



“Recomienzos” en la formación en investigación educativa en la Universidad Nacional de San Luis, Argentina. Análisis de programas académicos

“Restarts” in educational research training at the National University of San Luis, Argentina. Analysis of syllabus

Lorena Di Lorenzo

Resumen

El presente artículo problematiza la formación en investigación educativa en las universidades nacionales, especialmente partiendo de una profunda preocupación por la impronta del modelo educativo occidental en las universidades latinoamericanas que tiñe contenidos, autores, metodologías, formas de investigar, entre otros.

Es por ello que este trabajo realiza un primer análisis de las propuestas de formación en investigación en las carreras del Profesorado y Licenciatura en ciencias de la educación en la Universidad Nacional de San Luis, teniendo en cuenta el perfil del egresado en el Plan de Estudios de la carrera y los programas académicos de las asignaturas metodológicas.

Se visualizan tensiones como: a) formación orientada a la lectura de textos académicos y artículos científicos; b) formación orientada al asesoramiento: “el metodólogo sabe”; c) problematización y discusión versus aplicación de conceptos y herramientas; d) formación tradicional versus pluralidad de metodologías; y e) formación orientada a la lectura de manuales de metodología.

Palabras clave: formación; investigación; educación; programas académicos; metodología.

Abstract

This article problematizes training in educational research at national universities. It specifically begins with the deep concern of the stamp that western educational models leave at Latin-American Universities, staining contents, authors, methodologies, and ways of researching, among others.

In consequence, this paper focuses first on the analysis of the approaches on research training in teaching degrees and Educational Sciences at the National University of San Luis. It takes into account the graduate's profile in the syllabus of the degrees and the academic programs of the methodological subjects.

Different tensions have been observed, such as: a) training aimed at academic texts and scientific articles; b) training aimed at counseling: “the methodologist knows”; c) Problematization and discussion versus applying concepts and tools; d) Traditional training versus plurality of methodologies; and e) Training aimed at reading methodology manuals.

Keywords: training; research; education; syllabus; methodology.

1. Introducción

A partir del descubrimiento de América comienza una historia transmitida de generación en generación, un cuerpo unitario... algunos pocos comenzaron a nombrar las cosas, constituyéndose el mundo colonial y con él una gran narrativa universal.

De la mano se configura la ciencia moderna en general y las ciencias sociales en particular, imponiendo una forma para producir conocimiento: “las investigaciones coloniales” impregnan el ambiente intelectual.

La investigación en las universidades argentinas en general y en la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) en particular, ha construido sus cimientos desde una formación que llamo *tradicional*, caracterizada por una fuerte tradición positivista, que durante décadas se concentró en la enseñanza de la metodología cuantitativa con un fuerte peso en las estadísticas.

Esta tradición en la formación investigativa se edificó a partir del modelo canónico, que establece cada uno de los pasos a seguir para obtener el grado o posgrado académico; en consecuencia, la enseñanza de la metodología, desde esta concepción, se limita a transmitir dichas reglas. En este marco la formación en investigación presenta rasgos fuertemente instrumentales, propiciando una gran separación entre teoría y práctica. Por un lado las clases teóricas en las cuales se transmiten las técnicas, los procedimientos para diseñar y poner en marcha una investigación y, por otro lado, la práctica donde se espera que el alumno aplique dichas reglas, dividiendo la formación en investigación en dos partes que no siempre se pueden conectar.

Además de esta formación lineal y vertical, ya que el metodólogo es el que maneja las técnicas y el alumno el que va a implementarlas, la investigación educativa “científica” con “estatus” se concentró en las universidades (con escasa presencia en otras instituciones), dejando por fuera la dimensión política, los sentimientos, corazonadas, deseos, novedades, etc. que no encajaron ni encajan con las técnicas y el canon.

A esta formación instrumental y apolítica se le sumó el fuerte peso del enfoque cuantitativo, resaltando que las pocas investigaciones cualitativas realizadas en el mundo académico hoy, son generalmente verificacioncitas, en las que los estudiantes reproducen las teorías que han visto durante su formación de grado. Otras formas de investigar parecen no encajar con el canon y por ende se pone en duda su cientificidad.

Esta situación problemática es la génesis de mi plan de tesis doctoral. En este trabajo, se realiza un primer análisis de las propuestas de formación en investigación a partir de los programas académicos de las asignaturas metodológicas para las carreras de ciencias de la educación y los requisitos institucionales para la presentación de los trabajos finales (tesis).

2. Marco conceptual

2.1. La formación tradicional en investigación educativa

Pensar en cómo se instalaron las investigaciones en las universidades latinoamericanas en general y en Argentina en particular, exige remontarnos en la historia.

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 una violencia epistémica al constituir al sujeto colonial como otro.

La concepción del otro durante la Conquista, trajo consigo la negación de la identidad del otro, afirmando la inferioridad de los indios y su *evidente* salvajismo.

El trasplante y sustitución cultural, de la mano de imposiciones y traducciones culturales, tendieron a una nueva hegemonía cultural.

En este escenario, el modelo occidental capitalista colonizó la memoria, los saberes, conocimiento, afectividades... Siguiendo a Lander (2000), con la conformación colonial del mundo se produce una profunda separación: por un lado “occidente”, representando lo moderno y avanzado, y el “otro” caracterizado por el resto de los pueblos y culturas.

Las disciplinas se definen como los campos para el estudio de los otros. Se convirtieron en la única forma válida, objetiva y universal de conocimiento. Sus categorías, conceptos y perspectivas se convierten no sólo en categorías universales para el análisis de cualquier realidad, sino también en proposiciones narrativas que definen el deber ser.

De esta manera las ciencias sociales impusieron y definieron el destino de los otros. Legitimaron la misión civilizadora/normalizadora a partir de la deficiencia de otras sociedades.

Defendiendo el carácter universal de los saberes científicos euro-céntricos, se abordó el estudio de todas las demás culturas y pueblos.

En este marco las ciencias sociales, en hermandad con el positivismo, comenzaron a producir ciencia bajo los preceptos del modelo canónico, viajando e instalándose en todas las universidades del mundo.

La ciencia para este paradigma descubre y retrata la realidad a partir de la lente eurocéntrica y de esta manera los intelectuales contribuyen a profundizar a las desigualdades y la colonialidad.

Los investigadores inician el juego y, en términos de Bourdieu (2005), 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.

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, 2011).

Este modelo se ha caracterizado por una formación que llamo tradicional. Dicha formación se impuso en las universidades como la única forma válida y autorizada para producir investigaciones científicas y para enseñar a investigar.

La formación tradicional en investigación en las universidades argentinas, como se mencionó en la introducción, se ha caracterizado por una fuerte tradición positivista, que durante décadas se concentró en la enseñanza de la metodología cuantitativa con un fuerte peso en las estadísticas.

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. Actualmente se siguen priorizando los enfoques cuantitativos y las pocas investigaciones cualitativas son generalmente verificacionistas, reproducen las teorías que los estudiantes han visto durante su formación de grado.

Este modelo hegemónico para formular una investigación, en términos de Boaventura de Sousa (2011), 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 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 “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 (2015: 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. Por un lado, las clases teóricas en las cuales se transmiten las técnicas, los procedimientos para diseñar y poner en marcha una investigación y, por otro lado, 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.

Guba y Lincoln (1994) afirman que este punto de vista busca conocer la realidad tal cual es, y que dichos conocimientos pueden ser resumidos en proposiciones generalizables a distintas situaciones, libres de cuestiones.

Desde lo metodológico, esta perspectiva defiende el monismo metodológico al considerar que sólo existe un único modo de construir conocimiento científico, el de las Ciencias Naturales. Por ello es que emplean diseños prefijados de investigaciones.

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 debe 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.

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 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 ideológica-políticas que afectan la naturaleza del trabajo científico.

Este modelo clásico de ciencia, parte de considerar la realidad como pre-existente y sus pretensiones objetivas conllevan 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.

Este modelo se cimentó sobre una enseñanza fuertemente instrumental, donde enseñar a investigar consiste en transmitir las reglas del modelo canónico, que hay que aplicar correctamente para *hacer ciencia*.

En cuanto a la relación teoría-práctica, este modelo de formación asume una visión tecnocrática. Esta perspectiva establece una tajante división entre los creadores (teóricos) y aplicadores (prácticos).

La teoría metodológica proporciona la guía para la práctica investigativa, el "metodólogo" es el que conforma el área metodológica y está formado en metodología de la investigación. Son los que manejan las técnicas y a los que se acude ante problemas de aplicación, quedando por fuera instancias reflexivas, políticas y de articulación teórico-disciplinar y metodológica.

La ausencia de dichas instancias de reflexión y articulación teórico-práctica suele conllevar a diversas problemáticas en el desarrollo de prácticas investigativas y en la construcción de las tesis de licenciaturas. Por ello, entiendo las *dificultades* en la construcción de tesis como cualquier impedimento teórico, metodológico, afectivo, etc. que provoca una interrupción en el avance reflexivo de una investigación.

2.2. Formación rizomática en investigación educativa y alfabetización política investigativa

Con formación rizomática¹ en investigación educativa, aludo al crecimiento en los márgenes de otro tipo de prácticas distintas al modelo hegemónico de hacer ciencia que se presenta como un único camino autorizado para investigar. En los márgenes crecen otras formas...

La formación rizomática investigativa hace referencia a la búsqueda de diferentes estrategias metodológicas que permitan promover la formación de investigadores, transgrediendo el modelo instrumental.

La reflexividad, propia de una formación rizomática, ubica a la metodología en un lugar secundario. 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 Grosfoguel (2013), necesitamos movernos del universalismo a un pluriversalismo, romper con el canon de las ciencias sociales, tarea dura y poco sencilla, ya que nuestras universidades están *occidentalizadas*. En estas universidades los 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, etc.

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 una articulación y diálogo entre diversos autores sobre un mismo tema.

Redefinir el rol del investigador social, reconociendo al otro como sí mismo y con ello construir conocimientos.

El "otro" para el paradigma dominante quedó y queda reducido a un sistema de variables, desprovistos de especificidades históricas culturales.

En este sentido, la *geopolítica del conocimiento* (Mignolo en Walsh, 2002) ha contribuido a impedir que el conocimiento 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 universidades fueron y son parte de los diseños globales del mundo moderno colonial y, como dice Mignolo (en Walsh, 2002), debe pensarse en relación a la distribución planetaria de las riquezas. En este sentido, hay una estrecha conexión entre conocimiento y economía, y en consecuencia ambos son campos de lucha. De aquí la invitación a un pensamiento crítico que emerge desde la colonialidad, por la descolonización, tanto económica como intelectual.

Concuerdo con Mignolo en que la descolonización intelectual deberá contribuir a la descolonización en otras áreas (económicas, políticas, sociales). ¿De qué manera? Comenzando a utilizar metodologías interculturales, esto es, investigar temáticas de la filosofía andina (Estermann y Peña, 1997), pluri-metodologías y la emergencia de nuevos sujetos revolucionarios

¹ El concepto de rizomas es tomado en el marco argumentativo del curso de posgrado denominado "Rizomas metodológicos: Desestabilizaciones desde la no representatividad y fronteras en la investigación" CLACSO, 2014.

que reemplazan a la clase obrera: los movimientos ecologistas, movimientos estudiantiles, indígenas... que construyan una hegemonía popular, no sólo en el terreno de la investigación y la producción del conocimiento, sino también que cumplan un papel activo en las transformaciones del Estado. La traducción y la interculturalidad se convierten en dos estrategias centrales no sólo para producir transformaciones en el campo intelectual, sino también en la lucha hacia un Estado que no sólo reconozca la diversidad, sino que revele y ponga en juego la diferencia colonial y que todos los sectores tengan una participación activa en todas las áreas de la vida.

Las metodologías interculturales permiten mostrar cómo las diferencias entre los sectores sociales no son necesariamente antagónicas. Sectores particulares puedan articular las demandas de otros sectores mediante la construcción de equivalencias, en términos de Esguerra y Jaisson (2014): *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 una teoría rizomática de la ciencia, que presente a la actividad científica como un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados que presente la paradoja de lo uno y de lo múltiple. Un 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 rizomática que construya la realidad a partir de un panorama vertiginoso de multiplicidades, que se dirija a la complejidad; 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 formación rizomática, la formación política de investigadores ocupa un lugar central, y 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: 233).

En este sentido, la formación política de investigadores 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.

3. Objetivo y metodología de trabajo

Con la finalidad de analizar las propuestas de formación en investigación educativa en la Universidad Nacional de San Luis, comencé a realizar un examen de los requisitos para presentar los trabajos finales de licenciatura (tesis) y de los programas académicos de las asignaturas encargadas de abordar dicha temática. En este sentido trabajé con cinco asignaturas, de las cuales tres corresponden al profesorado en ciencias de la educación y dos a la licenciatura en ciencias de la educación (cabe aclarar que soy egresada y docente actualmente de dicha carrera).

Para analizar los programas seguí el procedimiento general de análisis que propone Miles y Huberman (citado por Rodríguez Gómez, 1996).

-Reducción de información: trabajé con un criterio temático, teniendo en cuenta de cada asignatura: objetivos que persiguen, contenidos que abordan, metodología didáctica que emplean y bibliografía que seleccionan.

-Codificación y categorización: no partí de categorías pre-fijadas teóricamente, sino que a partir de los temas que fueron emergiendo, comencé a construir ejes que permitieran comprender aspectos de las propuestas de formación. De esta manera construí cinco categorías de análisis.

4. La investigación educativa en la UNSL: análisis de las propuestas de formación a partir de programas académicos

La Facultad de Ciencias Humanas está conformada por dos Departamentos: el Departamento de Educación y Formación Docente y el Departamento de Comunicación. El primero aglutina las carreras del Profesorado y Licenciatura en ciencias de la educación, entre otras.

Además, la facultad se encuentra organizada por áreas. Una de ellas, objeto de estudio en este trabajo, es el área metodológica, encargada del dictado de las diversas asignaturas de investigación que plantea el plan de estudios de las carreras de educación.

Revisando el perfil del egresado 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 de estudios 1999: 5).

Para lograr este perfil, la carrera cuenta con un bloque importante de asignaturas que abordan la problemática investigativa, presenta un área de la praxis que son espacios que buscan acercar a los estudiantes a la realidad educativa y articular teoría y práctica. Si bien no tienen contenidos explícitos de investigación, las praxis suelen utilizar varias herramientas metodológicas.

Las materias del Profesorado propiamente destinadas a la formación en investigación son: investigación educativa I, investigación educativa II y epistemología. La licenciatura incorpora dos asignaturas más: praxis IV (la práctica investigativa) y el taller de tesis. 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 1999: 2).

El profesor en ciencias de la educación puede “participar en la elaboración y ejecución de proyectos de investigación educativa” (Plan de estudios 1999: 3).

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.

Luego de analizar el perfil del egresado a partir de la impronta del plan de estudios, analicé las propuestas de formación en investigación, visualizando fundamentos, objetivos, contenidos, trabajos prácticos y bibliografía de los programas académicos de las materias destinadas a la investigación educativa. Esto permitió caracterizar los siguientes rasgos de la formación en investigación educativa.

a) 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: 1).

Respecto a los informes de investigación mencionan: “Trabajo Práctico N°1: Análisis de un informe de investigación” (Programa Investigación I, 2016: 1).

“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, 2016:2).

En las citas se observa que 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 investigadores. Queda el interrogante respecto al tipo de informes que seleccionan los docentes: ¿investigaciones locales? ¿Informes ricos en diversidad de enfoques y/o métodos? ¿Ricos en pluralidad política, epistemológica, etc.?

b) Formación orientada al asesoramiento: “el metodólogo sabe”

En los objetivos, un programa menciona: “Orientar y asesorar en las distintas decisiones y acciones que implica el proceso de elaboración del Trabajo Final. Orientar en la formulación y elaboración de un proyecto de Trabajo Final en el campo de las Ciencias de la Educación” (Programa taller de tesis, 2016:1).

El equipo de cátedra se ubica en una posición epistemológica de portador de los conocimientos metodológicos. La transformación epistemológica de una construcción conjunta entre sujeto-sujeto (objeto) no puede levantar sus cimientos en una formación que prepare al investigador como el poseedor de todo el conocimiento. Orientar y asesorar ubica al metodólogo en el lugar de poseedor de todo el conocimiento y, con ello, la creencia en el estudiante de que al aprobar la materia ya posee tal conocimiento.

El investigador, desde la reflexividad, es inerte a todo proceso investigativo; sin embargo, creo que debemos seguir discutiendo la etiqueta, nombre o título de “investigador”, esta nomenclatura ya lo ubica en un superior epistemológico y en una relación asimétrica. Si el compromiso de la reflexividad es considerar a todos los sujetos como seres epistemológicos, debemos romper con el dualismo investigador-investigados.

Es fundamental re-significar la formación en investigación entendiendo el conocimiento como construcción, el cual es posible a partir del diálogo, acortando las distancias entre educador y educando.

c) Tensiones en la formación: problematización de la realidad e investigación educativa versus aplicación de contenidos metodológicos

En este aspecto algunos programas mencionan:

El mismo se basa en una epistemología dialéctica que parte de la problematización de la realidad educativa y el campo de la investigación educativa situados en un contexto socio-histórico-político. Esto sienta las bases para la decisión de los abordajes metodológicos -cualitativos, cuantitativos o mixtos- de problemáticas educativas con la finalidad de producir conocimientos científicos válidos y evaluar la validez de los conocimientos producidos que permitan, describir, comprender, explicar o transformar la compleja realidad educativa (Programa Praxis IV, 2016:1).

En consonancia con el hecho de que la transformación de la sociedad actual toca el contenido y la práctica de la investigación educativa, abriendo nuevos campos de estudio, generando nuevas preguntas de investigación y nuevas prácticas investigativas, investigación educativa II sitúa a los estudiantes ante dicha realidad y propicia la reflexión crítica sobre sobre ello a lo largo del programa (Programa Investigación II, 2016:1).

(...) reflexionar y debatir sobre las dimensiones metodológica-instrumental, epistemológica, política y teórica que aportan a su formación investigativa como futuros profesionales de las Ciencias de la Educación en el diseño, dirección y ejecución, en equipos interdisciplinarios de investigaciones educativas de manera idónea (Programa praxis IV, 2016:1).

Realizar exposiciones orales en grupo y/o singulares, en las que sea posible hablar y escuchar al otro, argumentar y debatir, dar y pedir razones, expresar lo propio y construir lo común, con libertad y rigor conceptual (Programa de epistemología, 2016:1).

La problematización aparece como un eje común en tres espacios, donde la reflexión y discusión sobre las transformaciones del campo educativo y su correlato con la investigación son ejes de preocupación. Por ello, resalto objetivos orientados a argumentar y debatir, ya que ubican a los estudiantes en un rol activo en su encuentro con los contenidos investigativos, propiciando los docentes espacios reflexivos.

La formación en investigación educativa necesita profundizar prácticas educativas que *estimulen la pregunta y la capacidad de diálogo de sus estudiantes, no persigue negar* momentos explicativos narrativos del profesor, sino una postura dialógica, abierta, curiosa, indagadora y no pasiva, en la que profesor y alumnos se asumen como seres epistemológicamente curiosos.

A pesar de buscar espacios de discusión, en otros pasajes de los programas se pueden visualizar rasgos instrumentales. En la fundamentación de una asignatura mencionan:

“Al llegar a este Taller, han completado su formación en metodología de la investigación en Educación en los aspectos teóricos y epistemológicos. Todo lo aprehendido en estos tramos formativos se pone en juego y se re-significa en el Taller de Tesina, puesto que los alumnos se encuentran ante el gran desafío de construir un objeto de estudio propio” (Programa taller de tesis, 2016:1).

En los objetivos mencionan: “Conocer, comprender y aplicar conceptos básicos” (Investigación I, 2016:1)

En los trabajos prácticos mencionan: “Ejercicios: análisis descriptivo y cálculo de probabilidades” (Investigación I, 2016:1)

“b) En cada encuentro de Trabajos Prácticos: 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, 2016:1).

A partir de *todo lo aprendido, aplicar conceptos, ejercicios, efectiva incorporación de conceptos y herramientas*, estas se convierten en la contracara de la problematización. Quizás en el aula se busca generar instancias que permitan trascender la dimensión instrumental, buscando discutir los conceptos aplicados (aspectos a seguir profundizando).

La formación en investigación que se sustente desde una praxis no puede priorizar la dimensión práctica o la teórica, o propiciar que una prescriba a la otra. Por el contrario, intenta constantemente articular dialécticamente la teoría y la práctica, la acción y la reflexión.

d) Tensiones en la formación: pluralismo versus formación tradicional

Respecto al enfoque que transmiten los docentes mencionan: “Proceso de investigación tradicional: pasos y momentos” (Investigación I, 2016:1).

Tipos de enfoques y su relación con los supuestos y paradigmas de la investigación. Diferencias entre el enfoque tradicional y los enfoques alternativos. 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. (Investigación II, 2016: 1)

Esta asignatura, que se dicta conjuntamente para alumnos de 3er año de la Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación, aborda las problemáticas en el campo de la educación desde una perspectiva pos-positivista, proporcionando de este modo una particular manera de ver el mundo acorde a criterios científicos (Investigación I, 2016:1).

En los contenidos, una cátedra se posiciona concretamente desde la perspectiva tradicional pos-positivista, aunque la otra pone en discusión diferentes enfoques que llaman “alternativos” al hegemónico. Esto se considera valioso ya que la formación abre la posibilidad al estudiante a conocer diversas formas para investigar.

Sin embargo, el formato final que se desprende de las cuatro materias metodológicas es el siguiente: diseño, trabajo de campo, análisis e informe. Este modelo, independiente de que sea cualitativo o cuantitativo, se sostiene en todos los programas, sin dejar posibilidades para pensar los movimientos de esas etapas en una investigación acción participativa o cartográfica, por ejemplo.

Este modelo se refuerza en los requisitos que pide la universidad para los trabajos finales (denominación equivalente a una tesis de grado): “art. 9: el plan de trabajo explicará, el título, los objetivos, el problema una fundamentación del mismo y la metodología a utilizar” (Ordenanza Reglamentaria trabajo final de licenciatura: 2011: 2).

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 multi-enfoques en la academia, los modelos de presentación y los requisitos responden al modelo canónico.

e) *Formación orientada a la lectura de manuales de metodología*

Revisando la bibliografía llaman la atención los autores. En las asignaturas de investigación se trabaja con manuales y en epistemología hay ausencia de autores latinoamericanos y de discusiones respecto a las epistemologías del sur o decoloniales.

Sería importante profundizar el estudio de la bibliografía del resto de las materias de la carrera, ya que ellas se convierten en los marcos teóricos con los que los estudiantes analizarán la información en sus investigaciones.

Los marcos teóricos y disciplinares proporcionan una determinada perspectiva para mirar el mundo, una especie de lente que filtra las interpretaciones.

5. “Recomenzar”: desafíos en la formación en investigación

Recomenzar (Roig, 1973) es el desafío como investigadores de construir la historia de nuestros pueblos. 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, 1973: 274).

Aunque la ciencia clásica lo niegue, la ciencia es un gran aparato de poder de dominación al servicio de centros de poder económico, político y social. 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.

Abogo por una formación en investigación en el marco de las metodologías interculturales. La reflexividad es crucial y es fundamental privilegiar estudios cualitativos con instrumentos de investigación abiertos, que permitan la construcción conjunta del conocimiento, con la suficiente vigilancia para que el discurso sobre el otro no se convierta en un relato narciso y unipersonal. En consonancia apuesto a la ruptura del rol o rótulo de investigador como requisito de superación del dualismo sujeto-objeto.

Otro aspecto es la búsqueda y utilización de categorías propias de la filosofía andina (Estermann y Peña, 1997) para analizar e interpretar la información y en consonancia buscar fuentes propias de esta filosofía. Recomenzar es reconocer que antes del descubrimiento de América, esta no era tierra de nadie, sino que había una filosofía propia que debe buscar un lugar alternativo de enunciación. Esta filosofía comienza a entrar en diálogo con las ciencias sociales en equidad de condiciones.

No será suficiente investigar temáticas propias de la filosofía andina si la información es interpretada con categorías euro-céntricas o teórico-céntricas. Esto conllevaría a la transformación de las propuestas curriculares revisando contenidos.

Otro aspecto importante de las metodologías interculturales debe ser la comunicación científica, es decir pensar, construir y crear jornadas, encuentros y espacios que permitan ir tejiendo redes de intercambio de la filosofía andina, que permita construir redes que hilen *distintas formas de alteridad, para soñar y compartir esperanzas y sueños*. A su vez, estos encuentros y redes se convierten en importantes instancias para sistematizar estas producciones.

En este sentido, la geopolítica del conocimiento ha contribuido a impedir que el conocimiento 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.

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.

Al visibilizar la dimensión política de la investigación, ésta se convierte en una potente arma para disputar comprensiones y transformaciones del mundo.

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.

Una ciencia que se cimenta en “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? ¿Qué quiero investigar? ¿Con quiénes? ¿De qué manera?

Recomenzar a partir del respeto por la realidad cultural de todos los pueblos. Siguiendo a Boaventura de Souza (2011) emerge una nueva episteme bajo las siguientes premisas:

- la comprensión del mundo excede a la comprensión occidental del mundo;
- la diversidad del mundo es infinita;
- esta diversidad infinita no puede ser monopolizada por una teoría general.

Recomenzar con intelectuales en un lugar de suma importancia. Siguiendo a Spivak (2003), estos tienen un papel central en la producción de la historia como narración y, en consecuencia, con la ruptura de la universalidad de la ciencia.

Recomenzar... escuchando las propias voces y hablando de los propios lugares y territorialidades, quebrando los discursos de verdad científica.

Dentro de las transformaciones en el mundo intelectual, el desafío consiste en la descolonización de las ciencias sociales. Siguiendo a Grosfoguel (2013), los aspectos cruciales son: revertir el epistemicidio, erguirse sobre la diversidad epistemológica, romper con el canon impuesto y leer autores con la misma seriedad que leemos a los autores de los cinco países sobre un mismo tema.

Al descolonizar la ciencia, se descolonizan las investigaciones. 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.

La metáfora recomienzos invita a reflexionar acerca de la crisis del modelo hegemónico para formular una investigación, 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.

Recomenzar invita a:

- 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, que critique las formas de dominación y presente mundos mejores;
- investigaciones que narren mundos otros e investigaciones participativas o militantes que traten de vivirlos.

6. Bibliografía

- BOAVENTURA DE SOUZA, Santos (2011) *Una epistemología del sur*. Buenos Aires: CLACSO.
- BOURDIEU, Pierre (2005) *La miseria del mundo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ESGUERRA C. y JAISSON B. (2014) "Interseccionalidad y políticas públicas LGBTI en Colombia: usos y desplazamientos de una noción crítica." *Revista de Estudios Sociales* N° 49. p. 19-32.
- ESTERMANN, José y PEÑA, Antonio (1997) *Filosofía Andina*. Puno: IECTA-IQUIQUE Archivo.
- GIROUX, Henry A. (2003) *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI Editores.
- GROSGOUEL (2013) "¿Qué significa descolonizar las ciencias sociales?". Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=FOHBLmFHI5E>. Fecha de consulta, 03/10/2016.
- GUBA, E.G. y LINCOLN, Y. S. (1994) "Competing Paradigms in Qualitative Research", en: Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (eds.), *Handbook of Qualitative Research* Cap. 6, Sage Publications, California. Traducción de Mario E. Perrone. p. 105-117.
- HARAWAY, D. (1995) "Conocimientos situados" en: *Ciencia, cyborgs y mujeres*. Valencia: Cátedra.
- LANDER, Edgardo (2000) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- ORDENANZA REGLAMENTARIA TRABAJO FINALES DE LICENCIATURA (2011) Disponible en http://humanas.unsl.edu.ar/archivospdf/ord_cd_006_2011.pdf. Fecha de consulta, 15/07/2016.
- PLAN DE ESTUDIOS DE LAS CARRERAS DE PROFESORADO Y LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (1999). Disponible en humanas.unsl.edu.ar/archivospdf/PE_Lic_Cs_Educacion_20_99.doc. Fecha de consulta 22/06/2016.
- PROGRAMAS DE EPISTEMOLOGÍA (2016) Licenciatura en Ciencias de la Educación. Disponible en <http://planesestudio.unsl.edu.ar/index.php?action=car&fac=4&car=1&plan=20/99&version=1> .Fecha de consulta, 13/10/2016.
- PROGRAMAS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA I (2016) Licenciatura en Ciencias de la Educación. Disponible en <http://planesestudio.unsl.edu.ar/index.php?action=car&fac=4&car=1&plan=20/99&version=1> .Fecha de consulta, 13/10/2016.
- PROGRAMAS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA II (2016) Licenciatura en Ciencias de la Educación. Disponible en <http://planesestudio.unsl.edu.ar/index.php?action=car&fac=4&car=1&plan=20/99&version=1> .Fecha de consulta, 13/10/2016.
- PROGRAMAS DE PRAXIS IV LA PRÁCTICA INVESTIGATIVA (2016) Licenciatura en Ciencias de la Educación. Disponible en <http://planesestudio.unsl.edu.ar/index.php?action=car&fac=4&car=1&plan=20/99&version=1> .Fecha de consulta, 13/10/2016.
- PROGRAMAS DE TALLER DE TESIS (2016) Licenciatura en Ciencias de la Educación. Disponible en <http://planesestudio.unsl.edu.ar/index.php?action=car&fac=4&car=1&plan=20/99&version=1> .Fecha de consulta, 13/10/2016.

RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. y Otros (1996) *Metodología de la Investigación Cualitativa*. España: Aljibe.

ROIG, A. (1973) "Bases metodológicas para el tratamiento de las ideología", en: VVAA (comp.), *Hacia una filosofía de la liberación latinoamericana*. Buenos Aires: Bonum. pp. 217 - 244.

SIRVENT, María-Teresa (2015) "Enseñar a investigar en la universidad. Contextos, propósitos y desafíos en la formación metodológica de grado y de posgrado", Ponencia presentada en el Seminario Internacional de Educação Superior - RIES Rede GEU, Faculdade de Educação de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

SPIVAK, G. (2003) "¿Puede hablar el subalterno?", *Revista Colombiana de Antropología*, Vol. 39 enero diciembre, p. 297.

WALSH, Catherine (2002) "Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter Mignolo" en: *Indisciplinar las Ciencias Sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas de lo andino*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.

Autora.

Lorena Di Lorenzo.

Departamento de Educación y Formación Docente, Universidad Nacional de San Luis (UNSL), Argentina.

Magíster en Ciencias Sociales, con mención en Investigación Social, Escuela de Trabajo Social, Universidad Nacional de Córdoba. Profesora del Departamento de Educación y Formación Docente en la asignatura Investigación Educativa II del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación (UNSL).

E-mail: lorenanataliadilorenzo@gmail.com

Citado.

DI LORENZO, Natalia (2018). "'Recomienzos' en la formación en investigación educativa en la Universidad Nacional de San Luis, Argentina. Análisis de programas académicos". *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social - ReLMIS*. N°15. Año 8. Abril - Octubre 2018. Argentina. Estudios Sociológicos Editora. ISSN 1853-6190. Pp. 44-57. Disponible en: <http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/223>

Plazos.

Recibido: 18/07/2017. Aceptado: 27/12/2017.