asume el rol activo, relaciones de poder-saber y grados de autonomía. Consideramos que, para la formación en investigación, el estilo orientador y/ o acompañante serían los más pertinentes.

Invitamos a desplazar el término de dirección por *orientación o acompañar*, el primero implica la acción de dirigir cuyo significado refiere según el diccionario de la lengua española a hacer que una cosa en movimiento avance hacia una dirección determinada sin desviarse. Situar una cosa en una dirección determinada u orientarla hacia un punto determinado. En el terreno de la dirección prima en el acto cognoscitivo la figura del o la director/a, su formación, tradiciones y decisiones teórico metodológicas.

Respecto a esta problemática de la dirección de tesis, la Facultad se ha propuesto las siguientes líneas de acción:

“Construcción y puesta en marcha de dispositivos de acompañamiento en la realización del trabajo final - Tutorías de egresabilidad. La creación de base de datos de docentes que oficien como directores/as de TF y las áreas de formación específicas de

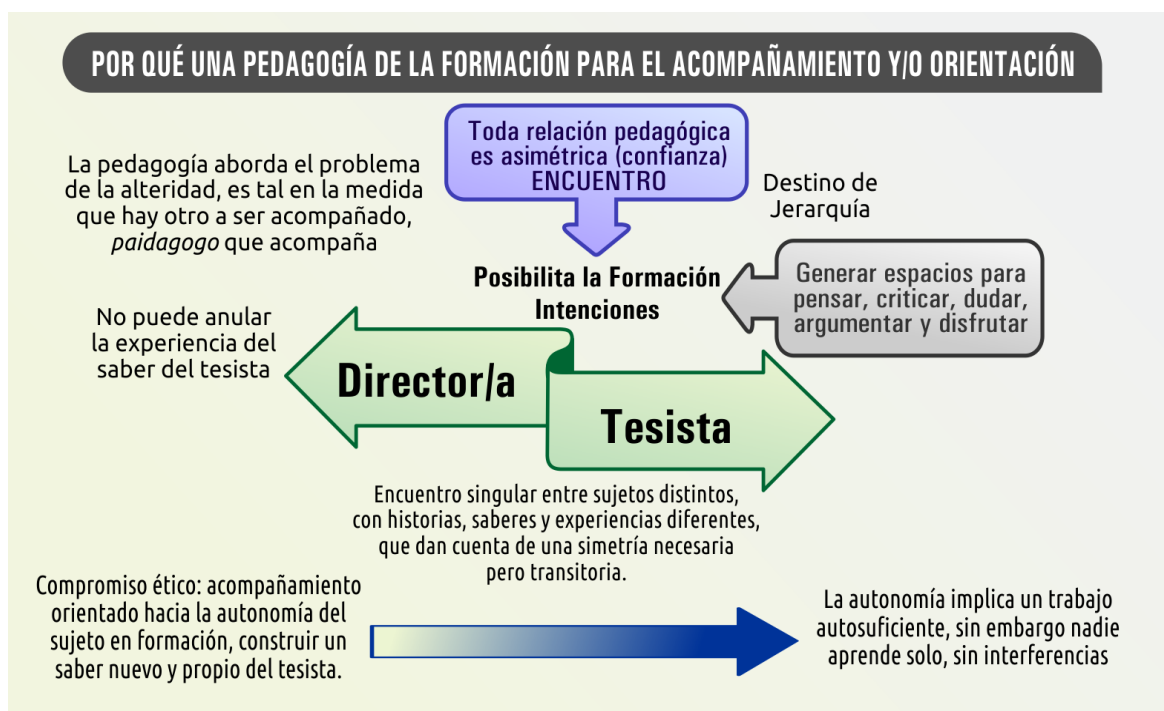
estos/as y que posibilite el trabajo interdepartamental. Espacios de formación en temas vinculados a la dirección de trabajos finales destinados a los/as docentes en general, pero a los/as docentes nóveles en particular” (Informe de la Comisión de trabajo en temas relativos a la permanencia y egresabilidad en las carreras de la FCH, 2020)

Motivos de directores/as y tesistas para concretar la relación generan dificultades para conformar equipos, a ello se suma la falta de acompañamiento y la necesidad de involucrar en el proceso aspectos personales y relacionales lleva al surgimiento como dice Mancovsky de una “Pedagogía doctoral” que, si bien problematiza esta relación en la formación para la investigación en el posgrado, nosotros llamaremos una “*Pedagogía de la orientación y/o acompañamiento a los trabajos finales y tesis*” con vista a trabajar y teorizar sobre esta relación que pareciera no tener formación previa y cuya “experiencia previa anterior de haber sido dirigido” nos habilita para la tarea.

Una pedagogía de la orientación y/o acompañamiento nos invita a reconstruir desde un lugar afectivo y de respeto, los saberes e intereses de los/as estudiantes, a transitar la construcción de tesis y trabajos finales en conjunto, de manera dialogada, siendo el o la egresado/a el/la protagonista del proceso.

Figura 22

Hacia una Pedagogía de la orientación y/o acompañamiento a las tesis y trabajos finales



La *Figura 22* sintetiza la necesidad de construir una pedagogía de la orientación y el acompañamiento desde el grado. Reconociendo la formación del vínculo, ¿por qué pedagogía? porque se reconoce la asimetría de saberes, una asimetría que se diferencia de la jerarquía, una pedagogía que reconoce que hay un otro/a que necesita ser acompañado y que requiere establecer intenciones. Un encuentro que reconoce saberes en ambos y que asume el compromiso ético de propiciar la autonomía en ese/a otro/a, pero que la misma no se logra en soledad.

Pedagogía porque reconoce que es necesario algo más que un título para acompañar y orientar a otros/as, una pedagogía que no se confunde con enseñanza y se centra en la formación, esta se inscribe en una historia individual, atravesada por múltiples determinaciones: familiares, institucionales, generacionales, sociales, culturales y en este sentido tiene que ver con toda la persona: con lo intelectual y con lo afectivo, con lo consciente y con lo inconsciente.

Una pedagogía que evoca un caminar juntos/as, que reconoce que para crear hay que transgredir. Pero a su vez, para poder transgredir, uno tiene que tener saberes adquiridos. Es el juego entre la autoridad y la autonomía, sin maestros, la creación es un salto al vacío. Uno hace “acopio” de los saberes de los otros para elaborar nuevo saber. (Mancovsky, 2014)

6.2.4.2. Un trabajo con directores/as sin especificidad en el tema o la disciplina

Si la primera decisión del/la egresado/a es el tema y a partir de allí comenzar a buscar directores/as, se encuentran con la dificultad de no encontrar específicos en el área disciplinar o temática en sus palabras:

“(…) La tesis no has costado mucho, este es el tema, este es el director, conozco gente que ha pasado por cuatro directores, la falta de especificidad. Es complicado encontrar directores (...) Ha sido un camino complicado” (EEE4 LO).

“El espacio para realizar la tesis era el espacio de Educación Popular “La Minga”. Pero bueno, debido a esos obstáculos de no poder conseguir directora o codirector, decidí cambiar el tema e ir por alguno donde sí puedo tener director. En el ciclo de licenciatura mi tema fue en un primer momento la trayectoria escolar de personas con discapacidad en un espacio de educación popular y me encontré con el obstáculo de no tener a algún profesional formado para que fuese mi director/a. Cuando llegué a la [Menciona el nombre de una profesora], ella no pudo ser porque en ese momento estaba pasando por una situación personal difícil, luego tratamos de arreglar con la

profe (...) pero ella no se sentía muy formada en lo que es educación especial” (EEE4 VE)

“(…) Pero no de investigación sino de relevamiento de algunos datos (...) con una pequeña hipótesis y pequeño marco teórico lo único recuerdo pero muy acotado (...) y empecé a dar los primeros pasos como profe cuando me uno a la materia dificultades y me uno al proyecto de [Menciona el nombre de una profesora] y ahí pude como hacer un proyectos, cuales son las herramientas y después con la licenciatura me dieron más elementos ir armando en mi mente lo que implica una investigación (...) lo que dicen las chicas darnos cuenta que hay pocas investigaciones en educación especial desde el campo, hay de otras disciplinas que estudian el campo, pero poco desde los mismos profes de Educación Especial” (EEE4 L)

Esta preocupación apareció con fuerza en los equipos reflexivos de Educación Especial. Esto no es casual porque institucionalmente, la Licenciatura se creó en noviembre del 2016 (Ord 012/16 CD), hasta ese año solo se formaba docente, pero esto trae como problema la falta de Licenciados en Educación Especial que puedan acompañar el trayecto formativo.

Comenzar por los intereses propios, pero al no encontrar directores/as específicos o que no se sientan formados en la disciplina, direcciona a los/as egresados/as a buscar otros directores/as que la aleja de sus intereses. Como se expresó previamente, se genera un círculo vicioso, ya que los/as directores/as rara vez aceptan un vínculo y conforman una relación formativa sobre temáticas que no se acercan a sus líneas de investigación o temáticas de interés, y si las aceptan, los riesgos de direccionar hacia temáticas e interés personales son mayores.

6.2.4.3 Un trabajo solitario: la importancia del tiempo

El tiempo de los y las egresados/as, cuya realización de la tesis se transita en muchas ocasiones en simultáneo con su trabajo como profesores/as, entra en juego con el tiempo con el cuentan los/as directores/as para acompañar dicha tarea. En sus palabras:

“(…) Otro negativo es la soledad en la que te zambulles para realizar su trabajo final, que si no tenes alguna conexión emocional con el profe (...) no (...) ese es el motor de la búsqueda si esa persona tiene el tiempo para dedicarte es lo que permite terminar (...) sino te perdés en el mundo laboral y corres el riesgo de no terminar, tenes que tener una fuerza personal (...) se ve tan lejano una meta a llegar tan lejana que se complejiza, el cursado te deja lejos, se debería pensar mientras tanto, que no

te quede esto último (...) sumado a las competencias laborales (...) necesitamos esa continuidad en la formación en lo metodológico y disciplinar” (EI C1).

“(…) Si no tenés constancia se te va, necesitas mucho tiempo destinada y la tesis pasa a segundo tercer plano, el trabajo ha sido un obstáculo queda suspendida en semanas (...) el tiempo que pensaste no es el real (...)” (A1).

La tesis es un trabajo solitario, es una construcción personal mediada por un/a director/a que se tensiona en relación al tiempo en dos sentidos, el tiempo personal del tesista que ya es un profesional y se desarrolla en simultáneo con su trabajo y el tiempo de los/as directores/as que también realizan dicho proceso con otras responsabilidades y tesistas.

En el conflicto temporal se tensiona la independencia en el trabajo de realizar la tesis, ya que a mayor autonomía se requiere menos tiempos de encuentros, sin embargo, a mayor heteronomía se requiere de encuentros sistemáticos. Aunque es importante mencionar que en la formación inicial el trabajo final es la primera experiencia de producción propia y mencionada autonomía no se logra en soledad. Siguiendo Sannett “La autonomía (se refiere al real) trabajo autosuficiente realizado sin interferencia de nadie. La autonomía tiene su propio poder de seducción...sin embargo nadie aprende solo. En el trabajo artesanal, tiene que haber un superior que establezca patrones y que de formación” (citado por Mancovsky, 2015 p. 122). La cita invita a reflexionar respecto a la imposibilidad de lograr autonomía aprendiendo en soledad, porque como dice la autora saber cómo investigar no es lo mismo que saber investigar.

El estudio realizado por Fastuca (2016) afirma que existe una tensión en la presencia-ausencia del director/a y que la poca disponibilidad del director se manifiesta tanto en los tiempos de respuestas a los requerimientos del tesista como en la falta de orientación propia del quehacer investigativo. En este marco los/as tesistas buscan apoyo externo y en contrapartida los/as directores/as expresan sentirse perseguidos por sus tesistas.

El sentimiento de soledad es propio de las Ciencias Sociales, y de los tesistas que no forman parte de un equipo de investigación. Aquí el apoyo no viene por algo que el director haga directamente sino más bien indirectamente cuando incentiva relaciones con otros tesistas (propios o de colegas) que trabajan objetos de estudio similares y con los cuales pueden interactuar (Fastuca, 2016, p. 143).

La autora señala que los sentimientos de soledad y aislamiento pueden identificarse como causa del abandono y que los pares y relaciones horizontales constituyen un apoyo esencial en la formación en investigación. En este sentido conformar tempranamente equipos de investigación o armar grupos de pares auto gestionados se constituye en un importante espacio de intercambio de modos de investigar y estrategias y técnicas metodológicas utilizadas, como así también un diálogo sobre dificultades y formas de sortearlas. En consecuencia, los pares no sólo transmiten conocimiento, sino que se constituyen en un sostén afectivo importante.

A la soledad se le añade la problemática del tiempo, las tres carreras objeto de estudio cuentan con un título intermedio de profesor/a, muchos ingresan al mundo laboral realizando sus trabajos finales, lo que lleva a priorizar el primero.

Como expresó Carranza (2021), la necesidad de trabajar determina la postergación de realización del trabajo final de licenciatura. Del porcentaje total de estudiantes consultados/as que manifestaron haber comenzado a incursionar en el mercado laboral más de un tercio (73,3%) consideró que la interrupción del trabajo final de la licenciatura se debía específicamente al comienzo de las primeras experiencias laborales.

Si bien esta problemática alude a la dificultad de avanzar con el trabajo final durante el cursado de los espacios curriculares, también emerge sensaciones de falta de tiempo para dedicarse, que invita a reconocer que el tiempo en un proceso de investigación se caracteriza de manera distinta al tiempo humano:

En la generación de conocimientos hay tiempos de germinación y de maduración, hay momentos de titubeos, de desconcierto, de estancamiento y de retroceso, hay períodos en que se avanza y se progresa a pasos agigantados, hay intervalos de bloqueo y hay horas e incluso días en que se está a la espera. En otras palabras, el tiempo de la creación científica no es el tiempo cronológico, con medida monótona, igual y homogénea (...) Así hay tiempos de alta tensión en que se adelanta y rinde y tiempos flojos en los que se rumia y se avanza poco, hay tiempos muertos (...) y tiempos perdidos, después de haber abandonado un callejón sin salida o de encontrarse de nuevo en ruta tras haber equivocado el camino” (Sánchez Puentes, 2000, p. 82).

6.2.4.4 Un trabajo custodiado: los y las integrantes del jurado

Una vez que el o la director/a autoriza la presentación formal del trabajo final a la Secretaría Académica de la Facultad, interviene el Departamento de Educación quien propone una comisión *ad hoc* para evaluar la tesis, integrada por tres (3) miembros: un representante de la comisión de carrera, una persona designada por el área de pertenencia del o la director/a o co-director/a y un/a miembro/a perteneciente al área de pertinencia del tema del Trabajo Final.

En lo relativo a la instancia de evaluación de la tesis por jurado, los y las egresados/as comentan:

“(…) Por momentos no quise seguir, quise dejar todo por la devolución del jurado (….) sentir que me quebraban el corazón (….) y después pude” (ECE1 C1)

“(…) El director es muy importante es el que te sostiene, a veces las personas que las evalúan no te dejan mucho aprendizaje positivo, fue importante el pilar del director que te apoye, te organice y te contenga y según su interés” (ECE1 C1)

En un equipo reflexivo de Ciencias de la Educación emergió una mirada negativa respecto a la figura del jurado, sentimientos de mucho dolor respecto al momento de devolución de su trabajo realizado.

Es importante mencionar que al momento de presentar la tesis hay felicidad por el logro alcanzado después de un largo camino de tristeza y alegrías, de buscar el tema, director/a, de comenzar de cero, de realizar la tesis en simultáneo con el trabajo como docente, entre otros. Dicha alegría se tensiona con la mirada externa que, recuperando los significados de los/as egresados/as, no aportó una mirada constructiva que enriqueciera lo ya producido.

Fastuca (2016) señala que la publicación es otra instancia importante de aprendizaje, si bien alude a la evaluación de artículos a través de los referatos, invita a la discusión de la mirada externa. En su estudio directores/as y tesistas remarcaron que los referatos no están implicados en el proceso de investigación, y que, por ende, realizan observaciones que ellos no pueden realizar, lo que invita a la construcción de argumentos y contraargumentos.

Este proceso puede ser formativo, en ocasiones dependerá de la búsqueda que persigan tanto el jurado como tesis y directores/as, es decir si consideran el proceso de elaboración de respuestas constructivas o pragmáticas y estratégicas.

Como expresan Clerici, Monteverde y Peruzzo:

A veces las correcciones se realizan sin mayor convicción, solo con el objetivo de cumplir con los señalamientos de los otros. En ocasiones, se viven con angustia las diferencias de criterios entre el tutor y los evaluadores, y no se logran comprender en su totalidad las correcciones realizadas” (2018, p. 11).

En este marco recuperamos la noción de *comunidades epistémicas*, de la que son parte directores/as y jurados, este concepto permite comprender las relaciones que se dan entre expertos en investigación educativa (formados en el marco de las políticas de formación en investigación que tienen lugar en el seno de una institución) y el establecimiento de políticas para el desarrollo de la investigación, poniendo en evidencia el cómo la formación y la producción de algún modo se condicionan en el espacio de las políticas del propio sistema.

Se usa el término *comunidades epistémicas* para referirnos a un conjunto de sujetos que comparten una visión de mundo, y un sistema de creencias y valores compartidos. Dichas comunidades epistémicas se asemejan a lo que otros autores denominan comunidad científica, intelectuales orgánicos, grupos de presión, ya que en ellas el conocimiento es un aspecto central del poder.

Diferencias en las visiones de mundo, una epistemología y formas distintas de producir conocimiento científico, puede llevar a importantes cruces y enfrentamientos a la hora de evaluar a los futuros miembros de comunidades epistémicas opuestas.

En el planteo de Haas, una comunidad epistémica es una red de profesionales con una experticia y una competencia en un tema determinado, reconocidas estas por otros, y que reclaman autoridad sobre un conocimiento que es relevante para la formulación de políticas al interior de ese tema o campo (Haas, 1992, p. 3).

Es el contexto en el cual tiene lugar la acción, no sólo del individuo que contribuyó a crear la práctica, sino también de otros, que por el aprendizaje se unieron a la comunidad

de práctica. Permite que los practicantes compartan creencias similares en relación a su práctica, den sentido a razones similares y actúen según un sentido común.

Lo analizado en investigaciones previas, nos ha permitido observar que los/as investigadores/as trabajan en grupos, comparten trayectorias e historias comunes y mantienen cierta estabilidad en las prácticas de investigación. Es decir, investigan siempre conforme a lo han realizado o aprendido a hacer, más que a partir de los requerimientos de una problemática, lo cual no significa que incurran en inconsistencias epistemológicas sino más bien que sus conocimientos y posibilidades de los contextos condicionan la construcción del objeto y la producción en general (Baldivieso y otros, 2018).

Las comunidades epistémicas ponen de manifiesto relaciones complejas en las que, de modo determinante, interviene la comunidad en la que se aprende el oficio y ponen en tensión tradiciones en las formas de ver el mundo que se transmiten a las nuevas generaciones y ponen en tensión la posibilidad de construir propuestas alternativas en el marco de las transformaciones socioeducativas actuales.

Figura 23

Significados de egresados/as respecto a los/as directores/as de tesis



Como se puede apreciar en la *Figura 23* la formalización de la presentación de la tesis requiere como requisito la elección de un/a director/a de tesis. Diversos criterios intervienen en tal proceso, ello va desde aquellos netamente académicos como experticia, trayectoria en el tema o líneas de investigación, hasta aspectos personales de admiración, vínculo afectivo, entre otros. Dicha elección pone de manifiesto una relación intersubjetiva poco explorada como objeto de estudio.

Los significados aquí tensionan si la primera decisión es sobre el tema de investigación o los/as directores/as, además se resalta un momento solitario durante la formación, independientemente del estilo de dirección de los/as directores/as y la falta de tiempo para llevar adelante las tesis o trabajos finales.

Los/as directores/as forman parte de comunidades epistémicas que comparten tradiciones, formas de ver el mundo, supuestos teórico y metodológicos que se tensionan en mayor o menor medida con los/as jurados que intervienen en el proceso de evaluación de una tesis en función de compartir o no dichas comunidades y son los que terminan autorizando el ingreso o no en dicha comunidad.

En el capítulo hemos podido analizar los significados de egresados/as respecto a la formación en investigación en educación, en ese sentido advertimos profundos quiebres en la formación en investigación entre el/la profesor/a y el/la licenciado/a.

Claramente identifican el o la docente con el aula y el o la licenciado/a con la investigación por intermedio de la tesis, aunque no está muy clara la salida laboral del licenciado/a.

Respecto a la formación en investigación, durante la formación docente se la visualiza de manera muy teórica con escasas experiencias que reducen a la investigación a la aplicación de instrumentos como la observación y la entrevista. En licenciatura los tensiona en la tarea de realizar la tesis y aparecen más espacios curriculares destinados a la investigación, aunque mencionan una fuerte desarticulación entre los mismos y un abordaje pedagógico que lo sitúa en un plano contemplativo de la investigación.

Recién, al finalizar el cursado comienza el verdadero proceso de realización de tesis, lo que implica un profundo desaprovechamiento de los tiempos institucionales. La tesis se transita en simultáneo con los trabajos como profesores y hay profundas dificultades para

conseguir un/a director/a que acompañe en la tarea, se ven tensionados entre los intereses personales sobre una temática y la formación o vínculo afectivo con sus directores que, en muchas ocasiones, no tienen la formación específica necesaria.


Es importante para finalizar, resaltar algunos desafíos para la formación en investigación en educación que mencionan los/as egresados/as:

-Romper con esquemas viejos respecto a qué y cómo se investiga, en sus palabras:

“Desafíos, o al menos es mi experiencia con algunos docentes encargados de la formación de investigadores, me parece que el mayor trabajo por hacer en la universidad es romper con los esquemas viejos de cómo se investiga y qué se investiga en educación” (ECE 2 A)

-Romper con imaginarios respecto a quienes investigan, al respecto mencionan:

“La concepción de Ciencia que circula en el imaginario social de los estudiantes (...) Cuando pregunté a las personas que formaron parte de mi muestra (estudiantes de Ciencias de la Educación) les pedí que dibujaran un investigador, la mayoría dibujaron hombres con guardapolvos blancos, solos y con objetos/elementos que pertenecen a laboratorios (...) tal cual y romper con esa visión de "marco" genera pánico o aturde” (ECE 2).



Cap. 7
Consideraciones
Finales

7 REFLEXIONES FINALES

Comprender la formación en investigación en educación desde la perspectiva de docentes y egresados/as, desde la última dictadura militar a la actualidad, nos ha permitido reconstruir rasgos centrales de la formación en su devenir histórico y significados consensuados.

Entre 1960 y 1970, la conformación del área tiene sus raíces en la formación estadística, mediatizada en su mayoría por psicólogos/as que comienzan a reconocer que no es necesaria una formación matemática, sino de aquellas herramientas y conceptos que puedan ser utilizables en cada disciplina. En este período se prescriben las prácticas docentes, no se problematizan las instituciones y se contribuye a mantenerlas ordenadas y estáticas.

La formación docente del área se produce desde fuera de la misma, aquí es importante resaltar al profesor Franco Murat como referente formador en Estadística. Llama la atención, al analizar los programas de las asignaturas de la época, la cantidad de producciones didácticas de los/as docentes, lo cual podemos analizar como un período centralizado en la docencia.

Los significados construidos por egresados/as de planes de estudio de la última dictadura acuerdan en que las carreras llamadas en ese momento Educación Diferenciada y Preprimaria, no tenían el mismo valor que Ciencias de la Educación, contaban con menos espacios curriculares destinados a la formación en investigación y dependían de docentes y proyectos de investigación gestados desde Ciencias de la Educación.

Acuerdan en que la formación en investigación en la época fue estadística para Ciencias de la Educación y centrada en la observación para Diferenciada y Preprimaria.

Estas conexiones entre investigación y estadística comienzan a ser una preocupación por visualizar peligroso el intento de matemáticos/as de concursar en carreras de Educación y Psicología. Discusiones al respecto y reformas curriculares conllevan a la denominación de Metodología I, II y III para referirse a las materias destinadas a la enseñanza de la investigación, incorporando contenidos como ciencia, método científico, proceso de investigación, etc. Sin embargo, el paso no fue tan directo y durante un tiempo sólo fue un cambio semántico, continuando con contenidos de estadística mayoritariamente.

Es importante resaltar que a pesar de la impronta de la formación en investigación en nuestra facultad: instrumental, despolitizada y estadística, por fuera de ella, en el contexto regional latinoamericano, el período se caracteriza por reacciones al llamado paradigma positivista. Encontramos importantes producciones de prácticas de investigación alternativas al modelo tradicional llamadas investigaciones participativas, buscando producir conocimiento desde una concepción dialéctica de la realidad.

El predominio de la tradición, centrada en una formación estadística, acompañará resistencias a las disputas paradigmáticas de la recuperación democrática y el no involucramiento político en la investigación acompañará posicionamientos en décadas posteriores.

En 1980 comienzan discusiones respecto a lo cualitativo, es una época de tensiones, discusiones y necesidades de reformas curriculares en la FCH, que se logran recién en la década siguiente (es decir que se transitan dos décadas democráticas con planes de estudios concebidos durante la última dictadura militar).

El retorno democrático reavivó el interés por la investigación, por la producción de conocimiento, surge la necesidad de compartir los saberes en libros, de comunicar los hallazgos, es una época que se investiga por placer, sin una mirada externa de control.

Es un momento de quiebre importante, nuevos emergentes, lecturas, referentes nacionales e internacionales que cuestionan el modelo imperante de ciencia. En ese momento se empieza a vislumbrar la necesidad de ampliar contenidos que permitieran integrar la estadística en un marco científico mayor. En este marco los y las docentes comienzan a formarse nuevamente desde afuera del área, en las nuevas perspectivas, asistiendo a congresos y cursos, a leer, discutir; se visualizan algunas tensiones y resistencias de algunos/as docentes a la lógica cualitativa que comenzaba a disputar su incorporación en la academia.

Los movimientos en la formación para los/as docentes del área nuevamente vienen desde afuera, en nuestra facultad, por un lado, algunos/as buscaron apoyo en Epistemología, acudiendo a la profesora Violeta Guyot, quien aporta lecturas y referentes que comienzan a cuestionar la propia formación: Braun, Charlmers, Bourdieu, Bahelard que posibilitan nuevas lecturas sobre la historia de la ciencia y los propios recorridos. Por otro lado, desde

lo sociológico, la investigación acción, de la mano de Roberto Iglesias aporta otras rutas para construir y ensayar formas de investigar.

Por fuera de la UNSL, María Teresa Sirvent, Juan Samaja, Ruth Sautu, Elena Achilli, Irene Vasilachis, Miguel Duhalde se convierten en referentes, brindan diversos cursos de posgrado, algunos en nuestra facultad, otros en diversas universidades, aportando a construcciones metodológicas en el país.

En 1990 se materializan en la FCH las reformas curriculares que comenzaron a proyectarse a finales de la década anterior. En nuestro país, este período se caracteriza por intensas reformas y nuevos marcos regulatorios para la docencia y la investigación, se resaltan importantes resistencias docentes. Comienza aquí una época de control externo respecto a la cantidad de producciones, temáticas y formas de abordaje. La investigación en las universidades, desde nuestro posicionamiento, se impone sobre la docencia.

Continuando con lo que se inicia en esos años, en la actualidad se profundiza una ciencia meritocrática, que vincula la investigación al desarrollo y la innovación, con investigadores/as que debaten las diversas posturas epistemológicas que promueven la pluralidad metodológica en el marco de unas Ciencias Humanas que amplían formas posibles para la construcción de conocimiento con una ciencia que sólo solicita valor de uso en el mercado.

Las propuestas de formación en investigación cualitativa están centradas, siguiendo los significados construidos, en la socialización de autores claves, diversidad de visiones y un proceso constructivo que busca diferenciarse del proceso cuantitativo. Dicha enseñanza está atravesada por principios que persiguen potenciar la libertad, creatividad y la identidad del/la docente investigador/a. Todo ello con la finalidad de aportar a profesionales que adquieran herramientas para investigar, que tomen decisiones con criterios y fundamentos, que acompañan en procesos personales y finalmente puedan abrazar la investigación como forma de vida.

Respecto a la formación en investigación cuantitativa, algunos/as docentes consideran que a sus estudiantes les cuesta reconocer el sentido de la estadística para la formación profesional y vincularla con otros contenidos, actividades, la disciplina y la profesión en general. Como hemos podido apreciar a lo largo de nuestro devenir histórico, nuestra facultad y área tienen una larga tradición en formación en estadística que debe

repensarse en la actualidad, articularse con los contenidos metodológicos actuales que priorizan y sobrevaloran la lógica cualitativa y, en este sentido, recuperar su valor para la producción de conocimiento en educación.

En el equipo reflexivo de docentes de las carreras de Educación Especial e Inicial, coincidieron en que durante mucho tiempo el área brindó contenidos similares para todas las carreras y que los auxiliares circulaban de un lado a otro, eran “comodines” y que eso ha ido cambiando.

Hubo convergencia en la palabra “atrevimiento”, tanto cuando eran más jóvenes al animarse a presentar y construir proyectos y buscar otras formaciones. Algunos/as comenzaron a buscar espacios de formación por fuera del área metodológica, de la mano de la educación popular, con “Tato Iglesias”, en Psicólogos Sin Fronteras o en prácticas sociocomunitarias. Estos espacios permitieron otras problematizaciones y lecturas de la formación en investigación, que posibilitaron la incorporación de otros contenidos, finalidades y movimientos que se visualizan actualmente.

En este grupo de docentes no hubo acuerdo en el para qué de la formación en investigación, algunos/as resaltaron la necesidad de una formación política en investigación que transversalice toda la formación profesional, aunque una minoría considera que no todo pasa por la investigación y que con el hecho de que reconozcan que además de ser docentes puedan investigar ya es suficiente.

El equipo de docentes de la carrera de Ciencias de la Educación consensuó en que hay un ministerio con respecto a la función del área metodológica, en una época de auge de la investigación, siendo ésta última la que está sobrevaluada por sobre la docencia. En este último aspecto, en ambos equipos docentes hubo coincidencia, aunque no estuvieron juntos en el encuentro, respecto a que actualmente muchos docentes están en proyectos de investigación sólo por estar, por su valor, por la retribución económica y/o el reconocimiento académico. También coincidieron en que hay una separación entre los espacios curriculares llamados praxis y las asignaturas que forman en investigación, que están desarticuladas y no se aprovechan los acercamientos a la realidad desde las praxis como espacios de génesis y desarrollos de investigaciones.

Actualmente, desde los significados docentes de nuestra facultad, transitamos un período que, en el marco de la formación en investigación, un grupo sigue sosteniendo una

formación estadística en investigación y otro grupo centrado en la formación cualitativa, ha incorporado contenidos referidos a la diversidad de estrategias metodológicas y en el marco de una epistemología latinoamericana y pluralidad metodológica con importantes discusiones políticas y reflexivas de la investigación. Estos aspectos reflexivos se tensionan con políticas de ciencia y tecnología que priorizan cantidades de investigación y titulaciones de posgrado, que problematizan el sentido de la investigación en nuestros tiempos.

Se visualiza en la actualidad lo que hemos llamado una etapa de formación desde adentro del área metodológica, con grupos que sostienen proyectos de investigación en educación adscritos desde CyT, que investigan la formación en investigación, se gesta una carrera de posgrado y diplomaturas desde adentro del área. Se resalta un período de importantes producciones académicas por los y las docentes del área, quizás algunas explicaciones, el programa de incentivo a la investigación, el aumento salarial de acuerdo a las titulaciones de posgrado o el ingreso al CONICET exige publicaciones y presentaciones a congresos de manera sistemática. Son regulaciones que consideramos ponen la investigación por encima de la construcción de recursos didácticos, documentos de cátedra, etc.

A pesar de estos movimientos, algunos docentes del área metodológica consideran que son percibidos como parte de un área misteriosa, dicho misterio guarda dudas respecto a lo que es investigar, quiénes investigan, quiénes poseen el título de investigador/a, quién autoriza dicho título, cómo se llega a ser un investigador/a y, en este sentido, qué lugar ocupa el área en ese camino. Un área que forma en metodología pero que también son docentes investigadores/as como otros/as docentes de la comunidad epistémica de la Facultad de Ciencias Humanas.

Los significados de egresados/as de planes de estudio, concebidos en períodos democráticos, acuerdan en que la formación en investigación está centrada en las licenciaturas y en la realización de tesis y/o trabajos finales. Coinciden en dificultades para construir los focos-problemas, encontrar directores/as que los/as acompañen en el proceso y en significarla como un trabajo enorme, solitario y difícil de realizar.

No hay un abordaje fuerte del docente-investigador/a en los profesorados y la formación en investigación se centra en las carreras de Educación Especial e Inicial, en la observación de la práctica docente.

Continuando con los significados de egresados/as, la enseñanza de la investigación que se desarrolla durante la formación docente es teórica, con escasas experiencias que reducen la investigación a la aplicación de instrumentos como la observación y la entrevista.

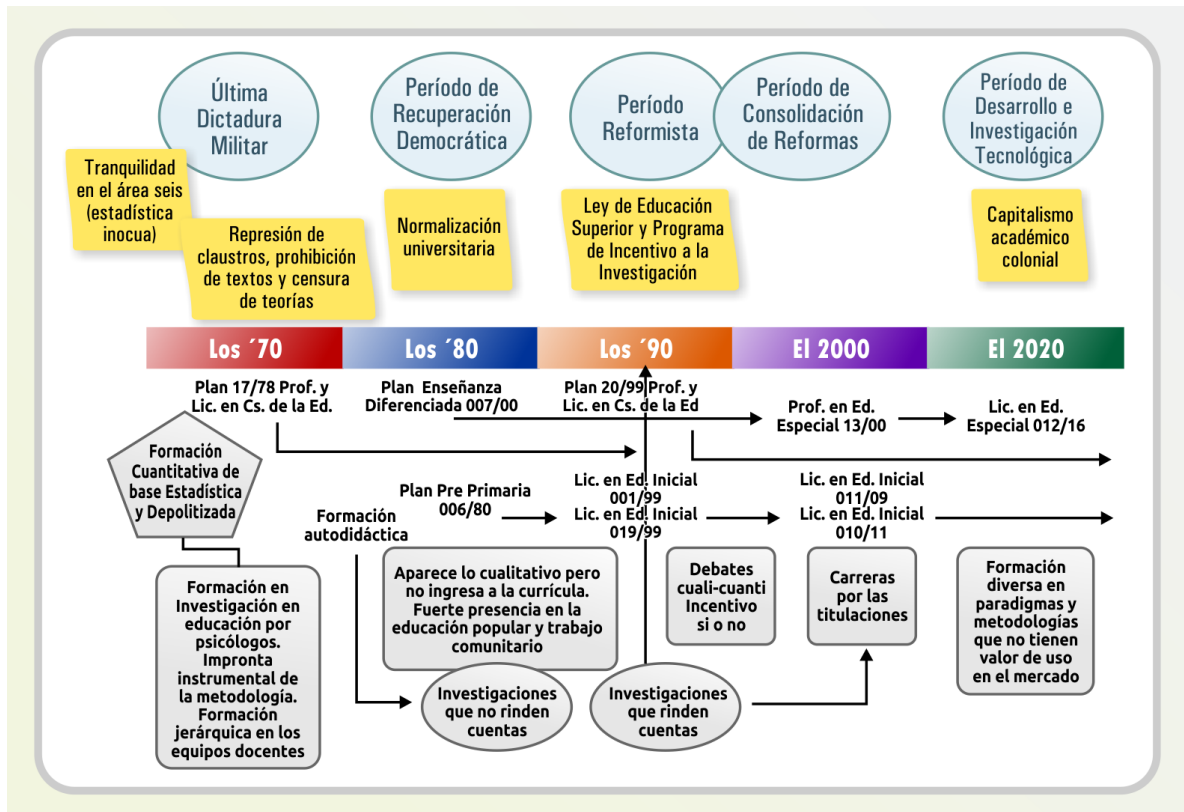
En cambio, durante la formación para la licenciatura, se la tensiona con la obligación de hacer una tesis, aparecen mayores espacios curriculares destinados a la investigación, aunque son significados desarticulados y desde un abordaje pedagógico contemplativo de la investigación. Recién al finalizar el cursado comienza el verdadero proceso de realización de tesis lo que implica un profundo desaprovechamiento de los tiempos institucionales.

Los/as egresados/as consideran que la producción de tesis está atravesada por diversos problemas; dificultades en la construcción interna del conocimiento, pero también externas, al realizarse en simultáneo con su trabajo como profesores/as; las complicaciones de conseguir una persona que acompañe en la dirección y el contrato de trabajo entre director/a-tesista, son tensionados entre los intereses personales sobre una temática y la formación o vínculo afectivo con sus directores/as, que en muchas ocasiones no tienen la formación disciplinar.

Se destaca la preocupación institucional por abordar algunas de estas problemáticas a través del subprograma de permanencia y egresabilidad, aunque su trabajo y desarrollo es incipiente. La visibilización de estas problemáticas a nivel facultad respecto a la formación en investigación se considera valioso, aunque actualmente funcionan como parches. Se considera necesario reconstruir y resignificar el sentido de la formación en investigación que trascienda la formación de grado y la actualización de planes de estudios, nuevos sentidos que nos impliquen como comunidad epistémica en un contexto de mercantilización de la educación y donde los sujetos y sus investigaciones dejen de ser un número.

Figura 24

Síntesis Formación en investigación desde la última dictadura militar hasta la actualidad: cambios contextuales y en la FCH



Con la *Figura 24* buscamos sintetizar los diversos capítulos de la presente investigación, reconocemos que los procesos históricos no se dan de manera lineal, pero se ha utilizado solo a fines de favorecer la reconstrucción de la formación. La figura muestra las vinculaciones entre los cambios políticos en nuestro país y las tensiones, debates y decisiones tomadas en nuestra Facultad en términos de formación en investigación.

Respecto a la anticipación de sentido, desde la cual partimos, ha sido deconstruida durante el proceso de investigación: *la formación en investigación en educación en la FCH de la UNSL no ha sufrido profundas modificaciones en su devenir histórico y en consecuencia las propuestas pedagógicas de los/as docentes del área metodológica se caracterizan por un enfoque tradicional.*

La investigación ha permitido analizar cambios en las propuestas de formación en su devenir histórico, de una formación en investigación que se reducía a la estadística a una formación que fue creciendo en su inserción en las discusiones de la ciencia, los paradigmas

y la diversidad de estrategias metodológicas, ampliando a discusiones políticas y comprometidas de la formación. Sin embargo, estos cambios importantes en discursos, significados y propuestas sustentadas en los programas de estudio, aún no han podido irrumpir con fuerza en prácticas de investigación, trabajos finales y tesis que rompan con el modelo dominante de hacer ciencia.

El estudio detallado de la formación en su devenir histórico nos ha permitido caracterizar cambios en la formación, tanto en términos paradigmáticos, metodológicos y pedagógicos, que han implicado transformaciones importantes en las propuestas de formación.

De propuestas de formación centradas en lo procedimental durante la última dictadura militar con escasas problematizaciones del contexto y momento histórico, custodiando la neutralidad y objetividad de las producciones, hacia propuestas de formación que con la recuperación democrática se centraron en los fundamentos de las investigaciones, socializando diversas tradiciones, enfoques y paradigmas, aunque aún en un plano teórico que requiere seguir en movimiento hacia propuestas de formación situadas en las praxis.

A pesar de estos importantes desplazamientos en las propuestas de formación, consideramos importante mencionar procesos formativos de larga duración, entre los cuales resaltamos:

-El profesorado en Ciencias de la Educación, desde los planes de estudio de la dictadura, concentra mayores espacios destinados a la formación en investigación que el Profesorado en Educación Inicial y Especial.

-El Profesorado en Educación Inicial y Especial surgieron de Ciencias de la Educación y continúan disputando un reconocimiento en la academia.

-La formación en investigación en los planes de la dictadura fue estadística, a pesar del cambio de denominación y de ampliación de contenidos mínimos, los/as egresados/as y docentes siguen refiriéndose a la Investigación Educativa I como cuantitativa o estadística.

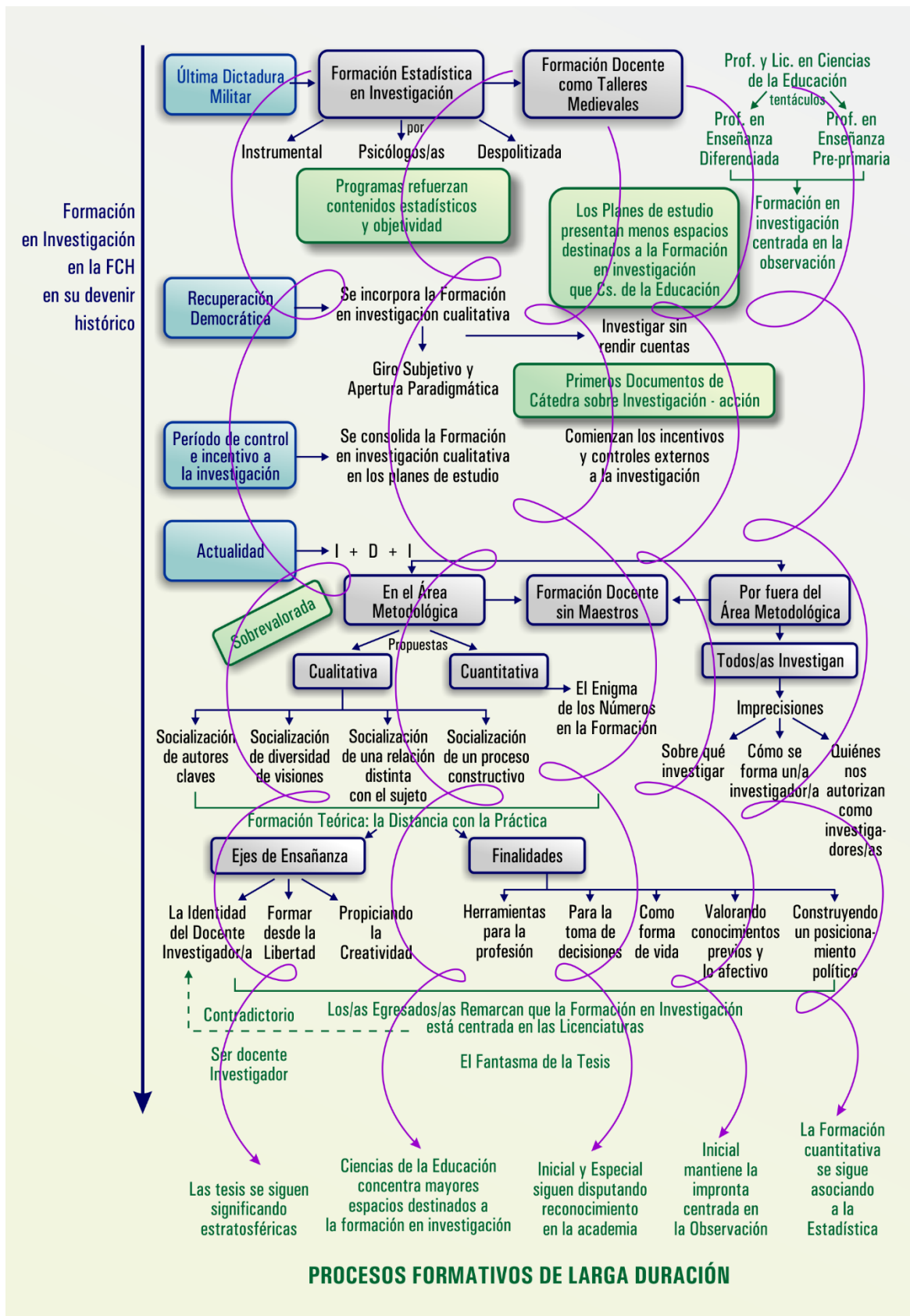
-La formación en investigación de la carrera de Educación Inicial mantiene la impronta de una investigación observacional de la práctica docente.

-Los trabajos finales de grado, a pesar del cambio de normativas que regulan, son entendidos por los egresados/as como tesis y son significados como un trabajo de gran envergadura.

-Los trabajos finales y la tesis están siendo construidos desde una única manera de realizarlas, adscribiendo a una lógica cualitativa o cuantitativa, sin asumir nuevos modos o posicionándose en el marco de la diversidad de estrategias que se mencionan en los varios programas de asignaturas destinadas a la formación en investigación. En consecuencia, a pesar de las aperturas paradigmáticas, de las nuevas visiones metodológicas, de una formación más reflexiva plural y diversa, las producciones siguen sostenidas en diseños cuali o cuanti.

Figura 25

Síntesis entrecruzamiento categorial



En la *Figura 25* compartimos el entrecruzamiento de categorías construidas a lo largo de los capítulos. Por un lado, verticalmente los significados docentes en su devenir histórico, tensionados horizontalmente por los significados que subyacen en las propuestas curriculares y significados de egresados/as (destacados en color verde). Buscamos visualizar los movimientos en la formación en nuestra facultad en diferentes momentos históricos y, transversalmente, los procesos de larga duración.

En el período de la última dictadura militar, la conformación del área metodológica y los/as primeros metodólogos/as, en su mayoría provenientes de la Psicología, significan una formación centrada en la estadística, la instrumentalidad y una despolitización que le permite al área sostenerse en el período. Los/as egresados/as tensionan el período al caracterizar la dependencia de Inicial y Especial respecto a Ciencias de la Educación, la desproporción de espacios curriculares destinados a la investigación y el énfasis en la observación para estas dos carreras.

Con la recuperación democrática comienza la necesidad de apertura de contenidos en investigación, la incorporación de algunas unidades en los programas académicos que suman nociones respecto al proceso de investigación, lo cualitativo y la investigación acción. Además, sus docentes transitan el desarrollo de investigaciones sin rendir cuentas, un disfrute con la producción de conocimiento, que será interrumpido en los 90 con el período de reformas educativas que comienzan a incentivar la investigación que se produce en la universidad.

En la actualidad, las propuestas de formación centradas en lo cualitativo son significadas como sobrevaluadas por egresados/as que, además, no encuentran sentido a los números en el espacio cuantitativo. Los/as docentes resaltan la figura del/la docente investigador/a que egresados/as significan ausente, ya que caracterizan el peso de la investigación en las licenciaturas, con la realización de trabajos finales, sentida estratosférica e imposible de realizar.

Para cerrar estas reflexiones finales, consideramos importante mencionar que luego de transitar esta investigación y las líneas de estas páginas, que buscaron comprender los significados consensuados de diversos participantes, nos comprometemos a construir un nuevo sentido en la formación en investigación, no sólo a repensar los espacios curriculares, sino también las dinámicas institucionales, normativas, regulaciones, ubicándonos en un lugar de

resistencia frente a un sistema que presenta lo político como acabado. Aquí el área metodológica como formadora de docentes en investigación asume un rol central con vistas a generar propuestas institucionales de articulación entre los propios espacios de formación en investigación, pero también con otros de otras áreas. Proyectos centrados en los trabajos finales de los/as licenciados/as fortaleciendo la mirada en la cocina de la investigación y las dificultades que transitan durante los procesos para propiciar una formación en investigación que dispute el sentido actual de la formación centrado en la meritocracia, la retribución económica y/o reconocimiento académico.

7.1 PROPUESTA DE FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN BASADA EN PRINCIPIOS DE COOPERACIÓN MUTUA E INTERCAMBIO DE SABERES

7.1.1 Fundamentos de la propuesta a partir de significados de docentes y egresados/as

Transitamos una formación en investigación que, desde el origen formal de la ciencia situado a fines del siglo XVIII (Díaz y Heler, 1998), se ha constituido en el universo perceptible al ojo de la humanidad.

En esta se abre una separación esencial -diríamos cartesiana- entre causa y efecto, cuerpo y alma, presente y pasado, teoría y práctica, dato e interpretación, investigador e investigado. La investigación moderna colonial supone una ruptura entre espacio- tiempos, un abismo corporalmente infranqueable, que al mismo tiempo define el lugar de la investigación: atravesar la ruptura mediante el conocimiento metodológicamente administrado (Haber 2011, p. 16).

La ciencia moderna y el reloj son contemporáneos, desde el momento en que se constituyó la ciencia comenzó la temporalidad socio-natural en búsqueda de leyes universales válidas para todo tiempo y lugar.

En este entramado la formación en investigación en general y las investigaciones educativas particulares son analizadas a partir de cuatro dimensiones que *históricamente han disciplinado la investigación*: la onto- política, la epistemológica, la metodológica, y la temporal.

La dimensión *onto-política* nos invita a detenernos en nuestras comprensiones del mundo, cómo es la realidad y qué intenciones perseguimos para conocerla, explicarla o transformarla. La ciencia occidental se ha centrado en la ontología del mundo en el que caminan los humanos, los animales, las plantas, en su versión material (Arévalo Robles, 2013).

La dimensión *epistemológica* implica decisiones respecto a cómo conocer el mundo, sus fenómenos y objetos, cómo aproximarnos, encontrarnos, dialogar o interactuar con ellos.

La dimensión *metodológica* nos muestra la variedad de estrategias, métodos, técnicas y herramientas con las que contamos para aproximarnos y/o interactuar con eso que queremos conocer, comprender o transformar.

La dimensión del *tiempo* que norma la actividad científica presiona, al punto de ingresar a una cadena de montaje que nos aleja de la reflexión o nos presiona al abandono de la investigación. Además, el mundo digital nos invita a la relativización del tiempo y el espacio en los procesos formativos, posibilitando no sólo la construcción de nuevos focos problemas en el campo de la educación, sino también transformaciones en los abordajes de los mismos.

La formación en investigación, desde estas dimensiones, ha propiciado una formación normativa que en nuestra facultad, tal como hemos podido advertir a lo largo de nuestra investigación, se ha cimentado sobre un colectivo de docentes fragmentados; en ese sentido se puede apreciar que están aquellos/as que sólo están abocados a la docencia; los/as que investigan (élites), entre estos últimos se distinguen los que están en el CONICET, en proyectos internacionales o simplemente en proyectos de CyT de facultades, donde los/as autorizados/as para investigar construyen en varias ocasiones focos problemas ficticios y/o teóricos, que si bien también son aportes a la ciencia, no abordan problemáticas situadas histórica, social y culturalmente.

Los/as pocos/as que se quedan en el mundo universitario comienzan sus tesis y/o trabajos finales luego de haber finalizado el cursado de los diversos espacios curriculares. Quienes continúan las licenciaturas frente a los desafíos de conseguir la persona que la dirija, en muchos casos, prefieren, dadas las reglas del mercado, lanzarse a una carrera de posgrado que tendrá mejor valor de uso y los y las posicionará mejor en el mundo académico. Algunos/as con suerte podrán construir un foco problema sentido y situado, otros deberán

ajustarse a los intereses y saberes de sus directores/as. Los y las que avancen con sus tesis o proyectos de investigación continuarán las tradiciones, las herencias de las comunidades epistémicas y quizás algunos/as se animen a romper algunas reglas.

Nuestros/as egresados/as significan los trabajos finales o tesis como un proceso enorme, difícil, que se transita en mucha soledad. Además de una formación en investigación teórica, con escasas experiencias prácticas, a pesar de propiciar fundamentos epistemológicos y metodológicos diversos y plurales, los y las egresados/as siguen a la espera de la receta, esperando el cómo hacerlo, buscando una formación disciplinada, regulada y normalizada en manuales y por sus docentes. En este sentido lo cualitativo sigue estructurado, domesticando, vía metodología, procesos que fluyen en diferentes direcciones (Hernández y Benavente, 2019).

De aquí proponemos una formación que posibilite desplazamientos, que permita imaginar y construir conocimientos diferentes, cuestionando las reglas y normas científicas.

Feyerabend (1976) decía que los grandes descubrimientos científicos se producen cuando científicos/as infringen reglas metodológicas o hayan realizado planteamientos incompatibles con presupuestos considerados evidentes o consistentes.

Haber (2011), en el mismo orden, nos invita a indisciplinar la ciencia:

Indisciplinar la metodología consiste en indisciplinarla de sus supuestos: la relación de objetivación-subjetivación, la linealidad temporal de la secuencia de producción de conocimiento, la distribución topológica del conocimiento teórico y del mundo, y la autonomía práctica del conocimiento respecto de las relaciones social-vitales (p. 17).

De aquí, construir un nuevo sentido de la investigación que nos comprometa a mudarnos, a habitar una ciencia desinteresada, creativa y alegre, como dice Bachelard (1978), una vigilancia cuatro, a la que llegamos por meditación filosófica o por las creaciones poéticas. Se manifiesta en circunstancias extremadamente lagunas, en las que surge un asombro, hábito de pensar. Es la zona de nacimiento de algo nuevo, que no tiene que ver con la racionalidad metódica de la ciencia. Razón e imaginación; es volver a la infancia reinventándola (lo cual no supone infantilizarla), donde el adulto pueda volver a la creatividad de las primeras imágenes.

La invitación a construir un nuevo sentido de la investigación puede ser entendida en el sentido maya¹², habitando una dimensión espiritual acompañada de una nueva faceta de la investigación. Un nuevo sentido despojado de intereses económicos y prestigios individuales o institucionales; reflexivo y cuestionador de sus metodologías; creativo en el sentido de la imaginación y curiosidad de los primeros años; y el amor en sentido vincular de grupos y colectivos en búsqueda de interseccionalidades e intenciones comunes.

Una formación en investigación sobre la base de prácticas integrales que propicien una praxis desde los principios mayas *Paq'uch* y *Pak'ex*, contribuyendo a una formación colectiva en investigación, de acuerdo a intereses comunes, abordando situaciones problemáticas sociales relevantes para nuestro territorio y momento histórico, potenciando el compromiso de la universidad y de los/as educadores con la sociedad.

Una formación basada en el principio maya *Paq'uch*: apoyo mutuo y/o cooperación, aprendemos de todas y todos (directores/as de tesis y/o trabajos finales, docentes de la facultad, de las instituciones y/o territorios problematizados, de colegas y estudiantes avanzados/as en la carrera). En correspondencia con este principio, acompaña el *Pak'ex*, centrado en el intercambio de conocimientos, experiencias, trabajos, etc., entre la comunidad educativa (Majawil Q'ij, 2020).

La integración de estudiantes en proyectos de extensión e investigación en instancias tempranas de la formación posibilitará lecturas situadas y el trabajo con sus propias comunidades, redimensionando las relaciones de poder y los estatus académicos del campo universitario. Estos espacios permitirán la génesis de situaciones problemáticas ancladas, experiencias que permitan reflexiones teóricas que, a su vez, permitan construir proyectos de acción social en un proceso dialéctico de retroalimentación entre la teoría y la práctica, y desde marcos epistemológicos comprometidos con nuestra Latinoamérica.

¹² La cultura maya fue una civilización mesoamericana que se desarrolló en México (en los estados de Yucatán, Campeche, Quintana Roo, Chiapas y Tabasco), también en Guatemala, Bécice y la parte occidental de Honduras y El Salvador, abarcando más de 300000 km². Destacó a lo largo de más de dos milenios en numerosos aspectos socioculturales como su escritura, uno de los pocos sistemas de escritura plenamente desarrollados del continente americano precolombino, su arte, la arquitectura, su mitología y sus notables sistemas de numeración, así como en astronomía y matemáticas.

Su integración en la comprensión de la realidad y en los procesos de enseñanza y aprendizaje permitirá superar la vieja división entre teoría y práctica planteada por la enseñanza universitaria tradicional, donde la teoría reside en los libros y específicamente en los manuales de metodología y en las clases magistrales, siendo la experiencia la que comienza con el trabajo profesional.

Para ello, desde la facultad y desde los espacios curriculares destinados a la formación en investigación deberán anualmente difundir, a través de diferentes estrategias, los proyectos de investigación y/o extensión vigente con vistas a anclar las problemáticas de interés de los y las estudiantes.

Los y las docentes asumen el rol de tutores/as que en función de los intereses de los y las estudiantes los contactan para acompañarlos/as en sus trabajos finales que se insertan en proyectos vigentes en instancias tempranas de la formación.

Docentes de escuelas e institutos, actores barriales y organizaciones acompañan propiciando modos de investigación participativos posibilitando diálogos de saberes y acercando muros.

7.1.2 Participantes

Docentes y estudiantes de carreras de Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL y docentes de la provincia.

7.1.3 Objetivos de la propuesta

Fortalecer una formación integral en investigación en educación que traspase las paredes universitarias y rompa con la élite de investigadores/as históricamente construida.

Construir un nuevo sentido de la formación en investigación a partir de la cual la finalidad última no sea adquirir un título que nos posicione mejor en el mercado, sino que permita comprender su aporte valioso para la construcción de conocimientos y formas de intervención comprometidas en nuestros contextos y realidades.

Generar una comunidad de jóvenes investigadores/as de acuerdo a intereses comunes, que en el marco de los principios *Paq'uch* y *Pak'ex*, se apoyen mutuamente en la realización de sus investigaciones.

Propiciar una formación en investigación en educación que fortalezca el colectivo docente, independientemente del nivel educativo, instituciones y titulación adquirida, con vistas a constituir una red de docentes en San Luis que investiguen desde las escuelas, que poseen autonomía de funcionamiento y dialoguen e intercambien saberes y conocimientos con estudiantes y docentes de la Facultad.

7.1.4 Estrategias de acción

En el marco universitario:

El problema de una formación integral no es nuevo, ha sido un tema de preocupación a lo largo de la historia de la educación, sin embargo, son pocas las experiencias que han podido abordarlas desde su complejidad. En esta propuesta consideramos que la investigación puede ser el punto de partida para desentramar esta problemática.

La tríada docencia, investigación y extensión ha estado pensada históricamente para la función docente, pero no para el o la estudiante de la universidad.

En una formación en investigación orientada desde los principios *Paq'uch* y *Pak'ex* implica a docentes y a los y las estudiantes en las siguientes acciones institucionales:

-Planes de estudios actualizados, en articulación con líneas de proyectos de investigación y extensión.

-Proyectos de extensión y/o investigación diversos en abordaje de problemáticas, territorios y organizaciones vinculadas a ámbitos formales, no formales e informales del campo educativo.

-Proyectos de investigación y extensión en diálogo permanente con los diversos espacios curriculares, especialmente con aquellos destinados directa o indirectamente a la formación en investigación. Aquí la relativización del tiempo y los espacios, a partir de lo digital, posibilitará procesos formativos que trasciendan las paredes de la facultad, la universidad y los territorios, a partir de experiencias con otros grupos en otros contextos.

-Integración de los y las estudiantes en instancias tempranas de su trayecto de formación en proyectos de investigación y extensión como parte formal de la currícula que les permita estar en contacto con diversas problemáticas socioculturales-educativas y potencie su curiosidad epistemológica y el análisis crítico del contexto y la época.

Nuevamente lo digital posibilitará no solo la construcción de focos problemas emergentes, sino también nuevos abordajes. Siempre y cuando los procesos formativos permitan repensar opciones epistemo metodológicas a partir de las transformaciones digitales.

-Llevar adelante investigaciones educativas durante la formación de grado, vivenciando un proceso real de la mano de proyectos institucionales y tutores/as que deciden acompañarlos/as en función de áreas comunes de preocupación. El hiper mundo posibilita el encuentro y diálogo con grupos de trabajo y directores/as de diferentes contextos que pueden acompañar procesos formativos.

-La tesis de licenciatura finaliza con el cursado de los espacios curriculares.

-Diálogos entre estudiantes y docentes de la facultad con docentes de institutos, escuelas, organizaciones barriales, red de docentes etc., acompañando proyectos institucionales, propiciando intercambios de saberes, trascendiendo muros, en el mundo digital.

-Estudiantes avanzados de la carrera de esta u otras universidades, de acuerdo a intereses comunes, acompañan y cooperan con el proceso de investigación de sus colegas.

Desde la experiencia como docentes en el Taller de Trabajo Final para la Licenciatura en Ciencias de la Educación observamos que los/as estudiantes, muchos de ellos/as profesores/as en Ciencias de la Educación, problematizan temáticas que se reiteran año tras años, como, por ejemplo: educación y tecnología; educación sexual integral; educación rural, etc., aunque focalicen en aspectos diferentes. A su vez, transitan nudos críticos en diferentes momentos del proceso de realización de los trabajos finales: construcción del foco problema, construcción del plan de trabajo final, trabajo de campo y análisis de datos/información teórica o empírica y la elaboración del informe.

En este sentido, desde los principios *Paq'uch* y *Pak'ex* de apoyo e intercambio conjunto, los/as estudiantes que avancen en un nudo crítico acompañan de acuerdo a intereses comunes, a aquellos que están transitando la instancia previa.

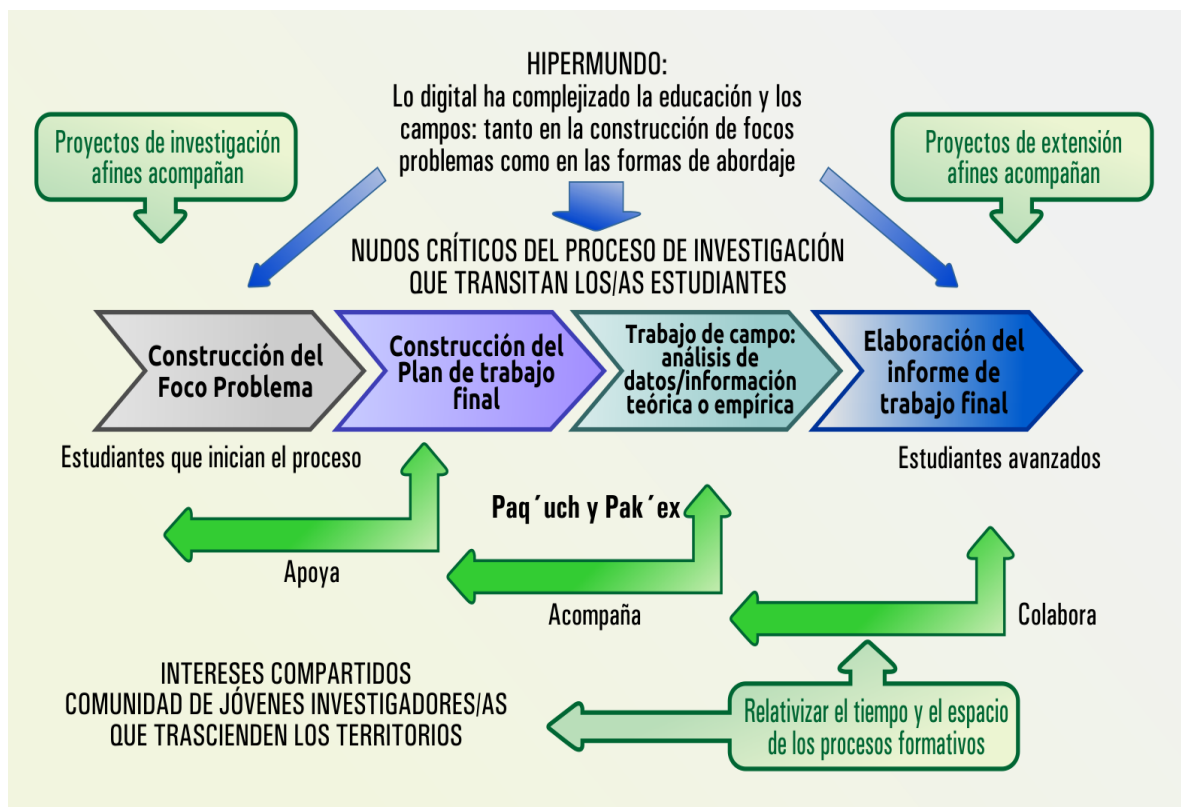
Por ejemplo, si un/a estudiante del último año construye un plan de trabajo final vinculado a la educación rural, los/as docentes del espacio curricular destinado a la formación en investigación, lo invitarán; por un lado, a cooperar e intercambiar saberes con

estudiantes de cursos anteriores que están problematizando dicha temática; por el otro, a sumarse a proyectos de investigación y/o extensión afines. De esta manera no sólo se genera colaboración entre pares, sino que además se contribuye a la conformación de una comunidad de jóvenes que investigan cuestiones comunes. Dicha comunidad puede trabajar en conjunto con proyectos y directores/as de nuestra u otras universidades.

Esta propuesta invita a docentes del área metodológica a sumir un rol protagónico en la construcción de un nuevo sentido en la formación en investigación, articulando contenidos, transversalizando las transformaciones del mundo digital y su correlato en la complejización del campo de la educación y la investigación, dialogando al interior del área y hacia afuera de ella con grupos que constituyen proyectos de investigación- extensión y propiciando principios de colaboración y apoyo mutuo.

Figura 26

Propuesta de Formación en investigación basada en principios de cooperación mutua e intercambio de saberes



Por fuera de la Universidad

Diversas experiencias de formación en investigación con docentes de escuelas de la provincia nos han permitido ir constituyendo un colectivo de docentes interesados en la investigación y en la producción de conocimientos desde las instituciones de nuestra provincia.

Un ejemplo de ello es la articulación que se produce entre el Proyecto de Extensión: “Cimientos para la transformación socioeducativa: un espacio para construir (con) cimientos para el desarrollo de una cultura reflexiva e investigativa en las escuelas y sus comunidades” (Resolución 144/16 CS); el proyecto: Ciencia abierta y ciudadana para la democratización del conocimiento y transformación socio educativa (Resolución 157/19 CS) y, los cursos sobre investigar las prácticas docentes en el programa de acompañamiento a las escuelas propiciado por el departamento de educación y formación docente de la universidad (Resolución 684/22 RD).

Como estrategia se espera comenzar a contactar a docentes interesados/as en constituir una red, primeros/as interesados/as invitan y comentan a otros/as. Se espera confeccionar un grupo que establezca acuerdo de funcionamiento y coordinación, un propio nombre que los/as identifique como por ejemplo RIDESAL (Red de investigadores/as desde las escuelas de San Luis) confeccionen áreas o temáticas de interés y generen equipos de trabajo y se posicionan como investigadores/as, dialogan con estudiantes de la Facultad, proyectos de investigación y/o extensión a fines.

Se espera autonomía no sólo para la producción de conocimiento y líneas de acción, sino también autonomía respecto de la universidad, propiciando un espacio de encuentro propio y construyendo posicionamiento socio-político, aunque en diálogo de intercambio con la universidad y estudiantes en formación.

7.1.5 Desafíos de la propuesta

La propuesta exige una reestructuración de la docencia universitaria que conduzca a un proceso gradual de transformaciones factibles y durables en el tiempo. Si bien está centrada en los y las estudiantes, a los/as docentes les exigirá pensar líneas de articulación entre sus propias tareas de docencia, investigación y /o extensión, también los y las invitará a repensar sus proyectos que actualmente están centrados mayoritariamente en estudiar la universidad y sus propios procesos de formación.

Curricularizar proyectos de extensión e investigación y su inserción en los planes de estudios, nos enfrentará al desafío del no-aula, exigiendo mayor cantidad de dedicación al trabajo en terreno y con actores claves de instituciones, organizaciones, etc. Nos enfrentará al desafío de la no-dirección, el o la estudiante ya no buscará directores/as de tesis, sino áreas y proyectos de interés, siendo los y las docentes y estudiantes avanzados/as quienes acompañarán a sus futuros colegas.

Una formación en investigación centrada en los principios mayas *Paq'uch* y *Pak'ex*, desafía los propios corpus históricamente validados en la academia y nos invita a una no-universidad, deconstruyendo su estatus históricamente asignado, la invita a romper sus propios muros de infraestructura, teóricos y prácticos, al buscar construir una comunidad colectiva de jóvenes que investiguen.

Desde los espacios curriculares destinados a la formación en investigación, específicamente los talleres de trabajo final tendrán el desafío de contactar año tras año a estudiantes que problematicen áreas comunes, difundir los proyectos de investigación y extensión vigentes y generar espacios de intercambios de saberes, experiencias y posicionamientos teóricos-metodológicos entre estudiantes avanzados y docentes a partir de ateneos temáticos (se invita a proyectos y docentes de la Facultad y de la provincia o país vinculados a la temática).

La praxis investigativa desafiará las metodologías y las estrategias históricamente reconocidas, posibilitando la construcción de nuevas formas de abordaje que los territorios generen y requieran. Desafiará la formación de las propias comunidades epistémicas y sus formas de trabajo consolidadas, estáticas y solitarias.

Por fuera de la Universidad la propuesta implicará constituir un grupo de docentes de diferentes niveles educativos que quieran constituirse en red de docentes, se espera acompañar en la gestación, acompañando en tareas de organización, coordinación, y funcionamiento como un par más. Se espera además propiciar espacios de formación en investigación en las primeras instancias, hasta que el grupo asuma el desafío.

Se espera que las acciones al interior de la universidad y por fuera de ella, posibiliten encuentros, fortalezca el colectivo docente independientemente de los ámbitos laborales y niveles educativos y posibilite generar conocimientos situados y comprometidos con nuestra provincia y momento histórico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams St. Pierre, E. (2017). Writing Post Qualitative Inquiry. *Qualitative Inquiry*, 0 (0), 1-6. DOI: <https://doi.org/10.1177/1077800417734567>
- AGCE -Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación de Jujuy- (2009) Didáctica de la Investigación educativa en la formación docente en Investigación educativa y trabajo en red. Noveduc Argentina.
- Albornoz M. y Gordon, A. (2011) “La política de ciencia y tecnología en Argentina desde la recuperación de la democracia (1983 – 2009)” en, Mario Albornoz y Jesús Sebastián (Eds.) Trayectorias de las políticas científicas y universitarias de Argentina y España, CSIC, Madrid.
- Aldana G. M. (2012) La formación investigativa: su pertinencia en pregrado. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, núm. 35, pp. 367-379 Fundación Universitaria Católica del Norte Medellín, Colombia.
- Arévalo Robles, G. A. (2013) Reportando desde un frente decolonial: la emergencia del paradigma indígena de investigación. En Gabriel Arévalo e Ingrid Zabaleta (Coord.), Luchas, experiencias y resistencia en la diversidad y la multiplicidad (pp. 51-78). Cuadernos de Trabajo N° 2. Bogotá: Mundu Berriak. Bautista, Juan José (2013). Hacia una crítica-ética de la racionalidad moderna. La Paz: Rincón.
- Armijo Cabrera, M. (2021). Investigar las experiencias infantiles con post-etnografía escolar visual: dilemas epistemológicos. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 11(1), e085. <https://doi.org/10.24215/18537863e085>
- Arredondo Vega (2011) Los modelos clásicos de universidad pública. *Revista electrónica de Pedagogía Odiseo*.
<https://odiseo.com.mx/articulos/los-modelos-clasicos-de-universidad-publica/>
- Atairo D. y Duarte Y. (2016): “Propuesta de formación de investigadores en el campo de producción de conocimiento sobre educación” 1° Jornadas sobre las prácticas

docentes en la universidad pública. Transformaciones actuales y desafíos para los procesos de formación | SAA | UNLP. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/61619/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Bachelard, G. (1978) *El racionalismo aplicado*, Buenos Aires, Paidós.

Bachelard, G. (1948) *La formación del espíritu científico*, México, Siglo XXI editores.

Baldivieso y Di Lorenzo 2021 Cambios en los modos de investigar y generar conocimiento. De estrategia de confinamiento a conexión internacional. En Entornos Digitales y Mundo Vuca / Libro de Resúmenes y Presentaciones de la 1o Jornada Entornos Digitales y Mundo VUCA/ Mariela Quiroga Gil - Mónica Martin - Silvia Baldivieso / San Luis: Nueva Editorial Universitaria - UNSL.

Baldivieso, y otros, (2018) *La Formación de investigadores en la Universidad Nacional de San Luis. Avances del PROIPRO. Documento en elaboración.*

Ball S. (2022) *Money or ideas? The struggle for meaning in the neo-liberal university.* Conferencia Magistral. Programa de Posgrado en Educación y Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la UNICEN y el Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del MERCOSUR (NEIES-SPU-UNC).

Bayardo M. G. (2015) *La formación para la investigación en el posgrado. Una propuesta de desarrollo de habilidades.* En *La Formación para la investigación en el posgrado.* Mancovsky y Bayardo editoras. Noveduc. Argentina.

Barberi Ruiz (2019) *Tendencias de la formación en investigación e innovación educativa en las carreras de Educación Inicial de Latinoamérica.* En *Investigar para conocer, innovar para mejorar. La formación de docentes investigadores en Educación Inicial* Editorial UNAE. Ecuador.

Bassi J. (2012) *Cuali/cuanti: la distinción paleozoica.* Ponencia presentada en el VII Congreso Chileno de Sociología, realizado en Pucón, Chile, en 2012.

- Belando Montoro y Alaniz Jimenez (2019) Perspectivas Comparadas entre los Docentes de Posgrado de Investigadores en Educación de la UNAM y la UCM. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2019, 17(4), 93-110. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.4.005>
- Bekerman F. (2016) El desarrollo de la investigación científica en Argentina desde 1950: entre las universidades nacionales y el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. *Revista iberoamericana de educación superior*. Vol.7 no.18 Ciudad de México.
- Bonafé, J. (2007) Acerca de la crisis de la identidad profesional del profesorado en Identidad del trabajo docente en el proceso de formación. Red DHIE. Niño y Dávila. Argentina.
- Bourdieu, P. (1997) Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción. Traducido por Thomas Kauf Editorial Anagrama, Barcelona.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995): Respuestas. Por una antropología reflexiva, México, Grijalbo.
- Braslavsky, C. (1985) Estado, burocracia y políticas educativas en El proyecto educativo autoritario Argentina 1976 1982 Compi Tedesco, Braslavsky y Casciofi. FLACSO.
- Braudel, F. (1979). La larga duración en la historia y las ciencias sociales. Madrid: Alianza.
- Buenfil Burgos (2019) Ernesto Laclau y la investigación educativa en Latinoamérica: implicaciones y apropiaciones del Análisis Político del Discurso / Rosa Nidia Buenfil Burgos. 1a Ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2019.
- Carrasco y Bates (2017) Guía para la enseñanza y el aprendizaje online. <http://www.tonybates.ca/wp-content/uploads/fundamentos-de-la-ensen%CC%83anza-y-el-aprendizaje-en-Internet-con-indice.pdf>
- Carrasco, S.; Baldivieso, S.; y Di Lorenzo, L. (2016). Formación en investigación educativa en la sociedad digital. Una experiencia innovadora de enseñanza en el

nivel superior en el contexto latinoamericano. *RED. Revista de Educación a Distancia*. 48(6). http://www.um.es/ead/red/48/selin_et_al.pdf

Carrasco, Selin; Baldivieso, S. Educación a distancia sin distancias Universidades, núm. 70, octubre-diciembre, 2016, pp. 7-26 Unión de Universidades de América Latina y el Caribe Distrito Federal, Organismo Internacional.

Carpani R. (2020) *Crítica a la Ciencia*. Prometeo. Argentina.

Cáceres, Rivas y Ramírez, (2015) Procesos formativos en investigación en los estudiantes de la maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Querétaro. *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 5, Núm. 10.

Clerici, Monteverde y Peruzzo (2018) Factores facilitadores y obstaculizadores del proceso de elaboración de una tesina de grado: mirada del estudiante. *Revista Ciencia, Docencia y Tecnología*, vol. 29, núm. 56, 2018 Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina.

Davini, M. (2008) *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. La ed. - Buenos Aires: Santillana.

De Souza Minayo, M. C. (2015) El desafío del conocimiento investigación cualitativa en salud. <https://www.researchgate.net/publication/>

Del Valle (2018) La universidad como derecho en el marco de las tendencias de la educación superior en la región. en *Política y tendencias de la educación superior a diez años de la CRES 2008 / Laura Rovelli ... [et al.]; compilado por Damián Del Valle; Claudio Suasnábar*. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IEC - CONADU: CLACSO: Universidad Nacional de las Artes (UNA).

Di Lorenzo (2011) *Redes de Docentes que hacen Investigación desde la Escuela: un aporte específicamente latinoamericano en el pensamiento pedagógico*. *Revista Argonautas*. FCH. UNSL.

Di Lorenzo (2020) *Repensando la investigación socioeducativa en contextos de aislamiento social: desafíos epistemológicos y metodológicos*. Ponencia

presentada en el XXXI Encuentro del Estado de Investigación Educativa. Universidad Católica de Córdoba.

Di Lorenzo L. Baldivieso. B (2017) *I Educativa un espacio de articulación de prácticas de asesorías pedagógicas. articulando Investigación, extensión y formación*. Ponencia presentada en el Encuentro Nacional y II Latinoamericano de Prácticas de Asesorías Pedagógicas Universitarias. Universidad Nacional de Río Cuarto.

Díaz B., F. y Rigo, M. A. (2000). Formación docente y educación basada en competencias. En Valle, M. A. (coordinadora). Formación en competencias y certificación profesional. Pensamiento Universitario. Tercera época. México: CESU/UNAM. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105116598017>

Duhalde, M. A. (2008) Pedagogía crítica y formación docente. En publicación: Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía. Moacir Godotti, Margarita Victoria Gomez, Jason Mafra, Anderson Fernandes de Alencar (compiladores). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires.

Duhalde, M. A. (1999) La investigación en la escuela. Un desafío para la formación docente. Ediciones Novedades educativas. Argentina.

Duhalde, M. A. (2011): "Formación docente en América Latina. Una perspectiva político- pedagógica". Extrait du Escuela hacia nuevos rumbos. <http://www.ecolechangerdecap.net/spip.php?article249>.

Dono Tubio S., Lazzari M. y Mollis M (2006) La historia de la educación entre 1976 y 1983: ¿Una disciplina al servicio de la disciplina"? XIV Jornadas argentinas de Historia de la Educación.

Emiliozzi, S. (2007), *Hacia un análisis del impacto social de la investigación en ciencias sociales*. Ponencia presentada al Congreso ALAS, Guadalajara, México.

Enríquez P. y Clavijo M. (1996) Líneas de demarcación entre las diversas teorías de la investigación educativa. *Revista Alternativas*. Año 1 Número 2.

- Enríquez P. (2007) *El docente investigador: Un mapa para explorar un territorio complejo*. Editado por Ediciones Lae Laboratorio de Alternativas Educativas Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis.
- Enríquez, P. (2021) *Cuentos y anécdotas robadas: también pistas para dialogar en la formación sobre la praxis investigativa*. Nueva Editorial Universitaria - UNSL, San Luis.
- Fabre Batista G. (2005) *Las funciones sustantivas de la Universidad y su articulación en un departamento docente*. V Congreso Internacional Virtual de Educación.
- Fastuca L. (2016) *La formación de investigadores. Prácticas de enseñanza y aprendizaje en el camino de doctorando a investigador*. Tesis doctoral en educación. Universidad de San Andrés.
- Feyerabend P. (1975) *Tratado contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Tecnos. Londres.
- Freire, P. 1997. *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. 11ª Edición. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. 1997 *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa* (México DF: Siglo XXI).
- Gentili, (2018) *Prologo en Política y tendencias de la educación superior a diez años de la CRES 2008 / Laura Rovelli ... [et al.]; compilado por Damián Del Valle; Claudio Suasnábar. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IEC - CONADU: CLACSO: UNA Universidad nacional de las Artes, 2018.*
- Gil Flores (2003) *La estadística en la investigación educativa* *Revista de Investigación Educativa*, 2003, Vol. 21, n.º 1, págs. 231-248
- Glaser, B Y Struss, A. (1967) "El desarrollo de la teoría fundada". Chicago, Illinois: Aldine.
- Grilla de Pautas de Evaluación. Cuarta Convocatoria Programa de Incentivo a Docentes Investigadores (2011), Ministerio de Educación.

- Gonzales Cardozo D. (2016) La universidad investigadora y el capitalismo académico. CLACSO. Buenos Aires.
- Rodríguez Gómez G., Gil Flores J. y García Jimenez (1996) Metodología de la investigación cualitativa. Aljibe. Málaga.
- Gómez L. (2003) La educación: entre la transmisión y el cambio Revista Electrónica Sinéctica, núm. 23, pp. 19-25 Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente Jalisco, México.
- Guyot, V. (2007): Nuevas Políticas de Investigación en la Universidad. En *Las Prácticas del conocimiento. Un abordaje Epistemológico. Educación. Investigación. Subjetividad.* (pp.127-147). Universidad Nacional de San Luis. Ediciones LAE.
- Haas, Peter M. (1992): Introduction: Epistemic Communities and International Policy Coordination. International Organization, Vol. 46, no.1.
- Haber, A. (2011). Nometodología Payanesa: Notas de metodología indisciplinada (con comentarios de Henry Tantalean, Francisco Gil García y Dante Angelo). *Revista Chilena De Antropología*, (23). <https://doi.org/10.5354/rca.v0i23.15564>
- Hernández F. y Benavente B. (2019) La perspectiva post-cualitativa en la investigación educativa: genealogía, movimientos, posibilidades y tensiones. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 37 nº 2 · 2019, pp. 21-48
- Hernández J. (2012) Lo político y la política como objeto de estudio de la Ciencia Política. *Revista de estudiantes de ciencias políticas*. Número 1. Medellín.
- Huertas D. (2007) La formulación de hipótesis. En *Epistemología de las ciencias sociales. Breve manual*. Editor. Osorio. Ediciones UCSH, Chile.
- Husén T. (1988) Paradigmas de la investigación en educación: un informe del estado de la cuestión. En *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Iñaki coord. Narcea. España.
- Isola N. (2013) Intelectuales de la educación en la restauración democrática argentina. Intervenciones intelectuales en torno al II Congreso Pedagógico Nacional. *Revista A contra corriente*. Vol. 10, No. 3.

- Kreimer, P. (2006) ¿Dependientes o Integrados? La ciencia latinoamericana y la nueva división internacional del trabajo. *Nómadas (Col)*, núm. 24, abril, 2006, pp. 199-212 Universidad Central Bogotá, Colombia.
- Lamarra N. (2010) Hacia la creación de un Espacio Común Latinoamericano de Educación Superior Su convergencia con el Europeo. en *A Educação Superior na Iberoamérica. Do elitismo à transnacionalização*. Teodoro (org.) Edición universitaria Lusofonas.
- Laso E. (1998) La clasificación de las ciencias y su relación con la tecnología. En Díaz, E (ed) *la ciencia y el imaginario social*. Buenos Aires: Biblos, pp. 29-42.
- Losso M. y Romero T. (2007) *Maestras jardineras: producción de identidad desde la formación docente inicial en Identidad del trabajo docente en el proceso de formación*. Red DHIE. Miño y Davila. Argentina.
- Majawil Q'ij (2020) Principios y valores. <https://majawilqij.org/principios-y-valores/>
- Mancovsky V. (2015) La formación para la investigación en programas doctorales. En *La formación para la investigación en el posgrado comp*. Mancovsky y Moreno Bayardo. Noveduc. Argentina.
- Mancovsky V. (2015) La formación y la relación con el saber. En *La formación para la investigación en el posgrado comp*. Mancovsky y Moreno Bayardo. Noveduc. Argentina.
- Mouffe C. (2007) *En torno a lo político*. Bs. As. Fondo de Cultura Económico.
- Monetti E. (2020) La cátedra: una forma de organización de la función docente universitaria. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/4639/html#:~:text=La%20c%C3%A1tedra%20es%20una%20unidad,autonom%C3%ADa%20de%20los%20niveles%20operativos.>
- Moreno Bayardo G. (2010) *Historias de formación para la investigación en doctorado en educación*. Plaza y Valdes editores. Universidad de Guadalajara México.

- Naidorf J. y Perrotta D. (2010) La Educación Superior en Argentina Algo de ayer, un poco de hoy y pistas de mañana en A Educação Superior na Iberoamérica. Do elitismo à transnacionalização. Teodoro (org.) Edición universitaria Lusofonas.
- Naidorf J. y Perrotta D. (2016) La cultura académica argentina frente al cambio de ciclo. Revista del IICE /39
- Naidorf J., Perrotta D., Gómez S. y Riccono G. (2015) Políticas universitarias y políticas científicas en Argentina pos 2000. Crisis, innovación y relevancia social. *Revista Cubana de Educación Superior*. 2014-2015 (Número Especial).10-28.
- Palamidessi M. (2008) Producción de conocimientos y toma de decisiones en educación 1ª ed. Buenos Aires: Fundación CIPPEC.
- Picos G. (2017) La producción del "modelo latinoamericano de universidad" en el Uruguay: primeros apuntes. Biblioteca digital de extensión Universitaria. UNICEN. Disponible en: <http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/86>
- Pineau P. (2014) Reprimir y discriminar. La educación en la última dictadura cívico-militar en Argentina (1976-1983) Educar en *Revista, Curitiba*, Brasil, n. 51, p. 103-122, jan. /mar. 2014. Editora UFPR.
- Picos G. (2017) La producción del "modelo latinoamericano de universidad" en el Uruguay: primeros apuntes. Biblioteca digital de extensión universitaria. <http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/86>
- Programa de Incentivo a Docentes Investigadores (2019) Incentivo a Docentes Investigadores. https://redvitec.cin.edu.ar/capacitaciones/1279_-incentivos-_a-docentes-investigadores.html
- Ricap C. (2015) ¿Escisión entre la Enseñanza y la Investigación? El caso de la Universidad de Buenos Aires. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, vol. 26, núm. 51. Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Riveros S. (2010) La Universidad Nacional de San Luis. Su Historia. Cap. II en *La Universidad Nacional de San Luis, en contexto, su historia y su presente.* /

compilado por Beatriz Edith Pedranzani. - 1a ed. Nueva Editorial Universitaria - U.N.S.L., San Luis.

Rojas Soriano, R. (2008) Formación de investigadores educativos. Una propuesta de investigación. Plaza y Valdés. México.

Rojas Soriano R. (2000) "Formación de investigadores educativos", Plaza y Valdés, México.

Saintout F (2023, 12 de enero) La educación y la universidad en el gobierno de Alberto Fernández. *Diario Página 12*. <https://www.pagina12.com.ar/251430-la-educacion-y-la-universidad-en-el-gobierno-de-alberto-fern>

Sancho Gil J., Ornellas A., y Arrazola Carballo J. (2018) La situación cambiante de la universidad en la era digital. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* (2018), 21(2), pp. 31-49. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.2.20673>

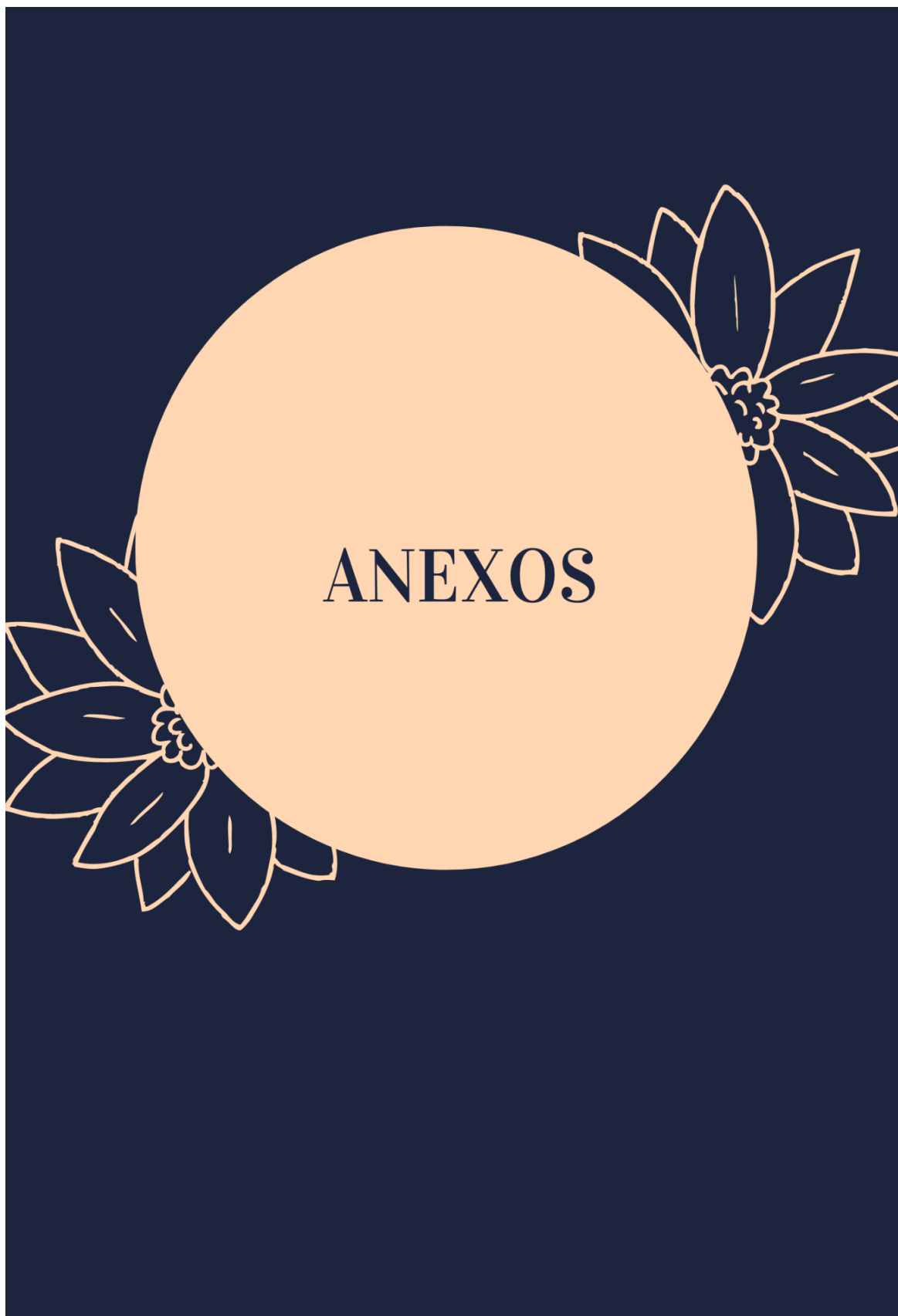
Sánchez Puentes R. (2000) Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas. Centro de estudios sobre la Universidad. Universidad Nacional Autónoma de México. Plaza y Valdés Editores.

Schön, D. (1982). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. BA: Paidós.

Segura J., Castañeda Quintero L y Mon F. (2018) ¿Hacia la Universidad? Conflictos y contradicciones de la universidad digital. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* (2018), 21(2), pp. 51-68. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.2.20669>

Sirvent M. y Monteverde A. (2015) “Enseñar a investigar en la Universidad. contextos, propósitos y desafíos en la formación metodológica de grado y de posgrado”. Presentación de la autora en el Seminario Internacional de Educação Superior – RIES Rede GEU, llevado a cabo en la Faculdade de Educação de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre RS, del 12 al 14 de agosto de 2015. siendo en el Panel sobre: Educação Superior: Pesquisa em Contextos Emergentes.

- Sirvent M. y Rigal L. (2015) El esquema tridimensional del proceso de investigación. desarrollo de sus componentes y su traducción en la cocina de la investigación. Cap. IV. En: Metodología de la investigación social y educativa diferentes caminos de producción de conocimiento. Manuscrito en proceso de revisión – 2015.
- Slaughter, S.; Leslie, L. (1999). *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*. Estados Unidos: Johns Hopkins University Press.
- Stenhouse L. (1984) *Investigación y desarrollo del curriculum*. Ed. Morata. España.
- Torres Frías J., Cazares R., Orellana C., Salazar Jiménez R. (2018) La enseñanza-aprendizaje de la investigación en Latinoamérica. Acercamiento desde ALAS Costa Rica. *Revista REIRE*, 11(1), enero 2018 // ISSN: 2013-2255 //
- Steiman, J. (2020) Diálogos en Red: Transitando la formación universitaria en contextos de pandemia y pospandemia #8. <https://www.youtube.com/watch?v=c3GhdadBKyU>
- Vitalli M. (2010): *Seguridad y defensa en Latinoamérica. La definición del capital cultural como recurso del poder regional*. FLACSO.
- Vogliotti, A, V.; Macchiarola, S.; Nicoletti, Y. y Morales, G (1998): “Formación Docente Inicial. Contextos, fundamentos, perfiles”. Ed. De la Fundación Universidad Nacional de Río Cuarto. Argentina.
- Wee, C. y Monarca, H. (2019). Educación Superior en contextos de cuasi mercados. *Educación XX1*, 22(1), 117-138, doi: 10.5944/educXX1.20047



Anexo 1: Guion Entrevista Biográfica a Jubilados/as o docentes que estuvieron en el área 6: Trayecto académico

Datos personales:

Formación de grado:

Formación de posgrado:

Antigüedad en docencia:

Antigüedad en investigación:

Año de ingreso a la universidad:

Año de ingreso al área 6:

Año de abandono del área 6 o jubilación:

Formación de grado

- ¿En qué año comenzaste tu carrera de grado? ¿Por Qué elegiste la carrera? ¿qué buscabas?

- ¿Cómo fueron los primeros años en la universidad? gustos, inquietudes, deseos....

Ejercicio profesional y formación continua

- ¿Cuándo obtienes tu título de grado? ¿Qué camino comienzas a transitar como profesional?

- ¿cuándo comienzas a tener los primeros contactos con la investigación? de qué manera? con quiénes? que buscabas?

-Formación continua (postgrado)

Para los siguientes ejes tener en cuenta en función del tiempo que estuvo en el área el entrevistado el período de la última dictadura militar, el retorno a la democracia y la actualidad:

Formación de investigadores: ingreso al área 6

- ¿Cuáles fueron tus primeros contactos con la investigación?
- ¿Cuándo ingresas al área 6? de qué manera (concurso, pasantía, beca) ¿con quiénes? en qué espacios?
- principales referentes del área y teóricos
- ¿Cómo era el trabajo en la cátedra? ¿Cómo se enseñaba a investigar? qué objetivos perseguían?
- ¿cómo se elaboraban las propuestas de formación (programas)? contenidos (temas prioritarios), estrategias pedagógicas, bibliografía....
- cuál era tu función, tu rol en la cátedra

Formación de investigadores: responsable de asignatura:

Cuando asumes la responsabilidad de una cátedra.... ¿cómo elaboras tu propuesta de formación? qué finalidades perseguidas?

- qué tenías en cuenta para seleccionar contenidos?
- con qué modalidad de enseñanza trabajabas (estrategias, recursos...)
- cómo era el trabajo con el equipo de cátedra?
- con qué bibliografía trabajabas? o cual...
- aportes de la investigación a la carrera de los estudiantes
- impresiones personales respecto de los estudiantes con la investigación

- ¿qué normativas o disposiciones externas al área regulaban tu propuesta de formación en investigación ..., normas explícitas, tradiciones o tácitas?

- ¿qué elementos del área o del contexto condicionaban o posibilitaron tu propuesta

¿puedes reconocer diferentes momentos en la historia institucional? qué características preponderantes reconoce en cada uno y como se relacionó con la propuesta de formación en investigación

¿Sientes que cambió tu forma de concebir la formación en investigación en el tiempo y por qué?

¿Qué lugar crees le diste a lo político en el proceso de formación ...por qué...?

Anexo 2: Equipo Reflexivo para egresados/as

Objetivo:

Identificar y analizar los significados que los/as egresados/as han construido respecto a la formación de investigadores en educación, a partir de las propuestas pedagógicas, puestas en marcha por sus docentes desde la última dictadura militar a la actualidad.

- **Hacer registro donde se dónde se indique (la característica de los estudiantes que participarán, año que cursó, cantidad de materia metodológica, carrera--)**

Guía para el grupo observador que opera como activador:

Presentación personal, mi temática de estudio y mi rol en la dinámica grupal:

Reflexionar respecto a las normas del funcionamiento grupal.

1-Pregunta general para iniciar la provocación (Ibáñez):

¿Cómo fue la formación en investigación? ¿Cómo les enseñaron investigación educativa?

2-Guía temática de focalización:

A-Respecto a la formación

-Contenidos (temas, autores principales, enfoques, etc.). Transformaciones socio educativas y sus atravesamientos al campo de la investigación

-Finalidad de la formación (para qué- (sentido- que tenía el método en la formación

-Trabajos prácticos o actividades principales

-Modalidad de trabajo o estrategia de formación?

- Recursos didácticos
 - Dinámica de Trabajo en la cátedra
 - Aportes de la formación en investigación a tu carrera
 - Principales dificultades u obstáculos para realizar las actividades o investigaciones.
 - Relación pedagógica
 - Relación teoría-práctica
- B-Respecto al trabajo final de investigación:
- respecto a los directores (búsqueda, elección, orientaciones y trabajo cotidiano)
 - respecto a la construcción del tema y objeto de interés
 - respecto a la construcción del plan de trabajo final
 - respecto al proceso de desarrollo del trabajo final
 - respecto a la evaluación y los jurados
 - aspectos institucionales
 - principales dificultades

3-Pregunta de cierre: ¿Alguien desea comentar algo que considera importante que no se haya mencionado?”.

Anexo 3: Equipo Reflexivo para los/as docentes del área

Objetivo del Instrumento:

Analizar los significados construidos por docentes del área metodológica respecto a sus propuestas pedagógicas de formación en investigación en educación desde la última dictadura militar a la actualidad.

Guía para el grupo observador que opera como activador:

Presentación personal, mi temática de estudio y mi rol en la dinámica grupal:

Reflexionar respecto a las normas del funcionamiento grupal.

1-Pregunta general para iniciar la conversación:

a-Cómo forman investigadores en educación en Educación inicial/ educación especial o ciencias de la educación? ¿Cómo enseñan a investigar en educación?¹³

¿Cómo han reconstruido la propuesta de formación a través del tiempo?

b. ¿Cómo fue variando la formación en la historia de la materia o en la historia del área y como se ha ido construyendo esta propuesta?

2-Guía temática de focalización:

-Perspectiva de investigación educativa

-Contenidos y autores principales

¹³ Se constituirán equipos por carrera

- Finalidad de la formación
- Trabajos prácticos o actividades principales
- Modalidad de trabajo
- Recursos didácticos
- Formación personal (cursos, congresos, carreras de posgrado, etc.)
- Trabajo en el equipo de cátedra (dinámica de trabajo con el equipo)
- Aportes de la investigación a la carrera
- Transformaciones socioeducativas y sus atravesamientos al campo de la investigación

3: ¿Cómo piensan que tendría que ser la formación de investigadores para los próximos años...

4-Pregunta de cierre: ¿Alguien desea comentar algo que considera importante que no se haya mencionado?”.

Anexo 4: Validación Equipo Reflexivo para los/as docentes del área

El instrumento construido fue enviado a dos expertos/as en metodología en conjunto con el plan de tesis. En este sentido se comparte el instrumento con los agregados que solicitaron los/as mismos/as.

Objetivo del Instrumento:

Analizar los significados construidos por docentes del área metodológica respecto a sus propuestas pedagógicas de formación de investigadores en educación desde la última dictadura militar a la actualidad.

Guía para el grupo observador que opera como activador:

Presentación personal, mi temática de estudio y mi rol en la dinámica grupal:

Reflexionar respecto a las normas del funcionamiento grupal.

1-Pregunta general para iniciar la conversación:

a-Cómo forman investigadores en educación en Educación inicial/ educación especial o ciencias de la educación? ¿Cómo enseñan a investigar en educación?¹⁴

¿Cómo han reconstruido la propuesta de formación a través del tiempo?

b. ¿Cómo fue variando la formación en la historia de la materia o en la historia del área y como se ha ido construyendo esta propuesta?

c-Cuáles son los núcleos sustantivos que deben ser enseñados?

¹⁴ Se constituirán equipos por carrera

d-principales obstáculos o potenciadores

2-Guía temática de focalización:

-Perspectiva de investigación educativa

-Contenidos y autores principales

-Finalidad de la formación

-Trabajos prácticos o actividades principales

-Modalidad de trabajo

-Recursos didácticos

-Formación personal (cursos, congresos, carreras de posgrado, etc.)

-Trabajo en el equipo de cátedra (dinámica de trabajo con el equipo)

-Relación pedagógica (propuesta formativa y relación pedagógica)

-Aportes de la investigación a la carrera

-Relación teoría-práctica

-Lugar de los conocimientos previos de los estudiantes respecto a la investigación (relación saber-poder)

-Transformaciones socioeducativas y sus atravesamientos al campo de la investigación

3: ¿Cómo piensan que tendría que ser la formación de investigadores para los próximos años...

4-Pregunta de cierre: ¿Alguien desea comentar algo que considera importante que no se haya mencionado?".

Anexo 5: Transcripciones de entrevistas Equipos Reflexivos

Entrevista Jubilada A

Primer encuentro: 9 de junio

Cuando yo estudiaba no éramos universidad éramos una facultad que dependíamos de la universidad nacional de cuyo, en el 73 cada provincia quiso tener su universidad y quedó San Luis, San Juan y Mendoza...acá se empezaron a crear carreras y en Villa Mercedes la fices.

Había muy poco referentes en esa época estaba Plácido daba psicología jurídica, Carmen que daba educación comparada para los educadores y yo trabajé con ella en su proyecto de investigación mi primer proyecto...en psicología estaba Claribel Barbenza, van tres no había más doctores porque era una época en el que ser doctor no era una como te diré una cosa tan importante como es ahora que si no sos doctor es como no sos nada, no tenes capacidad, yo no creo que sea así , éramos todos docentes y los que eran doctores no hacían alarde, al contrario personas como todos que estudiaban, daban clase, formaban gente, por eso de la camada mía , yo entre a trabajar en el 70 hay muy pocos doctores, casi ninguno y los que hay son doctores porque cuando apareció la ley de educación superior de Menem vino del bello que era secretario de educación un tipo tan autoritario, vino a explicar la ley a villa mercedes , cuando llegó forraron toda la universidad con globos negros, el igual entro, hablo y la gente lo repudio, acá la reunión fue en el consejo superior y el tato no te explico todo lo que le dijo y él se reía y decía que él estaba convencido que era la mejor ley y para mi sigue siendo la peor ley porque fue la ley que produjo esta cuestión de la carrera del maratón al escalón más alto no sos nada , después de unos años te encontrabas con un colega que hacía mucho que no veías, hola como estas , como te va en el laburo que sos? como que soy de que te recibiste, hiciste hiciste...a mí no me dio angustia pero había mucha gente que se angustiaba, creo que la carrera es importante, pero el título aplaudo a los que lo tienen creo que la experiencia mira en física empezaron a pulular los doctores pero el que les hacía las tesis era uno, el doctor Marchi y todos decían que se había quedado sin pelos tanto pensar as tesis de sus tesistas, hubo muchos doctores en física que él les hizo las tesis, era un tipo brillante, fue profe mío en la carrera de estadística, daba probabilidad de alto vuelo, el escribía en el pizarrón se alejaba , miraba y decía no, no es así y volvía y borraba todo y te hacia otro teorema...recuerdo que no se le hizo ningún reconocimiento de él...

Retomo en el área nadie fue doctor, ni la mari, ni Ricardo, ni el Osvaldo, eran importantes otras cosas, era importante la enseñanza, los alumnos, hacer cursos para formarte mejor, comprarte libros, eso era lo importante. Cuando trabajaba con el chango que dábamos estadística 2 que era la parte inferencial yo había conseguido un libro que había escuchado que el autor era muy bueno que estaba en inglés y como fue una falencia mía el idioma y el chango si, nos sentábamos dos horas de la mañana el me traducía y yo escribía a mano, era más fácil que con la máquina de escribir...porque las eléctricas se las compraban a los químicos, porque siempre hubo una diferencia entre las ciencias exactas y las humanas, creo que ahora las han comprendido más, pero en esa época estaban las duras y las blandas, psicología y educación siempre iban al muere, había que pelear mucho. Cuando me tocó estar en la secretaría de ciencia y técnica que reemplace a Violeta que se enfermó estuvo a cargo de dos secretarías, en una reunión de evaluación de proyectos yo leo lo de la facultad digo cuantas publicaciones tienen y un físico me dijo cuántas hojas tiene esa publicación y yo me puse loca...y le digo asique vos evalúas por el número de hojas de la publicación vos sos un cuadrado, le empecé nombrando hombres importantes de la ciencia y se quedó mudo...estuvo mucho tiempo sin saludarme...jajajaj como yo le había parado el carro a un físico...

Viene de larga data fijate Bunge que era físico y epistemólogo que se exilió durante el peronismo, un epistemólogo de las ciencias duras algunos de sus libros me gustaron otros no, que sirvió para introducirnos en la epistemología que estaba apareciendo no se sabía muy bien que era. Vino a dar una conferencia a Rosario, viaje a escucharlo, mi mama vivía a allí, se armó una...no te puedo explicar era muy famoso cuando dijo que la psicología es una brujería oooo se pusieron como locos muchos se levantaron en manadas y él se reía ese debate entre la ciencia y la no ciencia fue el comienzo de que no éramos nada.

Y: Contame de esa María Elena que decide estudiar una carrera

Yo cuando termine el secundario quería estudiar medicina, cuando le dije a mi mama me dijo que a Rosario no te quedas acá, elegí lo que hay acá y fue no, dije bueno voy a estudiar matemática, pensé porque bueno algo de medicina alguna relación abre encontrado, entre al preuniversitario y me iba bien en matemática y en física pésimo...entonces dije no es para mí y me salí del pre por descarte entre a psicología y bueno después me empezó a gustar, me di cuenta que era una carrera social con un componente más humano y bueno me empezó a gustar, cuando llegue a tercero curse estadística me gustó mucho y pedí entrar ad

honorem me dijeron que si era buena alumna... estaba la Noni y el Chango y ahí empezó mi carrera docente, me gane una beca de monitoria de docencia y atendía a los chico en lo que sabía y bueno me di cuenta que necesitaba saber bien estadística y bueno voy a hacer la carrera de estadística en la carrera de matemática...termine con la tesis de licenciatura en el 75, en el 76 el profesorado en enseñanza primaria y en el 77 termine la carrera de estadística (de tres años) Era un sacrificio, trabajaba toda la semana en la facu y los fines de semana estudiaba y nunca pedí licencia por estudio, fueron tres años que no daba más, era joven...

Me recibí en el área me hicieron un festejo porque era la primera que había decidido formarse los otros estaban formados por franco Murat, nadie tenía la carrera...yo dije si estoy tengo que aprender .Muchas de las cosas de la carrera nunca las utilicé porque me di cuenta que no eran necesaria para psicología que no se necesitaban, bueno algunos test, para investigación más bien cuestiones más descriptiva algunas cuestiones de inferencial pero no de todo para investigación, la idea es que la gente se formará para en su momento si se dedicaban a la investigación pudieron hacer algo, porque de lo cuali en esa época nada...

Todas las investigaciones eran cuantitativas...seguí dando clase en los 80, en el proyecto de investigación les armamos las encuestas, pero nada más no publicábamos, quizás algún congreso, pero...

En los 80 comencé con la maestría en educación y sociedad de la flacso, me pareció importante, hice solo la especialización, bueno me gusto tenía mucha sensibilidad social porque tenía una especialidad en áreas marginales, urbanas y rurales, nos metimos en un tema que tenía que ver con la educación en áreas marginales formarte en eso es muy bueno, porque los alumnos recibían esas cosas y las reciben por medio de la estadística, buscaba ejemplos que tenían que ver con eso. Aprobé todos los trabajos y cuando llegó el momento de la tesis la empecé, hice el diseño, y me di cuenta que me faltaba teoría educativa porque era psicóloga, me faltaba conocimientos en educación para buscar material, me costó decidí y me quedé con la especialización. fue mi posgrado más importante, hice muchos cursos de estadísticas bioestadística, filosofía de la ciencia...

En el 87 se empezó a abrir lo epistemológico me preguntaba que algo estaba faltando, lo charle con la Noni y hablamos con Violeta Guyot que había otras metodologías, que teníamos que leer y nos dio para leer Chalmers, hacíamos resúmenes y se los llevábamos, luego Braun y nos fue dando y ahí se nos abrió la cabeza, apareció un panorama distinto

apareció la subjetividad, porque para la estadística la subjetividad no existe existe la probabilidad y eso es una verdad no absoluta sino relativa...aparece María Teresa Sirvent fui a corrientes en el 88 a un congreso que estaba ella, iba a presentar de una investigación cualitativa que había hecho en un barrio de buenos aires, mucho que la teresa estaba empezando, mucho no nos cerró lo que presento porque lo mezclo con la política, mostró su forma de investigación, que hizo entrevistas, mostrando lo cualitativo, hasta que puso la marcha peronista, y ahí dije no, no se puede mezclar la investigación con la política, al menos que hagas una investigación política, pero para mí no, La Mari estaba y no estaba, en cambio con la Noni nos pusimos firmes...

Cuando discutimos en el área de lo cualitativo a nadie le interesaba, nadie hablaba... Decíamos que teníamos que saber las dos visiones, al final trajeron a María Teresa yo no pude estar porque secretaria general y los horarios no me daban, pero le pedí a Ricardo que la grabara, bueno guardo algunos...en el año 97 probable...

En rectorado estuve del 96 al 98

y: contame de tu trabajo en gestión:

En el 83 fueron las elecciones cuando ganó Alfonsín, sacó un decreto de normalización de las universidades consiste en elegir un rector normalizador y los docentes rindieran concursos, porque en la dictadura era inscripción de aspirantes, no había clase de oposición, entonces Alfonsín nombró a Colabita tiene una estatua en el bloque 1, era un ser maravilloso, era físico, había que formar el consejo superior una colega me dijo vos tenes que ir al consejo, porque se candidata fulana de tal..., me insistieron me presenté y le gane a la fulana, me llevaba mucho tiempo porque soy obse escribía en un cuaderno todo lo que pasaba, como habían sido las votaciones, cuando se leían las actas, Colabita decía ahí falta algo, consejera... su cuaderno ...es más, la secretaria me pedía muchas veces el cuaderno para hacer el acta...en mi oficina puse un cartel que era consejera y recibía reclamos y yo llevo su voz al consejo.

Luego se llamó a elecciones, reincorporamos a todos los cesanteados en el proceso Puchmuller, el tato, al Ángel Caus... y a muchos otros a muchos alumnos.

Volví a ganar del primer rector no normalizador Alberto Puchmuller.

Colabita me enseñó lo que es la democracia y un alumno decía que tuvo una charla desafortunada con tal...él tocaba un timbre y apareció la secretaria lo puede llamar al secretario académico que el consejo que quiere hablar con él, no había filtros....

Fue mucho tiempo que estuve alejada de la docencia no solo era hacer actas, te venía a ver mucha gente, expedientes, reuniones...me desgaste...nadie me llamó después tampoco, bueno la gente que siguió después no fue de mi pinta, fui coordinadora de área en el 2002...consejera del departamento 1999 y en el 2001 renuncié.

y: volvamos a la enseñanza en la época de la dictadura

Me traes a un lugar que no quisiera recordarlo, aunque siempre viene a la mente, en esa época fue muy duro, te cuento una anécdota , para los militares los psicólogos éramos todos rojos y zurdos, rojo por el comunismo, la idea era exterminarnos, la mayoría de los docentes que echaron fueron a los psicólogos y educadores, porque éramos los que íbamos a hacer el país comunista yo creo que eso pasaba por sus mentes, me fije todos los libros que tenía en mi casa con tapa roja y los queme a todos, en una pileta que tenía en el departamento, de cemento, todos los de Freire, todo lo que suponía si me venían a allanar me podían meter en cana, otros los lleve a la casa de mi papa, me los puedes guardar , vos siempre jodiendo me dijo...si yo supiera donde están , me parece que los llevé a un amigo u los hizo enterrar, no sé dónde están, ya deben ser tierra...deben ser autores progresistas.

En la universidad la pasamos mal porque circulaban listas negras, gente que iban a echar, llegabas un día y lloraban viste lo que pasó, mataron a tal...el pedro apareció flotando en el dique del potrero...un día el Chango no venía...que le habrá pasado lo habían detenido tres horas por portación de barba, no había celulares...

Como dábamos estadística no dábamos filosofía ni materias que no les gustaban, porque filosofía está Marx, Durkheim...no nos molestaron mucho, aunque la angustia la teníamos

La docencia la dábamos como siempre, no nos tocaron porque la estadística es inocua no produce ideología, por eso no pasó nada...

Enseñaba con vehemencia, ganas, con la escuadra grande, con la tiza, compás para pizarrón, la regla recta, hacia gráficos, sacaba las cuentas en el pizarrón para que los chicos

vieran los procedimientos, escriba las fórmulas y los chicos nos decían hasta cuándo...yo de didáctica poco se pero me parece que era didáctica porque los chicos aprendieron, cuando aparecieron las calculadoras, yo no quería que usaran las científicas, para que tuvieran que hacer todas las cuentitas...que significaban, para qué servían por ejemplo la desviación estándar, hicimos documentos, un libro que no se publicó porque la María Aiello se molestó que no cite un ejercicio, porque inventábamos todos los ejercicios pero uno de correlación lo saque de un libro y no lo cite...la mari dijo no mira los físicos nos van a criticar, que no...bueno te sacamos, entonces saca mi capítulo...al final ya habíamos hablado pero la mari se puso en dura...estaba todo listo

Enseñábamos letra por letra de las fórmulas y la interpretación, interpretar el número...que entendieran por si les tocara estar en una investigación supieran cómo interpretar...

Segundo encuentro 16 de junio:

Contame cuando llegas a adjunta:

79 era jtp en estadística y me entero que había dos llamados de adjunto en mercedes y sentía que estaba taponada acá, porque había gente importante en el área...me presente a dos y los gane y renuncié al de agronomía y me quedo con el de la ciudad de administración y daba estadística y muestreo...

Como auxiliar y jefe éramos controladas por los profesores responsables pero con mucha libertad, hacíamos los prácticos con mari inventábamos ejercicios no sacábamos de los libros, los probamos nosotros como daba...sino daba lo reparamos hasta que nos daba una distribución simétrica positiva y después probamos hasta que nos diera negativa y eso fue a parar a un famoso libro...Osvaldo nos hacía dar clase que nos formará en la docencia que aprendiéramos a dar clase, nos elegía el tema y él estaba en el aula por cualquier problema que yo también lo hice con ustedes porque me parecía bien...y cuando algún alumno hacía alguna pregunta que no podíamos responder plenamente Osvaldo se daba cuenta y decía me permitís y él explicaba...

Yo arme programa en Villa Mercedes estudio lo básico de administración de empresa para poder pensar ejemplos que tuvieran que ver con la disciplina...me puse a estudiar...para ver qué variables utilizaban...escalas de medición y a partir de allí armar el programa y las clases...

Tenía una auxiliar que Evelyn que fue maravillosa amiga ella apartaba la parte teórica porque era contadora...nos complementamos muy bien la iba formando en estadística y ella lo disciplinar...nos llevábamos muy bien yo iba con un programa semi armado, pero lo miraba con ella ...era muy inteligente muy estudiosa...no me costó su formación era muy responsable...

Acá cuando hice mi primer programa se lo mostré a Osvaldo (era educador) y largué con estadística y ya después fui siempre. por ejemplo, con la Mari le ayude a ella a dar una materia para un profesorado y teníamos las dos el mismo cargo una como responsable y otra como colaboradora y un día Osvaldo dice puede haber un problema estamos desperdiciando...

¿Notas el cambio en la denominación porque antes las materias se llaman estadística y después método?

Se empieza a hablar de método 1 pero era estadística se cambió la denominación pero el contenido era el mismo...no me acuerdo como fue yo creo que pasaba ...ya se me acordó de golpe cuando las materias era estadística 1 y 2 nos enteramos que los matemáticos quieren venir a dictarlas ellos...en la facultad de matemática se dictaba la carrera de estadística y los comentarios que nos llegaban era como puede ser que un psicólogo esté dando estadística o un educador si estaba la carrera...y entonces eso produjo un revuelo entre nosotros muy grande...decíamos en el área primero tenemos una que hizo la carrera de estadística también había algo fundamental no podíamos entender como un matemático con la carrera de estadística podía venir a dictar a los educadores y psicólogos porque la formación es distinta, como iban a hacer los alumnos, ellos de donde iban a sacar los ejemplos...sabiendo yo lo que a mí me había costado cursar ...si daban integrales. Derivas y toda la historia no servía...nosotros les dábamos lo elemental de estadística ...no una estadística matemática.

Damos lo indispensable porque ejemplo si entraba a estadística del ministerio, pudiera mostrar gráficos...curvas... digamos vamos a tener que hacer algo...se hicieron

claustros docentes y se decidió metodología de la investigación y ahí se cerró la puerta ...pasaba por una cuestión de disciplina de defender lo que creíamos...y no de cómo ello supuestamente vendría a dar estadística...

Nosotros decíamos cómo podemos funcionar con un plan de la dictadura ... costo muchísimo cambiar el plan yo participe de las comisiones no era solo cambiar nombre...sino cambiar contenidos asignaturas un plan más aggiornato a la época...pero viste el individualismo cuando la comisión presentaba en claustro los docentes se paraba y decía y mi materia no está y vuelta otra vez para atrás...era de locos...nadie quería que le sacaran las quintitas y nos dábamos cuenta que había cosas que ya no iban pero los profesores se volvían locos, se paraban ...y así pasaron muchos años...más de 20 años el plan... la gente no quiere que las saquen de lo que saben, enseñan y lo enseñan todos los años de la misma manera, porque ya tiene todo armado .

Volviendo a las denominaciones...nosotros estábamos formados disciplinariamente, lo dábamos con mucha responsabilidad y si teníamos alguna duda acudimos a los estadísticos...ese fue el único motivo...

Con el correr del tiempo nos dimos cuenta que la palabra metodología era una palabra muy fuerte que estadística era una palabra muy concentrada disciplinariamente en cambio metodología era más abarcativa que la estadística...entonces no era sólo estadística sino que investigación es más que la estadística ...empezamos a ver otras formas, aparece María Teresa Sirvent recurrimos a Violeta Guyot porque nos dimos cuenta que la epistemología estaba naciendo o para nosotros renaciendo y ellas nos fue orientando y ahí nos dimos cuenta que la estadística era un instrumento pero que había otros empezamos a estudiar los fines de semana con la Noni y estudiamos los libros que nos daba la Violeta y nos dimos cuenta el peso que tenía la subjetividad y la verdad relativa... en estadística a pesar que se trabajó con probabilidad era casi que se hablaba de una verdad absoluta y existe una verdad relativa...no dimos cuenta que la subjetividad estaba súper implicada en la investigación desde la formulación de un problema cómo definir una hipótesis , la variables ...y empezamos a estudiar las cosas cualitativas que estaban apareciendo.

¿Método 1 y 2 dos se deba junto para psicología y educación?

No me acuerdo...los prácticos eran distintos ...

Cuando pidieron para comunicación todos me miraron a mí y yo dije dios mío, me tuve que formar en comunicación llame a una colega y le pedí que me diera contenidos algún libro básico para leer me resultó bastante complicado y bueno la di 183 alumnos sola no me dieron auxiliar...con mucho laburo los fines de semana, la di como tres o cuatro años, yo me acuerdo que llegue a dar cinco materias

¿Que buscabas?

Mi finalidad siempre fue que salieran profesionalmente para poder comenzar a investigar y que si conseguían un trabajo tuvieran herramientas básicas para poder manejarse con datos, cada lógica te da una visión distinta valida las dos tienes que tener claridad epistemológica qué visión te brinda cada una, una más comprensiva otra más numérica dejando de lado el sujeto...distintas. Mi objetivo era tratar de enseñarles que aprendieran estadística y también cuando empecé a dar cuali lo mismo que era otra forma y que servía en muchos casos que un mismo objeto lo podías ver desde las dos...yo dirijo tesis que tenían una parte cuanti y otra cuali, que se pueden complementar y que el objeto se enriquece

Contame los cambios en tus clases con lo cualitativo?

De lo cuantitativo está todo dicho o casi todo dicho a lo mejor faltara descubrir algunos métodos, está todo escrito...mientras que en lo cualitativo a pesar de que hay libros ...no está todo dicho. cuando investigas desde lo cuantitativo los objetivos te lleva derecho a cómo operar ...en cambio cuando es cualitativo no está todo dicho vas construyendo ...desde una base teórica no aplicas la teoría fundamentada de la nada a la par vos vas buscando categorías esta no te gusta vamos reflexionando y cambiando...llegas a tener casi todo dicho cuando producís el informe final cuando decidiste que eso responde a tu objeto pero probablemente que otro investigador hiciera lo mismo a lo mejor llegaría a conclusiones distintas porque está inmersa la subjetividad... yo daba el ejemplo de los anteojos uno tiene cristal rojo azul verdad la realidad se ve distinta y eso es subjetividad pero con todos esos anteojos sacas la media el resultado te va a dar igual.... dar cualitativa es bastante complicado porque los chicos vienen desde la materia a tener matemática y tener claro que dos más dos es cuatro ni cinco ni ocho y es cuatro...y cuando llegan al secundario pasa lo mismo... te has puesto a pensar porque es cuatro ? se saben a nivel de la ciencia y son así, porque no podría decir que es ocho....en lo cuali la cosa cambia no hay un dos más dos cuatro ...hay personas...sujetos cuál es la diferencia en lo cuanti también hay personas

que le tomas un cuestionario o test pero después al sujeto lo dejas a un lado y lo trabajas cuantitativamente y llegas a una conclusión que el 70 por ciento...pero no sabes quienes están en ese 70 perdiste de vida a la persona la transformaste en un número, son anónimas, siempre se teme en lo cuali también que la persona mienta. En lo cuali te relacionas con el sujeto de otra manera, nos fría, te interesa el perfil, en lo cuali estas con el sujeto bastante tiempo y hay que cuidar la empatía, cuando se produce mucho puedes hacer interpretaciones no correctas te puedes ir para un lado o para el otro y no interpretar acabadamente...y a comienza a funcionar la objetividad, el grado de objetividad la cuidas tratando que tu subjetividad no se mezcle con la subjetividad de la persona... a mí me paso en una entrevista me llevo tres meses en mercedes era sobre trabajo y pobreza y en equipo eran abogados era gente que se había quedado sin trabajo porque los habían despedido a ese colectivo buscamos y me acuerdo creo que se lo contaba a los chicos una señora me dio su versión y yo decía cómo puede ser que esta persona piense así y me di cuenta que yo no tenía que involucrarme en su pensamiento más que interpretarlo sin involucrarme con el mío, hasta que me di cuenta pasaron tres meses, estaba metida con opinión dentro de su opinión. esto hay que transmitirlo a los chicos, produce en ellos preguntas, interrogantes y se dan cuenta y me decían me costó lo cuanti, pero al conocer lo cuali prefiero lo cuanti porque está todo resuelto, muchos me lo decían...

¿Como enseñabas lo cuali?

Estudiaba mucho cada libro que apreciaba lo leía, e apoyaba mucho en los autores que creía que eran importantes, venía alguien de epistemología y me decía viste el libro que salió y me lo compraba, no solo contaba mis experiencias y con mis palabras y estudio replicaba las cosas que decían los demás como Gómez, Borsotti aunque era cuanti también escribía sobre lo cuali, me apoye mucho en la sociología me apoye mucho en Bourdieu tiene una faceta cuali muy rica no sé si él se dio cuenta en su libro maestro te das cuenta él no habla de clases sociales unifica la personas, hacia gráficos cortados en cuatro mostraba que en clase media había cuatro cruces y en las otras también, no es lo mismo que el que recoge la basura c el carpintero, hablaba de posiciones sociales que no es lo mismo...yo me daba cuenta que tenía una tendencia hacia lo cuanti tenía una faceta cuali re importante.

Si daba entrevista, y me iba a los libros y me fijaba armaba muchísimas filminas, no solo para hablar me ayudaba y creía que ayudaba a los alumnos a que entendieran mejor

¿Cómo eran los prácticos?

Hacen entrevistas...que interpretaran entrevistas, les daba algunas ya hechas para ver que encontraban para ejercitarlos y para que construyeran una entrevista que se tomarán entre ellos

¿Los cambios contextuales modificaron tu enseñanza?

No....no era como que lo político estaba despegado por más que hiciera alusión a lo político estaba totalmente despegado, por ahí traía ejemplos del hacer de la política, pero no, no me cambio para nada...tampoco cuando daba estadística en el proceso...tampoco a muchos docentes que daban sociología psicología del trabajo.

¿Dirigiste muchas tesis? como los acompañabas?

Si...era un acompañamiento permanente una o dos veces por semana cuando empantanaban en algo se venían, o me mandaban lo leía el fin de semana y la otra semana les hacía una devolución.

¿En que se empantanaban?

Y mucho en el análisis y la interpretación y a veces algunos en la escritura que quisiste decir, grábate y después escribí lo había muchos chicos que no arrancaban con la escritura...

La dirección de tesis es una tarea muy creativa, siempre hice fuertes orientaciones, sugerencia, pero nunca hacerles la tesis.

Entrevista Jubilada B (18/07/2020)

Yo ingrese en el 72 cuando era universidad de cuyo, en el 73 se separa y se crea la universidad, cuando, todo mi primer año Fue de transición, tuvo como primer rector a Mauricio López...bueno yo quería estudiar abogacía pero bueno a raíz de lo tumultuoso que estaba lo político en el país mi papá ni empedó me dejaba ir a otro lado, había sido el Cordobazo el año anterior, acá en San Luis se vieron los caballos de la policía de una revuelta que hubo en la mixta y yo estaba en el secundario...bueno salvo que me fuera a Mendoza que tenía parientes...mi papá era un defensor de la educación pública ...caigo en psicología y bueno empecé éramos pocas alumnas, se formó un grupo que hoy continúa, empezamos

en primero y terminamos en quinto religiosamente, éramos muy parejas, estudiábamos de libros, no de fotocopias no existía esa cultura, usábamos mucho la biblioteca, primer año tuvimos clases en el aula magna y cada tanto había asamblea, fue un año movido en la organización de la nueva universidad, yo tenía a Mauricio López como profe de filosofía mira que lujo...sus clases eran una maravilla...participábamos en la asamblea conocimos sobre política, a diferencia de ahora, éramos buenos alumnos y teníamos una formación política social, filosófica, una formación integral, consolidados en la posicionamiento, respetables aunque no compartieras, es la época oscura en el 76 empieza la persecución...estaba en tercer año...

Mi formación era recontra cognitiva de ruptura con el psicoanálisis ...

¿Cursaste en plena dictadura...que recordas???

Desaparecieron...había que ajustarse a los programas a la bibliografía que te daban...hubo un cambio se quemaban libros o enterrábamos, época del allanamiento, si estaba tu nombre en la agenda de alguno allanado te investigaban...yo no quería ninguna participación política...pero igual tenía miedo tenía una compañera que la agarraron pintando una pared y la metieron en cana, después la soltaron tuvo suerte...pero otros que no...

Con respecto a la enseñanza tuvimos interventor en el País, estaba el consejo de rectores universitarios, destina dinero para que la gente se forme...

Primero me recibí de licenciada y para acompañar un novio hice el profesorado...en el 76 curso método tres que estaba la Eva Mincusisky, murió este año...rompió con toda el área, la Yuli la odiaba profundamente...porque tenía una auxiliar, hoy investigadora principal del CONICET Alicia muy capaz pero una mina muy de mierda...la Yuli y la Mari eran muy estudiadoras, pero no tenían la creatividad e inteligencia y ambición de la Alicia, lo que tenía de brillante lo tenía de hija de pu....

La Eva era muy generosa, no hacía crecer a las más chicas ...

La Eva tenía el criterio brillante desde mi punto de vista que la investigación se enseñaba a partir de la investigación que haces desde tu proyecto, ella trabajaba la teoría de la personalidad de aisenberg aplicada a la psicología y desde esa experiencia de

investigación enseñaba metodología, nosotros hacíamos investigación e íbamos viendo los diferentes conceptos que es lo que se hace hasta el día de la fecha pero se hace desde la nada , en el área nuestra donde están los investigadores??? lo que hay es esta cosa de meritocracia y todo lo de juntar papeles, entonces haces una maestría, un doctorado pero no tenes una línea de continuidad de investigación por eso se cambió una cosa que me duele que nos vayan quitando la cátedras como pasó con la método 1 de psicología, un espacio de años... cuando lo planté me dijeron y bueno era eso o que dejaran en evidencia el mal comportamiento del profesor ...pero no se puede hacer eso me duele en el alma...espero que cuiden la dos...el de la yaqui salió?? es la pesada herencia. Donde yo piso no crece la hierba jajaja pensé que hace dos años que me fui...

Volvamos te gusto método 3

Me gustó mucho el método tres, era teórico práctico en serio, leíamos libros, ella finaliza la materia me invita porque me vio muy entusiasmada, y era muy generosa además de lo capa que era, pasa que era cómica hablaba como el orto... me recibo en el 77 fue mi directora de tesis, ella casi era la directora del 90 por ciento de la tesis ella y la Clarivel que eran las dos que tenían proyectos de investigación de psicología.

¿Cómo ingresas a trabajar?

Ingreso como ayudante de auxiliar alumna y en esa época era muy fácil hacer carrera ibas alcanzando a los requisitos de cada cargo y te voy a contar una situación para mostrar su generosidad y la facilidad...en el 76 empezamos con el proceso gente que se fue...entonces el marido de la Tati leones el Alejandro quintana estaba muy involucrado en política lo echaron lo cesantearon y la Tati estaba embarazada de su primer hijo...entonces la Eva surge un auxiliar de primera y la colaboradora que era la Alicia que era su discípula porque no sé si te habrás dado cuenta que era muy verticalista cada profesor tenía... lo veáis en el comportamiento de la gente verticalista y que no podés salir de ahí ...era un estado natural lo que pasaba yo era auxiliar de Plácido Horas y él me puso a traducir un libro en francés y para mí era una tarea maravillosa...

Bueno vuelvo la Tati estaba embarazada, la Eva me sentó y me dijo mira conseguí un auxiliar lo ganas vos por formación antigüedad, pero no te presentes quiero que se presente Tati que está pasando una situación difícil, vos vivís con tus padres...yo te voy a conseguir un cargo...nos manejábamos con solidaridad...me parece totalmente lógico.

Se crea la universidad de río cuarto había mucha guita...la invitan a la Eva que pusiera en marcha la materia de metodología para psicopedagogía, ella acepta y pide ir con su ayudante... asique me hicieron un contrato...gane fortuna como jtp, acá tenía un auxiliar...

Me conocí con los cursos todo el país en el 83 me fui a hacer una capacitación de estadística a Tucumán el nivel era tan alto...te becaba el CONICET, licencia con goce de haberes...termine los cursos todas las estadísticas, me faltó cálculo y álgebra ...todavía tengo sueños recurrentes que expresan mis miedos y limitaciones. Vuelvo a Tucumán cuando cursaba estas materias, Turelli no lo pudo hacer...Fabricio sí porque tenía formación matemática...el nivel altísimo.

¿Porque elegiste esa especialización??

Era soltera y además por formación yo tengo de psicóloga lo que vos de geología jajaja yo tenía que haber estudiado bioquímica a mi dame laboratorio no me des contacto con la gente que quieres que te diga y elegí la parte más difícil ahora la más fácil para conseguir laburo y crecer como tito iba, yo llegue a jefe en dos tres años, me costó llegar a adjunto porque la Eva se jubiló y se vinieron todos...fue terrible y yo tuve el concurso con la Mari Aiello, 79 o 80 fui jefe acá no me acuerdo bien.

Al principio mi cargo fue de ciencia técnica hasta todos los cargos pasan al escalafón de docencia, cambia el nombre siempre por concurso, aunque había algunas designaciones directas en la época.

89 llegó a adjunta estaba embarazada, cuando rindo con la mari , ella era auxiliar de Montoya cuando yo cursaba era más grande que yo, nos presentamos las dos...el jurado era el Osvaldo Montoya, la Noni y alguien de afuera se divide en cuatro partes: la clase, antecedentes de investigación, docencia y el coloquio... la clase se la dan a ella, la investigación a mí y el coloquio y la mari antecedentes de docencia...fue empate y se lo dan por antigüedad... yo impugne...la Mari se me vino ...fui a abogadospero fijate vos el chango que era el decano no sé bien pero la mari queda adjunta las dos ...no me acuerdo bien fue a otro espacio... me acuerdo que nos tocó el método experimental y a las dos nos empezaron a apurar con el concepto de interacción entre variables...no lo pudimos sacar bien un concepto muy estadísticos...pero sabes cómo sabíamos cómo estudiamos, ahora es otra cosa... yo tengo la camiseta de la metodología hasta el final.

Cuando la Eva se jubila quedaba acéfalo esa cátedra, la Eva pide una designación directa y saltaron los lobos hasta la Corti, cuestión el Gianluca que daba psicología laboral se ofrece de hacerse cargo... no sabes lo que fue una tortura, el tipo escribía no sabía una bosta de metodología Kerlinger era como Gómez en su momento metodología de la investigación experimental aplicada a las ciencias sociales...lo escribía mal en el pizarrón, yo le decía va con K....

Los chicos estudiaban de los libros, él le decía Berlinger, era de terror terminó con una alumna...era un delincuente viajaba a Córdoba a dar metodología como titular exclusivo...incompatible falsificó la firma de la decana hasta que se descubrió...así fue su salida...le dan la opción de jubilarse para no hacerlo...

Se hace un cambio del plan y el método tres desaparece cuando soy adjunta y pasó al método 1 con la Noni dábamos estadística, enseñamos se le dio una tuerca empezamos a agregar una unidad respecto a que es la ciencia, la investigación como una introducción ...lo que si veo que con los años se fue acortando los contenidos...no sé si fueron los temas yo llegué a ver correlación en detalle análisis de la varianza...ahora se corta en la prueba de hipótesis se corta ahí

Un cuatrimestre en el método 1 y en el otro con Ana Sola y el Pedro Enríquez en educación especial y la Ana se va está sobrecargada con el ingreso y quedo yo... re lindo con Pedro nos tocaba la época de verano....

¿Que enseñaban?

Investigación en educación, le dimos una vuelta, respete el programa de Ana Sola me gusto, había investigación protagónica investigación acción autores como Duhalde... Achilli que es más rebuscada era más la época que se arman los talleres de CETERA la ley de educación incorpora el docente investigador, y se arma toda una polémica si el docente está capacitado para hacer investigación y de allí arrancamos para desarrollar. Pedro trabaja su tesis sobre eso

Pedro se va a España vuelve doctorado en esa época quienes venían con el doctorado les daban el adjunto era como una obligación

Se me echó la burra en el adjunto empecé el doctorado con el Plácido y la Eva cuando el doctorado era la coronación de una trayectoria en investigación...ambos se jubilan la Eva es la gran deuda que tenía conmigo la Andrea me contaba que a Eva siente una culpa...se fue se jubila para acompañar a su hija que es canciller.

¿Cómo enseñaban sobre investigación protagónica y acción??

No teníamos mucha práctica, se nos dificulta el acceso a las escuelas hay cosas que traía de una amiga que era de especial charlábamos mucho... el gaucho es vago y mal entretenido yo decía que el docente era vago y mal entretenido, todo lo que hablaba en la teoría no se podía en la práctica a eso me refería...

¿Y los prácticos??

Era le dimos una impronta del taller, aunque era un seminario...era muy con discusión...incorporar los conceptos los autores y discusión en foros en presentaciones que hacían ellos...en especial no salían al campo hubo una restricción del ministerio para entrar a las escuelas.

En la carrera nos pedían que cuando entraran buscaran problemáticas cuando hacían sus residencias (ellos sugerían temas), pero nosotros los dejamos libres. pero no tenía éxito lo que planteaba la residencia...ellos eligen libres...todo depende de las políticas de turno de la provincia.

En taller salían al campo

¿cómo pusiste a dialogar tu formación estadística con estas otras formas???

Siempre resistí a las alternativas, yo hice cursos cualitativos con Sirvent con españoles...la torre, pero siempre me dejaban un vacío, tuve una mirada positivista, tenía que ver con la impronta de mi formación transite 43 años estando en psicología experimental adhiriendo a una línea netamente científicista como lo cognitivo y lo conductual... a pesar de todo me abrí

¿Qué vacíos??

¿En lo epistemológico...por eso no me gustaba Sirvent nunca me pudo dar una respuesta propia original que no fuera traída de lo cuantitativo, las dimensiones como se

diferencian de las de Samaja??? me dejaba duda en los conceptos de validez y confiabilidad...pero entendí y esto como una contradicción que hay realidades que no pueden hacerse un abordaje objetivo que requieren otro tipo de abordaje más social político ideológico entonces que hay que buscar otro tipo de abordajes

¿El contexto macro influyó en las formas de enseñar??

Hay diferencias la formación anterior era más integral, política per se acataba el método vigente, los chicos estaban más politizados...ahora los chicos no tienen continuidad ahora hay falta de compromiso con la vida universitaria y los docentes también

En investigación es el cambio un general declarado a nivel nacional que tomaron fuerza las investigaciones alternativas, mal llamadas así de corte cuali u otro paradigma...el temo acá es si nos sos riguroso corres el riesgo de ser un charlatán porque investigaciones más positivistas no es tan aplicables hay más de este tipo y eso me preocupa sino mira si meto mi mirada sobre lo que está pasando en el barrio la república, que están quemando casas para quedarse con los terrenos pero si me quedo en lo discursivoel riesgo de poner mi mirada...mi ideología....

Sin grabación:

Casi al final cuando me estaba por jubilar presentó los papeles para postularme a la categoría dos me la rebota porque no tenía formación de posgrado...ahí decidí jubilarme....

Jubilada C

Datos personales:

Formación de grado:

Profesora de Enseñanza Secundaria Normal y Especial en Pedagogía y Psicología.
UNC. Diciembre de 1962.

Licenciada en Psicología. UNC. Marzo 1967

Licenciada en Pedagogía. UNSL. Marzo 1975

Formación de posgrado:

Curso de Posgrado en Sociología Política. Fundación Bariloche. 1974-1975.

Curso de Especialista en Metodología de la Investigación. Universidad Nacional de Entre Ríos. 1995.

Antigüedad en docencia

42 años

Antigüedad en investigación

42 años. Ingrese como auxiliar de 1° en el Instituto de Investigaciones psicopedagógicas en 1963.

Año de ingreso a la universidad:

y con cargo de Auxiliar de Docencia e Investigación de 1° categoría el 08/08/1963.

Mi primer cargo docente fue como Jefe de Trabajos Prácticos en Metodología psicológica y psicoestadística con extensión a Estadística aplicada a las Ciencias de la conducta el 24/05/1967.

Año de ingreso al área metodológica:

Desde su creación en 1974 con cargo de Profesora Adjunta, tiempo parcial, 01/04/1974.

Año de abandono del área metodológica o jubilación:

Me jubilé en marzo de 2005

Formación de grado

- ¿En qué año comenzaste tu carrera de grado?

Ingresé a la UNC como alumna en 1957 en la carrera de Profesorado en Psicología y Pedagogía, que era el título previo necesario para realizar la Licenciatura.

- ¿Por qué elegiste la carrera? qué buscabas?

Cuando comencé a pensar que estudiar cuando terminara el secundario, mis deseos se orientaban a estudiar medicina y especializarme en psiquiatría. No fue posible ya que mis padres no me permitieron irme de la provincia. Lo más cercano que me ofrecía San Luis a mis aspiraciones era el profesorado para poder realizar luego la licenciatura y con ello dedicarme a Psicología Clínica.

¿Qué buscaba? Ser de ayuda a los demás en sus problemas de salud mental.

- ¿Cómo fueron los primeros años en la universidad? gustos, inquietudes, deseos....

Todos mis recuerdos de mis años de estudiantes son muy gratificantes. Ya en primer año formamos un grupo de 6 compañeras (5 sanjuaninas y 1 pampeana). Estudiábamos juntas, las reuniones eran en la casa de mis padres. Fue muy enriquecedor leer, discutir, analizar, resumir...

Nos fue muy bien, siempre aprobamos y pudimos recibirnos a fin del año que terminamos de cursar.

Cuando cursé Psicología Clínica con el Dr. Arensburg estaba embarazada de mi primer hijo (nació el 30 de junio de 1962). Fue en el año 1961. Hacíamos prácticas en el Hospital Psiquiátrico, fue una experiencia decisiva en mi futuro profesional. Entendí que no podría dedicarme a la psicología clínica. Las entrevistas con los pacientes fueron muy estresantes.

El Dr. Arensburg me ayudó mucho en relación a mi futuro profesional y personal. En esa época se elegía un padrino cuando se egresaba, quien nos bautizaba con un nombre. Él fue mi padrino y me bautizo "mater non escindida" en relación a la teoría de Melanie Klein de pecho bueno/pecho malo.

Ejercicio profesional y formación continua

- ¿Cuándo obtienes tu título de grado? ¿En qué camino comienzas a transitar como profesional?

La respuesta está más arriba.

- ¿cuándo comienzas a tener los primeros contactos con la investigación? de qué manera? con quiénes? ¿Qué buscabas?

Mis primeros contactos fueron al cursar las asignaturas de la carrera relacionadas con la investigación. El profesor que me interesara fue el Dr. Franco Murat, quién fue luego mi director de Tesis de Licenciatura, un trabajo de investigación sobre un test de inteligencia.

Luego mi primer cargo en el Instituto de Investigaciones donde empecé trabajando con el Dr. Rene Marder en temas sociología.

¿Qué buscaba? Respuestas fundadas a interrogantes. Encontrar bases sólidas en mis dudas sobre temas que despertaron mi interés.

-Formación continua (postgrado)

Además de lo consignado más arriba, realice varios cursos cortos, siempre relacionados con técnicas o instrumentos de investigación. Al comienzo dirigidos a la investigación cuantitativa y más adelante a la cualitativa.

Formación de investigadores: ingreso al área 6

- ¿Cuáles fueron tus primeros contactos con la investigación?

- ¿Cuándo ingresas al área 6? de qué manera (concurso, pasantía, beca) ¿con quiénes? en qué espacios?

Concurso como Profesora Adjunta, el Titular era el Prof. Germán E. Arias (quien en ese momento era mi esposo)

-principales referentes del área y teóricos

Oswaldo Montoya, María Elena Yuli, Ricardo Turrelli, Olga García, María del Carmen Andrade, María Aiello. Nos iniciamos juntos en el área, estudiamos juntos nuevos temas, nos retroalimentábamos mutuamente. Sobre todo, los primeros años del trabajo en el área, fueron muy fructíferos.

En lo teórico mis primeros referentes teóricos fueron en análisis cuantitativo de datos, Guilford, Inchausti, Popper...

- ¿Cómo era el trabajo en la cátedra? ¿Cómo se enseñaba a investigar? qué objetivos perseguían?

- ¿Cómo se elaboraban las propuestas de formación (programas)? contenidos (temas prioritarios), estrategias pedagógicas, bibliografía....

Siempre fue en trabajo conjunto con el equipo de cátedra, basándonos en los contenidos mínimos establecidos en el Plan de Carrera y en la experiencia que íbamos adquiriendo día a día.

-¿Cuál era tu función, tu rol en la cátedra?

Esto dependía básicamente de si era responsable o colaboradora.

Formación de investigadores: responsable de asignatura:

Cuando asumes la responsabilidad de una cátedra.... ¿cómo elaboras tu propuesta de formación? ¿Qué finalidades perseguías?

Mi primera tarea como responsable fue en 1972 de la cátedra de Pedagogía Experimental y luego en 1974 de Estadística I ya en el Área Metodológica. Desde esa fecha hasta mi jubilación fui responsable de cátedra. El jubilarme estaba a cargo de Metodología de la Investigación I y II de la Licenciatura en Psicología.

-Aportes de la investigación a la carrera de los estudiantes

Éste aspecto se trabajaba sobretodo en Metodología de la Investigación II donde los alumnos debían realizar un trabajo de investigación grupal que iban desarrollando a medida que se desarrollaban los contenidos teóricos.

-Impresiones personales respecto de los estudiantes con la investigación

Mi impresión respecto a los alumnos en Método I era que no le encontraban sentido en el marco de la carrera y tenían dificultades por su cercanía con los conocimientos matemáticos. Al respecto nuestro interés era centrar el aprendizaje en el proceso de resolución de problemas.

Método II aportaba otra perspectiva. Los alumnos estaban ya en 4° año y veían más cercana la realización de la tesis en la que, esperábamos, los aprendizajes logrados les serían de utilidad. Esto hacía que su impronta respecto a la asignatura fuera otra.

- ¿Qué normativas o disposiciones externas al área regulaban tu propuesta de formación en investigación ..., normas explícitas, tradiciones o tácitas?

Las normativas que regulan desde la institución el proceso de enseñanza aprendizaje en la universidad. Planes de estudios, Ordenanzas o Resoluciones que determinaban el logro de regularidad o aprobación de la asignatura.

Lo no explícito estaba guiado por nuestra experiencia y las condiciones sociales, políticas y culturales que se vivían en cada momento.

- ¿Qué elementos del área o del contexto condicionaban o posibilitaron tu propuesta

Este tema tenía sobretodo que ver con, el a menudo, número restringido de personal docente y también el número de alumnos. La “resistencia” de los alumnos hacia los contenidos de estadística hacía necesario un trabajo más individualizado y muchas veces esto era prácticamente imposible. Llegamos a tener en Método I, 600 alumnos y solo 3 docentes. Agregado a esto que no existían aulas para esa capacidad lo que hizo que tuviéramos que dividir en grupos y dictar las clases 3 veces.

- ¿Puedes reconocer diferentes momentos en la historia institucional? qué características preponderantes reconoce en cada uno y como se relacionó con la propuesta de formación en investigación.

¿Sientes que cambio tu forma de concebir la formación en investigación en el tiempo y por qué?

Seguramente hubo cambios. Mis primeros años estuvieron profundamente influenciados por el Dr. Murat, cuantitativista puro y toda la corriente de investigación dura.

¿Porqué cambié? Maduración, contactos con otras corrientes, debates con colegas, mis necesidades de encontrar respuestas que los datos cuantitativos no me aportaban. El ampliar mis bases de análisis de la realidad concebida cada vez como más compleja. La aparición de nuevos paradigmas de investigación. Mi necesidad era comprender la realidad

y estuve dispuesta a afrontar esa necesidad con todas las estrategias que estuvieran a mi alcance.

¿Qué lugar crees le diste a lo político en el proceso de formación ...por qué?

El hombre es un animal político y nada de lo que hacemos, creo, nos aleja de ello. No sé si le dí un lugar explícito, pero si intentas que la formación esté encaminada a entender, comprender la realidad sin preconceptos, de manera amplia, de alguna manera estas dando una concepción de vida que se refleja en lo político.

Entrevista Docente del área por Jubilarse © D1

Datos personales:

Formación de grado: Estadístico

Formación de posgrado: Esp. en investigación en ciencias sociales y humanas

Antigüedad en docencia: 30 años

Antigüedad en investigación: comenzó en 1997

Año de ingreso a la universidad: 1997

Año de ingreso al área 6: 1997

Año de abandono del área 6 o jubilación: en proceso

¿Cuándo comenzaste tu carrera de grado? por qué la elegiste?

Creo que fue por el 76 o 77 yo siempre tuve predisposición las ciencias naturales por sobre todo a la matemática siempre me gusto, al contrario, las ciencias sociales me costaban repetir pensar en ciencias sociales. Por otro lado, yo tenía un tío ingeniero que le preguntó qué ciencia estudiar, y ahí me dice porque en lugar de estudiar matemática la ciencia pura no estudias estadística, viste esos tíos que uno ama, más quizás que a mi padre, mi viejo me apoyó, piensa que es la carrera del futuro, es más mi viejo fue abogado, pero comenzó primero una ingeniería, ya venía una cuestión familiares

estudiaste acá en San Luis?

si

¿Cómo fue el cursado?

Me divertía, aunque te cueste, voy a decir algo que no debo decirlo, la estadística e resultó fascinante, había cosas que no llegaba a entender, a veces me iba mejor o no, pero disfrutaba los números hacían el disfrute de la vida.

En esa época no había internet y nos pasábamos horas en biblioteca, y me divertía, yo tiendo a acordarme las cosas lindas y no las feas, seguro en esa época puteaba por algo, pero me olvidaba de eso.

¿Cursaste durante la última dictadura?

si

¿Cómo fue?

nada y tenía pelo largo barba larga y nunca tuve problemas, yo por lo menos

¿Cómo avanzó tu vida profesional?

Me fui a Buenos Aires a la gran Silvia

¿Te fuiste con una propuesta laboral?

No a buscar y ya espero no ir más por mis cuestiones últimas, pero en ese momento queríamos rajar, salías de las cuatro avenidas y era la nada, la campaña del desierto.

¿Cómo te fue en Bs As?

Hice un poco de todo, al principio daba clases particulares en institutos después con unos amigos vendiendo feldespatos que se utiliza para hacer videos, lava manos...hasta que año ...mi hermana me avisa que aparece en el diario que andaban buscando un estadístico en la universidad de Luján que hago yo con mi escueto curricular que pones hasta el certificado del secundario jajajaj y lo deje y al poquito tiempo me llama que fue un poco mi mentor Carlos Capeleti había quedado acéfala la cátedra de estadística en realidad biometría en la facultad de veterinaria en la UBA

y Luján?

Trabajaba en Luján y en la UBA y vio mi perfil entre comillas recién egresado no tenía perfil y ahí empecé a trabajar 84 o 85 como auxiliar de primera

¿Cómo fue?

Bien yo no sé qué atribuirlo quizás fueron profesores muy problematizados por el golpe militar y estaban volviendo, Capeleti muy peronista, todos habían tenido algún problema durante la dictadura y nunca pude investigar salvo excepciones, eran popes eran muy piramidal, no te enterabas que pagaban incentivos nada...

Piramidal ¿en que lo notabas?

En la circulación de información y en el laburo diario, se respetaba a rajatabla el cargo si solo titular vas y das la clase si sos auxiliar sos auxiliar de prácticos estaba instalado eso, no te trataban mal, pero había cosas no escritas y por las mañanas trabajaba en la secretaria de educación del ministerio cargando datos y me sirvió para aprender a manejar las computadoras

¿Nunca pudiste investigar?

Salvo entre nosotros los auxiliares nunca pude ingresar a un proyecto de investigación, lo manejaban ellos no bajaban la información, hoy te presentas me interesa el tema y te dicen que si, en aquella época...no se quizás la formación que tuvieron no lo sé...entonces los del mismo rango presentamos en congreso y en revistas no mucho, me acuerdo un artículo semen fresco de ternero jajajaja otros de la didáctica de la estadística eran así. Algunos te buscaban para consultarte al saber que eras estadística

¿Lo presentaste como tu mentor?

Aprendí mucho de él, hay teorías que están desde siempre, hay cosas que subyacen a la estadística que el concepto es el mismo pero la forma a cambiado y me inicio en la docencia, te enseñaba cómo encarar la estadística para que los estudiantes entendieran la idea, tome lo positivo

¿Cuándo llegas a San Luis?

Antes me fui un año a Italia, me fui a estudiar y me quedé, hacer posgrado no una carrera, y me quedé me fui al lugar donde nació papá, conocí la casa de mi viejo mi abuelo, mi abuelo fue militar estuvo en la segunda guerra mundial y mi abuela era artista.

Enseñe un poco de estadística particular porque manejó muy bien el italiano.

Cuando volví cuándo dejas un lugar te quieren pasar por arriba pasan cosas nuevas, sentí eso vos te fuiste ya no estas más acá eso me decían eso de tomarte un año sabático lo que te aconsejo de vez en cuando pegarte una vuelta no se olviden, cuando volves hasta el escritorio te ocupan

Me fui a vivir a Pergamino mi esposa es de ahí bajé la dedicación a simple y una vez a la semana viajaba a la UBA y en Pergamino conseguí laburo en una clínica seguí aprendiendo computación y ahí dije esto no es para mí, no voy a crecer en lo que me gusta y me volví a San Luis

¿En qué año fue?

97 habrá sido a principio de los 90, acá estaba mi viejo que me bancaba como ministro de economía empecé a dar clase de matemática y física en una secundaria en la escuela modelo y le daba una mano a mi viejo en el estudio con la carga de datos expediente, mi viejo me hubiese dado la guita igual

y una profe me avisa que había un cargo de auxiliar de primera exclusivo en el 96 para fono, fue largo una pelea con Iris una persona que amo, se habían inscrito 5 se presentaron tres y fue muy reñido iris ya tenía un cargo y me acuerdo dos jurados tenía Iris a favor y yo uno a favor, yo impugne por una frase que puso un profesor nos dio pio, mi viejo analizando el acta y por una frase que nunca debería haber puesto...impugne y el directivo le dio la derecha a María del Carmen, por eso el concurso fue en el 96 y entre en el 97

¿Con quién comenzaste?

En esa época donde te ponían...volvemos bs as acá los profes también eran popes todos los ingresantes ingresaban con Ricardo y después te tiran y cambia cuando te van a conociendo en Bs As no cambiaba

acá era piramidal pero con otras consideraciones post militarismo estaban un poco más relajado, se acercaban más y tenían la capacidad, allá estaba en presencia de una persona que sabía más que yo no se acercaba, pero acá dentro de humanas no había muchos estadísticos habrá sido eso o que la gente cambio no se... quien se acercó mí y aprendí mucho Osvaldo Montoya, era pedagogo pero la formación era cuanti, me sentía bien, hablamos el mismo lenguaje, me dejaba dar algunas clases, de este libro léete estas fotocopias y da una clase yo voy a estar ahí y después charlamos, dentro del lado oscuro del lado que siempre he estado me he sentido bien, hoy estaba acá estuve con Noni, con María Elena con María del Carmen con todo el núcleo duro, nunca con mari Aiello porque ella era más cualitativa, pensábamos de manera opuesta

¿Cuándo asumís como profe responsable?

En el 2006 como adjunto en método 1 de psicología, cuando se jubila Olga

¿Cómo fue el momento de armar tu propuesta pedagógica?

Fue todo un despielo bárbaro viste el yin y el yang era mucho mi formación no te digo que fui un positivista ultranza, sería más un postpositivista y además estaba en una facultad de ciencias humanas , estaba con Hernán psicólogo, andaba Mauro charlando con ellos ese yin y yang esa tensión ellos me tranquilizaba, yo les hubiese amasacrado a fórmulas y ellos me decían para un cachito y te dabas cuenta, saben con quienes particularmente que la tenían más fuera de contexto la gente de ciencias de la educación es la única materia cuantitativa que ven, si me decís psicología lo que iban para la cognitiva la estadística les venía como anillo al dedo y a la gente de fono que ellos miden también les viene como anillo al dedo, piensa que el optativo que doy en salud es para ellos porque lo necesitan, te escuchan hablar y te están midiendo, son carreras que te podía explayar.

Me ayudaban a bajar los decibeles y armaba a cuestión, la primera vez que armé la propuesta no la termine de dar no había chance quería dar todo en un cuatrimestre y lo hice en contraposición a como trabajé, yo me sentaba con Hernán, Sebastián y entre todos decidimos que dar, en que profundizamos y que no todo más consensuado no sé si lo hice por el yin y el yang o porque no lo hicieron conmigo, me sirvió.

Cuando me ven por mi aspecto no piensan que me dedico a las ciencias duras...no pierdo mi concepto de post positivista creo en los modelos mixtos no creo en el enfrentamiento cuanti cuali no hay una sola verdad

¿Cuáles son los núcleos prioritarios para formar en investigación?

no me siento capacitado para investigar de manera cuali, mi lado oscuro venció al otro la cual no me desagrada, cuando pienso en investigar pienso en medir y cuando pienso e medir pienso en Stivens y en números pero soy consciente que ninguna investigación es puramente cuantitativa porque cuando das tus conclusiones es tu mirada, la conclusiones es más constructivista, no pidas analizar un entrevista en profundidad tírame todo lo que pueda transformar en números, las conclusiones son nuestra mirada

En los equipos de investigación que estoy son de corte postpositivista en psicología en salud de corte cognitivo y con Mauro, aplicamos test y medimos

¿Cómo enseñar a los estudiantes?

Primero que no hagan caso a los fundamentalistas, buscar el complemento para mi medir es interesante, pero algo tú tienes que aportar, si vos tuvieras que hacer esta entrevista a 200 personas, trato de mezclar que haya información numérica el mundo sabe que con los números podés tomar decisiones políticas, económicas sociales y luego enfócate en lo micro anda la escolita y haces un estudio si quieres socio crítico

¿Notas que cambiaste tu forma de enseñar?

Si el aprender es lo que valió la pena aprender a ser por desgracia me llevo toda mi vida en darse cuenta a nivel académico

¿Como por ejemplo?

Tratar de ser lo más pedagógico posible

¿Que sería?

Nosotros sabemos que dejamos este mundo y nos comen los gusanos entonces lo más pedagógico es trata de ser interlocutora que estudiante entienda la idea es lo único que podemos dejarles, dejarles lo que yo pude aprender con errores y aciertos, todo es banal reloj

collares celulares por lo menos si uno quiere trascender devolver de la mejor forma lo que yo sé, no guardarme nada, no esconder las cosas, me tocó jugar con la fea nadie me guio me tiraban algunos tips y nada más

No sé qué hubiese pasado si entraba a la facultad de matemática no sé si hubiese sido mejor o peor.

Para cerrar la carrera que te tensiono fue educación ¿por qué?

Después te pones en el papel del estudiante uno quiere cuando uno ama a alguien se lo quieres demostrar todo el tiempo, yo amo la estadística y quisiera que mis estudiantes la amasen y con ciencias me cuesta porque para ellos es el único oasis que tienen de lo cuantitativo en la carrera y a veces quiero y sé que me extralimito, pero me gustaría se me escapa el lado oscuro y con cariño quiero darles todo lo que se no me quiero llevar nada a la tumba y sé que no se puede, me gustaría ...te voy a decir algo más estos últimos años quiero sacarme todo por eso el núcleo duro que está conmigo quiero dejarles todo motivo por el cual y volvemos al lado oscuro en el 2009 nos propone crear un licenciatura en estadística la gente de la facejis nos querían matar y armamos la licenciatura en gestión de datos y eso lo voy a disfrutar eso será la gloria

Hace muchos cursos de pedagogía y didáctica siento que en esa carrera me voy a sacar el polvo con toda la carga pedagógica para que no sea violento no seas fundamentalista, a diferencia en lo cuanti las fórmulas no son discutibles, pero sí que haya debate

¿Qué desafíos deberemos afrontar?

Mi preocupación mi visión se basa salvo en tosas excepciones uno ve a los adolescentes que quieren todo ya, entran a la carrera y ya quieren son profesionales esa es una y para investigar hay que buscar la gente que, si les das un apunte y son buenos contestatarios, lo adolescentes quieren todo ya

Les va a encontrar gente que quiera investigar, pero que no toman la investigación como un salto para terminar e irse que realmente abracen la investigación como una forma de vida porque muchas veces no sé educación si las praxis permiten pero si una pasantía de investigación que eso no se únicamente porque me están obligando que se queden por el amor la investigación, eso es difícil encontrar alguien que no piense como vos pero que se

enamore de investigar con cualquier mirada, cuando le ofreces una pasantía a, los estudiantes terminan y desaparecen no lo hacen por amor sino por necesidad o unos mangos que no está mal como está la cosa, está bien pero después desaparecen mi pregunta es si formas alguien lo tuviste con becas pasantías y el día que se recibe la universidad no te da nada para contenerlo no te da mira le buscamos un cargo, no los puedes retener, lo chicos se van tienen que morfar, les tenes que soltar la mano y los pierdes cada entran muchos factores la academia lo económico lo humano, tenes que decirle disculpa

Equipo reflexivo egresadas de Educación Inicial: ENI 3

11 de septiembre del 2020

Participaron

Noelia: solo profesorado egresó en el 2008

Paola egresó en el 2017 del profesorado

Constanza, 2006 del profesorado, y de licenciada 2012.

Agustina por entregar su trabajo final de licenciatura

Sandra egreso del profesorado en 1996.

L: ¿cómo aprendieron a investigar? cómo fue su encuentro con la investigación?

A: mi recorrido por la facultad ha sido largo extenso comencé con el profesorado y luego seguí con la licenciatura que me llevó mucho tiempo, pero me permitió madurar los contenidos mis vínculos con los profesores, otra manera de estudiar, en el profesorado estudias para aprobar y pasar rápido y después te das cuenta que necesitas más tiempo, que son otros vínculos.

En el 2013 comencé la licenciatura, muchas materias la rendí libres, esto me llevo el doble del tiempo, además me tocó estar en el medio de un cambio del plan de estudios, materias que ya no estaban...me acuerdo que psicología social termine rindiendo en el despacho de la decana de psicología, quede en el medio había profesora vacante...hubo

cuestiones en el medio...estoy terminando de escribir la tesis, y me queda una materia que no hay profesores que ya no está en el nuevo plan...

L: ¿charlemos un poco de las asignaturas destinadas a formar en investigación?

A: los talleres, me paso algo muy cómico, yo la curso en el año 2014 con la profe Aiello nunca me cargaron la nota, el año pasado me salta que no la tengo, me comunico con la nueva profe de taller, me dicen que no tenían nada...y bueno la tuve que hacer de nuevo, por eso hablaba de madurar y la verdad fue otra experiencia, otro el vínculo quizás porque éramos pocos yo ya me había olvidado de todo, era otra bibliografía otros autores...

L: que aporta la investigación la educación inicial

C: quizás cuando uno es estudiante no lo dimensionamos que debe ir de la mano con la práctica, te vas dando cuenta quizás si estas más cerca de la universidad, cuando estuve solamente en la escuela, no me sobrepasaba el trabajo, aprendiendo la dinámica institucional, la investigación siempre estuvo caminando conmigo...

L: bueno volvamos al profesorado y a la materia, ¿que recuerdan?

C: en el profesorado camine de la mano de investigación porque formaba parte de un espacio donde leía producciones de investigación, aunque no entendía mucho, pero me apropiaba de lógicas, trabaje en el LAE, leía investigaciones de todo tipo, el hacer de la investigación, aunque en ese momento no me daba cuenta y ahora digo guau que importante es ...te permite mejorar tu quehacer docente, yo forme parte de los dos planes anteriores. En el profesorado curse una sola materia destinada a la investigación era un universo nuevo, que relacionaba con algo de la filosofía, pero te faltaban elementos, cuando cursó la licenciatura ahí ya tenemos epistemología y otra asignatura más el seminario y el taller, no note cambio entre estas dos últimas, no conocí elementos nuevos...

A: algunos sentimientos encuentros compartidos en el profesorado no te das cuenta, muchas materias de la licenciatura deberían estar en el profesorado, le dan significado a la práctica docente y muchos que eligen el profesorado no las tienen, la licenciatura te da una formación integral no solo en investigación, sino también en pensamiento crítico, sólo algunas valientes continuamos.

En el profesorado fue mucha teoría, no tuve un acercamiento a la investigación, algunas actividades específicas como hacer algunas entrevistas o encuestas, desde el profesorado deberían explicarte como hacer la tesis y seguir la licenciatura...no hay información sobre lo que implica seguir esos dos años, esto es investigar esto le va a abrir estos campos, fue una materia teórica abrumadora, no tuvimos mucha práctica, habría que incentivar a las chicas a continuar la formación...

Nos hacían entrevistas a docentes de nivel inicial, acerca de sus prácticas, su trayectoria de estudio que pensaban del rol docente, me acuerdo de estar en recreo tomando la entrevista, los niños jugando, nos respondía detrás de la reja...

L: ¿todos los grupos preguntaban lo mismo? planteaban alguna problemática?

A: no tenía que ver con el mecanismo de hacer una entrevista o encuesta, hacíamos las preguntas, pero la de los grupos eran todas parecidas...eso recuerdo

C: no diseñamos una investigación, tuvimos una práctica muy semejante a lo que plantea Agustina...ir a observar cómo era la práctica docente de la maestra de jardín...

P: en las praxis también vamos observamos y vemos como es la práctica docente en el aula, se observa la clase...

La materia de investigación no me sirvió mucho fue muy teórica, mucha teoría y no se llevó a la práctica la investigación, se vieron los pasos, muy desconectada de lo que nos hubiese servido. Deberían relacionar más teoría con la práctica, lo sentí superficial.

C: hacíamos entrevistas y observaciones, analizábamos a través de un cuadro creo que trabajábamos el método comparativo constante...

S: nos presentaban situaciones problemáticas nuevas, para que nosotros nos formuláramos una o varias preguntas y nos generaba incertidumbre respecto de los conocimientos. Donde nos invitaba con documento y observaciones, registros en mano responder a esas preguntas

Nos hacían ir a las escuelas, jardines privados y estatales realizar preguntas a las personas administrativas y con los documentos de estudio, nosotras investigamos caso por caso en particular, esto nos facilitó, el saber donde estábamos paradas, con que contábamos

y con que no contábamos. Partimos de conocimientos básicos -Cuando asistíamos a clase, con todo ya investigado y compartirlo con todas, ofrecía la oportunidad de obtener retroalimentación antes del resultado final

L: ¿con qué objetivo?

C: conocer la práctica docente...un día de jardín...yo no entendía mucho como lo hacía, yo siempre preguntaba...

A: Claro no se iba a investigar el rol docente, sino más metodológico, saber hacer una entrevista, una encuesta...

L: vamos ahora a licenciatura

C: yo ingrese por mi deseo de acceder a la docencia universitaria, yo sabía teníamos que tener la licenciatura, lo que vi siempre como dificultoso es el para que formarnos como licenciada en este contexto, si las oportunidades laborales rondaban en tener un jardín propio o docencia universitaria, te decían son espacios a conquistar, pero en San Luis era una utopía, porque ves la secretaria general de educación inicial era una psicóloga , recién ahora creo que hay alguien de inicial en el área de inicial, no sabías como para que continuabas...si era mi preocupación más comprometida con la formación de no dejar de mirarte y tener una formación completa...como era pasante en un proyecto de investigación fue un camino encausado al pensar en mi tesis, si bien es algo que genera soledad tuve acompañamiento de mi directora, pero el apoyo lo tuve porque pertenecía a un colectivo de investigación...el sostén emocional me mantuvo las fuerzas para presentar el plan y terminar mi tesis.

A: esto del campo laboral, me acuerdo mucha gente incluso colegas te decían para qué vas a seguir la licenciatura si vas a terminar en la salita y eso me marcó, era la directora de un jardín...yo igual seguí hay mucha representación, te preguntan qué haces en la licenciatura para que haces la tesis...hay espacios deberían fortalecer el para qué optar por la licenciatura...hay compañeras licenciadas que no forman parte de gabinetes o tareas de coordinación, están en las salitas que si bien es lindo...pero la formación podrían aportar mucho más y en las instituciones no se valora ese título más...profesionales específicos en el nivel...

C: agregó que los tiempos son distintos a lo de la educación primaria, nunca entendí las incumbencias del licenciado, golpeo las puertas de una escuela y...yo en el breve tiempo que pase por una escuela pública autogestionada, estuve un año en sala y al año próximo decido renunciar y ella me dijo que tenía la propuesta de coordinar el nivel inicial, un espacio de creación, pero sino en las escuelas públicas no hay ni posibilidad...no pude saber que me esperaba pero no es lo común...serán cuestiones a legalizar...me toco hacer apoyo pedagógico...pero tranquilamente podría haber ido una profe de espacial, pero porque no una de inicial??? para que te formas??donde puedo trabajar con todo lo que soy?

A: sumo llegar con el currículo, amigas dicen soy licenciada y mira hay una seña que va a renuncia te llamo, no se puede ver el campo más allá de la sala, entonces hay una idea generalizada que duele...cuesta...falta

L: ¿cuántos años llevan con la tesis?

A: empecé en el 2013 la licenciatura pero de lleno en el 2014, yo había establecido un buen vínculo con una profe y en el acto supe que quería con ella...antes del tema la busque a ella...me parecía esencial tener una buena relación con la directora...nos sentamos y me dijo que le gustaría...probamos uno dos tres temas...buscamos información hasta que encontré el tema de la articulación entre jardín y primaria, por mi experiencia en sala de 5 comencé a ver que la primaria está invadiendo el jardín...me dijo listo acá es la tecla, le dimos un marco...y empecé a escribir el año pasado y estoy con el último capítulo, estoy en la mitad de la tesis...

En el 2014 cursé el taller y la profe de taller decía elijan un tema supuesto, después lo pueden cambiar y yo decía no semejante trabajo...fue exhaustivo tachar borrar y encontré desde mis mismas prácticas, me encanta el tema me apasiona.

La profe decía vayan buscando un tema, se me acercaba el tiempo...que ahora no encuentro el tema, y la profe me decía se está acabando el tiempo prensa algo supuesto y después lo cambias...yo quería el tema de mi tesis...y no lo he cambiado.

C: yo empecé mi tesis en el 2009, tomé mi muestra estando en una pasantía sobre mi tema relacionada con la lengua oral y escrita, aproveché el contexto para trabajar con mi tema y recolectó toda la información, la presentó a fines del 2011.

L: ¿qué aspectos positivos o negativos recuerdan?

C: lo positivo darte cuenta de revisar las prácticas y lo negativo la distancia entre el cursado de las asignaturas con el desarrollo de la tesis, como arrancar de nuevo en muchas cosas, otro negativo es la soledad te zambulles para realizar su trabajo final, que si no tenes alguna conexión emocional con el profe...no ...ese es el motor de la búsqueda si esa persona tiene el tiempo para dedicarte es lo que permite terminar....sino te perdes en el mundo laboral y corres el riesgo de no terminar, tenes que tener una fuerza personal...se ve tan lejano una meta a llegar tan lejana que se complejiza, el cursado te deja lejos, se debería pensar mientras tanto, que no te quede esto último...sumado a las competencias laborales...necesitamos esa continuidad en la formación en lo metodológico y disciplinar...

A: coincido muchísimo, en el profesorado encontramos un gran bache entre la cursada y la práctica, hay mucho tiempo que pasa en el medio y materias que tenes que retomar, quedas sola, transcurre mucho tiempo y te das cuenta que pasaste muy rápido el profesorado y que tenes que retomar muchas cosas...la licenciatura la hice más a conciencia y pude ir relacionando los contenidos con mi práctica...

L: que parte te costó más de la tesis:

C: el análisis

A: cuando me siento a escribir es un momento muy lindo, no me ha traído ningún problema...hay muchas cosas personales que, si no tenes constancia se te va, necesitas mucho tiempo destinada y la tesis pasa a segundo tercer plano, el trabajo ha sido un obstáculo queda suspendida en semanas...el tiempo que pensaste no es el real...

L: ¡Noe bienvenida!!! te comento los ejes trabajados hasta el momento: dos momentos trabajamos el profesorado, charlamos de la asignatura destinada a la investigación, marcaron que se encontraron con más fuerza en la investigación en la licenciatura a pesar de que no hay una valoración de las incumbencias reales y estábamos finalmente con las tesis, este fue el recorrido...

N: coincido en pensar en tareas investigativas en la licenciatura, que en el profesorado no podes porque se concentra en las didácticas, yo deje la licenciatura me di cuenta mi dificultad no me sentí acompañada en las materias de metodología, me cuesta

focalizar y la licenciatura te obliga a hacer foco en una cosa, me costó marcar delimitar y no podía recortar, en ese momento me sentí no interpretada...el sentimiento no entraba y entonces el sentir era necesario no hay realidad posible y me quedé ahí donde no podía conectarme con el otro y el otro esperaba de mí el objeto...ahí me quede, era lo pensado y recortado, la lógica de enseñanza era tradicional, hice la materia, salí sin poner en el papel algo que me interesaba...busque dos veces directores...además lo personal fui mamá...curse toda la licenciatura me faltó solo una materia...me fui con cuatro regulares...cuando retome se me habían vencido , justo cambió el plan entonces de faltarme cuatro me faltaban ocho...muchas se recortaron en contenidos. Entonces algunas materias decidí cursar vocacional en otras carreras por ejemplo epistemología, está en mi carrera, pero era mucho recorte de contenidos...no entendía la necesidad del recorte en inicial, pensamos igual que otros...no entendí porque disminuir cantidad y calidad de contenidos en inicial...yo arranqué donde filosofía era para todas las carreras, psicología para todas...se daban de manera compartida no se parcelada, a otros ofrecen complejidad y a inicial no, no entendía...

L: ¿porque no viste que estabas en el plan?

N: el plan tenía más cartas de ejercicio y no tenía que ver conmigo, terminaba pensando en la dinámica del otro y no me podía encontrar y me decían esto es para aprobar y me costaba llevar algo que fuera solo para aprobar...quizás era una imposibilidad mía.

L: ¿qué aporta la investigación a la educación inicial? o si les queda algo más por decir?

N: ayer mirando la presentación de la especialización en primeras infancias, lo que veía en los discursos hablamos de las infancias como si no hubiésemos sido niños...como investigadora no podemos dejarlo afuera no pasa en la vereda de afuera, nacimos grandes, la infancia es algo que sucede en otro lado y esto de involucrarnos, lo sentí pensante...y me parece que son el motor de muchas de nuestras búsquedas me volví a sentir que no nos hacemos cargo esos niños que miramos también somos nosotros...

L: ¿Hay algo más para agregar?

C: eso de los más difícil durante la investigación, fue sin duda el proceso de análisis, pero fue la parte más rica porque encontré respuesta en la teoría de lo que estaba viendo en la práctica...no sé si al final del camino se dicen todas las reflexiones porque siempre hay

que cuidar las formas...no nos gusta escuchar las falencias, dejarlas por escrito en la academia...

L: agradecerles profundamente, si queda algo me lo envían

saludos

Equipo reflexivo Educación Especial (EEE4)

Participantes:

Mariana P. el Prof. y Lic. entregó su tesis 2020

Mariana G. por recibirse curso el profesorado en el 2016.

Valeria egresó en 1996.

Romina egresó 2013 del profesorado

Soledad egreso en el 2003

Eliana curso la asignatura del profesorado en el 2019

Vanesa 2014 del profesorado cursando la licenciatura

Vero

Lorena

Desarrollo:

L: Bienvenidas colegas, es un gusto estar con ustedes en este espacio, les comento la dinámica de trabajo....

(desarrollo, turno de palabras...)

comenzamos como aprendieron a investigar? ¿Cómo se formaron como investigadoras en el profesorado?

Va: yo me recibí en el 2014 ahora estoy viendo un poco lo de la investigación, porque durante el profesorado no tuvimos...de a rato me siento perdida...hay que seguir muchos

formatos y en nuestra área no hay muchas investigaciones...al menos en la provincia de San Luis...

L: ¿Que recuerdan del espacio de investigación educativa??

Val: yo soy una de las más vieja del profesorado en enseñanza diferenciada, no saquen años por favor, no me acuerdo demasiado que hayamos ahondado demasiado en la investigación, recuerdo algunas cosas teóricas...pero de ir a investigar al campo de la educación especial, de ir a la práctica...no, no tengo recurso, recién entro a la investigación me encuentro con la investigación en los proyectos de investigación, pero en la trayectoria de la formación no recuerdo haber entrado al campo...

S: no sos la única vieja Vale yo también egrese con ese plan en el 2003, acuerdo con lo planteo con Vale, recuerdo me parece una materia con Aiello, pero muy general, en realidad nada...en relación al campo cuando entre a la universidad, no tengo registro de investigar en el campo o algo por el estilo...

R: yo también me recibí en el 2013 pero tengo la misma sensación que las chicas, comencé con pasantías en proyectos de investigación, no me sentí parte integral de la investigación, comprende investigar una partecita pero no podía comprender la importancia general del proyecto , más adelante transitar por otros proyectos o formaciones internas fui vivenciando la construcción en la investigación aspectos a tener en cuenta...pero por lo general no eran del campo de la educación especial...no sentía la pertenencia...

Ve: les quería comentar...en el profesorado poco y nada si en el ciclo de licenciatura de hecho en el primer año investigación formativa, Luciano nos adentró en esto de la investigación, pero muy nuevo, y en el trayecto de la tesis muy acompañada...yo hice otra carrera en psicomotricidad y ahí sí estuve más cerca de la investigación, pero en la educación especial no...lo que leído es muy poco, hoy mediante las tecnologías podemos acercarnos a mucho material que antes no, pero no tenemos la formación en investigación entonces ahí estamos un poco más limitadas...

M G: yo curse en el 2016, acuerdo con las chicas no recuerdo que me diera muchas herramientas...incluso justo había un problema administrativo, justo ese año no había profesor para la asignatura, ha sido muy acotado lo que nos brindó la asignatura, después participé en una pasantía en investigación y me sentía sin herramientas, después de ese

espacio puede tener algún tipo de nociones, creo que está faltando eso...herramientas para hacer una investigación...

L: soy del plan 1300 bajo condiciones parecidas, recuerdo haber tenido máximo cinco clases...en el cuatrimestre algo tipo esquema nos entregaron, nosotras presentamos algo del fracaso escolar pero a modo monográfico...pero no de investigación sino de relevamiento de algunos datos...con una pequeña hipótesis y pequeño marco teórico lo único recuerdo pero muy acotado...y empecé a dar los primeros pasos como profe cuando me uno a la materia dificultades y me uno al proyecto de Clavijo y ahí pude como hacer un proyectos, cuales son las herramientas y después con la licenciatura me dieron más elementos ir armando en mi mente lo que implica una investigación...lo que dicen las chicas darnos cuenta que hay pocas investigaciones en educación especial desde el campo, hay de otras disciplinas que estudian el campo, pero poco desde los mismos profes de educación especial...

S: es una falencia importante en todos los planes y adentrarnos recién en la licenciatura, cuando entre en la universidad no tenía ni idea como investigar, nunca lo había hecho ni cómo empezar ni para que se hacía...por eso hay poco avance en educación especial, no se piensa en las escuelas...por ejemplo

Val: me dio pie para pensar en el perfil del profesor que no sé si está pensado que sea investigación, aunque debería estar es un excelente protagonista para hacer investigación porque está dentro del aula...no se profundiza porque el perfil apunta a dar clase, pero si lo vemos desde otro lado el profe tiene muchas herramientas prácticas para aportar a la investigación por eso no está tenido en cuenta esa es la sensación que me da....

E: yo la curse el año pasado, de hecho hace dos años que no hay docente a cargo quienes se hacen cargo eran los jtp que no la podían dar, hicimos una nota porque había alumnas egresables y la terminaron dando en dos meses...y se investigó trabajos no de argentina, investigamos el estrés en los alumnos, nos encontrábamos con falta de información no hay sistematización de experiencias en educación especial, eso sería importante sistematizar nuestra prácticas, no se da pero se podría dar, el materia que se nos dio fue de Enríquez sobre práctica investigación en la práctica docente que nos sirvió para investigación y las prácticas para el que desear estudiar. Tampoco dentro de organismos no encontramos material, presentamos un proyecto sobre discapacidad múltiple y nos

sentíamos en el aire, sobre la imaginación porque sin nada de información para poder planificar...

L: ¿ustedes eligieron sobre el estrés laboral?

E: no fue propuesta por la cátedra, no investigar, descifrar si era cuali o cuanti, dimensiones que se trabajaban ...mirar la teoría en esa práctica colombiana, ese fue el trabajo final...no fue negligencia hicieron lo que pudieron en dos meses...operativo para las personas que se tenían que recibir...

L: si les parece pasamos a la licenciatura...si han empezado sus tesis...

Van: lo más complicado por ahí es encontrar un director o directora en la universidad que sea licenciado en educación especial eso hace que caigamos en otras disciplinas con licenciadas en psicología, por ahí no tiene una mirada desde lo pedagógico...eso produce que no haya investigación desde la educación especial, estoy cursando investigación formativa que nos brinda herramientas para comenzar con el plan...compartimos que nos sentimos perdidas...que buscamos directores de otras áreas, que se terminan cayendo...porque nombraron a Enríquez que es uno de los que más tiene chicas de especial porque está dentro de educación se nos van acabando las posibilidades, yo mi tema de tesis es la adquisición de lenguas de seña en docentes de especial trabajo en una escuela para personas hipoacúsicas...

Estuve hablando con Fernanda Paud, que es Lic. en educación especial y profe de hipoacúsicos bien acorde de mi tesis, yo la conozco por la escuela porque si no, no se a quién hubiese buscado en esa especialidad...

L: ¿Alguna más que quiera compartir la experiencia??

Lo: si solo que cuando escucho la palabra tesis entro como en pánico...es muy difícil focalizar el tema...hay tanto que pasa en la práctica de educación especial...tantos temas...mi directora es Marta dispositivos para trayectorias pedagógicas...pero está en revisión porque no estaba conforme con ese tema estoy con un impas, nos ha costado mucho organizarnos, sentarnos a pensar...en muchas nos ha producido un bloqueo, nos cuesta decir esto es lo que queremos hacer...mirar las integraciones, el rol del Prof. especial...me cuesta focalizar...la tesis no has costado mucho este es el tema este es el director, conozco gente que ha pasado

por cuatro directores, la falta de especificidad...es complicado encontrar directores...me ha sido un camino complicado...

S: yo no hice la licenciatura, pero hice la especialización en educación superior y también sentí esa desorientación de no saber dónde estás parado...porque no tienes herramientas o como comenzar a diseñar y eso te lleva mucho tiempo, pánico, desorientación e incertidumbre por no saber cómo llevarlo a cabo por más que tengas un director, no sabes cómo empezar una tesis

M P: mi proceso de mi trabajo final de la licenciatura para buscar directores busque esa empatía aquellas que me hayan conmovido en las clases, yo no hice el profesorado en San Luis me costó profeso que haya sentido esa resonancia, tenía muchas ganas de escribir conocía una mujer acá que es psicóloga su perspectiva terapéutica yo quería estudiar sobre las inteligencias múltiples, le pregunte a Luciano que sentí esa resonancia por la investigación y dijeron que si...las elegí desde el corazón y lo disfrute más o menos por los avatares cotidianos de lo laboral la ansiedad que se pone en juego, el equipo de docentes me acompañaron mucho, sentí mucha guía, termine de cursar el año pasado , este año termine de trabajar lo teórico y la terminamos...

L: ¿cómo eran las clases de investigación formativa?

Van: la estoy cursando, la profe comenzó desde cero que es una investigación...nos acompañó en la realización y formato a tener en cuenta para presentar la tesis, nos va guiando, nos pone clases de consulta, desde que es una investigación y salir del esquema de la investigación científica que traemos todas...

L: ¿retomando porque se desdibuja la investigación en el profesorado?

MP: la mirada que tenemos del profesor de educación especial me formo para ser docente, no estaba dentro de mí la parte de investigación, jamás a que me preparo para salir como profesor, dos caminos muy escindidos, el profesor de escuela no investiga este mi pensamiento, tampoco había espacios, proyectos de investigación específicos de nuestra carrera, creo...

L: ¿qué debería profundizar en la formación? aportes de la investigación a la educación especial?

Val: ver al profesor como protagonista de la investigación, tiene su práctica para ahondar, formar al docente como investigador...con las problemáticas de todos los días....

R: me sumo, sumarnos intento transmitir como docente yo trabajo en estudio de casos, articular y estudiar en profundidad un caso...transmitir que la realidad educativa y que la práctica tiene un valor... tenía la sensación de los proyectos muy gigantescos...el valor de investigar de investigar nuestra práctica y producir conocimiento desde ellas...

Muchas gracias por sus aportes tan valiosos...seguimos en contacto...

APORTES POR EL CHAT:

00:14:05.079,00:14:08.079

R: me sumo a Sole si es posible

00:15:56.641,00:15:59.641

Va: ¡tal cual Vale!, no se le da y no lo ocupamos porque no tenemos las herramientas!!

00:16:20.982,00:16:23.982

Va: pido la palabra después

00:18:08.494,00:18:11.494

R: coincido con Vale y Sole, no se piensa en un Profesor investigador como generador de conocimientos de sus propias prácticas

00:23:33.682,00:23:36.682

Lorena Natalia Lorenzo: ya tenes director/a?

00:26:44.476,00:26:47.476

MP: Contesto la pregunta inicial: me recibí del profesorado en educación especial con orientación en alteraciones en el desarrollo cognitivo en el instituto superior Dr. Domingo Cabred en Córdoba. Tuvimos materia de investigación en el profesorado y realizamos un trabajo final de tipo cualitativa, sobre la educación popular en una escuela de

Córdoba que se encuentra dentro del sistema educativo. Lo planteamos con mis compañeras en cómo este tipo de escuela respondía a las NEE de las niñas y niños.

00:28:39.199,00:28:42.199

MP: una escuela pensada toda desde ese enfoque. Lo disfrutamos mucho.

00:29:40.031,00:29:43.031

MP: Ahorita, hace unas semanas terminé el proceso de la tesis de la licenciatura. No nos han podido recibir el trabajo, porque desde secretaría académica nos comentaban que por motivos sanitarios no estaban recibiendo trabajos finales para corregir.

00:32:21.245,00:32:24.245

MP: El tema de la tesis es “Las Inteligencias Múltiples desde experiencias de co-formación para abordar procesos educativos inclusivos”. El proceso fue muy largo... cansador también entre las labores y las situaciones de la vida.

00:36:18.383,00:36:21.383

Ve: en el ciclo de licenciatura mi tema fue en un primer momento la trayectoria escolar de personas con discapacidad en un espacio de educación popular y me encontré con el obstáculo de no tener a algún profesional formado para que fuese mi director/a. Cuando llegó a la profe Vasca, ella no pudo ser porque en ese momento estaba pasando por una situación personal difícil, luego tratamos de arreglar con la profe Figueroa Paola, pero ella no se sentía muy formada en lo que es educación especial.

El espacio para realizar la tesis era el espacio de educación popular La minga. Pero bueno, debido a esos obstáculos de no poder conseguir directora o codirector, decidí cambiar el tema e ir por alguno dónde si puedo tener director. El tema es El rol del profesor de educación especial en escuela ordinaria.

00:39:44.435,00:39:47.435

MP: tenía muchas ganas de escribir. sentí muy valioso el taller de investigación formativa del último cuatrimestre. Como forma de ir avanzando paso a paso

00:41:11.075,00:41:14.075

MP: Cada práctica de ese taller fue forma de avanzar

También desde la vivencia, cuando inicié el trayecto de la licenciatura, ya sabía que quería escribir sobre las inteligencias que nos habitan, porque desde el 2010 hasta la fecha viene siendo un motor de mis prácticas, lo que me inspiraba. Entonces, los prácticos de las materias, los escribí también como forma de pensar ese tema. Fue valioso que las profesoras en general valoraban esos escritos o aportes. Hubo una experiencia en una cátedra que me "retaron". Sentí que me violentaron.

00:46:17.929,00:46:20.929

MP: Siento eso valioso en el trayecto. Que nos inspiran a escribir. Al intercambio. El pensar.

MP: Que valioso el poder escribir sobre nuestras experiencias. Me resuena un montón lo que dice Ro (es la primera expresión que escucho completa)

00:49:49.541,00:49:52.541

E: ¡sería muy valioso poder leerte Lorena! gracias por este intercambio

00:49:54.445,00:49:57.445

Ro: Buenísimo Lore, espero tus aportes para seguir pensándonos...

00:50:02.943,00:50:05.943

Ma: Muchísimas gracias

Equipo Reflexivo Ciencias de la educación ECE1

3 de septiembre 2020

Participan:

Araceli: en etapa del plan

Nicolás: hizo uno no lo presentó, quiere empezar de nuevo con otro tema, egresó en el 2014.

Ximena: plan por presentar

Cecilia: tesis aprobada 2020.

Desarrollo:

N: egrese en el 2014 me gusta este tema, es re lindo a mí me encantaba yo también lo investigue, pero nunca lo presenté me faltó una materia de quinto y por cosas de la vida, la paternidad no lo presente, ahora estoy con otro tema, las prácticas socio-comunitarias... pero el plan está armado, lo presentamos en una experiencia de investigadores en el 2014, presente el trabajo de mi práctica profesional sobre la formación de investigadores.

L: antes de retomar el tema de la tesis, quisiera llevarlos un poquito hacia atrás cuando se encontraron con la investigación.

A: yo en mi experiencia me encontré de lleno con la investigación en cuarto año, si bien después pude hacer un regreso en la trayectoria pude ver que los antecedentes vienen desde los primeros años, pero se ve más claramente en tercer año con epistemología de las ciencias sociales, es clave para pensar en la formación de investigadores, pero no está claro, lo vas cerrando en cuarto año, con la práctica investigativa, toparse de lleno con la investigación y recuperando cosas obvias, pero está desdibujada en la trayectoria en el orden de las materias en el plan de estudios

L: contame de eso...

A: si desde el plan de estudio se pensó está desdibujada, en cuanto a la conexión entre las materias de investigación está desdibujada.

N: coincido con vos, nuestro plan de estudio tiene un perfil socio crítico y yo me preguntaba porque desde los primeros años no nos hacían participar de los equipos de investigación, a los estudiantes noveles de vivenciar de ir haciéndonos en la investigación, recién en el 2011 aparece una resolución que permitía a los estudiantes de los primeros años incorporarse a los equipos de investigación y yo estoy de acuerdo en que se desdibuja porque un perfil socio crítico esta desacomodado, la práctica investigativa es solo para los

licenciados y el profesor no vivencia este espacio curricular o tener experiencias, entonces para el plan es una contradicción esa fue una de mis conclusiones, con un perfil socio crítico el profesor no tiene un espacio donde aprender a investigar, las materias se dan aisladas como epistemología pero no se conectan en una experiencia vivenciada. Los únicos que tienen derecho a investigar en este plan son licenciados, debe ser parte del profesorado y no vivirla en compartimientos estancos.

no se vivencia un proceso de investigación en el profesorado, se trabaja con supuestos por lo menos hasta donde yo curse, nunca un trabajo de campo, por eso hay que cambiar cosas del plan, entre otras cosas.

Me acuerdo que estaba desarticulada se tornaba una formación teoricistas donde faltaba el saber hacer como dice Rojas Soriano, se aprende investigando, ahí hay un desperfecto dentro del profesorado o como se está enseñando...

L: que nos pueden decir de la enseñanza, la experiencia en el aula...

X: acuerdo en este énfasis teórico y no conlleva a lo que es la práctica, recuerdo tener experiencias de ir a las escuelas no coinciden las cosas prácticas con lo que nos enseñaban, no costaba mucho relacionar la teoría con las cosas reales, un desfase con lo que nos querían enseñar y lo que pasaba en la vida real de las aulas.

C: en investigación uno más allá de como la daban que no era positiva, hoy en mi trabajo me en mi escuela me piden datos y esa materia me sirvió, me toco un profesor muy estructurado de lo matemático y me sentía familiarizado por mi formación en la secundaria, gracias a que la uve me averigüe con la carrera, me sirvió para cuantificar como la daban con ejercicio, muy matematiza

X: muy de secundaria

C: claro jajaj en cambio en investigación dos siempre volvían los prácticos...nunca se acababa me sirvió para revisar por ejemplo nuestro PEI, volver a verlo agregarle...epistemología la vi muy linda, pero la vi teórica relacionada a la filosofía...

X: no sirven ahora en la cuestión práctica, y esto podría ser mucho antes para aprender...lo notamos cuando hacemos la tesis...pero muchos no llegan a la tesis...

N: respecto a las asignaturas, sin quejarme de la formación teórica, uno valora esos contenidos, insisto que no me alcanzó y creo que no les alcanza, porque...No alcanza con los contenidos de materias aisladas hubiese sido significativo vivir una experiencia de investigación...como la daban imaginándonos un problema, en la práctica hicimos un trabajo sobre las condiciones de trabajo de los docentes en escuelas privadas, un trabajo hermoso que recién ahí pudimos percibir cómo articular cosas de epistemología, política y metodología en un trabajo....lo viví de esa forma...el contenido no alcanza para aprender a investigar...se vuelve teoricista...ahí quedamos descolgados, sumando que no podemos formar parte de los equipos de investigación, un grupo muy cerrado, cuesta aceptar que la investigación debe formar parte de la formación del profesorado, el docente que sabe investigar tiene más posibilidades de dar más respuestas a problemáticas que emergen de la realidad socioeducativa, comparaba la formación nuestra con la de los colombianos y ellos viven en semilleros, tienen un espacio que desde los primeros años se van familiarizando con los procesos de investigación y los contenidos, con las disciplinas de manera integrada y creo que esto no ha cambiado, siento que hay corrimientos históricos me di cuenta que la investigación en ciencias sociales es poco valorada, hay incentivo que no llegaban a los proyectos no impacta, se investiga y queda en los cajones o en un libro y producir un aporte a los distintos espacios educativos y sociales...me costó entender diferenciar un paradigma de un método de un enfoque y una técnica...yo hice aguas a hora de armar mi diseño, lograr coherencia, algo sólido...estas son la falta de vivenciar un proceso diseñar un proyecto dentro del profesorado, me hubiese permitido comprender, debemos seguir haciendo fuerza para vivenciar procesos de investigación...

L: quizás podemos continuar por ahí, por las dificultades que mencionas

X: Yo recuerdo que una mayor problemática era buscar los problemas justamente, diferenciar lo que era un problema para un estudiante y lo que podría ser un problema para otras personas ...y poder identificar nos sigue costando los conceptos metodológicos.

C: durante los cuatro años, todas las materias son muy desde la teoría sino pasas a la licenciatura son cuatro años que si fueran teóricas se podrían reducir, agregar herramientas para vivir, abrir la visión, faltan herramientas reales, te recibís y estas nuevito...

A: lo que más me costó buscar , en mi caso hubo un tema particular que me preocupó muchos años, yo busque en cada espacio curricular aprovecharlo desde esa preocupación y

encare siempre los trabajos desde allí, lo que me paso que de pronto todo dependía de la experiencia de cada docente y el problema deba todas la vueltas que el docente le daba con su mirada y cuando llegue a quinto dije voy a dar mi forma final y acá va directo a la presentación y lo cerramos y cuando llego a mis directores de tesis me hicieron dos preguntas y me tiraron todo un trabajo de años, a la mínima pregunta no resiste análisis, no estuvo en bases sólidas, fue muy difícil aceptarlo, termine diciendo la formación no me alcanzo , te lleva a pensar que no sabes investigar y es una pena haber pasado por tantos espacios, miradas que no coincidían, n proceso bastante estéril y otro obstáculo más general en nuestra formación hay una demonización respecto a una forma de investigación, hay una cuestión muy arraigada de investigar para transformar y no una cuestión investigo para conocer, siento eso en todo momento si hago una investigación antes estaba en línea y deja por fuera otras líneas de investigación. Además, se demoniza lo cuantitativo y se valoriza lo cualitativo, demonización de tildar de positivista, cuando una investigación que las vincule o sea cuanti desde un lar crítico le da sólida y aportes...va por ahí

N: al escuchar confirmo en que hay una contradicción con el perfil en el plan, el mismo es socio crítico y tomando esto que dice Araceli como tener este perfil sino aprendemos a investigar ahí hay un hueco o será un problema en las formas de enseñar, los contenidos desarticulados se podrían resolver con un espacio de articulación. No obstante hay un especie de miedo no de demonización, es violento, hay prejuicios por los paradigma cuantitativos, cuando un comprende que son complementarios los paradigmas, abordar desde un paradigma cuanti no significa que sea malo...yo creo que investigar ya nos transforma, el conocimiento es inanimado decía Guyot, el conocimiento toma sentido cuando se pone en juego en una dimensión humana y social y política, entonces intentar producir un aporte en el espacio que interviene...son enriquecedor yo tenía el prejuicio que lo cuanti no sirve y lo pude apreciar cuando transite la práctica investigativa y materias de la licenciatura.

L: bueno ahora si les parece retomamos los trabajos finales, y quisiera retomar Araceli lo que mencionaste que tres preguntas pusieron en jaque trabajo de años

A: en primer lugar, fue sobre el tema, daba para muchas investigaciones y la otra si tuvo que ver con el posicionamiento yo daba atender una postura que no era la mía, sobre todo al trabajo docente de escuelas urbanos marginales contextos empobrecidos, los

términos, había toda una construcción que yo no tenía...entonces fue a la ideología, la metodología y al problema de investigación...

L: ahora si lo que quieran contar sobre sus trabajos finales:

X: acabo de presentar el plan...me costó mucho delimitar el problema, me costó un año y medio, al ser una experiencia personal entra mucho la subjetividad y me recomendaban separar

L: ¿es el mismo que presentaste en el plan de tesis?

X: si es el mismo con otra perspectiva, pero si...

C: referido a la subjetividad a mí me dijo mi directora que siempre uno va a investigar lo que le afecta, los lugares que transitó...un tema que te marcó...y respecto al trabajo final fueron muchos años si se pudiera dejar que lo más importante que tener bien delimitado el objeto, el director es muy importante es el que te sostiene, a veces las personas que las evalúan no te dejan mucho aprendizaje positivo, fue importante el pilar del director que te apoye, te organice y te contenga y según su interés y como se rompe con el tema , en mi caso un ciclo que duró cinco años y pude cerrarlo...la investigación es todo esto...catarsis....jajajaj

N: el director es una referencia del camino que uno puede transitar y yo lo sentí el acompañamiento del director para acompañar. Yo preferí busque por su especificidad en el tema, venía investigando el tema...yo me equivoque...fue un obstáculo no hay que buscarlo solo por su experticia sino también por su calidad humana...había pensado en otras alternativas por ser rígido pensando que me iba a favorecer no me fue bien, el plan lo armé solo...el acompañamiento es fundamental que te motive...la autoridad debe estar presente pero a veces se necesitan otros diálogos, más humanos, se podría decir amistoso para la contención mutua y en mi caso no resultó, la próxima que busque no será por la experticia, buscaré una persona abierta al diálogo que te escuche que te busque, que te motive...y ahora cambie de tema...tengo un problema con el pan ahora estoy cuestionando

L: ¿porque no dejas ese tema para otra instancia y presentas el que ya tienes listo?

N: porque lo tomo como experiencia vivida, dio sus frutos lo presente en un congreso en Mendoza, hice mi práctica profesional, los tiempos de la vida no son los de las

instituciones y ahora me moviliza la necesidad de incorporar las prácticas sociocomunitaria en el profesorado y licenciatura quiero hacer fuerza ahí...que vivan una práctica sociocomunitaria.

C: son ricas estas instancias, ojalá se pueda mejorar para los que vienen, rico a nivel humano ojalá que sufran menos que no se choquen con profesores que no aman lo que hacen, si no chocamos con profesores enojados, cansados, sino tuviste una luz deja de ser gratificante recibirte, es lindo saber que no somos las únicas...no estaría bueno que los profes piensan que les deje...mira qué triste lo elegí por el tema y lo deje solo...si algún día somos profes de la facu pensar si se siente solo...

X: hace mucho que escucho los desfasajes, hay intentos de cambiar el plan...eso estaría bueno A: quería agregar, ¿cuántos licenciados se reciben? si eso no nos problematiza?? porque cada vez cuesta más? ¿Por qué hay que dejar la vida de lado para presentar una tesis?

L: ¿por qué tantos años una tesis?

C: algo que pensé...el día que defendí la tesis una persona de otra facultad...una pregunta, ¿crees que hay alguna traba en la facultad que quiere que no haya licenciados??? y la verdad creo que hay algo que quizás no estamos viendo...no sé, pero esa pregunta del campo de la medicina...puede llegar a ver algo...ojalá que no, pero lo comparto...por momentos no quise seguir, quise dejar todo por la devolución del jurado. sentir que me quebraban el corazón...y después pude...

X: a mí me plantearon antes de empezar la tesis me preguntaron si trabajaba si tenía familia y que eso iba a determinar el tiempo de duración...creo que la carrera ayuda a tener los tiempos necesarios para terminar, no hay plazos estipulados o ayudarnos y ¿los que tienen familia? dos o tres trabajos?

N: se hizo entretenido y largo...las trabas la desarticulación de contenidos cada uno va para su lado y conspira con el desorden, cada uno va para su lado...no se aúnan esfuerzos...y los primeros años son claves, no tenemos la posibilidad de ver la investigación como una área de vacancia o donde vayamos a trabajar y eso es una traba, no verla como desempeño laboral o práctica profesional....la investigación es para la élite y es un error...y por último conciso con Cecilia la facultad, la institución es selectivo, para promocionar o

promover al estudiante o motivar para que egresar...hay algo no sé qué cosa institucional burocrático o selectivo que produce trabas y obstáculos para que cueste más egresar....te preguntan hasta cuantos lunares tenes en la panza para saber el tiempo que dispones....

L: muchas gracias si luego se quedan con algo para compartir quedó a la espera...

X: agregar los pocos egresados aporta a la desmotivación...

L: muchas gracias, agradecerles de corazón, saludos

Equipo Reflexivo Ciencias de la educación ECE 2

1 de septiembre 2020

Participantes:

Ayelen 1 aún no presenta el plan

Antonella 2 plan de tf aprobado

María Ángeles aún no presenta el plan

Lucila plan de TF aprobado 2020

Griselda: plan aprobado

Sofía: aún no presenta el plan

Gracias por estar aquí para charlar sobre su experiencia con la investigación en la carrera

L: cuando recibí tu correo fue muy movilizante, la formación en investigación me ha marcado a tal punto que estoy trabajando con ello mi trabajo final, que inició en el 2018 cuando curé la praxis investigativa, le fui dando vuelta y luego en el taller de tesis pude terminar de concretarlo con la ayuda del director.

¿Cómo nos enseñaron? Si bien estuvimos acompañadas, no hubo una receta o una método tenes que hacer si así se toman teorías, que te dicen qué partes tienen que tener y es uno en la práctica te das cuenta cómo investigar, a veces estas escribiendo algo en un apartado y resulta que era de otro, no se trata un cómo nos enseñan en relación a un método,

a lo mejor era lo que esperábamos nosotros, de venir de una investigación cuantitativa que tenes el paso a paso en cambio en lo cualitativo hay tantas maneras que no sabes para donde salís y te sentís atrapado.

¿Cuándo fue tu primer encuentro con la investigación?

L: Cuando curso con la investigación 1 la encontré de manera teórica, cuando me encontré yo en el campo cuando cursé sobre todo la praxis investigativa, que es el momento cuando te acercas a un campo. En otras materias cuando íbamos a las instituciones y buscábamos categorías teóricas estábamos en un lugar de investigadores, pero nunca nos dijeron o no lo sabíamos

A: a mí me llamó la atención cuando dijiste que buscábamos un cómo y que cuando vimos lo cualitativo nos perdimos, al ver la diversidad te asfixia para donde lo tomo, eso me quedo el desafío y cómo llevarlo

A: yo te agradezco por el espacio y por estar compartiendo este momento, fue movilizante encontrarme en un mail en época de pandemia, tan difícil poder trabajar en pandemia...con la investigación tengo dos procesos uno más formal con el plan de estudios, el habernos acercado a algunas prácticas, hacer entrevistas, desgravar, la práctica cuanti y en la dos vimos cosas más teóricas y entrar más en acción en la práctica investigación y lo que implicó el taller de tesis tuvieron sus cosas interesantes, después desde segundo año integro un proyecto de investigación con el que hoy es mi director de tesis he podido trabajarlo de manera más práctica, poniendo en acción algunas cosas, hoy en día pudiendo re ver eso me dio muchas herramientas eso hace que hoy elegía, tuve la oportunidad de trabajar en investigación con otras tres provincias, no de manera solitaria como el trabajo de tesis, es una herramienta propia de la carrera, marco estas cosas que te brinda la universidad pública y mi actual plan de tesis surge en el marco de ese proyecto, por eso tengo mucho cariño a ese grupo de investigadores que me ayudó a formarme y pensar, la universidad me dio herramientas teóricas pero me faltó la experiencia de campo.

S: la investigación es algo que se realiza a lo largo de toda la carrera haciendo entrevistas, desgravadas, para mí es un campo que me gusta mucho buscando nuevas formas, por eso creo que no pude hacer una buena conexión con la investigación cuanti, pero si con lo cuali. Como nos enseñaron, también es la forma en cómo conectamos o llegamos, nos pueden dar diferentes teorías o herramientas y uno encuentra la forma. Por ejemplo me paso

de cursar investigación educativa y estoy recursando las dos veces que la hice fueran muy diferentes, los profes lo plantean de manera distinta y yo puedo vivirlo de manera distinta, cuando uno decide investigar importaba mucho si a uno le gusta o lo hace por interés, me paso en la práctica investigativa le ponía mucha info pero no lo sentía igual para el resto de mis compañeros, he formado parte de proyectos de investigación sobre educación sexual, no siguió y hace unos años estamos con uno sobre la conexión con la escuelas y la inclusión escolar. Lo importante es que conexión hacemos con la investigación y acá se no la diferencia entre el profesorado y la licenciatura, pero en el mercado laboral no todos continúan con la licenciatura, es abismal como se reducen los números en la licenciatura, no todos llegan, no todos la quieren hacer, ¿por qué?

AM: yo creo que es la falta de conocimiento previo, llegamos a las materias de investigación cuando estamos en cuarto año, esto podría variar si desde primero podríamos tener prácticas reales, acercando de manera más concreta y no cuando se llega a cuarto año y que son más difíciles de romper

MA: hay una alineación entre el profesorado y la investigación, habría que hacer más hincapié en el profesorado con la investigación, investigar no solo hay una decisión epistemológica atrás, no se puede investigar si los tiempos universitarios no lo permiten, la trayectoria no permite que el estudiante se interese por la investigación, recién en tercero conectan con la investigación la menos que te conectes a través de una beca de investigación, eran muy pocas las cátedras que ayudan a los estudiantes con materiales, uno pone en juego una cosmovisión al comenzar una investigación

La cantidad que no pasa a la licenciatura es por la sobrecarga horaria del profesorado, investigar es compartir una cosmovisión de mundo, investigar es sinónimo de escuchar de escucharnos, las praxis hacen que los estudiantes perciban la investigación de manera errónea

La investigación está muy cerrada a menos que conectes a través de una beca o pasantía.

Sale con fuerza el plan de estudios y en lugar de como me enseñaron es como me encontré con ella, más allá de los dispositivos y uno se encuentra en función de las propias historias

G: yo me encontré más fehacientemente cuando comencé con la tesis, durante la carrera hacemos pequeños trabajitos, nos mandan a detectar algo puntual, en cambio con la tesis se aboca a lo que le interesa, fue más fuerte con la tesis.

S: influye mucho personas que eligen la carrera no conocen que quieren la salida laboral, yo tenía una idea y a medida que pasaba los años me daba cuenta que ciencias era otra cosa, yo quería estudiar psicopedagogía después me di cuenta de que hay que ir encontrando su lugar, pero es abierto a diferentes lugares, desde ese inicio me anote de una en la licenciatura y después me pase al profesorado, era un combo dos carreras con un año de diferencia , influye no esta tan explotada de enseñar a amar la investigación, que puede investigar, el docente investigador tiene fondos, auspiciantes, tiempos te unís a un proyecto tenes que destinarle tiempo y la demanda del plan y personales hace que eso se dificulte y hasta o frustre, en el proyecto que estoy me re interesa me gusta mucho pero no podía coincidir en el horario con las personas para reunirnos, pensaba lo voy a tener que dejar, esto de querer hacer cosas y no tener el respaldo, también el profesorado tiene más garantías, sos profesor y la licenciatura no le ves una salida rápida lucrativa, se va quedando atrás, la imagen del docente investigador no está avalada por las instituciones no está explotada, muchos profesores quisiera investigar y el trabajo no le contempla horas de investigación, si vos quieres no te voy a reducir obligaciones responsabilidades, eso hace la gente que tiene familia es más difícil encima en educación que no se paga mucho, me quedan cinco materias pero no puedo tengo que trabajar no llego a fin de mes, no son campos explotados desde la carrera, las investigaciones se focalizan vamos a buscar esto y no desde nuestros intereses, hay mucha diferencia cuando uno elige lo que quiere investigar, se nota cuando es para completar la carrera o asignatura.

Volvamos a la parte más formal, eso que decías no nos enseñan a amar la investigación, volvamos a los contenidos, recursos a lo pedagógica de la investigación en los espacios formales:

MA: hay que detenerse una vigilancia epistemológica respecto a cómo se percibe la investigación falta un frente ético, sino das un concepto teórico o una problemática, ya había un problema no había otra posibilidad de investigación se caracteriza por la positivista. Me acuerdo en tercer año que estamos haciendo un trabajo en la praxis me acuerdo que ingenuamente fui a la cátedra de investigación 1 le dije que si me podía revisar el análisis

de un cuestionario si lo había hecho bien, me acuerdo que los profesores se me reían y yo ahí entendí hay que cuidarse mucho con lo ético, que se investiga y por qué.

Lucila marca diferencia en las metodologías entre las cátedras algo que quieran aportar...

A: los contenidos siempre fueron muy teóricos con poca práctica, si hay diferencias en las formas de abordar eso, en la investigación 1 íbamos a las clases a trabajar ejercicios muy alejados de la educación, tampoco hubo una enseñanza de cómo trabajar eso, cómo procesar datos estadísticos a la hora de irlo a analizar, de qué me sirvió aprender la media la mediana si no sé qué hacer con eso... si pienso en la investigación dos, teníamos mucho material teórico, la carpeta es grande, si uno nota diferencias en la participación, teníamos más uso de la palabra, puede traer bibliografía y nosotros no llevamos, en la praxis cada uno trabajó en sus diseños, hubo un acompañamiento más individualizado y en el taller pasó algo parecido y a mí lo que me más sirvió es el aporte de los compañeros como gente del mismo campo estamos pensando cosas distintas de la educación, hay que reconocer que materias que no estaban orientadas a la investigación pero un podía ver cierto compromiso e interés por la investigación, hay docente no son la magia que trabajan mucho desde la investigación y hay que darles reconocimiento.

S: estoy de acuerdo, que la ética que maneja el profesor y lo que transmita a los estudiantes es muy importante y se visualiza mucho de un profesor a otro, yo viví de maneras muy distintas con investigación 1 y 2 la curse dos veces con dos cátedras distintas con Turrelli era memorístico, mecánico, procedimientos que no lograba establecer conexión esto lo voy a utilizar en tal momento, daba los pasos eso me gustaba pero cuando curse con la nueva cátedra no Turrelli era mecánico pero él te trataba bien tenía un compromiso a que encuentres tu camino, pero en la otra cátedra sentí yo no les interesaba, era un puesto de trabajo que ellos tenían, no sentí la conexión, comentarios que me hicieron sentir muy mal, la sufrí de principio a fin con comentarios van a prender a hacer todo esto y después lo van utilizar porque las investigaciones son más mixturadas pero al final después lo va a hacer un procesador el compromiso la ética y el amor por lo que hacen se transmite a los estudiantes y eso influye mucho en lo que después vas a hacer con esos contenidos, se multiplica, y o quiere decir que no encontré cosas que me gustaron, pero la cátedra no me acompañó, me dije como rendí con el profe anterior, llegue a encontrarle odio no et entiendo y no quiero entenderte y con la dos hube una posibilidad de llevar nuestros contenidos y una nueva visión

y eso es muy importante y está bueno la primera vez que curse IE II usamos otro autor de un manual que encontramos en las redes y la cátedra lo aceptó pero si note una diferencia de posicionamiento de la cátedra y me gusta más la que está presente porque le da mayor libertad autonomía y compromiso a los estudiantes, hacen foco en otros puntos que para mí son más importantes.

AM: si la cursada fue muy distinta, si tuviera que recuperar tomaría las praxis serían el punto donde podrían converger el docente investigador y fortalecer desde ese lugar, se hace un como que investigamos y recién en cuarto año podemos tomar las riendas de trabajar con lo que nos interesa, pensaba que investigar que solo se podía investigar ciertos temas, pensaba que lo que me gustaba era un tema muy cotidiano y no podía y el fantasma de la tesis otro tema, ver una tesis yo nunca había visto una tesis la vi recién en cuarto y ahí me quedo más claro lo que era, pensaba que era algo erudito abstracto, me veo a cien años luz, mucho de que no se piensen investigadores es el fantasma de la tesis como algo interminable, inalcanzable.

G: concuerdo con todo siento que, curse con IE I copiar y pegar muy mecánico, me acuerdo que la promoció aprendí la media la moda y ahora para hacer la tesis estoy recurriendo a otros autores y métodos, la II encontré más la pasión por lo humanístico estaría bueno pensar la confluencia entre la praxis se pudieran plasmar en las clases siempre nos mandan a investigar está muy guionada me cuesta ver lo hacemos para presentar el trabajo y listo no la siento real y eso del fantasma de la tesis estoy totalmente de acuerdo, que es un trabajo enorme cuando nos mostraron en praxis las tesis vas desmitificando

La que están con las tesis fue la búsqueda de directores y el trabajo cotidiano de la tesis:

G: yo estoy trabajando con mi tesis siempre he trabajado en instituciones con integración escolar justamente cuando cursaba la licenciatura la profe Godino en una clase ella conto sobre el tema y hable con ella, con la pandemia la tesis va, pero lenta, sobre todo trabajar con los informantes

A: mi director con el inicio mi proyecto de investigación llevamos muchos años de conocernos, quizás empecé con cuestiones de juventud y acción colectiva y hoy estoy los

cruces con los sistemas productivos y la educación que surge de otro proyecto que vimos patrones de sensibilización en la configuración de las ciudades, los cruces con los ministerios de turismo educación y proyectos que llevan en común y de ellos surgen prácticas de sensibilización. Y también es complejo en este contexto de pandemia sigo con la tesis con reuniones periódicas trabajamos cada 15 días o un mes y es distinto la cara cara

Lo elegí por mis intereses y la cercanía que tengo después de años de trabajo con él.

AM: Tenemos en común la pandemia y lo que ha generado, transitar la tesis en un contexto de incertidumbre, en mi caso el tema siempre fue algo que me daba vueltas, tuve muchas dudas hasta que pude comenzar, al final investiga en función de sus acercamientos y procesos.

Al finalizar el equipo una egresada añade:

Hola Lorena ¿cómo estás?

A1: Me quedé pensando un poco en el encuentro de ayer y lo que implica la experiencia en espacios de investigación. A mi particularmente con la investigación me pasó que fue uno de los pilares que me ayudó a terminar la carrera y encontrarle un sentido.

Durante el cursado de quinto año y parte de cuarto, tuve muchos momentos en los cuáles quise abandonar la carrera y en quinto año estuve a punto de no seguirla. Después de una charla con mi director y de re pensar lo que realmente significaba para mí la carrera, el motivo por el cual ingresé fue que era mi interés por la investigación. Tomé la decisión de continuar pese al cansancio y los desacuerdo que tuve con algunos docentes, principalmente vinculados al taller de tesis y la orientación que le quería dar a mi proyecto. Traigo un poco esto, para desmitificar que la investigación no es algo que se elija, creo que algunos estudiantes realmente la elegimos y esa decisión es lo que nos impulsa a querer terminar, a encontrarle un sentido y a pensar a la investigación desde un lugar ético; quizás no es el campo más hablado en clases, pero sí creo que hay docentes que realmente motivan a la investigación.

También creo que uno de los factores que influyen en el alejamiento de la investigación, es la poca apertura a escenarios nuevos de la educación, quizás hay una idea fija acerca de qué es investigar en educación y en muchos casos es poco permeable a nuevos

desafíos, o al menos es mi experiencia con algunos docentes encargados de la formación de investigadores. Me parece que el mayor trabajo por hacer en la universidad es romper con los esquemas viejos de cómo se investiga y qué se investiga en educación.

Espero te sirva, te mando un cariño y de nuevo gracias por el espacio.

Chat

00:07:34.548,00:07:37.548

Lorena Natalia Lorenzo: gracias a vos

00:12:00.698,00:12:03.698

Lu: Otra de las cosas que no mencioné, escuchando a Ayelen, recuerdo cuando participé en un Proyecto de Investigación, vinculado a una escuela del barrio Eva Perón... Como también en esa escuela realizaba mis prácticas docentes, no me sentía/pensaba como "investigadora" sino más bien como "docente". Por mi experiencia como estudiante del profesorado y licenciatura, después de transcurrir estos años y pensando también en los datos que tomé para mi trabajo de tesis, puedo dar cuenta que muchas veces.

00:12:44.947,00:12:47.947

Lu: los y las estudiantes de Ciencias de la Educación, no podemos situarnos como un todo.

00:14:56.120,00:14:59.120

Lu: (No quiero hacer generalizaciones, hablo desde mi experiencia) Al menos, a mí me costó pensarme como un todo (profesora e investigadora)

00:16:42.068,00:16:45.068

Lu: Tal cual Sofi, opino igual

00:17:30.605,00:17:33.605

A: ¡Totalmente cierto Sofi!

00:21:21.330,00:21:24.330

Lu: Cómo se organiza el plan de estudio, es una de las causas en lo personal que creo afecta a todos/as los estudiantes... Más allá de lo conceptual la disposición de los tiempos y materias, muchas veces están agotados y desean huir de la universidad y no quedarse. Por otro lado, creo que el campo laboral del Licenciado/a en Ciencias de la Educación, no es valorado en el mercado laboral y no tenemos lugares claros limitados... Un campo que los/as licenciados en Psicología han avanzado sobre nosotros.

00:22:32.742,00:22:35.742

A1: Al igual que Lu, considero que no hay una estimulación desde los comienzos de la carrera, lo que genera que todos esos preconceptos tomen fuerza a lo largo del transcurso por la carrera

00:23:23.332,00:23:26.332

A1: cuando alcanzamos cuarto año, aunque se tomen todas las estrategias, muchos estudiantes ya tienen decidido su futuro

00:23:50.113,00:23:53.113

Lu: La concepción de Ciencia que circula en el imaginario social de los/as estudiantes... Cuando pregunté a las personas que formaron parte de mi muestra (estudiantes de Ciencias de la Educación) les pedí que dibujaran un investigador, la mayoría dibujaron Hombres, con guardapolvos blancos, solos y con objetos/elementos que pertenecen a laboratorios

00:25:01.350,00:25:04.350

A1: tal cual y romper con esa visión de "marco" genera pánico o aturde

00:25:21.956,00:25:24.956

A1: el acercamiento con la investigación debe ser gradual, favoreciendo las experiencias

00:25:30.375,00:25:33.375

Lu: Tal cual, en cuarto año están las dos prácticas (práctica docente e investigativa) se elige una... generalmente la práctica docente... ¿Será por la salida laboral?

00:26:12.676,00:26:15.676

A: Creo que una de las cosas que afecta el cursado de la Licenciatura no es tan valorado en la Institución, el profesorado cuenta con mayor valoración. Además, el transitar el plan de estudio es agotador, llegando a cuarto año son pocos quienes pueden continuar con un quinto año a nivel de disponibilidad energética o posibilidades económicas. El cursado de quinto año trabajando es agotador y hay casos en los que se vuelve imposible. Por otra parte, el campo de la licenciatura no cuenta con límites claros.

00:27:07.957,00:27:10.957

A1: ni profesorado ni licenciatura tienen límites claros y a nivel de incumbencias hay pocas diferencias entre uno y otro

00:27:18.934,00:27:21.934

A: No se sabe que implica la licenciatura. En mi caso primero elegí la licenciatura y después me encontré con el profesorado

00:27:38.741,00:27:41.741

A1: se confunde lo que hace la licenciatura y lo que hace el profesor, cuáles son sus límites y cuáles sus fortalezas

00:28:28.071,00:28:31.071

Lorena Natalia Lorenzo: Bienvenida Griselda

00:28:42.803,00:28:45.803

Lorena Natalia Lorenzo: gracias por estar

00:29:15.408,00:29:18.408

Griselda Moreno: 😊

00:33:44.959,00:33:47.959

00:33:56.813,00:33:59.813

Lucila Ferrari: Ahora si

00:33:58.711,00:34:01.711

Lorena Natalia Lorenzo: si adelante

Lorena Natalia Lorenzo: si se escucha

00:39:07.406,00:39:10.406

Lu: Sofi, me paso tal cual... Cuando ingrese tenía 17 años, de Santa Fe a San Luis... no sabía muy bien qué es lo que quería. Muchos cambios juntos. Me inscribí en la licenciatura en Ciencias de la Educación pensando que el profesorado se contemplaba dentro de ella... luego con el transcurrir del tiempo me enteré que eran dos títulos diferentes que compartían hasta cuarto año. Pase equivalencias de la Licenciatura al Profesorado.

00:40:21.151,00:40:24.151

Ay: Creo que eso que dicen Lu y Sofi también tienen que ver con que en otras universidades son carreras con diferencias muy marcadas y poco tronco común

00:40:26.829,00:40:29.829

Ay: de formación

00:43:52.165,00:43:55.165

Lu: En la Universidad Nacional de Rosario, comparten trayectoria y hay un protagonismo más activo de los/as estudiantes, de hecho, está el Consejo de Ciencias de la Educación (formado por estudiantes de todos los años de la carrera) quizás tiene que ver porque es una Facultad que brinda mucha formación es posgrado... pisa fuerte la imagen del investigador.

00:45:35.615,00:45:38.615

Lorena Natalia Lorenzo: Contenidos, metodología y recursos de la enseñanza de la investigación

00:48:26.708,00:48:29.708

Lucila Ferrari: Contenidos: grandes categorías trabajadas por diferentes autores, (definición de objetivos, marco teórico, metodología, investigación, paradigmas) como dice la compañera propuesta por la cátedra. En algunos espacios por ejemplo en Investigación II se daba lugar a que los/as estudiantes puedan traer a clases diferentes autores (en el año que la curse) creo si mal no recuerdo no se propusieron autores por parte de los/as estudiantes, me arriesgo a decir que fue por falta de tiempo.

00:50:23.409,00:50:26.409

Lu: En cuanto a la metodología, depende de la cátedra... En praxis investigativa trabajamos desde nuestro propio borrador... Muchas veces se apelaba al trabajo grupal

00:52:01.699,00:52:04.699

Lu: Por momentos sentí que entre las diferentes cátedras no hay conexión para poder perseguir un objetivo en común: formar a los/As estudiantes como investigadores.

00:55:48.840,00:55:51.840

Lu: Tal cual Ayelen, opino igual en relación a la Investigación Cuantitativa... Si hoy debería aplicarlo, no sé cómo hacerlo... Solo recuerdo los ejemplos en el cuadernillo, ejemplos que no tienen que ver con el ámbito educativo

00:57:01.808,00:57:04.808

Lu: En praxis y taller de tesis, creo que la metodología es parecida, trabajar sobre el borrador, claro que se pone en juego una manera de ser docente diferente, como sucede en todas las cátedras.

00:58:53.670,00:58:56.670

Lu: Lo que me preocupó en su momento fue la falta de conexión entre praxis investigativa y praxis docente... dos prácticas en el mismo año... Quizás podrían haber dialogado muy bien los distintos autores que propone cada cátedra

01:00:02.200,01:00:05.200

Lorena Natalia Lorenzo: por supuesto Sofia

01:00:08.791,01:00:11.791

Lorena Natalia Lorenzo: confidencialidad

01:00:40.779,01:00:43.779

Ay: Concuerdo con lo que plantea Lucila, quizás esa falta de conexión es lo que hace sentir una escisión entre profesorado y licenciatura

01:01:30.243,01:01:33.243

G: Creo que es una vivencia muy subjetiva lo de la cursada. Yo curse con...y me pareció muy mecánico todo. No puedo rescatar mucho de esa cursada. No note compromiso sino una repetición de copiar y pegar en la pizarra.

01:02:06.650,01:02:09.650

Ay: Creo que muchas de las experiencias que vivimos en la cursada hacen que nos acerquemos a la investigación de formas más positiva o negativa

01:02:12.928,01:02:15.928

Lorena Natalia Lorenzo: Claro Griselda todas las experiencias son importantes

01:11:41.553,01:11:44.553

Lorena Natalia Lorenzo: no importa el nombre del o la directora solo el proceso de búsqueda

01:11:54.898,01:11:57.898

Lorena Natalia Lorenzo: y trabajo diario de la tesis

01:14:36.751,01:14:39.751

Lu: En mi caso, el tema surge a partir de mi propia experiencia que luego pude ver que también a algunos compañeros/as le sucedía lo mismo... quise ponerle voz a eso que me pasaba en relación a mi experiencia investigativa

01:15:34.534,01:15:37.534

Lu: Mi director es..., es en su asignatura en donde se me presentan estos conflictos con la investigación. antes de llegar a este tema pase por varios

01:18:58.448,01:19:01.448

Ay: Gracias a vos por abrimos el espacio

01:19:22.826,01:19:25.826

Lu: ¡Éxitos Lore!!!!

01:19:29.574,01:19:32.574

Ay: Éxito Lore

01:19:30.023,01:19:33.023

Lu: Saludos para todas

Egresados/as plan de la dictadura (EPD1)

Participan tres egresadas: una de ciencias de la educación (M) otra de educación especial © y otra de educación inicial (E)

Desarrollo

como fue la formación en investigación:

C: la verdad es poco lo que recuerdo, puntualmente de investigación el único recuerdo en la única materia que se cursaba con la práctica de manera simultánea, lo hacíamos de manera conjunta con el profesorado en educación inicial, ahora si me preguntas puntualmente sobre el trabajo en esa asignatura que contenidos como se trabajó la verdad tengo una nube, tengo idea que estaba en el ciclo básico no recuerdo en la orientación yo curse en débiles mentales

E: muy similar cursé en marzo del 82 y me recibí en el 84, era de pre grado el tema de la investigación estaba ausente si revisando el plan está en el segundo cuatrimestre el seminario era como lo último, no se pone énfasis en la investigación, nos daban didáctica de. Y observación didáctica maternal y observación que tiene que ver con investigar, pero

no se ponía el foco en investigación y estaba catalogado en la universidad era una carrera menor

C: eran carreras de pregrado, de hecho, para hacer posgrado o el ciclo de licenciatura hacer si o si la orientación

me quede pensando más allá de la denominación, se sentía que era algo menor en que lo percibían?

E: sigue ocurriendo, siguen algunas representaciones, en esa época la educación inicial no era obligatoria entonces era ser maestro y no ser profesional, esos paradigmas.

M: un aporte la mayoría de los docentes que componían la carrera de especial e inicial eran todos pedagogos

E: y psicólogos

M: la gente se recibía y no podía concursar en la misma carrera que se habían formado

E: tenía que ver con una primera formación sin el aporte desde la especificidad

si bien no recuerdan la investigación de manera explícita si un trasversal

E: si eso recuerdo mucho ir a las escuelas a observar, pero para el ejercicio de la profesión más que para el análisis, por ejemplo, siempre nos decían ubíquense era no participativa no opinión no juzguen y nos quedamos en ver cómo se enseña cada disciplina, era un momento de quiebre el juego se había perdido era una época difícil no se notaba dentro de la sala a mí me tocó también la guerra de Malvinas y el gobierno de facto

La facultad estaba formateada.

¿Cómo fue transitar la universidad en ese momento histórico?

M: yo ingrese el 87 con todo el proceso de reorganización de democratización de la institución y digo proceso por la tensión después de la normalización gana Puchmuller empezó el proceso de normalización y todo era mucha adrenalina porque hubo una ley que establece que la gente que se había exiliado en la dictadura volviera y en esos espacios habían otras personas , no había vacancia, había una tensión de poderes muy importante,

había asambleas mucha movilización, mucho cuestionamiento a los planes instituido en el 77 era otro momento histórico que nos hacía estar en una debate permanente sobre la función social

Había docentes que no habían sido expulsado porque supuestos no eran peligrosos y otros que sí porque había tenido militancia y aclaró que los que se quedaron no quiere decir que apoyaron la dictadura sólo cuidaron sus trabajos.

Respecto a la investigación estaba muy limitada y había mucha confrontación teníamos docentes en metodología que con mucho orgullo decían que ellos no habían hecho ningún posgrado porque se habían hecho solos a sí mismo, como una ponderación valiosa de no interactuar con otros o ser parte de grupos regionales, yo viví parte de esta transición hubo mucho docentes que los jubilaron y vino mucha gente joven de otros lugares con otra cabeza que habían estado mucho tiempo sin trabajar en la universidad y llegan con ganas de cambio, yo además era empleada administrativa empiezan a migrar oficinas para descomprimir las casas, las cátedras funcionaban en casas ni siquiera estaban los departamentos, es como en un casa estaba un área y así, en primer año teníamos a la Dra. Barbenza el que ganó la beca fue el marido, no hubo una inversión de la institución fue acompañó a su marido y autofinanciar su doctorado, y la Tila Montoya ella sí hizo el doctorado en la década del 50 era como que no había una cultura de la investigación, como dice Foucault los edificios hablan y lo que usamos ahora fue pensado para rectorado y la administración, hasta el 85 había cupo de ingreso entraban 30 alumnos por carrera, pensar semejante edificio era una lógica muy difícil de revertir se generó una tensión entre la gente que volvía fue emocionante incluso el retorno de alumnos y fue emocionante era gente grande para nosotros tenerlos como compañeros, todo lo académico tenía estos grande solos la gente que estaba enojada y la que estaba feliz por lo que sucedía no se encontraban grises, cuando cursaste estaban los profes enojados con el desorden que antes era todo claro y prolijo y gente que quería investigar formar grupos, el primer grupo distintivo fue el de Violeta Guyot ingreso en el 85 formaba comisiones con alumnos hoy serían pasantes, tenían diez comisiones el primer año estábamos juntos psicología y educación, cursamos en muchos lugares en la mixta en el comedor rectorado había mucho desplazamiento de un lado a otro y a medida que se iba desocupando iba ganando terreno los boxes generaba una tensión que no se disimulaba Los de ciencias más grandes eran e prolijos y nosotros jajaja

era muy marcada los primeros de los últimos años durante el gobierno de facto había mucho control sobre la vestimenta, nosotros queríamos cambiar todos los planes

¿Como le fue al resto?

E: yo me recibí en la mixta en el 81 si tenías un promedio superior a 8 entrabas directo y había ojos vigilantes de cómo estabas vestido era la época que vivía todo era muy ordenado y silenciado. Las materias el paradigma de la época era lo normal y lo anormal les cuento una anécdota había una materia detección de deficiencias era una cosa que me bloqueaba el mismo título la aprobé, pero no la estude al niño se lo miraba como normal o anormal, por los paradigmas de la época, recuerdo a las profesoras muy formales, elegantes

No se nos miraban nuestras necesidades ni de los niños que íbamos a enseñar, hice un buen cursado, la voz del profesor era la verdad y punto. Investigación ahora en el tiempo no estaba precisamente por esos paradigmas, el diferentes de sectores vulnerables era el marginado el que no quería mostrar que más vas a investigar en instituciones estáticas ordenadas que hacen lo que tienen que hacer, de hecho, no recuerdo que algún profesor me haya motivado a hacer una investigación para comprender una realidad para transformarla

C: lo mío fue distinta entre en el 86 vengo de un pueblo yo venía formateada del secundario y fue seguir con ese formato , tengo los mejores recuerdos por mi paso en la universidad mi recuerdo más reciente me recibí un 29 de abril y en septiembre ingrese a la universidad siempre en la misma línea tuve la suerte el privilegio de estar siempre en las prácticas y lo que más recuerdo con la investigación es una experiencia apenas ingrese con Isabel Divito que pasaba la trayectoria educativa que habían asistido a los de especial íbamos en moto por los barrios buscando esos niños, están todas las carpetas ahí, no había computadora, no software para procesar, me dicen tira eso... una investigación para replicar, yo las reglas la viví natural

¿Quienes te acompañaron en esa experiencia?

C: ya estando como auxiliar con Divito surge de la inquietud de nuestra experiencia en las prácticas de transitar las instituciones y acompañar a los estudiantes, no había proyecto no había incentivo, existía CyT, pero no rendimos cuenta a nadie era ese placer por la formación por saber más

M: mi primer contacto con la investigación fue con el grupo de Graciela Lima había comprado todo el equipamiento con el que después se hizo la radio de un proyecto financiado por nación para educación a distancia y cuando curse la materia me encantó era de educación no formal y daban talleres en el interior todo era rudimentario mi función era hacer registro no teníamos grabadores y si tenías era más difícil grabar que hacerlo manual, era muy mala calidad retroceder y recuperar el registro y te complicaba la vida, además tomaban todos los sonidos del ambiente, fue una experiencia de algo vinculado a la emoción la pasábamos muy bien lo queríamos hacer, hacíamos libros, trabajos, no es como ahora los informes de CyT era otra la gestión de la investigación no estaba desde lo formal pero siempre hubo gente inquieta, siendo alumna participé, el gran giro fue en los 90 con el programa de incentivo y ahí nuevamente se abren las aguas muchos docentes de nuestra facultad se resisten porque el modelo era positivista y muchos lo vieron como algo oportuno, el programa pasó mucho tiempo para que los docentes lo aceptaran entrar era como una traición desde lo que no se decía el que entraba era positivista, sucedió que algunos muy poquitos ingresaron y formaron parte, antes la certificación era la escritura de libros muy poco se unieron y menos aún en CONICET, obviamente luego se fue llorando y se fue presentando más fue militada por mucha gente y vas viendo cómo mejoraba la situación de la gente que estaba dentro...

¿Ustedes lo vieron así?

E: yo me perdí en la universidad me fui a las escuelas y volví a la universidad a los 48 años, me conto la escuela pública en contextos vulnerables, pero estas luchas también la vimos afuera

C: yo me subí al barco y navegué de la mano de gente que nos fue formando si recuerdo la resistencia al programa poco a poco nos fuimos introduciendo, siempre ser parte de proyectos de investigación inmensos, la primera experiencia fue en el proyecto de guyot con Violeta y en la línea con Marisa, cuando se abre Marsa nos vamos con Marisa en la línea de especial y fuimos heredando...siempre ecuación especial siendo parte de otros proyectos como líneas de proyectos generales, pensando que nuestro campo no era lo suficientemente amplio, recién el año pasado nos animamos a armar nuestro propio proyecto orientado a la formación del docente de educación especial, lo viví siendo parte de grandes proyectos, siento que lo metodológico se diluía

M: agrego dijiste que en general en especial e inicial era como el espíritu se heredaba...

E: cuesta todavía jajaja

M: claro teníamos otra postura éramos había gente que podía armar proyectos, yo también forme parte del mismo proyecto era una lógica de un gran proyecto pulpo estaba en todas las carreras cubra todo después tuvo sus crisis, pero empezamos a formarnos con la investigación desde ese proyecto

E: un aporte no quiero ser mal entendida, cuando estaba en las escuela espacio que la universidad si necesito para los trabajos de campo los vivió muy enojada llegaban irrumpía sacaban lo que necesitaban y se iban y si te he visto no me acuerdo, sin generalizar, nos sucedía que aporta, ni siquiera había devolución yo estaba en el otro costado, entiendo que no fue por mala intención sino que son momentos de construcción nada es fácil, en realidad el volver a la universidad me planteaba eso con colegas, la universidad tiene sus intereses es una isla que no entiende la realidad, son percepciones son procesos

La universidad fue una época que no era bien recibida.

C: situación que no te creas ha cambiado mucho...todavía son paradigmas que nos siguen

E: cuando vuelvo a la universidad tengo esa gente vigilante que hago con el afuera, el afuera me ha enriquecido no quiero ser quejosa

C: Claramente nuestra experiencia arranca cuando nos incorporamos al campo de trabajo no tenemos recuerdos en el trayecto de formación y como esto me da la sensación sigue estando presente cuánto cuesta que tienen que ser investigadores de su propia práctica que difícil es este ejercicio de ser un investigador a veces hasta la reflexión de la propia práctica, sigue me parece no quiero generalizar

E: yo también

M: cuando entre en primer año se hizo el primer encuentro nacional de pensamiento latinoamericano en el recreo Catamarca la violeta nos invitó nos daban carpas y nos fuimos en colectivo, felices y tapado en tierra fue todo un colectivo de San Luis, el lugar era un

pueblo, fue maravilloso escuchar el pensamiento de otros, lo cuento porque en el 87 empezamos a pensar en un plan nuevo que se concreta en el 99 sentíamos que el plan representaba un modo de pensar que no nos representaba a nivel curricular, estaba pensado de lo normal y lo anormal, si bien había libertad de cátedra y al interior había propuestas más flexibles pero el plan era del 77

E: un paralelo me forme con un perfil de maestra de goma eva no necesitábamos ser reflexivas ni crítica, este perfil también lo construyó la escuela pública, también hubo resistencia y costo enfrentamientos, malestares, la manera de ver la realidad social también se fue abriendo

¿Dos cosas para volver aparecieron la investigación ya siendo profesionales me quedé con dos inquietudes cuando el peso estaba en la observación, hubo formación al respecto?

E: si nos daban técnicas de observación y recolección de datos, algunas cuestiones estadísticas, pero era para observar clases de docentes en ejercicio y supiéramos que hacer, era descriptivo

M: teníamos método 1, 2 y 3 todas eran cuantitativa lo cuali apareció mucho después como una unidad al interior de materias que eran tremenda de cursar de aprobar, eran el puente roto cursarlas, teníamos clases 4 veces por semana todo cuanti, lo cuali como estaba al último nunca se llegaba, era de un nivel de abstracción...macro.

Ciencias de la educación fue una de las carreras de la génesis iba en paralelo con psicología, por eso decía que especial e inicial fue pensada por gente de educación y psicólogos, siempre hubo como una desestimación

C: claro carreras menores, nacen como carreras de pre grado

M: nosotros teníamos tres materias de investigación y ustedes 1

M: el tema era materias uno tenía que hacer un trabajo interno para poder cursar y aprobar no era una herramienta estaban ahí no te invitaban a pensar que te servirían porque así mismo, cuando hacías la tesis nada de lo que habías cursado te servía para la tesis, digo no es casual que nadie hace la tesis, me sale lo cuanti habría que ver la cantidad de gente

que cursó y no realizó la tesis, tampoco esos trabajos eran tomados como investigación la tesis había un enajenamiento

C: no se veía como un aporte al conocimiento, por ejemplo, esto va a servir para cambiar el plan de estudio que se yo

M: era disfuncional la tesis era para acreditar nada más

C: qué distancia entre la formación entre psicología y ciencias, nosotros comenzamos a hablar de tesis cuando se piensa en un ciclo

M: si fueron docentes que entraron en cuestión

C: de hecho, el primer ciclo fue pago y a término el del 2000

M: para fuera fue pintoresco alumnos y docentes compartieron el cursado, mucho esfuerzo para correrse de un lugar

C: el licenciado tiene la capacidad de investigar que nosotros tratamos de correr ese perfil ya que puede hacer muchas cosas además de investigar

M: los psicólogos lo resolvieron con las prácticas profesionales ahí pudieron revertir el número, el problema es el desgranamiento

C: nosotros lo abrimos así y nadie elije la práctica profesional

muchas gracias por todo

Equipo Reflexivo integrantes del ÁREA Cs de la Ed (EACE)

R: ingresa en el 2004

H: 2004

A1: 2014

A2: 2021

¿Cómo es la formación en investigación? ¿Cómo la vienen pensando?

H: un camino ascendente, la investigación ha tomado más importancia y otra perspectiva, más dinámica, más reflexiva, más crítica, que venía más estructurada antes y se fue flexibilizando y tomando otras matices, un paso de la investigación como receta a una investigación más reflexiva, con que tengan una práctica de investigación, un diseño más reflexivo más pensado, ha ayudado mucho mientras el tema sea disciplinar y actualizado listo, pero que el tema lo elijan siempre los estudiantes y las presentaciones también las hemos estado haciendo mucho más libre en el sentido no un escrito formal, sino también presentaciones a través de videos, aprovechando el envión de las tics algunos hacen podcast aprovechar esos recursos que ellos tienen para hacer presentaciones de investigación

L: ¿notas cambios en estos años?

H: para mí sí no es que los chicos salen con un entusiasmo, voy a ser investigador, pero sí más reflexivos y por otra parte más entusiasmados la ven como una opción más, yo siento que antes veían la metodología de investigación como una materia que había que aprobar incluso hay memes donde se desaparecen en la clase que refleja lo que pasaba en años anteriores, antes decíamos hoy es clase de tutoría no es obligatoria y no vienen, ahora los ves que vienen se van metiendo como es un tema a gusto de ellos se van involucrando se quedan ven preguntas, los veo más comprometidos no digo que van a ser investigadores, pero durante la cursada a pasado eso y ha facilitado la tarea.

A1: yo lo viví de otro lado, lo viví como estudiante y después con las becas y demás había en ese momento un velo o un fantasma respecto a lo que es la investigación es como que nadie quería entrar al área metodológica jajajaj si entras eras el bicho raro estas re loco y te miraban era la única becaria, entonces mis compañeros veían la investigación como de lejos, sabían que tenían que hacer el trabajo final que lo tenían que transitar y después cuando voy adentrando como becaria se fueron jubilando algunas personas y fue cambiando la imagen de la investigación como decía Hernán ya no era el recetario el famoso libro de Gómez que aparecía por todos lados se buscaban otros autores, cuando rendí el auxiliar estábamos acostumbrados a trabajar con autores muertos y comenzamos a trabajar con autores que podías charlar estaba como esa imagen se trataban textos se modificaron muchas cosas de tomar autores cotidianos que puedes contactar y eso un clic y ahora ha entrado mucha gente ahora porque creo que ha cambiado esa imagen del área

L: ¿qué imagen?

A1: Fantasma, el fantasma del área hasta que no se fue no entre nadie jajajaj

R: yo creo que sigue siendo medio fantasma de investigación un área que le dicta metodología a todas las carreras, cuando yo entre no diferenciamos ni cuanti ni cuali era metodología y algo se nos cuele con el tiempo hemos tenido debates, movimiento al interior por lo menos entre cuali cuanti, líneas dentro de la cuali me parece que el fantasma es pensar que hay una metodología para todos y eso tiene otra pata que es un investigador en educación? yo doy clase de biotecnología por ejemplo en bioquímica y fue muy fuerte para los bioquímicos la investigación es como en educación no existe no les interesa, para ellos es la actualización, para un biotecnología su vida es la investigación, en cambio en educación es como que no le interesara por eso el fantasma, para los que hacemos una carrera universitaria la investigación es muy importante, pero en educación lo que cuesta que funcione el profesor investigador en cualquier nivel incluso en el ifdc tiene mucha fuerza en la universidad apenas sos auxiliar el hacer investigación pero no existe la carrera de investigador, nosotros no estamos vinculados a CONICET , entonces la investigación es una especie de arte de oficio que se va dando y que está pegado a las maestrías a los posgrados, entonces está la idea que un investigador es el que hizo una tesis de posgrado no de grado, específicamente una de doctorado te habilita como investigador, no sabemos muy bien que es un investigador por eso es fantasmática, es un misterio como se llega a ser un investigador sigue siendo misterioso y en el área un área metodológica siempre hemos sido los bichos raros de la facultad seguimos siendo

A1: yo no me siento un bicho raro jajaj

R: yo sí porque se nos confunde entre metodólogo, investigador entre docente de metodología es misteriosa la cuestión hay un misterio, por ejemplo, en educación y ciencias sociales como haces para que la gente se acerque a la investigación, en ciencias hasta cuarto no saben lo que es la investigación, se confunde con una praxis, con ir a una escuela no saben

A1: me parece que es porque el profesorado forma para ser profesor no para ser investigador, entonces pensar en la categoría docente investigador es impensada

R: sin embargo el eje de la praxis que no es formación de investigadores, está pensada como una aproximación a la realidad y en eso es un éxito fue una innovación pero sin embargo suena como si todo eso fuera investigación, ir una escuela es investigación,

hacer un diagnóstico es investigación utilizan todas las herramientas observación entrevistas y llegan a cuarto con muchas cosas y cuando llegan a IE II dicen u yo creí que sabía investigar, lo hemos vivido todos los años quizás ahora que una praxis pasa a quinto habría que ver qué efecto tiene eso pero no está muy claro en educación como se hace un investigador y que rol tenemos como área en eso, coincido con Hernán hemos ido haciendo flexibilizaciones en las propuestas, son más reflexivas etc. pero que queda el fantasma la metodología es una sola, si te fijas en nuestros programas no son guau que innovadores, la innovación viene por ahí con lo que traen los alumnos o como dice Hernán lo que trae la época pero no siento que haya mucho movimiento, Me acuerdo que María Elena fue a Córdoba como jurado de una tesis y hablando por teléfono me dice llevo 4 libros recién salidos del horno lo último de la metodología cuali, que hay de nuevo, no hay mucho, no sé si les pasa, que cuando va avanzando en lo metodológico, porque como investigador es otra dimensión para mí, en lo metodológico uno dice a esto, esto, esto se arma como ciertas herramientas básicas metodológicas que maneja más o menos y puede transmitir, a mí me interesa más la posición como investigador me resisto al metodólogo, por eso cuando me dicen necesito un asesor metodológico digo no, pero también hacemos asesoramiento metodológico a veces, pero el lugar nuestro no es solo la docencia porque uno acompaña procesos de investigación y cada vez...antes cuando te dejaban hacer una observación a una clase, uno entraba al área y estaba sentadito mirando, era una cosa como sagrada con el tiempo se fue flexibilizando y los auxiliares comenzamos a participar, eso es diferente de la docencia, una cosa es acompañar procesos y luego los procesos propios es diferentes pero ninguna de esas se junta al investigador eso es lo interesante de esta área, en otras áreas también dirigen tesis pero cuando les fallan las cosas vienen acá jajaja

L: que recuerdan el trabajo al interior de las cátedras

H: ayer hablamos con el Fabri, cuando ingrese no tenía mucho margen, entre con esa vieja escuela los responsables decían que tenías que hacer y daban o no permiso para moverte, ahí fue cuando Ricardo me comenzó a darse ese margen, vos tenías que pelear por ese margen, quieres dar una clase un práctico, cómo se mantenía eso yo escuche muchas veces que decían pero te vas a quemar, ese miedo te meten, si te hacen dar una clase te van a quemar, quemarse sería cometer un error frente a los alumnos que no se podía subsanar

C1: no te podías equivocar

H: claro te agarraba miedo, por eso el responsable daba la clase y uno estaba ahí para aprender sin practicar, por eso decía era ascendente o progresivo a mí me dieron libertades siendo incluso auxiliar de segunda

R: yo en mi caso me sentí cuidado por los responsables pero quizás fue por eso que no fuera a quemar, incluso recuerdo mis primeras clases 40 filminas en 30 minutos antipedagógico pero tiene que ver con los inicios en la docencia, pero me sentí protegido no iba solo a dar clase estaba la responsable seguía, intervenía, aflojaba, yo lo sentí distinta pero si la advertencia que no se quema que no se sienta mal, a veces era la invitación a preparar un tema te daban mucho tiempo para prepararlo no es que la semana que viene

H: claro este año si quieres este año podés dar...

L: ¿Cuáles creen que son los núcleos prioritarios para formar en investigación?

H: yo en mi caso tuve un cambio radical pase de psicología con 400 alumnos a carrera con menos alumnos donde lo que a ver independiente del lugar es que vayan pensando más libremente, hemos incorporado, hay metodologías cualitativas y cuantitativas y María del Carmen decía la metodología no se renueva y nosotros ahora incorporamos optativos de metodologías mixtas si existen o no existen todo el debate para mi si, de una manera diferente y también va acorde al contexto y a época porque no se está usando mucho y son maneras más integradas y vienen rompiendo la dicotomía sos cuali o cuanti, para mi esta distinción es una lucha de poder y eso te determina espacios para proyectos de investigación, según lo que prima, en nuestra facultad para mi prima la investigación cualitativa, es más a veces han propuesto que lo cuantitativo no debería estar

R: por eso te fuiste a psicología jajaja

H: jajaj

L: ¿A que creen que se debe eso?

H: son para mí cuestiones a nivel académico para mi tiene que ver con cosas de formación a ver rompo con esta dicotomía yo digo a ver me forme 15 años en lo cuanti tengo que formarme en lo cuali también ya hay gente que te dice no ya estoy viejo, que me conviene más me quedo acá o al revés

R: yo creo que es otro fantasma que en educación prima lo cuali, porque si uno mira los proyectos de investigación no son tan cualis y ver a que se le llama cuali ahí hay otro tema no te olvides que en el área lo cuali comienzan a formarse algunos colegas en el año 86 aproximadamente yo me acuerdo que lo contó María Elena que vino Sirvent y ella armó un grupo con la Noni y Violeta Guyot, porque antes estaba método 1, 2 y 3 cuanti 1, 2 y la tres quizás aca era todo cuanti María Elena Noni y Frabricio eran estadísticos y psicólogos una cosa interesante, hubo un fuerte predominio de estadístico, matemáticos y psicólogos en esta área una cosa interesante entonces la lógica en investigación ha sido muy fuerte, pero también no todo lo cuali depende del área metodológica otra cosa interesante, sociología antropología tiene sus formas de investigación, pero en el área como que lo cuali no existía pasó mucho tiempo hasta que apareció los equipos de investigación y podemos decir cuali-cuanti, yo creo que esa impronta está muy fuerte todavía

Pensando por los núcleos fui pasando por muchas etapas la primera es esa que te contaba cuando ingrese una sola metodología cuanti y eso no quiere decir que sea mala no conocía otras, cuando uno conoce otras cosas. El segundo núcleo me fui hacer un curso de estadística a Córdoba y si querías hacer las cosas bien tenías que formate en eso, llegue hasta la descriptiva e hice dos años, después cuando se movieron las cosas pase a lo epistemológico, pase mucho años boludeando con eso y ahora estos últimos años ubico más como núcleo lo político, en sentido amplio no partidario, en términos de subjetividad política, obviamente no dejo atrás lo otro, por eso el modelito con el que vengo sanateando hace un tiempo

L: ¿por qué?

R: porque me llevó años entenderlo, la metodología las técnicas son fundamentales son el famoso martillo todo depende para que los uses, lo epistemológico te dice para qué va a usar el martillo pero lo político tiene que ver con la intencionalidad con el deseo que quieres lograr vos, creo que en esta época lo que más está en tensión en eso que tipo de sujeto, lo pienso mucho en educación hay una cierta visión basada en el sujeto cognitivo aunque todos se llenan la boca con Freire Foucault pero el pensamiento crítico han quedado de un lado pero actualmente se peina a la educación como mera habilidades y que son importantes pero da la definición de un tipo de sujeto y eso era político para mí en cambio si uno piensa un sujetos desde una perspectiva foucaultiana t metodología y epistemología es diferente en ese momento estoy ahora, eso me permite pensar , hay habilidades por

ejemplo todo el grupo de Gino germani giro para las competencias, competencias para ser investigador, para padres, para hijos, para ser exitoso. Bien y el deseo?...si todo se enseña tenemos un sujeto ideal, para mi hay algo extra tiene que ver con mi formación yo soy psicoanalista atraviesa sobre todo este último tiempo , entonces hoy el núcleo pasa por el efecto en la subjetividad de la época y en ese sentido me hace pensar que el constructivismo está siendo negativo , por que lleva a un relativismo sin salida entonces cualquiera puede decir cualquier cosa sin que eso tenga peso o efecto, es decir no hay sujeto y fijate que el constructivismo es prioritaria en nuestra facultad a pesar del pensamiento crítico porque? cual es el eje central del PC el sistema produce subjetividad y el constructivismo simplemente relativista es la base del individualismo son debates míos, me llevan a investigar, voy a hacer una investigación cuali con categorías a priori eso te lleva a atributos podrías hacer una encuesta , no necesariamente tengo que hacer un trabajo cuali para eso, bien, ahora que investigador interpreta o lee un dato ? ninguno o muy pocos porque está pegado al referente empírico, se te exige el referente , uno dice lo que dice el pedacito, a lo sumo le pone un nombre está genial un gran avance, pero el investigador hace lo que dice Samaja una tautología , yo creo que hay que salirse de eso y leer eso, que se juegue a interpretar eso, no escucho interpretaciones esto se puede explicar por...tenemos una concepciones heredada decime de donde sale cada cosa, por eso el arte se ha distanciado de la ciencia no nos jugamos a inventar a crear cosas como se hace no sé , que se suelte del referente empírico sin ser un relativismo

H: hay muchas carreras donde te dicen los componentes que debe tener un plan de tesis y entre ellos por ejemplo te pide operacionalización y variables y uno dice yo quiere ver el sentido y el significado que las personas le otorgan a determinado hecho no lo puedo operacionalizar, la pregunta es para que me sirve, pero la estructura que ya vienen en los formatos y si no pones te la van a rebotar...

A1: a mí me paso mi tesis era distinto y metodológicamente la academia me pedía ítems y me acuerdo que le decía a mi directora donde ubico esto no encaja en ningún lado, porque la academia pide una estructura que si te salís el plan o la tesis no está aprobada. Retomando lo que decía Roberto lo de creativo, primero creerse investigador es uno de los puntos y después porque todavía hay cosas con las que estamos en discusión yo sí creo que hay una construcción con el otro que sí tiene que darse que el otro nutre sigo apostando a lo constructivista pero si hay una línea respecto a lo creativo que no siempre se le da un espacio

y que si se lo da es para eso nada más y no como una cuestión de referente, si miro hoy la tesis todas apuntan metodológicamente a lo mismo, no existen tesis diferentes es más de lo mismos entonces hasta qué punto no sigue estando el fantasma del que venimos hablando y la academia modifica estructuras para que las tesis se presenten distintas por ejemplo

L: ¿cómo se traducen estos núcleos en las prácticas o trabajos prácticos?

H: lo que decía recién sacando los formatos tradicionales, de tantas páginas hasta eso te nombraban como relleno como achico jajaja esto de donde surge un problema de los interés del investigador pero este grupo va a investigar, dejalos libres y también el empuje de que salgan a buscar no solo lo que nos gusta sino también que hace falta que necesitamos investigar, propuestas más libres, tienen la libertad de investigar que cumpla con dos requisitos que sea disciplinar y actualizada eso proponemos

R: cuesta mucho porque están tan formateados que cuando les das a elegir se sorprenden les genera sorpresa

H: y lo que pasa cuando les liberas el formato al principio es chocante y te dicen pero que tenemos que presentar...lo que quieras quieres hacer un tik tok hacelo, no es que eso lo vas a llevar a un congreso pero

R: no sabemos porque como viene la cosa

H: por ahora es que sientan que pueden tener un contacto con la investigación y que los investigadores no están afuera, vos decías no se hace un investigador con una tesis de grado y yo los quiero convencer de que si porque si no ellos te ponen la barrera entonces hasta que no me reciba no me puedo pensar como investigador y solo me preocupo por recibirme y después si tengo tiempo

A1: ¿sentirse investigador que es ser investigador?

R: ¿Vos sos investigador?

H: yo me considero investigador

R: ¿Tienes título de investigador?

H: eee no hay un título

R: sí hay se llama CONICET y agencia es la única certificación en Argentina, ninguno de nosotros está en CONICET entonces las universidades tienen cero injerencias en CyT solo bajan y aplican normativas nacionales

L: en las planillas de CyT automáticamente se pone docente investigador

R: por supuesto porque son parte de nuestras tres funciones, como nacemos como investigador en la facultad ¿estás en algún proyecto como integrante? ahí nace uno como investigador desde ese momento podemos poner que somos docentes investigador eso te hace investigador

A1: ¿Volvemos, que es ser investigadores?

H: ¿uno es investigador cuando entra al CONICET solamente?

A1: ¿Necesitamos el rótulo?

R: ¿está la carrera de investigador científico en Argentina, que es un investigador? por qué en las facultades de química bioquímica ellos siempre se manejan dentro de CONICET nosotros recién este año empezamos a hacer convenios, solo hay uno que no está en CONICET, pero tiene tesis ahí el Pedro

a1: habría que ir más arriba que concepciones de investigación hay en la Facultad de bioquímica química...

R: a donde voy con esto todo el mundo se hace llamar investigador, todo el mundo se autoriza desde que está en un proyecto de investigación, pero como es ese tránsito en que te vas convirtiendo en investigador hay muchas variantes se supone que un investigador es alguien que produce conocimiento, cuando uno lee papers es mucho más de lo mismo o es mi impresión, en nuestra facultad que no está tan vinculada al CONICET y me parece bien porque es una locura, los plazos son otros

L: en realidad en comunicación hay muchos que están en CONICET incluso sin cobrar nada sus recibos dicen 0 es solo para estar dentro y decir que son del CONICET

A1: la chapa

H: el investigador es el que produce conocimiento nuevo que pasa si en una tesis de grado te producen conocimiento nuevo

R: sería fabuloso

A1: y si no deja de ser investigador

H o incluso en CONICET muchos no producen conocimiento nuevo, es una definición institucional, te damos la credencial o no

A1: la chapa

R: por eso mi núcleo hoy es político, una facultad para tener acreditación necesita tener proyectos acreditados en CyT con investigadores de categoría 3 o 2 que permita manejar los fondos

L: pero el sistema no está respondiendo porque te pide esas categorías y no abre convocatoria para re categorizar, el sistema te pide cosas que no puede cumplir

R: humanas no adhirió al programa de incentivos por lo menos los primeros diez años se generó una brecha, yo estoy de acuerdo a larga tiene sus ventajas como vos contabas de comunicación es entrar al rueda de la ratita cualquiera que conoce gente que está en CONICET sabemos que está exigido con entregas , plazos, etc. donde está el arte la pasión, la última normativa de CONICET obliga investigación más desarrollo, que tu tesis sea una empresa jajajaj bien en ese sentido me alegro que la facultad haya mantenido distancia no entrar al sistema productivo en los mismo términos, investigar en humanas va a ser cada vez más difícil porque no producimos objetos para el mercado , producimos reflexiones, críticas y eso no tiene valor de mercado y eso está genial para mí , no tenemos obligación de generar un producto que se inserte en el mercado y el sistema empuja a eso y eso en el área se escucha hace unos años, vendamos servicios jajaja no están tentando desde muchos lugares

podemos hacer un empresa de asesoría metodológicos con la chapa de la universidad , no estoy en contra de una empresa de venta de servicios pero teniendo en claro a qué estamos jugando porque si vamos a entrar en una mera competencia de vender para mantenernos en el sistema no tiene sentido, el problema no es que uno no venda algo , porque no podrías vender asesoramiento pareciera que acá todo es gratarola es por vocación y por amor al arte, che porque no hacen algo por las escuelas urbano marginales chicos en riesgo

porque no podría tener financiamiento, porque las personas no están financiadas sin que fuera una lógica meramente de producción porque la gente no invierte en cosas que no tienen retribución económica y lo nuestro no entra en el mercado, no es que quiera que seamos capitalista nos llenemos los bolsillos pero lo que hacemos tenga un valor

L: ¿cómo lo trabajas en el aula?

R: por ahora estamos analizando series, praxcine

A1: un ciclo

R: analizamos series donde muestra de alguna manera como se dan los efectos en la subjetividad en esta época, donde se muestran las cuestiones individualistas...

L: cuéntenme un ejemplo

R: millennials, viste esa serie

A1: los chicos proponen series

R: yo propuse milenians, por el lugar de la sexualidad en esta época, sobre todo el movimiento feminista

A1: también brigentos el rol de la mujer

R: de one osmosis, todas presentan problemáticas que tienen un fuerte posicionamiento, de one por ejemplo es un grupo de científicos que con sus tesis doctorales descubren cómo se puede encontrar el amor que el amor ideal es genético, que hay cierta proteína genética que la descubren con la hormigas y es esta en la personas cada persona tiene un perfil genético compatible, si vos te sacas un pelo y lo envías al laboratorio ellos te dicen quién es tu otra mitad y lo dice la ciencia, todo lo que hacen para llegar a eso y arman un empresa gigantesca, eso lo venden , ciencia-mercado y cuali el efecto que tuvo saber que podes encontrar a tu alma gemela , las parejas ya constituidas comienzan a dudar y si resulta que mi pareja ideal no es una mujer y si un varón? cri cri cri

H: con qué margen de error me quedo jajaja yo tolero hasta un 87 por ciento, si nos dio un 86 mantengo hasta que encuentre jajajaj

R: es ciencia ficción pero hay una científico en EEUU investigando que pasa en el cerebro enamorado y dice que hay un perfil hormonal que determina nuestro comportamiento y crearon la primer página de citas según tu perfil se correlaciona con un perfil hormonal y te busca , que carajo está haciendo la ciencia, y el cine te hace tomar distancia, no se logra ver en la realidad concreta que nos rodea pero si tomando distancia, pensar la ciencia en general y sus efectos y donde se lleva eso y que siempre es el mercado

A2: me quede pensando en las propuestas que pasa en educación que recién en 4 tienen un verdadero acercamiento a qué es investigar y que es ciencia, pero llegan ya formateados de una manera de transitar la universidad por eso una experiencia interesante fue en el ingreso y ejercitar como investigar que es para qué y lo dejas latente y luego lo volvemos a ver que les dé un ejercicio más continuo que les permita atravesar esa cerca

L: para ir cerrando cuales creen ya han mencionado, pero por si quieren agregar que desafíos nos quedan por delante

H: fijate que Anto dijo que recién en cuarto, pero en tercero ya tienen la i y ahí se intenta hacer un acercamiento por más que los contenidos son estadísticos y se trata de incorporar en un proceso de investigación por ahí creo sigue estando fuerte esta distinción cuali cuanti y eso se pasó a alumnos

L: ¿Cómo lo rompemos?

H: con lo mixto jajaj primero haciéndolo cuestionar a mí me gusta arrancar cuando la mirada es cuantitativa me gusta preguntar cómo se ven de acá un tiempo determinado y me ha pasado se ven todo en el estereotipo de la carrera en educación se ven dando clases nunca nadie me dijo ministro de educación, donde las decisiones requieren que puedas leer datos estadísticos y a partir de eso puedas bajar una propuesta y los alumnos te dicen para que me sirva la estadística está cerrado a la visión centrada en el aula y a lo sumo va a ser director de escuela no se ven más allá y en otro lugar, por eso mi propuesta es pensar en todas la posibilidades abrir el abanico

R: ciencias tiene dos lógicas están fuerte la lógica del profesorado, todos dicen que recién quinto permite pensar otros espacios, creo me gustaría que la cuestión del investigador no la metodología no se transmite al largo de la carrera en todas las materias porque todos los colegas son docentes investigadores pero muy pocos transmiten en sus materias un punto

con la investigación no que den metodología, pero, la investigación funciona en paralelo y d modo misterioso, entonces ...como decirlo

L: como u transversal

R: si solo formación profesional, la investigación queda desdibujada

A2: es que hay muchas cátedras que juegan a investigar, yo cuando es sido becaria en otras áreas de inicio a la investigación y me sentaban con un texto o vamos a preparar la clase, se recorta la curiosidad por la investigación a la docencia

A1: cambiar la lógica que investigación comienza en quinto año que pasa y lo veo en todas las carreras que recién al final piensan en la investigación que pasa en el área que pase esto, porque no antes, somos más preguntas

L: qué lugar tiene los conocimientos previos

A1_ el resto se ven investigadores? ¿por fuera de las aulas?

H: anda agarrar un alumno dictando el proceso de investigación, es imposible

A1: respetar la posición epistemológica y paradigmática de los estudiantes, hasta cuarto hay una línea marcada y los estudiantes van a rendir y repiten lo que dijo el profe, esa importante que se posicionan y no tengan miedo a hablar, que pueden pensarse, esto desde las series lo piensan desde su posicionamiento...recuperar el posicionamiento de cada estudiante

R: fue muy fuerte lo que dijiste no está ubicada el lugar de la investigación , es algo que circula por ahí y hay que hacer y porque hay que ser investigador pero no todos quieren serlo a no todo el mundo le interesa y en la facultad hay gente que si le interesa y gente que no y hace lo que puede para llenar esa casilla, digo tener un becario de investigación para que lea textos me parece terrible, pasa y lo sabemos hay una distancia entre la formación profesional y la investigativa no solo en los alumnos, una vez que entramos en la universidad y en los proyectos es probable que comenzamos leyendo textos , rellenemos entrevistas ...como se forma un investigador sigue siendo una gran pregunta y segundo otro problema se ha perdido ya no hay maestros, hay un cierto nivel de individualismo de la época, nadie me puede enseñar nada , es muy difícil aprender sola y la gente está aprendiendo sola , gente

que ya no quiere enseñar no quiere transmitir y gente que cree que no necesita a nadie una característica muy de la época ...hay carreras que los estudiantes jamás se les ocurriría pedir una beca de investigación no está instalado o los docentes no invitan, recién me entero

A2: o llegan a tercero y ahí quieren hacer una beca de inicio y la resolución ya dice que no pueden que es para los primeros años de la carrera, limitaciones estructurales

R: no está bien diferenciada la lógica profesional de la investigación

L: ¿Hay algo más que quieran agregar?

A1: no me pareció muy interesante esta instancia está buena compartir experiencias

L: muchas gracias por su tiempo

Equipo reflexivo docentes área EAEEl

S: no recuerda aproximadamente en el 94

G: ingresa al área en el 2007

I: ingresa al área en el 95

M: ingresa al área en el 2011

C: ingresa en el 2017

N: ingresa en el 2020

Desarrollo:

¿Cómo vienen pensando y trabajando la formación en investigación en educación?

C: mi formación empezó siendo estudiante en la carrera de inicial allá por el 2006 cuando me sumo a un proyecto de investigación que dirige a Giordano y ahí comencé a comprender en el mundo de la investigación de la mano de un proyecto, después me dediqué un poco en la comunicación de producciones dentro del proyecto y de otros colegas que enviaban artículos al LAE trabajé un tiempo como un espacio de comunicación de la ciencia, después tuve un impasse y cuando retome siendo administrativa y continuo cuando entre en el 2017 al área, en el 2012 termine la tesis

M: yo empecé con investigación en el 2003 con una charla con Pena, había cursado el método 1 de psicología y había un conflicto con la materia no podían dictarla y ahí comencé a charlar con Fabricio y el me llevo a un proyecto de psicología que sigo hasta en la actualidad, sigue trabajando y en la actualidad soy el director del proyecto siempre fue sobre evaluación institucional y ahora particularmente motivación y estilo de aprendizaje en distintas carreras de educación, psicología y salud.

I: yo preguntaba si mi aporte iba a ser valioso porque yo tengo mucha formación en investigación, pero en psicología, incluso cuando ingreso al área estoy mucho tiempo en método 1 y 2 en psicología, porque en inicial me incorporo en el 2011 y sigo en proyectos de investigación en el campo de la psicología, sobre adicciones y salud mental y ahora problemáticas de depresión

¿Cómo fue el ingreso al área?

M: a mí me encanto siempre fui muy caradura siempre tuve muy buena relación me había gustado mucho el trabajo práctico de método dos fue un acercamiento fuerte a la gente me parecía un buen lugar me interesaba y fui armando mi currículum y me salió el auxiliar en el taller de tesis de inicial

S: apenas termine de cursar, creo que en el 93, fue una materia que me costó mucho la estudiaba todos los días de manera sistemática, era muy estadística y quería llevarla al día, la sabía toda cuando vi un concurso dije yo puedo, entre en un concurso suplente, me encanto la organización yo era más estructura que ahora y llevamos algo muy prolijo y me gustaba me fascinaba la investigación pasó el mes salió otro cargo y me postule de nuevo y entre en psicología y nivel inicial, como no había jtp María Aiello me propuso que hiciera los prácticos y ella me certificada para darme un espacio más formal, capaz para cubrirse con la normativa del momento, también como trabajaba con el Tato iglesias en educación popular comencé a introducir elementos de la investigación acción trabajamos unos informes de IAP y se fue gestando lo latinoamericano y comenzamos a estudiar informalmente con Pedro, porque no había espacios para esos contenidos, teníamos inquietudes, estudiábamos aparte y aunque sabíamos que íbamos a competir estudiábamos juntos hicimos cursos en Paraná con Forni, cursos distintos también compartimos el espacio de la educación popular, estuve en el área hasta el 98 me fui a España a hacer el doctorado y cuando volví no había cargo en el área

I: ¿no pediste licencia?

S: si era interina, la verdad no sé qué paso, llegue sin trabajo, concurse en educación y trabajo, hubo una tensión en el área, yo pagué a la universidad, no podía vivir con el adjunto semi y ahí empecé a ver Chile. Cuando volví nadie me felicitaba por el doctorado me decía che te felicito tenes un adjunto, era más importante el cargo que mi formación, y del cargo no vivía, mis viejos que no estudiaron no podían entender que tanto estudio no podía vivir y comencé a buscar otros horizontes tenías que esperar un año para un exclusivo

G: yo nunca había visto el campo de la investigación como un campo para desarrollarme, ya en el 2004 mi corazón estaba en lo comunitario, comencé con psicólogos sin fronteras y desde ahí comenzamos a darnos cuenta que desde ahí podíamos generar conocimiento desde nuestra práctica, pero no teníamos ni idea cómo, nos nutrimos mucho de gente que venía del exterior, que traían investigaciones, es más nos decían ustedes no escriben artículos de lo que hacen y decíamos no... y pasaban cosas re interesantes y fueron estos referentes de afuera que nos empezaron a amigar con la idea de pensar en las dos cosas y ya con el amor declarado en la psicología social crítica, no me había pensado en clínica ni como docente pero si tenía trabajo en tutoría de pares me había enganchado mucho en el profesorado en el taller de subjetividad me voló la peluca y me enganche con lo educativo y comencé a estar en espacios con Ana y Cloti y me sume al ingreso y en el marco hago mi tesis de grado con Leticia Marin le propongo hacer un electivo sobre psicología social comunitaria, entonces no estaba en la universidad pero había mucha fuerza creadora, todos mis interés de investigación iban en ese sentidos, diagnóstico participativo auto-diagnóstico y cuestiones vinculadas a lo educativo, como grupo estudiamos mucho fuimos a congresos, como grupo autónomos que como referente tenemos a Miguel Flores que era uno más, no estaba en la carrera esta perspectiva y mucho menos la investigación en lo socio comunitario y cuando lo vimos cómo área emergente lo quisimos crear dimos 7 años ese electivo y ahí la Leti me dice porque no haces el doctorado y dije no se... aunque me di cuenta que siempre estaba escribiendo y creando cosas no me daba cuenta que estaba investigando me presentó a la beca del doctorado y dije tengo que aprender a investigar y en el mismo mes sale un cargo en el área, no pensé que podía ser para mí, dije voy a estudiar para aprender cosas que me sirvan para el doctorado y aprender cómo se concursa, no tenía ningún contacto en el área era algo desconocido y decido presentarme a la inicial al taller y se da que quedó, tenía

la beca y un auxiliar semi y al poquito tiempo me di cuenta que era para mí y odia integrar todos mis intereses

S: quiero agregar que me gustaba mucho investigar que cuando estaba como estudiante me sumo con Mirta Montoya , con una amiga elaboramos línea mira vos el atrevimiento, había que tener conocimiento para animarse y le encanto a ella y Osvaldo Montoya nuestra propuesta y calculo que fue un pie para entrar al área, Osvaldo dijo no hay estudiantes que propongan estos tipos de proyectos era educación y afectividad y Mirta nos dio mucho espacio aunque no podíamos dirigir la línea no teníamos antecedentes pero se generó un espacio de estudio y cuando estudiaba informalmente con pedro se nos acercaban chicos nos llamaban de los proyectos de investigación para que les diéramos cursos les enseñábamos grupos de discusión que estudiamos solos porque querían implementar esas cosas y explicábamos análisis cualitativo...

I: no tenía nexos, conocía a Noni y Maria Elena buscando quedarme en el campo académico, era una época de congelamiento de cargos y cubro una suplencia, me inscribo sin esperanzas, en estadística en fonoaudiología con extensión a método 1 de psicología y a los meses se interesa directamente en psicología y me piden hacer extensión en método 2 bueno pase por varios

L: ¿como era de ir pasando por varios?

G: yo estuve muchos años con iris y mari Aiello en inicial

I: era así no había cargos no había posibilidad de llamar, había necesidades, se había congelado la planta docente, históricamente se llamaba el cargo era en una asignatura y se hacía extensión en otra, eso sigue siendo así, en ese momento éramos dos auxiliares éramos como el comodín, donde había un hueco donde hacía falta un auxiliar allí íbamos con esta idea dábamos metodología de investigación y los contenidos son básicos y similares y se pueden dar en biología, psicología, nada de especificidad en cuanto a los campos disciplinarios, eso sí se fue modificando

L: ¿como lo vivían?

S: no opinamos, directamente nos tocaba, nadie te preguntaba si quieres estar o donde querías ir

G: ¿no había reunión de área?

S: sí había, pero eran informativas, pero me acuerdo una vez que pedían docentes del área y yo mencioné pares, uno habla de sus pares y no la lista venía con jerarquía e incluso trazaron una línea me di cuenta que no era mi momento de aportar. El pasaje no era traumático porque los contenidos eran muy similares era la 1, la 2 y la 3, partíamos con las estadísticas 1 y 2, porque se llamaba metodología 1 pero de metodología no veíamos nada era estadística descriptiva e inferencial y la tercera era metodología es decir a la inversa por que no sabíamos para que nos sirven las estadísticas en el proceso y la otra cosa

G: así era en psicología que mi materia favorita era la tres jajaja

S: claro nosotros cursamos con psicología teníamos los tres años comunes, se diferenciaban en los dos últimos años, yo creo que ese concepto perdura en cuanto que tenemos un área metodológica, no es investigación en educación o en comunicación y otra que se ve como transversal que se puede brindar servicio a cualquiera, no hay una construcción de la investigación a partir de las particularidades de un campo disciplinar y del objeto de estudio de una ciencia, se sigue viendo como la instrumentalidad, por eso nos cuesta la disciplinariedad porque tratamos de edificar sobre una lógica distinta

L: ¿cómo fue para ustedes ingresar al área?

C: no fue ni deseado ni pensado, en este deseo de trabajar en la universidad, siempre busque y rendí algunos concursos en asignaturas específicas de la carrera inicial, no era mi momento, y en la última moneda que tiró es en una compulsión de antecedentes y no la pensé, fue para ingresar no pensé si me gusto o no, es más fue una materia que durante la carrera me costó mucho, bueno a Iris le entendí a Mari me costó mucho, cuando ingrese y me encuentro con mi referente que era Iris me di cuenta que era el lugar en el que tenía que estar me gustaba esto de producir conocimiento en inicial y dije acá tengo que estar

L: ¿que hizo el clic?

C: cuando ingreso la materia de inicial ya estaba finalizando y comienzo en el taller con Jaqui y ahí comienzan a pensar sus diseños de investigación y ahí tenes acceso a trabajar con ellas en las diferentes temáticas y me gustaba formar formarse en la TEMÁTICAS que las estudiantes tenían

L: ¿Por qué te costó cuando eras estudiante?

C: y porque la formación nuestra era netamente específica a la formación en docencia y cuando pasas a las metodológicas no entendes para que sirve era una sola materia, cuesta hasta el día de hoy es una materia que debería estar en tercer año queremos enseñar a investigar y no tienen la formación de base como les va a enseñar a analizar una clase si recién están viendo didáctica ahí me di cuenta porque no entendía

: o algo muy inicial que ayude a problematizar y después más específico, en realidad no es que no lo puedan comprender esta toda su energía tratando de desentrañar el acontecimiento educativo entonces no hay chance de verlo desde otro lugar, no puedo producir conocimiento esto es lo que tengo que aprender para que se produzca el acontecimiento educativo

C: sería lo ideal

M: pasa como estudiante notaremos mucho la diferencia entre la uno y la dos una muy cuanti y la dos cuali, entonces la uno era estadística era incorporar estudiantes de psicología en números nunca se presentó como una posibilidad para que te iba a servir eso entre en una época de problema de cargos me encontré estaba Fabricio y Diego Muños y estuvimos peleando en el directivo yo decía nos tienen que asegurar que la materia se dicte, pero eran números, aburrido sin sentido, no sabíamos para qué servía sin embargo en la método 2 hablábamos que era investigación fuimos al campo

G: y el trabajar en equipo de la dos me acuerdo me gustó mucho pensar el problema en equipo

S: en relación a lo que comentaba Coti cuando no había entrado al área era nuestro nexos en un proyecto de extensión, tenía una aproximación, ya estaba la investigación dando vueltas

M: me quede pensando en la palabra atrevimiento, fui caradura me animaba a presentar proyectos, me animo a hacer cosas, algunas las largo y otras mueren en el camino, pero si hay una burocracia a nivel país que muchas veces terminamos investigando para cumplir con ciertos requisitos y se pierde lo bueno y es difícil armar un proyecto donde todos vayan para adelante todos necesitan estar para publicar cosas por cargos o jubilarse como

investigadores , estaría bueno comenzar a destrabar eso y eso viene de lo formativo en psicología te forman para hacer clínica y si es posible privada todo lo gigante que tiene la psicología no lo vemos

G: no existe

M: y pensar en un psicólogo investigador quien te lo decía...uno

G: ni el docente investigador

M: y lo otro esto de ir pasando de carreras yo no tenía problemas hasta que el año pasado dije basta necesito estabilizarse en lugares porque soy docente de alguien necesito una formación específica, porque método es un semillero muchos empezaron ahí y después se van, pero falta articulación con otras materias ayer hablando con una docente de producción me dice nosotros tenemos un taller de tesis y me pregunto ¿no estaremos dando los mismos contenidos? no podemos sentarnos y organizar

S: yo cuando estuve me senté y organicé con Silvia

M: ahora no está Silvia y repetimos contenidos

G: o dar continuidad en un proceso

M: me pasa mucho por los estudiantes que te enteras esto lo vimos y ayer lo discutía lo metodológico debería ser un eje en todas las carreras, me decía debería haber un metodólogo en cada praxis para que vaya guiando

S: es que con esa lógica se crearon las praxis, María Luisa me dijo en España Silvia hay unos espacios preciosos para la metodología y me contaba y eso se ha desvinculado van a territorios aplican un instrumento

G: además no está la idea de que en la práctica se construye conocimiento la praxis y la investigación son dos cosas distintas

S: me quedo. Es cierto que muchos docentes están se meten en proyectos porque hay que estar y eso es horrible, no hay producción hay desmotivación me pregunto por donde pasa he visto en chile incluso instituciones dividirse institución de investigación e institución de docencia, entonces la figura del docente investigador está impuesta por el sistema pero

que pasa que no se construye que pasa que no se trabaja de la posibilidad real o desde la motivación

L: la motivación viene por lo económico

S: si hay que trabajarlo, hay que seguir pensando la obligación de estar en proyectos

G: si y gente que está en proyectos te dice hay no sabemos investigar, pero como tenes un montón de saberes construidos en la practica

M: y el sistema los apaña yo he tenido personas que nunca hicieron nada y siguen estando

G: y me parece esto de pensar la investigación como algo puro y alejado cuando yo rendí pensaba que estaba rindiendo algo que no tenía que ver conmigo, me parece que está la idea de que la investigación es algo estratosfera enorme pura y que lo demás que hacemos es puro cuento, hay una distancia

S: y los atrevimientos es lo que permite progresar porque el sistema aplasta, ayer salió en una reunión el creeros el valor de nuestro aporte, hay gente que lo valora y gente que dice hay que hacerlo

N: yo llegué sin querer queriendo, de todas las materias que fui tirando las carpetas de investigación nos las tire quería saber a dónde iba eso, no entendía dónde iban, cuando conecte cuando curse antropología y epistemología, ahí dije acá está esta es la punta y la antropología me gusto porque me enamoro la etnografía y dije esta son las puntas, Navarini me dijo vos tenes que estar acá y yo me veía en la sala o inventando cosas en otros espacios e inventar cosas me sale, yo me veía en otros lugar inventando cosas y él me señaló que podía estar acá y estaba en pasantía en artística , me quede embarazada y luego volví me había hecho amiga de Romina por artística Romi vino a un taller que arme, Coti me cruce en la cursada y ellas un día me cuentan que estaban en un proyecto de investigación y dije no me quiero ir de la facu sin hacerlo y entró al proyecto de Silvia y Lore y ahí surge la posibilidad de armar una cartografía sobre la formación de investigadores, justo la pata que me había quedado dando vueltas que no sabía para que se usaba surge la posibilidad, pude poner en la cartografía todo lo que había aprendido en artística al servicio de la investigación y dije acá esta esto tiene que ver conmigo de hecho cuando rindo el concurso para letras use

la lógica curatorial para pensar la investigación, la mirada que habilita la mirada legitimadora eso hace el investigador legítima y fui articulando el arte, la investigación, la docencia, lo social, la discapacidad no me llegaba de onda me movilizaba lo que pasaba en las familias y las infancias metí todo en una tacita de té y me la tomo y ahora aprendiendo mucho y llegue porque Silvia me dijo que se abren dos concursos, yo me había presentado al concurso de Antonela para ver qué onda, estuvo muy bien armada la grilla respecto a que tenía una y la otra, y pude ver en relación al otro donde estaba yo, y comencé a andar en la construcción de eso que no estaba y un día Silvia me dice se abren dos concursos preséntate miremos cómo va la formación tuya, yo decía psicología no y me dijo si presentante y quede en los dos, ya me había conocido con Gabi por Coti había empezado pasantía con ella

L. precioso estos inicios, ahora como docentes cuáles creen que son los núcleos prioritarios para formar en investigación

G: el primero, para mí el que está en el corazón de la formación es la propia identidad del oficio del docente investigador social como dimensión subjetiva trabajar ahí también en la idea del amor a la investigación, como anclarse en una posición epistemológica epistemológica pero sobre todo con posicionamiento político pero también pensar la investigación como una praxis son dos corazones que deben estar transversales después le agregas contenidos, permite romper con esta idea de que es algo ajeno que es para privilegiados intelectuales entonces la mayoría no se ve, no se ve en institutos de ciencia con becas de doctorado, no se ve participando en proyectos, no la ve como una herramienta para la vida cotidiana

N: yo creo que tiene que ver con la fragmentación de la formación, vez los bloques, pero se va tabicando para poder hilar

G: y también la idea de que la teoría está ahí afuera no la puedo construir yo y lo otro si uno cree que hay un procedimiento a seguir y bueno enseñas el procedimiento, los modelos y reproducir los modelos que existen, ahora si la miras como un proceso atravesado por la reflexión que también tienes la posibilidad de crear y ahí se habilitan otros mundos

S: vos decís no se le va como una herramienta para la vida yo diría no se vive como , no sería lógico estar pensando cómo modificar el plan de estudios ya debería estar modificado per se, ya nuestra propia práctica nos tendría que estar diciendo que cambiar , entonces la gente investiga afuera , no es que todos tenemos que investigar la práctica pero

alude a nuestro campo y en ese sentido comprendí lo que hace un investigador validamos pero también generamos y construimos realidades y ahí hay que poner la fuerza de la formación en la creación y recreación de realidades como un acto político

N: acto político si los hay

S: acción, posición política ok en el sentido de que hay una intencionalidad y a través de la práctica y la praxis vamos construyendo otras formas de vida

N: esa base me la dio la epistemología

S: eso la comprensión de la base epistemológica, que queremos y hacia dónde vamos

I: un poco escuchando hay cosas que pienso distinto pero porque vengo de otro campo disciplinar veo que por un lado hay mucha idealización de la investigación falta más apego a la realidad creo que la investigación es para algunos y no para todos si soy docente de psicología no puedo pretender que todo tenga que ver con la investigación porque también hay otras cuestiones, porque todo tiene que ver con los campos esto que decía Silvia tiene que ver más con educación , entonces yo con las estudiantes de inicial en segundo año lo primero que tratamos , entonces al menos que puedan pensar que además de ser docentes pueden ser docentes investigadores ya que comprendan esa noción me siento más que satisfecha lo que cuesta mucho es que puedan pensarse, que puedan salirse del rol docente entonces cuando les planteamos la posibilidad de investigar la práctica docente no lo pueden procesar recién lo logran al final del cuatrimestre y no todas, la idea es incorporar esta noción, abrirles el campo, me conformo con eso

L: ¿con qué estrategia pedagógica intentas abordar este núcleo?

C: yo noto que ahora las que van ingresando en el ingreso ya vienen con otra cabeza, muchas llegaban a la universidad porque tenían afinidad con los niños/as hoy eso ha cambiado, no sabían que vienen a enseñar contenidos imagínate pensarse como productores de contenidos

N: vienen a prepararse para cuidar

C: venían con esa imagen los desafíos de mostrarles el mundo de la investigación cuesta encontrarle el sentido

L: ¿con qué estrategia?

I: concretamente con el acceso e ingreso al campo más allá que hay contenidos teóricos, la posibilidad de realizar una práctica concreta

C: y esa práctica que tenga teoría, antes en las praxis hacen observaciones y entrevistas, pero de manera intuitiva, acá aprende la formación teórica, la teoría de observación y entrevista que son las dos técnicas de uso por excelencia en las ciencias sociales

I: básicamente las herramientas para el análisis de las prácticas de enseñanza y tratamos de que comprendan lo valioso de investigarlas, análisis las prácticas construyen conocimiento, aunque sea mínimo, se van del taller habiendo conocido todo el proceso hasta realizar el análisis

L: gracias Iris

S. yo quiero agregar no trabajar con procedimientos, una cosa vamos trabajando la capacidad de tener criterios para la toma de decisiones a partir de los fundamentos epistemológicos, el proceso de las distintas estrategias orienta los procedimientos pueden guiar, pero la capacidad de tomar decisiones es de ellos en función de las coordenadas ontológicas y epistemológicas y eso me parece les permitirá ser creativos en relaciona la investigación y proyectarse a nuevas formas de investigar

M: no sé qué decisiones toma la responsable pero yo que quisiera...ahora con Hernán pensamos es apuntar más a la práctica no tanto una clase de dos horas respecto a lo que es...por ejemplo en un práctico donde trabajamos los cuatro paradigmas posicionados como investigador en qué lugar se reconocen y tenían que hacer una presentación creativa usarán el recurso que se les ocurriera no copiar y pegar el texto todo lo metodológico está en internet el tema es cómo uno lo incorpora y lo lleva a la práctica , en paso que una estudiante presentó sobre el positivismo analizando videos juego y yo lo festeje esas formas de prácticas recuerdo un funcionario que decía saquen los chicos afuera porque todo lo que dan está afuera en el campo y todos en el aula entendieron el paradigma por un video juego , apuntar a la práctica y ser creativos no tanto desde lo teórico, yo si tuviera que elegir una carrera me quedo con inicial ahí arranqué yo estudie inicial sin ser parte de la carrera porque acompañe

a Pato Siempre me gustó mucho no para ejercer pero sí para comprender y tienen un nivel de maduración re interesante

S: me hiciste acordar en producción porque en educación a veces el peso de la tradición no lleva a reproducir , en producción de radio la construcción del objeto la hacemos a partir de sus capacidades reflejar la realidad de otra manera fuera con un video, un documental, fotografía y llegamos a hacer una muestra de situación problemáticas y eso era el nivel de la problematización y lo llevamos a educación que la problematización se realizara a partir de la descripción de un contexto de descubrimiento también con imágenes noticias y ahí hacían foco, porque uno habla de prácticas pero lo no tienen formación docente continua es formación inicial entonces hay que ayudar que se problematicen a partir de lo poco que traen de experiencia en el campo

M: yo creo que una osa es la investigación y otra las asignaturas por ejemplo el método 1 y 2 son muy estructurados y así lo demanda la institución está pensado muy APA muy papers entonces no podés darte esas libertades, pero ya investigación educativa de la práctica docente ya desde el nombre le puedo dar otras vueltas más creativo

S: hay mandatos institucionales, como decíamos el nombre del área

¿L cuál es el peso de la tradición?

S: de la concepción general de la educación universitaria y eso se lleva a lo metodológico ayer vi unos videos del neoliberalismo y la educación tiene que ver con una concepción de sociedad y modo y de allí un ordenamiento social político por eso digo que la formación en investigación tiene que ser capaz de construir nuevas realidades develar estos elementos y pensar otras realidades

N: por eso para mí lo artístico es la manera para pensar otras realidades, un espacio donde lo sensible lo poético y político están juntas a la base de pensar la investigación y en tano la docencia es política esas es la conjunción para pensar otras realidades otros modos de construir investigación de discursar

L: con que estrategias

N: no la cosa romántica del amor sino el compromiso la sensibilidad de estoy inserto en una sociedad si hay algo que promueve el neoliberalismo es la insensibilidad, lo individual

L: cómo lo trabajan

N_: reconociendo el recorrido de cada uno para que puedan mirarse reconociendo que hay conclusiones hechas previamente che, pero no estás llegando sin nada llegas con un montón de cosas con eso para adelante, no es sin eso, la investigación no es sin vos

S: es la biopsicocapitalización donde estamos condiciones por una subjetividad construida y trabajar desde el amor implica romper eso me hacen dar cuenta que mi primer proyecto fue sobre educación y afectividad desde lo intuitivo sin connotación política pero ahora en esa línea conocimiento y análisis de la realidad hemos pasado del capitalismo cognitivo al capitalismo afectivo

N: los afectos están siendo objeto del capital el riesgo la mirada atenta contigo amor y cebolla no, es en este contexto con estas características en estas condiciones y eso cómo lo fuerte para acompañar el proceso de escritura de cada uno

Anexo 6: Equipo Reflexivo Comentarios observadora

Modalidad Mixta (una profesora participó de modo virtual y 5 presencial)

Coordina el desarrollo del equipo reflexivo Loren Di Lorenzo

El equipo inicia con la invitación de la coordinadora /investigadora a comentar sobre sus ingresos al área, los elementos decisorios, proceso de incorporación y otros aspectos que desearan agregar.

Dicho esto, por cada uno de los miembros presentes y atendiendo los diálogos internos que surgían en torno al tema, a propuesta de la coordinadora se conversó sobre los aspectos que consideraran interesantes de fortalecer en las propuestas curriculares, interpretadas como desafíos o apuestas de la formación.

Comentarios de la Observadora.

La reunión tuvo lugar en la oficina de postgrado (espacio de trabajo de la coordinadora/investigadora) y se desarrolló en un clima de diálogo animado y amistoso. Profesoras y profesor fueron relatando Las circunstancias en las que ingresaron al área y los móviles que les llevaron a postular.

Resultó llamativo y fue objeto de comentario que excepto dos casos de profesoras que habían

ingresado previo contacto con docentes del área, los ingresos se produjeron por razones más de orden laboral y académico que por un interés genuino en el espacio de formación y trabajo, No obstante, ello, todo el equipo pudo significar o resignificar los contenidos y cometidos propios del área rápidamente y comprometerse con la formación en investigación.

A lo largo de los relatos se percibieron diferentes posicionamientos y búsquedas en relación a la formación. Por un lado, aparece un grupo de trabajo que expresa concebir a la investigación como una práctica política asociada a posicionamientos epistémicos, para ellas la fuerza de la formación en investigación reside en la oportunidad que abre de una praxis (en el caso de la educación pedagógica) y social. Asociada a un proyecto de transformación amplio orientado a la búsqueda de generar una educación diferente y una realidad otra. La

mayoría de las docentes que tienen esta concepción se desempeñan en investigación en carreras de educación y sus perfiles profesionales son psicología, pedagogía, y educación inicial. Entre ella una docente que dijo haber estudiado por sí misma y por fuera de los contenidos que el área tenía en su repertorio tradicional de forma independiente, junto a otro compañero que ya no es parte de la misma y estudiantes interesados que acabaron siendo docentes de otras áreas.

Frente a dicho posicionamiento una docente se manifestó en desacuerdo, explicando que es porque procede de otro campo (psicología y que los psicólogos investigan más que su práctica docente, (asimismo entiendo que se confunde práctica o praxis docente con praxis profesional y producción de conocimiento, sentido último de cualquier proceso de investigación) se advierte también que esta docente, aunque psicóloga también se desempeña en carreras de educación. Al respecto señala que su mayor objetivo en formación docente es que adquieran la noción de docente investigador, que puedan concebirse como tales.

Por último, el otro docente que no manifestó posicionamiento dijo que su apuesta era trabajar

incorporando la práctica como eje.

Entre los temas de interés que salieron fue:

La estrecha relación de la investigación de la praxis docente con la construcción y desarrollo del campo de la educación y los objetos de conocimiento.

La concepción instrumental y tradicional de la metodología reflejada en la transversalidad del área y los contenidos para todas las asignaturas que enseñan a investigar en diferentes carreras de la facultad y otras facultades.

Un aspecto de interés a los fines de analizar la posibilidad de avanzar con autonomía en la construcción de sentidos en los procesos de formación es la preocupación de auxiliares por realizar comentarios que armonizaran con lo dicho por las profesoras antiguas del área (se deduce la situación de vulnerabilidad que tienen por su condición de auxiliares que tienen que atravesar por concursos donde las y los profesores del área son potenciales evaluadores/es)

Anexo 7: Informe de la comisión de trabajo en temas relativos a la permanencia y egresabilidad en las carreras de la FCH

La egresabilidad en las distintas carreras de la FCH, ha sido un tema de preocupación y ocupación en los últimos años en esta unidad académica abordándose de manera particular en algunas carreras de esta unidad académica. Por ello en el 2020 se elaboró una propuesta que permitiera indagar acerca de los núcleos críticos que identifican los/as estudiantes en el trayecto final de todas las carreras y que aportara a la construcción de líneas propositivas que continúe trabajando la nueva comisión ad hoc del Subprograma de Permanencia y Egresabilidad y, de este modo presentar una política integral de la FCH para estos trayectos formativos. El presente informe da cuenta del trabajo realizado durante marzo y setiembre 2021. El equipo estuvo coordinado por la Secretaria Académica de la FCH Paola Figueroa y conformado por el/las siguientes docentes:

- Departamento de Educación y Formación Docente: Prof. Noelia Castillo, Prof. Silvia Baldivieso;

- Departamento de Artes: Prof. Gabriela Luciano – Prof. Cándido Sanz (este último presentó la renuncia en el mes de mayo por razones de laborales y formativas);

- Departamento de Comunicación: Prof. Silvia Huarte – Prof. Silvina Romero.

Entre las tareas que la comisión se propuso se realizaron:

1. Relevamiento de datos de estudiantes en situación de egresabilidad. Marzo a setiembre 2021:

- Construcción, implementación y análisis preliminar de Encuesta a estudiantes en situación de egresabilidad. La misma fue respondida por 51 (cincuenta y un) estudiantes donde se indagó sobre los núcleos críticos que identifican en el trayecto final de las carreras y esbozos de líneas propositivas. Fecha del trabajo: marzo a mayo 2021.

- Talleres y entrevistas a estudiantes que cumplimentaron la encuesta para profundizar los datos recabados. Agosto 2021.

- Elaboración de informes. Setiembre 2021.

2. Diálogos con la Comisión ad hoc del subprograma de Permanencia y egresabilidad que permita dar a conocer el informe y que oficie de base para la construcción y puesta en marcha dispositivos integrales para el acompañamiento en la egresabilidad. A desarrollarse en octubre 2021

1. ACCIONES REALIZADAS

1. 1. Sistematización del relevamiento de datos de núcleos críticos en la etapa de egresabilidad desde la visión de los/as estudiantes.

1.1 1 Encuesta a los/as estudiantes. Durante el mes de junio de 2021 se realizó una encuesta a cincuenta y un estudiantes en condición de egresabilidad, que permitió indagar los motivos de discontinuidad en la carrera, los aspectos que interfieren en el avance y culminación de la misma, las dificultades particulares de aquellos/as estudiantes que deben realizar trabajos finales (TF) Completaron la encuesta dos estudiantes del Ciclo de Complementación Curricular de Licenciatura en Educación Especial; cinco estudiantes Licenciatura en Ciencias de la Educación, cuatro estudiantes Licenciatura en Comunicación Social, cuatro de Licenciatura en Educación Inicial, dos de Licenciatura en Periodismo, ocho de Licenciatura en Producción de Radio y Televisión, un estudiante de la carrera Locutor Nacional, uno de la carrera Periodista Universitario/a, cinco de la carrera Profesorado en Educación Inicial/ Lic. en Educación Inicial, cuatro de la carrera Profesorado en Ciencias de la Educación/Licenciatura en Ciencias de la educación, un estudiante de la carrera Profesorado en Educación especial, siete de Profesorado Universitario en Letras, cuatro de la carrera Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana y un estudiante de la carrera Tecnicatura Universitaria en Producción Musical. A continuación, se dará cuenta de los datos arrojados en la encuesta cuyos ejes de indagación fueron: motivos de discontinuidad o abandono en la carrera, motivos de discontinuidad o abandono vinculados a la dimensión académica, principal/es aspecto/s que desde lo académico e institucional interfieren para no retener a un estudiante en situación de riesgo de deserción. A continuación, se presenta la sistematización de los datos i. Motivos de discontinuidad o abandono en la carrera 8 6 10 11 3 12 acontecimientos familiares económicos laborales académicos administrativos otros ii. Motivos de índole académicos iii. Principal/es aspecto/s que desde lo académico e institucional interfieren para no retener a un estudiante en situación de riesgo de deserción 3 14 1 10 1 2 12 14 extensión de la carrera cambios en el plan de estudio régimen de cursada carga horaria excesiva problemas con los contenidos de una

materia mala o nula comunicación con los docentes dificultades con el trabajo final otros 11 11 12 4 4 2 2 1 abandono institucional en los trayectos finales de formación Carga horaria de cursado excesiva que no posibilita trabajar y estudiar Falta de comunicación y empatía de los profesores Falta de acompañamiento de los directores de TF carreras que no forman en las escrituras autorales sino que son más bien practicas o reproductivistas Dificultad para rendir finales Demoras en los trámites administrativos Falta de criterios claros a la hora de evaluar TF iv. Instancia en la que se encuentra realizando Trabajo final (solo contestaban aquellos/as estudiantes cuyas carreras contemplan esta modalidad) El relevamiento de los datos de la encuesta nos aproximó a los núcleos problemáticos en el último tramo de formación, pero la comisión sintió la necesidad de trabajar en la profundización de algunos ejes. Por ello se planificaron y desarrollaron talleres y entrevistas donde se trabajará con los/as estudiantes que participaron en la encuesta, que permitirá leer con mayor densidad los datos de la encuesta. 1.1.2 Espacios de diálogo con estudiantes para profundizar los ejes de la encuesta i. Sistematización de datos referidos a las problemáticas de egresabilidad desde las voces de los/as estudiantes del Departamento de Artes. El día lunes 6 de setiembre a las 18 hs se llevó a cabo el taller que abordó y profundizó las problemáticas de egresabilidad planteadas en la encuesta. El taller fue coordinado por la profesora Gabriela Luciano y la secretaria académica Paola Figueroa Asistieron al mismo ocho estudiantes en total; uno de ellos de la carrera Tecnicatura en Producción Musical; dos estudiantes del Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana y cinco estudiantes de la carrera Profesorado Universitario en Letras. Se trabajó sobre los siguientes ejes de discusión que se sistematizan a continuación. Ejes de discusión: a) Núcleos críticos de avance y egresabilidad en las carreras Carrera TPM: presenta dificultades administrativas en el pase de la carrera al IPAU si bien es con un trámite de equivalencias hay otras lógicas, espacios que hay que conocer. 7 17 2 2 8 Cursando las materias de los últimos años para comenzar con el plan de TF Construyendo plan de TF Plan de TF en proceso de evaluación Plan de TF aprobado Construyendo el TF en proceso de evaluación por jurado “Algunos de mis compañeros todavía tienen problemas con el paso de las equivalencias del IPAU a la FCH y eso dificulta el avance en la carrera de manera regular” Hay una representación de la carrera vinculada con ser música a ser músico y en realidad está vinculado con hacer producciones artísticas. Esa distancia hace que muchos abandonen en el primer trayecto formativo. “Muchos de los que ingresan lo hacen pensando que van a poder hacer música en esta carrera y si bien hay espacios donde tenes bases sobre la música, el fuerte de la carrera es la creatividad y la producción, manejo de programas, lenguajes, etc. Allí hay un desencuentro” Específicos de

la pandemia: la carrera tiene renombre a nivel nacional. Los egresados son muy valorados a nivel nacional. Es una carrera extremadamente presencial y la pandemia no lo posibilitó. Por eso muchos estudiantes dejamos de cursar algunas materias y esperamos la presencialidad. En este año y medios los conocimientos que se brindaron no son los necesarios para salir al campo laboral, quedan inconclusos en la formación porque están los contenidos teóricos, pero no la ejecución de esos lenguajes. “Si me egreso así siento que me voy a recibir siendo de plástico” “se acreditan lo mismo (los contenidos), pero no valen lo mismo” Carrera PUMPL: presenta dificultades administrativas por ser la primera cohorte, la falta de profesores ha hecho que se atrasen en la terminalidad de la carrera. Tuvimos varias materias. En ese sentido la presencialidad dio lugar a lo grupal y desde allí el grupo de pares operaba como sostén y contención. La carrera trabaja desde la operatoria de lo grupal y la presencia del otro es fundamental. Suponen que las cohortes 2020 y 2021 que iniciaron desde la modalidad no presencial, va a ser muy duro sostenerse y permanecer. “Al ser primera cohorte nos vimos afectados por la falta de profesores materias que se dieron a destiempo, etc. Por suerte siempre había profesores/as que ponían el hombre a esas situaciones. En ese sentido la grupalidad fue central. Nos acompañábamos, cuando vemos que uno afloja lo sostenemos. La carrera tiene muchas actividades desde la grupalidad y eso genera que actuemos como grupo” Una de las mayores dificultades es que se necesitan instrumentos musicales para acceder a las prácticas y si bien hay disposición de los profesores falta mayor organización para que se pueda acceder a ellos. Existe una representación de la carrera que es para ser músicos y se encuentran con una carrera centrada en la docencia y ese choque de representaciones hace que muchos/as abandonen. Carrera PUL: La carrera presenta en algunos años docentes que en sus clases presentan abuso de poder que dificulta el avance de la carrera. No hay trabajos articulados entre los docentes de las carreras y piensan que solo se estudia para una materia. Existe mucha carga de material para leer y analizar por materia que triplica muchas veces el crédito de carga horaria de presencialidad establecida por plan de estudio. Eso hace que las prácticas de lectura sean fragmentadas y balcanizadas. Los/as estudiantes consideran que ese problema se podría atenuar si hubiera comunicación entre profesores de asignaturas. La carrera está pensada para estudiantes que no trabajan o no son padres o madres. “Hay situaciones en las asignaturas que uno no las entiende, los profesores se presentan de tal manera que ponen esa distancia y no solo distancias sino prácticas que hacen que vos tengas miedo porque hay abuso de poder. Hay menosprecio hay comentarios que menosprecian al estudiante. Acá en la carrera aprendemos que enseñar es acompañar, crear condiciones para el que el otro aprenda, pero en la práctica eso no ocurre” “cada

asignatura te da libros para leer, imagínate si por semana tenes como actividad leer tres o cuatro libros, mas teorías, mas trabajos, mas parciales...imposible, sacas las cuentas y no te dan las horas. Entonces te obligan a llevar a cabo prácticas de lectura salteada, fragmentada, etc.” Otro de los núcleos críticos en el avance y terminalidad es que en las asignaturas los/as profesores/as solicitan la escritura de ensayos, monografías, etc. y nadie enseña cómo se realizan, son enseñanzas omitidas. “Los profesores te piden ‘escriban monografías, ensayos’, pero nadie te enseña cómo se hace eso y te encontras que no solo tenes que hacerlo sino comenzar a estudiar cómo se hace” La carrera a diferencia de lo presentado por los estudiantes de carreras vinculadas a la música, es individualista y no genera lógicas de acompañamiento entre pares. “escuchando a los estudiantes de música me pongo a pensar en nuestra carrera, no hay actividades grupales reales de construcción colectiva, si hay trabajos hechos en grupo, pero no existe compartir, aprender de otros compañeros, sorprenderte de las producciones de tus compas. Y eso está bueno, ojalá lo pensarán los profesores nuestros, de esa manera nos podríamos acompañar más, porque nos conoceríamos más” En relación a la pandemia: una de las mayores dificultades fue que las asignaturas no modificaron sus prácticas y la presencialidad se mutó a las pantallas sobre todo en 2020. Eso dio lugar a que el 2020 primer cuatrimestre se aumentara el caudal de material de estudio y el tiempo de estudio independiente se duplicó. Se utilizaron los dispositivos tecnológicos como medios de control por parte de los/as docentes hacia los estudiantes posicionándoles en un lugar de infantes. “muchos profesores nos pusieron en lugares de niños, ‘prende la cámara para ver que estás presente y no haciendo otra cosa’ ‘para saber si no copias’. Eso fue muy doloroso porque uno no prende la cámara porque no tiene buena señal o porque tenes a tus hijos encima de ti o por mil cuestiones...nos controlaban desde un lugar muy feo” b) Propuestas para un acompañamiento a la permanencia y egresabilidad

- Crear espacios de trabajo autónomo y grupal para estudiantes en las carreras.
- Construir dispositivos para pensar cómo enseñar las enseñanzas omitidas
- Trabajar en los últimos años un espacio de acompañamiento a quienes van terminando la carrera. Si se piensa en el dispositivo de tutorías que se puedan articular con el trabajo de los/as profesores/as

- Habilitar más sistemáticamente espacios de diálogos con los/s estudiantes sobre las trayectorias de formación

- Dispositivos de encuentro entre estudiantes desde espacios académicos y/o culturales.

- Propuestas pedagógicas de los docentes que posibiliten devoluciones de las evaluaciones de trabajo que permitan al estudiantado conocer que aspectos deben mejorar o corregir.

ii. Sistematización de datos referidos a las problemáticas de egresabilidad desde las voces de los/as estudiantes del Departamento de Comunicación El trabajo de sistematización de las voces de los estudiantes del Departamento de Comunicación fue coordinado por las docentes Silvia Huarte y Silvina Romero. Atendiendo a las expresiones de los/as estudiantes podríamos decir que para algunos/as el TF se convierte en un obstáculo. La poca disposición de ciertos profesores junto a la demora que acontece en relación a la aprobación de los planes de TF y los TF, contribuyen al alargamiento y la postergación de la graduación. Los/as estudiantes postergan el egreso por diversos motivos: los horarios de cursada, condición laboral mucho deben de trabajar o motivos personales como ser madres/padres. Les estudiantes nos hablan del alargamiento de la carrera, no quieren hablar de abandono. “Los motivos de discontinuidad o abandono de la carrera se deben a motivos laborales. La situación principal es la poca flexibilidad de profesores/as ante lo laboral, horarios que coinciden con el trabajo y profesores/as que no vuelvan bien el contenido”. En particular en las carreras de LN y LPRyTV, se observan problemas en la relación pedagógica, tanto en lo referente al vínculo docente/estudiante como en relación a los contenidos. El predominio de contenidos prácticos en los primeros años hace que les estudiantes tengan dificultades al abordar la teoría que se presenta en los últimos años y por tanto muchos optan sólo por el título intermedio de LN. La alfabetización de los últimos años no es tomada en cuenta desde las políticas universitarias (los/as estudiantes cambian la forma de cursado por autonomía en los horarios, hay menos regulación institucional, existe un plantel docente con dedicación diferencial y sin motivación para dirigir los trabajos de grado). “Ahora sí, contestando a lo preguntado, me parece que hay un problema claro en mi carrera Lic. en Producción de Radio y Televisión es el plan de estudio. En él se apunta a un perfil de egresado que combina: por un lado, el de "locutor nacional" (título intermedio) y por el otro el de "Lic. en Producción". Basándonos en esto, pienso, que la carrera debería ofrecer una mezcla entre práctica y teoría.

Por desgracia, las proporciones entre teoría y práctica a lo largo de la carrera son muy desiguales: exceptuando algunas materias compartidas con las demás carreras del departamento, la mayoría (de las materias) apuntan a lo práctico y ofrecen, por lo tanto, en el mejor de los casos una teoría demasiado superficial.” “Comunicación y estímulo para aquellos que apostamos a seguir perfeccionándonos en especial cuando somos personas mayores y que trabajamos, que los directores de tesis sean más compañeros y dediquen su tiempo a los tesista y no los tesistas esperar años a que se dignen acompañarnos en este proceso, que sea algo más ameno un buen recuerdo y no un calvario que termina cansando al tesista o sintiendo que es una carga para el director de tesis y por lo tanto abandonando la carrera. Yo estoy desde 2018 esperando terminar mi tesis, pongo todo de mi pero no me siento acompañada.” Sobre lo observado creemos necesario revisar las normativas que reglamentan los TF tanto en sus requerimientos como en cuestiones administrativas. Quizás sea conveniente revisar los plazos a los evaluadores y agilizar la presentación del trámite. (plazos que habitualmente no se cumplen y en contexto de pandemia sufrieron mayores dificultades en el cumplimiento) “Cumplir con los plazos establecidos en la etapa de trabajo final. Un ensayo de 12 páginas lo lee cualquier persona en menos de media hora. Y a veces los docentes se demoran semanas/ meses”. Por otro lado, desde los espacios curriculares Taller de Trabajo Final y Taller de Tesis se quiso articular el trabajo con los directores (pero la sobrecarga en actividades académicas en el tramo final, los finales acumulados y horarios laborales, según lo manifestado por los estudiantes, le restan dedicación al tiempo de escritura del plan de TF. En otros casos los directores optaron por el estilo de director lectores críticos del plan TF y argumentaron que leerían el plan cuando el mismo esté concluido y trabajado con los docentes responsables del taller. Solo en cuatro casos se logró la articulación entre el director-estudiante-docentes de taller. En esta oportunidad el estilo de dirección fue totalmente diferente ya que él mismo guió y acompañó al estudiante, reconociéndose como protagonista de su trabajo, brindando las herramientas necesarias. Esta participación de los directores en la construcción del plan brinda oportunidades diferenciales de aprendizaje y habilitan el proceso formativo de los distintos participantes. En los trabajos finales, se deposita una gran cantidad de expectativa, requiere un acompañamiento del docente. Algunos estudiantes opinan que no se puede trasladar en ellos la búsqueda un director del trabajo, consideran que debería de estar regulado (trasladarle al estudiante una tarea compleja, introduce un problema complejo, gran cantidad de estudiantes buscan directores y no encuentran docentes que deseen comprometerse en la tarea. Si hay una política institucional sobre la dirección de trabajos facilitaría la tarea, no puede quedar

liberado al compromiso institucional “habitus docente que se modifique y se comprometa”)

iii. Sistematización de datos referidos a las problemáticas de egresabilidad desde las voces de los/as estudiantes del Departamento de Educación y Formación Docente El día lunes 13 de septiembre tres estudiantes del Departamento Educación y Formación Docente participaron de un taller virtual coordinado por las profesoras Noelia Castillo y Silvia Baldivieso orientado a:

➤ Profundizar en conocimiento acerca de los principales núcleos problemáticos identificados a partir de las respuestas obtenidas en la instancia de indagación anterior.

➤ Propiciar el diálogo entre estudiantes de cada una de las carreras del Departamento Educación con vistas a la identificación puntos críticos para el avance curricular y la egresabilidad

➤ Idear con los/as estudiantes del Departamento Educación acciones posibles para cautelar la permanencia en la institución y oportuna egresabilidad. El trabajo se inicia con la presentación de los objetivos planteados para el encuentro y una síntesis de las principales respuestas vertidas por estudiantes del Departamento en la encuesta descrita al inicio de este documento, seguido de una invitación a profundizar lo dicho a partir de sus experiencias personales. Algunos datos presentados en relación a las respuestas dadas por los estudiantes del Dpto. de educación a partir del Formulario de indagación «Condiciones de re vinculación y condiciones de egresabilidad de la FCH- UNSL» fueron: a-Cantidad de respuestas obtenidas del Dpto. de Educación: 21 -Distribuidas de la siguiente manera: CARRERAS ESTUDIANTES CCC Lic. en Educación Especial 2 Prof. en Educación Especial: 1 Lic. y Prof. en educación Inicial 9 Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación 9 b- Se ubicaron algunos ejes a partir de las respuestas respecto a los principal/es aspecto/s que desde lo académico e institucional interfieren para no retener a un estudiante en situación de riesgo de deserción:

➤ Cursada: -Carga horaria extensa. -Incompatible con posibilidad de trabajar y/o situaciones familiares. -Falta flexibilidad horaria.

➤ Académico/Institucional: -Planes de estudio desactualizados. -Visión muy conservadora acerca del estudiante y de modelos de enseñanza - Falta de interés sobre investigar las causas del riesgo de deserción. - Seguimiento minucioso. -Falta de

comunicación y apoyo académico para continuar. -La universidad para estudiantes que sólo se dedican a sus estudios.

➤ Trabajo final: -Ausencia de acompañamiento por parte de lxs directores para finalizar las carreras. -Lentitud burocrática para los trámites administrativos -Falta de acompañamiento al inicio del TIF

➤ Docentes: -Falta de empatía. -Poca claridad en la evaluación (en virtualidad). - Falta de consideración de algunos docentes ante situaciones personales o laborales.

➤ Alumno: -Económico. -Razones laborales y familiares. Durante el desarrollo del taller el/las estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Licenciatura en Educación inicial y Prof. en Educación Especial compartieron sus situaciones personales relevando aspectos que consideran críticos del proceso de formación dando lugar a un diálogo fluido y empático, base para la visualización y análisis de posibles acciones institucionales para abordar la problemática de la egresabiidad trascendiendo a las carreras. Los tres iniciaron la carrera entre los años 2002 y 2005, interrumpieron el proceso, alguno de ellos en más de una oportunidad, debido a razones familiares y retomaron por las facilidades que ofreció la virtualidad forzada. Este aspecto mantiene vinculación con lo señalado en la encuesta general respecto a la dificultad que se les presenta a los estudiantes para articular el estudio con lo laboral y familiar. Sus trayectorias, aunque claramente diferenciadas por la historia vital de cada uno y las particularidades de cada carrera ponen en evidencia procesos complejos, y la necesidad de revisar las ofertas formativa, las formas de trabajo en las aulas y en la institución que relentizan el recorrido y ponen en riesgo la egresabilidad. A la vez, se destaca la necesidad de contar con apoyos dirigidos a cautelar el avance curricular esperado y la permanencia en la institución. La estudiante de educación especial cohorte 2005, relata dos períodos de interrupción, el primero al término del primer año, aduciendo motivos personales, y luego de retornar en 2012 y cursar siendo ya mamá de dos hijos, interrumpe la continuidad nuevamente en 2015 cuando finaliza la cursada y le restan cinco finales aproximadamente, debido a lo que considera “malas experiencias al momento de rendir”. Así permaneció 6 años sin rendir ninguna materia, aunque participó en proyectos de investigación y se desempeñó como auxiliar alumna en dos asignaturas. Hoy procura rendir las materias que le faltan. La estudiante de educación inicial cohorte 2002 cursó todas las materias sin mayores dificultades, con dedicación exclusiva a la formación

y deseos de saber, lo cual desde su perspectiva incidió para que viviera “situaciones desagradables con algunos docentes que no aceptaban sus inquietudes y malinterpretaban sus cuestionamientos a los temas”. En 2005 regulariza taller de tesis y allí ante las dificultades sentidas para llegar a un director de trabajo final, y sintiéndose “muy perdida” se desvincula. Hoy luego de haber vivido fuera del país, retorna y retoma la carrera. El estudiante de Ciencias de la Educación, inicia su formación en 2002 y cursando regularmente finaliza el profesorado en 2010, y aunque tenía intenciones de continuar el estrés vivido en cuarto año y el cansancio sentido lo hacen interrumpir el proceso. Hoy ya trabajando y con familia está cursando las materias que le restan y dispuesto a realizar el trabajo final. El diálogo y análisis de vivencias compartidas permite decir que, desde la condición de estudiantes y de docentes en formación que necesitan vivenciar experiencias que sean formativas en sí mismas, es importante atender aspectos inherentes a la práctica docente que muchas veces se convierten en punto críticos para la egresabilidad y que seguidamente se exponen: - Empatía, como reconocimiento del valor de colocarse en el lugar del estudiante y del valor de una cuidadosa y adecuada comunicación, considerando lo que puede generar una no respuesta oportuna, la no escucha de una propuesta, la no valoración de una pregunta o inquietud de conocimiento, como así también lo que significa la sobrecarga en el estudio. “cuando participe en proyectos y como auxiliar alumna en praxis 4 y 5. Se preguntó... ¿por que se olvidaron de los estudiantes?” “Falta empatía en los docentes. y en la institución - Seguimiento y reconocimiento de los procesos de las y los estudiantes, y de la situación puntual que se puede atravesar en un momento de evaluación. “Sentí que me desconocieron y yo tenía todo para aprobar” ... no rendí por 6 años más. - Comunicación fluida entre docentes y estudiantes, para favorecer la permanencia y la reinserción de quienes se desvinculan y regresan. - Abrir la posibilidad de que las y los estudiantes construyan recorridos personales en el marco de la propuesta de formación “El problema es cuando uno propone una práctica las profesoras te dicen NO, ese no te anula” “Me paso con varios docentes que pensar diferente te juega en contra, repreguntar la fotocopia, es como que uno los pone a prueba... y opté por callarme” - Propiciar desde el estudio el encuentro entre estudiantes, el trabajo colaborativo y la construcción de redes de apoyo “justo cuando llegue cayó un compañero antiguo y nos pudimos ayudar” “cuando los compañeros de un grupo se separan, se aíslan y pierden conexión” “nos ayudamos, somos como cinco que hacemos de satélite para no dejarnos solas” - Fortalecimiento de la autoestima de las y los estudiantes. - Trabajo para el empoderamiento como docente en formación y futuro profesional. - Organizar la cursada procurando la integración teoría

práctica y con días específicos para territorio y otros para clases más teóricas “pensar en trabajos en territorio todo el año, todas las materias” En relación a las Carreras Profesorado y Lic. en ciencias de la educación específicamente : - articular más el eje de la praxis y descomprimir el cuarto año “cuando volví después de 10 años encontré a los chicos llorando, como cuando yo curse”” No tener que asistir a tantas instituciones para la praxis. Sino una institución que permita profundizar la práctica e investigación de esa institución en la articulación con las distintas materias. Posibilitando hacer los trabajos prácticos allí. Un aspecto que surge de los relatos es la necesidad de contar con espacios específicos que permitan alojar y orientar consultas en torno a aspectos académicos y espacios que posibiliten la construcción de lazos docente-estudiante y entre estudiantes, aspecto que aparece con fuerza en tanto destacan la importancia que tienen los vínculos para el sostén afectivo, de comunicación y orientación a lo largo de la carrera, mencionando el “no quedar solo”. En este sentido, se mencionó la necesidad de “abrir canales reales de comunicación, aparte de los que usa la institución”. De esta observación, puede leerse la necesidad de los y las estudiantes de contar con espacios de escucha que posibiliten articular aspectos académicos con la experiencia singular de las trayectorias educativas. Por otro lado, aparece como sugerencia a la institución, “aprender a generar estrategias para la cultura colectiva dentro del aula” remarcando la necesidad de “evaluar la tendencia al individualismo” y la necesidad de “no volver a dinámicas individuales”. En este sentido proponen algunas sugerencias para la toma de decisiones a nivel institucional - Realizar pausas activas periódicas para dialogar con las y los estudiantes, saber qué les pasa, que sienten, qué obstáculos tienen y trabajar juntos sobre ello. - Generar un plan de trabajo procurando la comunicación fluida se haga cultura no un conjunto de acciones desconectadas unas de otras. “como colectivo” - Captar a las y los estudiantes rezagados o distanciados y dialogar con ellos. - Contar con un listado de posibles directores de tesis o alguien a quien golpear la puerta para consultar.

2. A MODO DE PROPUESTA DE TRABAJO PARA DAR CONTINUIDAD

Conocer los ejes críticos en la permanencia y egresabilidad de los/as estudiantes de las carreras de la FCH, ha sido el trabajo que se propuso esta comisión. Ahora cabe la necesidad de pensar conjuntamente en el marco del Subprograma de Permanencia y Egreso dispositivos políticos, institucionales y pedagógicos que posibiliten el acompañamiento en la permanencia y egresabilidad. A continuación, proponemos, a modo de sugerencia posibles líneas de acción para implementar:

2.1 Líneas de acción para promover la permanencia y egresabilidad.

- Construcción y puesta en marcha de dispositivos de acompañamiento en el último año de la carrera que permita recoger las problemáticas emergentes y las estructurales para poder abordarlas institucionalmente.

- Elaboración de material pedagógico didáctico que permita abordar temas propios de las enseñanzas omitidas, articulando estas producciones con los trabajos en las asignaturas.

- Generar dispositivos que permitan comenzar a trabajar articulaciones horizontales entre asignaturas que permitan abordar las problematizaciones planteadas por los/as estudiantes.

- Desarrollar estrategias para la cultura colectiva dentro del aula” remarcando la necesidad de “evaluar la tendencia al individualismo” y la necesidad de “no volver a dinámicas individuales”.

- Generar planificaciones que consideren procesos de comunicación fluidos con estudiantes

- Realizar un seguimiento continuo del estudiante

- Propiciar el empoderamiento como docente en formación y futuro profesional.

- Construcción y puesta en marcha de dispositivos de acompañamiento en la realización del trabajo final – Tutorías de egresabilidad-

- Creación de base de datos de docentes que oficien como directores/as de TF y las áreas de formación específicas de estos/as y que posibilite el trabajo interdepartamental

- Espacios de formación en temas vinculados a la dirección de trabajos finales destinados a los/as docentes en general, pero a los/as docentes noveles en particular.

- Líneas de acción que implican a la práctica docente áulica Se espera que este trabajo sea el puntapié de una propuesta de política, institucional y pedagógica pensada a mediano y largo plazo en pos de pensar la educación Superior como derecho desde acciones concretas.

Anexo 8: Cocina de la Investigación: Un poco de mí biografía como investigadora

Mi historia con la Investigación, escrito en el 2012

Uno de los conceptos que marcó con fuerza mi formación, es el de objetividad, en términos de Haraway “conocimientos situados”: *“necesitamos aprender en nuestros cuerpos, provistas de color y visión, como ligar el objetivo a nuestros escáneres políticos y teóricos para nombrar donde estamos y donde no...Así de manera no tan perversa, la objetividad deja de referirse a la falsa visión que promete trascendencia de todos los límites y responsabilidades para dedica a una encarnación particular y específica”* (Haraway, 1995: 326).

Todo conocimiento es encarnado, tiene cuerpo, un espacio y un tiempo. A partir de aquí, la invitación a situarnos ¿Por qué estoy aquí y no en otro lugar? ¿Cómo entro en contacto con la investigación? ¿Qué temas he investigado hasta el momento? Intentaré responderlo en los próximos párrafos.

Esto es lo que algunos/as autores/as llaman la “biografía del/a investigador/a”, quien se es, nuestra posición en los múltiples campos social, cultural, de clase...

Provengo de una familia de clase media trabajadora, crecí en un pueblo donde la fuente laboral de la mayoría de los habitantes era y es la tierra, el cultivo... desde muy pequeña no podía entender porque la gente trabajaba tantas horas y sus condiciones de vida era tan precarias. La universidad me permitió darle un nombre a todo eso: condiciones materiales de vida, fuerza de trabajo, plusvalía, entre otros.

Además, llamaba mi atención que mis amigos/as del barrio abandonaban sus estudios en su mayoría en la primaria y los que finalizaban este nivel se quedaban ahí o a mitad de camino de la secundaria, por sus mentes ni se cruzaba la posibilidad de realizar una carrera universitaria, en las escasas situaciones que hacían mención a su futuro era en el marco de continuar el trabajo de sus padres.

Mis padres me enviaron a una escuela secundaria en la ciudad, viajaba media hora todos los días para llegar a ella, todos decían que era uno de los mejores colegios y mis padres querían una buena educación para mí e incluso que siguiera una carrera universitaria,

cosa que ellos no habían hecho. Sin embargo, siempre recuerdo no sentirme a gusto en el colegio, tenía buena relación con mis compañeros/as (en su mayoría hijos de médicos, abogados, ingenieros...) y me iba bien académicamente, pero el resto del tiempo prefería pasarlo con mis amigos/as del barrio, con ellos me sentía a gusto, me sentía bien, en ese momento no entendía mucho, pero sentía que había algo que me unía a ellos...

Mis padres con muchísimo esfuerzo pagaron mis estudios universitarios y digo esto porque la universidad dice ser “pública y gratuita”, se habla de “igualdad de oportunidades” y sin embargo parece ser que no todos tienen las mismas posibilidades. Obviamente todo esto fue marcando mis formas de ver el mundo y con posterioridad las temáticas que investigaré años después.

Como alumna de la carrera del Profesorado en Ciencias de la Educación comencé como becaria en la asignatura investigación educativa II que pone énfasis en la lógica cualitativa, ya como estudiante este espacio había generado en mí muchos interrogantes e intereses personales, a su vez formaba parte de un grupo de educadores populares que realizábamos nuestra praxis en un Comedor comunitario de la capital de San Luis, Argentina.

Una vez recibida a los cinco años tal como estipula la lógica académica, gané el cargo de auxiliar docente y formé parte de la cátedra de investigación educativa II y ante los requisitos institucionales me integré a un proyecto de investigación.

Al día de la fecha llevo cinco años de docencia universitaria y mis experiencias investigativas se han centrado en estudios cualitativos, una de las primeras temáticas que decidí investigar tenía que ver con el comedor comunitario donde realizaba mis prácticas de educación popular, comenzó a surgir como una necesidad la producción de conocimiento de lo que acontecía y que a su vez fuera re direccionado nuestras acciones.

En este marco investigué las dificultades educativas que atravesaban los/as chicos/as que concurrían a dicho comedor para acceder y/o permanecer en el sistema educativo, desde sus perspectivas y las de sus padres, con el objetivo que su “voz fuera escuchada”. Al trabajar con los/as chicos/as no solo repensaba las teorías que había visto en la Universidad, como por ejemplo la teoría de la reproducción de Bourdieu, sino que no podía evitar recordar mis amigos del barrio y/o dejar de sufrir por un sistema en general y un sistema educativo en

particular fuertemente exclusor que cumple muy bien su papel de garantizar el orden de las cosas.

Algunos años después en el marco de un proyecto sobre políticas educativas, “el impacto de las políticas de los 90”, investigué la implementación de programas educativos compensatorios en la provincia, especialmente me concentré en el programa “Volver a la Escuela”, en dos instituciones, obviamente que dichos programas no son más que un disfraz creador de falsa conciencia de que algo se están haciendo por los “más necesitados”.

Un tiempo después me inscribo en una Maestría en Ciencias Sociales con mención en Investigación, curricularmente tuve diez materias metodológicas que no hicieron más que discutir aspectos técnicos de todo proceso investigativo, es decir que no cuestionó demasiado mi formación de grado, mi plan de tesis ya está aprobado ya que sigue al pie de la letra todo el protocolo, mi objeto es la Formación docente en pensamiento crítico, obviamente estoy pensando en la necesidad de docentes comprometidos.

Como se puede ver, en mis cortos años de experiencia con la docencia y la investigación siempre me ha resultado muy difícil investigar en términos de Grimson (2009), visiones de mundo o prácticas que reproducen o desilusionan, por el contrario, me he concentrado en prácticas y discursos con las que me identifico, no recuerdo muy bien en que clase, pero se hizo mención a que “estamos movilizadas por nuestro querer, nuestros deseos”.

A pesar de que muchas veces formulé los problemas como problemas del mundo real, que está allí a mi espera: dificultades educativas de sectores populares, programas educativos compensatorios, formación docente crítica... en realidad hoy entiendo que soy yo la que necesité y necesito de ellos: “*un problema siempre es problema para alguien*” (Harding) en términos de Haber (2011) empezar a reconocer esto es ir mudando mi domicilio.

Uno de los quiebres más importantes fue respecto a la intención de “dar voz”, siempre lo utilice de forma corriente para describir y justificar estudios cualitativos, nunca se me había cruzado por la cabeza que es una forma de forzar a que los sujetos tomen un determinado lugar, el resultado no es más que una comunidad, grupo o persona vista tal como el investigador/a quiere verla, y en este caso como yo quería verla; ubicándolo en el

lugar hegemónico de las relaciones interculturales, enunciando al otro en el lenguaje de occidente (a partir de su voz el otro solo confirma lo que investigador ya sabe).

Seguir mudando mi domicilio es ir más allá de la conversación como un simple dialogo o interrogación, apunta a un ser-con-otro y que ese otro conmueva mis posiciones y por ende lo que sostengo sobre mi ser yo... para que esto se produzca debe haber algún tipo de afectividad. Siempre hubo una relación de afecto e involucramiento con los sujetos de investigación con los que compartí sufrimientos, alegrías, silencios... sin embargo lo hice en el marco de escuchar su “voz”.

La necesidad de lo que Fox Keller llama una percepción alocéntrica relacionada con el cuidado del otro, cuyo objetivo no es “sacar” información, sino producirla, considero que este es el gran desafío que tendré que transitar a partir de hoy, ya no soy la misma de antes... esto curso ha provocado una profunda crisis y ha hecho tambalear aspectos teóricos-metodológicos fuertemente internalizados.

Hasta antes de realizar el curso (y no lo digo simplemente porque esta es una instancia evaluativa, sino que trato de ser lo más sincera posible) creí que conversaba con los sujetos que formaron parte de mis investigaciones, hoy reconozco que simplemente recolectaba información acerca de cómo ellos otorgaban sentido a la realidad. Pero esto es muy importante, ya que este reconocimiento, esta visibilización es la que permite mudar mi domicilio, en términos de Haber (2011) hacia los sentidos otros de la realidad. Mudarme hacia una conversación con comunidades locales (en mi caso chicxs de sectores populares, sus padres y docentes) políticamente movilizados para hacer frente al poder hegemónico. No investigar como obtienen beneficio estos grupos, sino conocer y aprender la teoría que en ese contexto se construye, que suene sencillo, no quiere decir que lo sea...

Un profesor mencionó una vez, que cuando nos situamos, pensamos en nuestras posiciones, pero también en la de los/as otros/as, a partir de intereses o deseos que nos colocan en una “línea equivalencial” y cuales nos diferencian; mucho de lo que me tocó vivir-sufrir de chica con respecto al ámbito educativo, me ubica hoy en la misma línea de los chicos que concurren al comedor y que han abandonado la escuela o asisten a ella por intermedio de programas compensatorios que los ubica en otras aulas, en otros horarios y con otros docentes. Me ubica en la misma línea de sufrimiento que provoca un sistema injusto y exclusor y me compromete en la lucha por la democratización del conocimiento.

Como expresó una vez un profesor muy querido, es muy difícil que en una investigación no haya involucramiento afectivo, los lazos emocionales permiten mantener un grupo cohesionado en busca de un ideal, que no es lo mismo que idealización.

Como docente de una asignatura metodológica no puedo dejar de reconocer el modelo hegemónico para formular una investigación, en términos de Boaventura (2009) el paradigma dominante de hacer ciencia, con sus requisitos de objetividad, rigurosidad y protocolo claramente establecido, el cual solo hay que seguir al pie de la letra para obtener el grado o posgrado académico. En términos de Haraway (1995) la doctrina ideológica del método científico fue ideado para distraer nuestra atención y evitar conocer el mundo.

Este modelo clásico de ciencia parte de considerar la realidad como pre-existente y por la distinción sujeto-objeto, sus pretensiones objetivas conlleva a una relación objeto-objeto. El “otro” objeto de conocimiento se construye a partir de una identidad cultural centralizada, excluyente y exclusiva, que con su discurso dirige todos los demás.

Aquí la invitación de Haber (2011) de transitar una investigación sin objeto, una investigación indisciplinada que deconstruya los intentos de objetivación, una investigación sin objeto es a la vez sin sujeto investigador, sin el protagonismo que solemos atribuirnos los investigadores.

Nosotros necesitamos de los problemas porque se convierten en la excusa para pensarnos y revelarnos, “subjetivarnos desde otros lugares”, una excusa para reconocernos –exploración de lo que no conocemos, volver a conocer y/o aceptar que las cosas pueden no ser como creemos- una excusa para aprender en conversación, en la versión de uno en relación con otros.

Siguiendo a De Sousa (2009) este paradigma dominante atraviesa una crisis, los aportes de Einstein, Heisenberg, Prigogine [1] han contribuido a dicha ruptura, de aquí la invitación a un paradigma Emergente que rompa con las dicotomías ciencias naturales y sociales; naturaleza, cultura; subjetivo, objetivo, que contribuya a la construcción de conocimiento local y total a la vez, que permita el dialogo con otras formas de saber más allá del científico y que posibilite el autoconocimiento.

La ciencia es un gran aparato de poder de dominación al servicio de centros de poder económico, político y social, de aquí el compromiso de utilizarla con otros fines, siguiendo

a Bhabha (2002) romper con el supuesto dañino que pretende que la teoría sea el lenguaje de elite de los privilegiados sociales y culturales.

Para Bhabha (2002) una teoría comprometida que parta de la hibridez cultural e histórica del mundo poscolonial, que reconozca la relación entre política y teoría, lo político como forma de cálculo y acción dedicada a la transformación social.

La teoría es la que permite la negociación de instancias contradictorias y antagónicas que genera sitios y objetivos híbridos de lucha y destruye polaridades negativas (movimientos que articulan elementos antagónicos). Construcción de un bloque de poder contra hegemónico a partir de la heterogeneidad (obreros, desempleados, hombres, mujeres, etc.) que construyen una alternativa teórica y política.

Un paradigma Emergente al cual contribuyan los sujetos, géneros y etnicidades excluidos de las formas mayoritarias de representación cultural, ahora con los medios para hablar de sí mismos, recuperando sus propias historias, redescubriendo sus etnicidades propias. Siguiendo a Hall (1991) estas formas locales de resistencia y oposición son espacios de lucha frente a la homogeneización y absorción de la pluralidad y la diversidad de las formas posmodernas dominantes en la cultura.

La ciencia es un poderoso campo de imposición de verdad y sus pretensiones de objetividad no hacen más que perpetuar el orden colonial, empezar a deconstruir estos supuestos es comenzar a pensar en una ciencia con fines emancipadores. El curso invita y me invitó no solo a revisar mis prácticas investigativas, sino también a pensar en la posibilidad y viabilidad de otras epistemologías, un paradigma transicional (De Sousa) o un paradigma otro (Mignolo).

La invitación a una epistemología postabismal, debe partir siguiendo a Boaventura (2009) del reconocimiento de la persistencia del pensamiento abismal (pensamiento occidental), esta es la condición para poder actuar y pensar más allá de él.

La invitación a una contra-epistemología que rompa con los modos occidentales de pensar y actuar y por ende producciones desde el otro lado de la línea que posibilite la interconexión de conocimientos y visiones de mundo de compañeros de resistencia desde el otro lado de la línea que se tornen visibles.

O en términos de Mignolo (2003) un Paradigma otro construido a partir de la diversidad de formas críticas de pensamiento y proyectos futuros asentados en historias y experiencias marcadas por la colonialidad. Pensamiento que se articula en todos los lugares en los cuáles la expansión colonial/imperial negó y/o silenció toda posibilidad de razón y pensamiento. No lugares para estudiar, sino lugares de pensamiento.

La diversidad planetaria está conectada por la expansión histórica común del colonialismo, que en la actualidad se enmascara en organismos internacionales como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, entre otros (globalización neoliberal). Los proyectos de dicha diversidad forman un paradigma otro porque tienen en común la crítica a la modernidad desde la colonialidad.

Si el conocimiento es situado puede comprometerse y siguiendo a Figari (2012) toda relación situada es cuerpo a cuerpo, esto conlleva los siguientes caminos:

- la visibilización y desnaturalización de discursos y prácticas coloniales de dominación.

- revisión y reflexión de las propias prácticas investigativas, prestando especial atención a las imposiciones metodológicas y los peligros de la traducción y la comprensión de sujetos que solo refuercen nuestras posiciones.

- ejercicio de una racionalidad utópica a partir de heterotopías, que critique las formas de dominación y presente mundos mejores

Recuperar la ciencia como afecto y como poiesis estética, con una doble función: de deconstrucción y construcción a la vez, angustia y dolor por las heridas y una acción re-inauguradora en lo simbólico a partir de lo imaginario, una ciencia crítica que articule los momentos de denuncia de las condiciones de dominación con un momento propositivo superador de dichas condiciones.

En otras palabras, la articulación entre una investigación estética que narre mundos otros y una investigación acción o militante que trate de vivirlos, el campo científico es un campo de lucha y quizás por un tiempo tengamos que seguir utilizando la negociación y el camuflaje sobre todo si queremos mantener nuestros trabajos que exigen cada vez más acreditación de nivel superior (esto exigiría mucho debate más).

He comenzado mi mudanza, aún queda mucho por revisar, por modificar y por hacer...

Me gustaría cerrar con una frase de un profesor de mi carrera que fue encarcelado durante la dictadura y que quedó grabada en mi memoria: “*cuando estuve preso, estuve preso físicamente, mi mente estaba libre*”. El conocimiento nos libera, la docencia, la investigación estética con su texto-otro y la investigación militante tienen este desafío: “...*la ciencia a través de la crítica de las condiciones sociales existentes debe tener un propósito liberador...*” (Figari, 2012)

Comenzando este foco-problema, escrito en el 2015:

He comenzado a bosquejar mi plan de tesis doctoral, aún en una etapa muy inicial de reflexión, comencé a problematizarme sobre la formación política de investigadores. Esta inquietud surge como producto de mi tesis de maestría titulada significados que los egresados del profesorado en ciencias de la educación le atribuyen a la formación docente en pensamiento crítico, en esta investigación sin proponérmelo la dimensión política de la educación y la formación docente fue asumiendo un rol muy importante.

Actualmente el tema de mi tesis doctoral gira en torno a los significados sobre la Formación Política de investigadores educativos en el contexto poscolonial. La búsqueda de una Ciencia desde y para el Sur. Dicha preocupación radica en la fuerte impronta del modelo educativo occidental en las universidades latinoamericanas, tiñendo contenidos, autores, formas de investigar, entre otros. Hasta el momento el objetivo apunta a reconstruir la dimensión política que han elaborado docentes y alumnos de la carrera de pedagogía, con vistas a la construcción de una ciencia del sur.

La formación política de investigadores está abocada a la búsqueda de formas “particulares” de investigar en el campo educativo. Cabe aclarar que en general las universidades en el contexto neoliberal han contribuido a la consolidación de un modelo instrumental y apolítico en las formas de llevar a cabo investigaciones científicas. Formación política en el marco de lo que Giroux llama alfabetización política, como aquel proceso “mediante el cual la persona se convierte en autocrítica respecto de la naturaleza históricamente construida de la experiencia propia. El hecho de poder mencionar la

experiencia propia significa “leer” el mundo y comenzar a comprender la naturaleza política de los límites y las posibilidades que conforman a la sociedad en general” (2003, p. 233). En este sentido la formación política de investigadores nos ubica como sujetos que cuestionan el carácter **reproductor** de los significados que circulan en un momento histórico determinado en el campo científico y generan condiciones para la **producción** de significados sobre experiencias que apunten a la construcción de un proyecto social emancipador.

Realizadas estas primeras aclaraciones, quisiera resaltar un tema que me movilizó, Roig y su invitación a los “recomienzos” al desafío como investigadores de construir la historia de nuestros pueblos. En mi caso, narrar como el modelo dominante de hacer ciencia aterrizó en las universidades latinoamericanas, imponiendo una forma para producir conocimiento: “las investigaciones coloniales”, impregnando el ambiente intelectual e invisibilizando la dimensión política de la investigación y la ciencia.

Uno de los propósitos es “...ir creando los propios códigos desde los cuales ese mundo puede ser comprendido dentro de determinados horizontes de universalidad” (Roig, 1981, p. 274).

La invitación del autor es a narrar la historia del pensamiento de nuestros pueblos “Se trata, como necesariamente debemos declararlo de; modo franco, de participar en la reconstrucción de una de las tantas manifestaciones culturales atendiendo al proceso de lucha contra las diversas formas de alienación derivadas básicamente de nuestra situación de dependencia, como de la vigencia de un sistema de relaciones sociales organizado sobre la relación entre opresores y oprimidos” (Roig, 1993, p. 107).

Pensar en cómo se instalaron las investigaciones en las universidades latinoamericanas en general y en Argentina en particular, exige remontarnos en la historia: “Todo objeto como la América Latina es un objeto histórico, y un objeto histórico sólo puede ser objeto de una actividad de contenido historiográfico, de una actividad historiográfica, de historiografía. Porque historiografía no es simplemente reconstrucción del pasado. El pasado no interesa últimamente por él mismo. Últimamente, sólo interesa para construir el presente y el futuro” (Gaos, :9).

La Ciencia Moderna contribuyó a construir una gran narrativa, imponiendo lugares al enunciar. Desde el período colonial, se fue produciendo la autorización de determinadas voces y la negación y el silenciamiento de muchas experiencias y sujetos.

Esta ciencia se caracteriza por la hermandad positivismo-colonialismo y los intelectuales han contribuido a ejercer violencia epistémica al constituir al sujeto colonial como otro.

En este marco las ciencias sociales en hermandad con el positivismo, comenzaron a producir ciencia bajo los preceptos del modelo canónico [1], viajando e instalándose en todas las universidades del mundo.

En términos de Boaventura (2009) este paradigma dominante de hacer ciencia, con sus requisitos de objetividad, rigurosidad y protocolo claramente establecido, el cual solo hay que seguir al pie de la letra para obtener el grado o posgrado académico. En términos de Haraway (1995) la doctrina ideológica del método científico fue ideado para distraer nuestra atención y evitar conocer el mundo.

Este modelo clásico de ciencia (pero vigente) parte de considerar la realidad como pre-existente y por la distinción sujeto-objeto, sus pretensiones objetivas conlleva a una relación objeto-objeto. El “otro” objeto de conocimiento se construye a partir de una identidad cultural centralizada, excluyente y exclusiva, que con su discurso dirige todos los demás.

Estos investigadores inician el juego y establecen las reglas de manera unilateral y sin negociaciones previas. En algunos casos a pesar de intentar reducir la violencia simbólica a partir de la elección de técnicas más abiertas y escuchas activas, el producto final son relatos narcisistas o descripciones teórico céntricas

¿Por qué formación política de investigadores? Porque el colonialismo impactó e impacta en las estrategias metodológicas de investigación. Y en este marco el curso me brindó aportes no solo para pensar en el enfoque o marco metodológico de mi tesis, sino también en buscar la descolonización de las ciencias.

La ciencia es un gran aparato de poder de dominación al servicio de centros de poder económico, político y social, de aquí el compromiso de utilizarla con otros fines, siguiendo

a Bhabha (2002) romper con el supuesto dañino que pretende que la teoría sea el lenguaje de elite de los privilegiados sociales y culturales.

Para Bhabha (2002) una teoría comprometida que parta de la hibridez cultural e histórica del mundo poscolonial, que reconozca la relación entre política y teoría, lo político como forma de cálculo y acción dedicada a la transformación social. Al visibilizar la dimensión política de la investigación, ésta se convierte en una potente arma para disputar comprensiones y transformaciones del mundo.

La teoría es la que permite la negociación de instancias contradictorias y antagónicas que genera sitios y objetivos híbridos de lucha y destruye polaridades negativas (movimientos que articulan elementos antagónicos). Construcción de un bloque de poder contra hegemónico a partir de la heterogeneidad que construyen una alternativa teórica y política.

La ciencia es un poderoso campo de imposición de verdad y sus pretensiones de objetividad no hacen más que perpetuar el orden colonial, empezar a deconstruir estos supuestos “con investigadores” es comenzar a pensar en una ciencia con fines emancipadores. El curso invita y me invitó no solo a revisar mis prácticas investigativas, sino también a pensar en la posibilidad y viabilidad de otras epistemologías.

Otro aporte clave fue la noción de archivo. Cuando comenzamos una investigación, cobra mucha fuerza la búsqueda de antecedentes, para conocer que se sabe sobre la temática que nos preocupa, momento clave en el que me encuentro en este momento con mi tesis.

En este aspecto la discusión acerca del archivo fue clave ¿cómo accedemos? ¿quiénes producen los materiales que utilizamos? ¿Qué se preserva y para qué? Fueron preguntas claves de reflexión y discusión. El archivo es un espacio de ausencia o dispersión, lo que no está también tiene entidad, aunque no esté representado en los materiales. Esto es crucial en el mundo académico, no encontrar antecedentes específicos le da relevancia a nuestro tema, la apreciación de Oto nos alerta, que no esté representado, no quiere decir que no exista...

La propuesta consiste en reconocer operaciones presentes en la organización de un posible archivo, que De Oto (2011) denomina «colonial», para el campo de la historia de las ideas.

En el curso fue crucial reconocer las dos dimensiones de la noción de archivo: “una, referida a atesorar, a preservar las marcas producidas por el colonialismo, y otra, a partir de la primera, como espacio de invención de un pensar descolonizador”. (De Oto, 2011, p. 151).

Rufer manifiesta que el archivo es un espacio de poder, no hay dato sin selección previa. El archivo es custodio, guardián de la memoria, pero también oculta. Además, discutimos la noción de archivo en el mundo digital, nos situamos en la sociedad red, sus usos, posibilidades y límites. García Gutiérrez (2001) expresa que las viejas políticas coloniales de división y genocidio cultural también existen en el mundo digital.

Internet posibilita encontrar información, pero toda información es clasificada y cada clasificación responde a una visión de mundo. En este sentido siguiendo a García Gutiérrez (2001) la clasificación de las ciencias, las bibliotecas y las bases de datos, son una representación del status quo dominante ¿qué conocimiento se priorizan y quienes lo producen? Los grupos que sostienen creencias etnocentristas y racistas, estos son los custodios de la exomemoria.

Un poco más de mí autobiografía, escrito en el 2016:

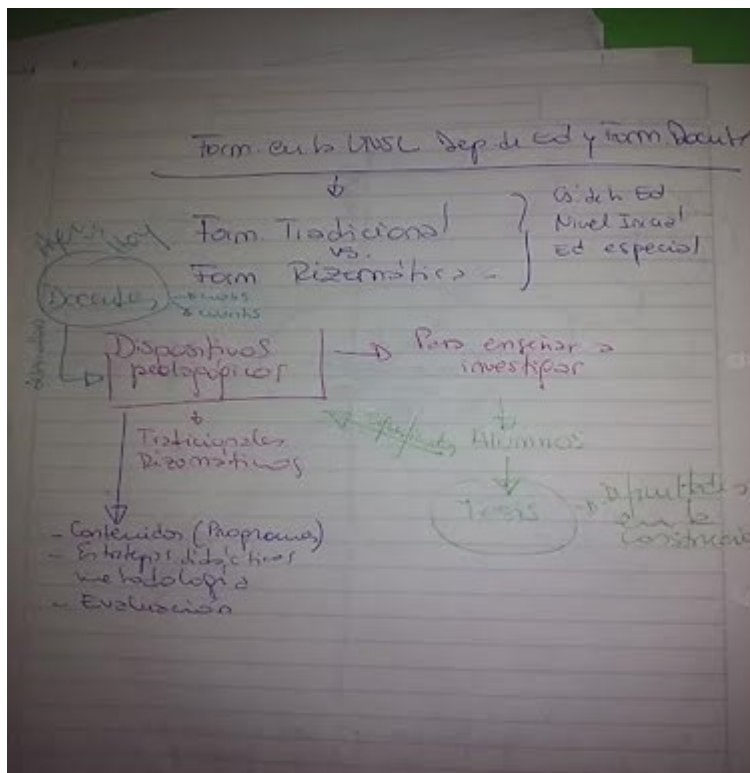
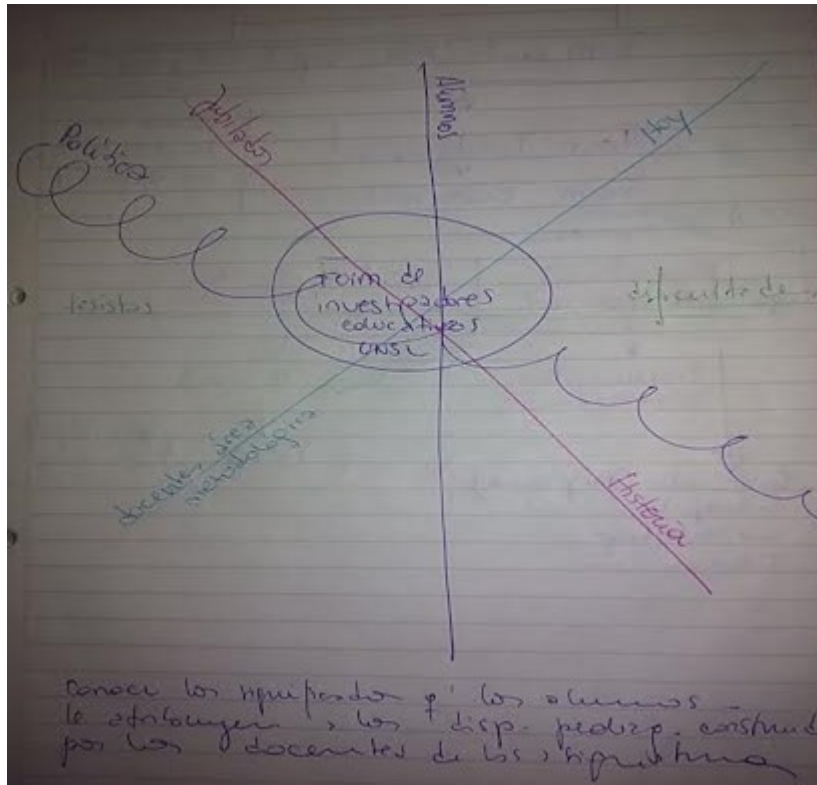
Hace ocho años que trabajo en la cátedra de investigación educativa, encontré primero como alumna, luego como becaria y hoy como profe una pasión que es la producción y construcción de conocimiento, al tiempo que una poderosa herramienta de transformación. Sin embargo, sentimientos de descontento con el papel que actualmente cumple la investigación en la universidad comenzaron a interrogarme y problematizarme.

Los lugares donde transitamos son los que engendran nuestras inquietudes y malestares.

Mis sentimientos de impotencia por una forma tradicional de formar investigadores fueron mi punta pie inicial. A esto se sumó mi tesis de maestría en la cual abordé la formación docente en pensamiento crítico en las carreras de educación.

Es así que comencé a escribir durante el 2015 algunas líneas en foros virtuales y discusiones con colegas problematizando la investigación en las universidades y el fuerte predominio instrumental en la enseñanza. Hasta que una mañana en diciembre en el pueblito

natal de mi marido, mientras él y mis hijos dormían, sentada en el patio junto al sonido de los pájaros y las gallinas, comencé a escribir las primeras líneas que dieron pie a este escrito. Algunos de esos escritos son:



Mi descontento con una formación investigativa que cimentó sus bases mostrando una única forma posible para realizar investigaciones científicas, dejando de apoco lugar a la lógica cualitativa comenzar lentamente su participación en el mundo académico y tratando de ganar estatus.

Quise agregar esa hoja, pero no pude encontrarla me imagine en ella una investigación que reconstruyeran la historia, como comenzaron formar investigadores en el área metodológica, luego reconstruir los dispositivos pedagógicos que actualmente ponen en marcha los docentes encargados de la formación de investigadores y cotejarla con la visión de los estudiantes; a esto examinar transversalmente la dimensión política que durante mucho tiempo no fue una discusión del mundo científico, esto último por mi participación actual en un proyecto de investigación en el que abordamos los dispositivos pedagógicos que promueven la alfabetización política en una escuela urbano marginal d la ciudad de San Luis.

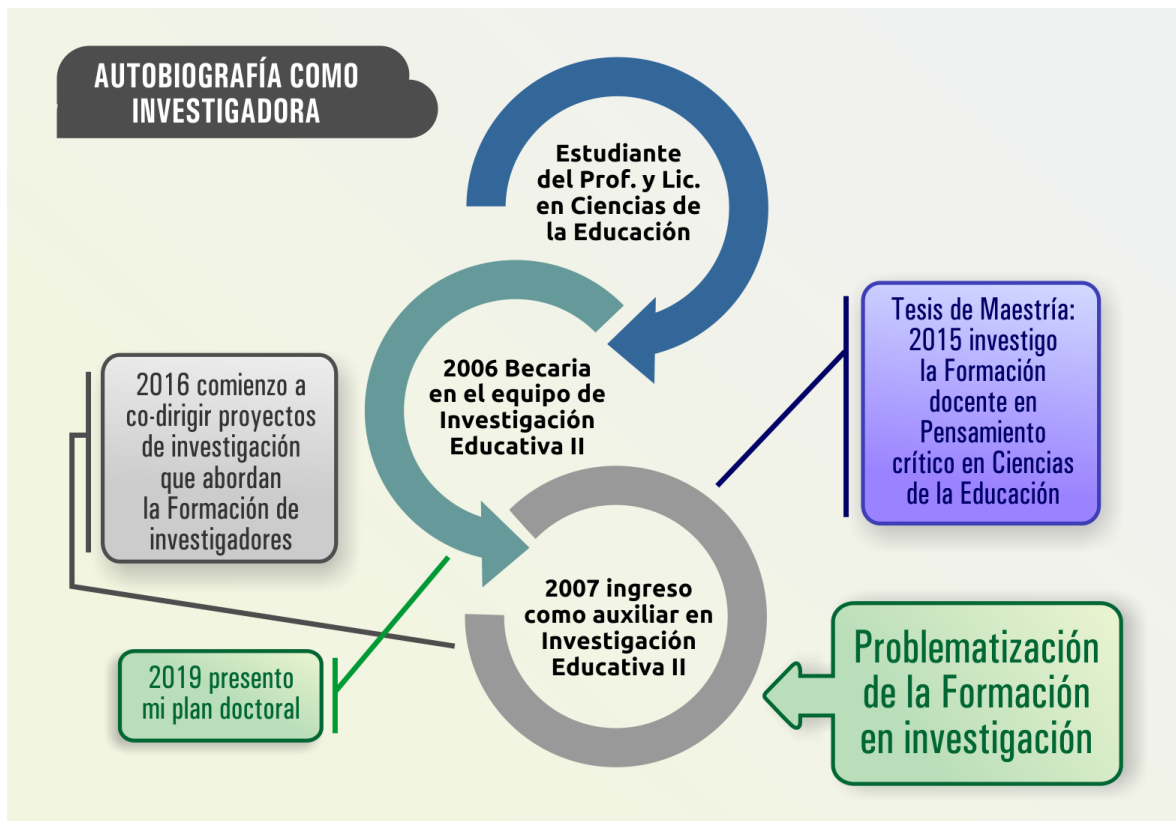
Luego le mostré esa hojita a mi marido, el cual siempre alaga mis producciones, aunque no le resulte atractivas... y después compartí algunas charlas con colegas, de las cuales me recomendaron que incorporara algún objetivo de acción, para que no quedaran mis objetivos en un plano meramente interpretativo.

A partir de allí comencé a escribir este documento, primero buscando antecedentes, pero también revisando escritos previos de cursos de posgrado, de mi tesis de maestría y de mis producciones en el proyecto de investigación.

Por último, quiero mencionar que mi intención de trabajar con los/as jubilados/as del área no es solo porque me interesa reconstruir la historia, sino también es algo que le prometí a la ex responsable de la materia en la que trabajo, hace un tiempo charlamos sobre la posibilidad de reconstruir su historia académica, hoy jubilada pero siempre presente con sus consejos.

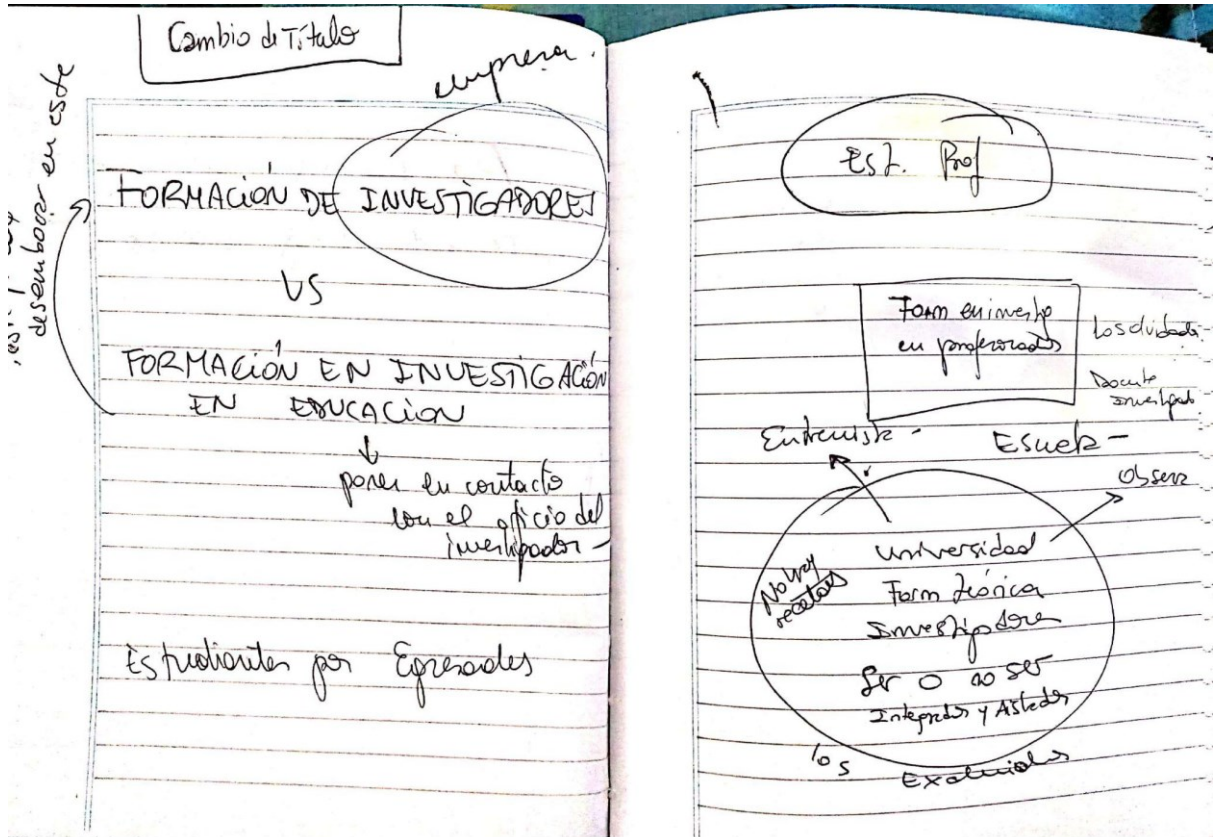
Figura 27

Autobiografía como investigadora



Un poco de los últimos meses

Los borradores:



Escaneado con CamScanner

