

Problemas de la enseñanza de la Epistemología, la Metodología y la práctica de investigación en carreras universitarias de Educación.

Mg. Irene Laxalt (NEES, Facultad de Ciencias Humanas, UNICEN).

Introducción

La enseñanza de la práctica de investigación es un tema que genera controversias. Para algunos, el estudio de los conceptos fundamentales de la epistemología y la metodología resulta necesario y suficiente para la práctica de investigación. Otros, cuestionan la posibilidad de enseñar a investigar si esto no está basado en la práctica efectiva de la investigación, imposible de llevar a cabo en los cortos tiempos de las asignaturas cuatrimestrales. Los Talleres o seminarios de tesis ubicados generalmente al final de los trayectos formativos resultan espacios insuficientes para que los estudiantes desarrollen en forma completa su preparación para el trabajo de investigación de sus tesis de grado. Este trabajo presenta algunas reflexiones didácticas que apuntan a problematizar la enseñanza y el aprendizaje de la Epistemología, la Metodología de la investigación y la práctica de investigación en carreras de Licenciatura en Educación de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.

Las reflexiones son producto de algunos años de experiencia como docente a cargo de espacios curriculares de las carreras de Ciencias de la Educación (CE) y Educación Inicial (EI) de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires cuyos objetos de enseñanza son las reflexiones epistemológicas sobre las Ciencias Sociales, las tradiciones y enfoques metodológicos en el campo de lo social y la elaboración de anteproyectos de tesis de grado. Las asignaturas que enmarcan dichas reflexiones son: Introducción al Conocimiento científico (1° año de CE), Metodología de la Investigación I (1° año CE), Metodología de la Investigación II (4° año EI) y Seminario de tesis (4° año EI). En esta presentación describimos las decisiones didácticas respecto de los contenidos enseñados, especialmente las secuencias y actividades que se desarrollan con las/os alumnas/os, y problematizamos dichas decisiones sirviéndonos, en algunos casos, de las voces de las y los estudiantes en grupos focales convocados a tal fin.

Presentamos dos hipótesis didácticas que pretendemos discutir y problematizar:

- 1- Las reflexiones sobre la construcción del conocimiento científico en el campo de lo social se enseñan y aprenden de manera más fructífera si parten o se relacionan con

cierto “dominio empírico” que funciona como referente de las interpretaciones y teorizaciones epistemológicas (García, 2001).

- 2- La construcción y delimitación de un problema de investigación para llevar adelante en un trabajo de grado puede ser abordado desde diferentes estrategias que no entiendan al taller de tesis como el único lugar donde las y los estudiantes comiencen a pensar en sus problemas, sino que sea un proceso en el marco de las asignaturas que conforman la carrera y en el contexto de los problemas que los grupos de investigación de la institución vienen desarrollando, en estrecho diálogo con las ideas y expectativas de los sujetos de aprendizaje.

A continuación desarrollamos cada una de estas hipótesis didácticas, su funcionamiento en experiencias aúlicas concretas y ciertas reflexiones que abonen a una pedagogía de la formación en investigación (Wainerman y Sautu, 2015).

Un “dominio empírico” para construir reflexiones epistemológicas

La materia en la que enseñamos algunas reflexiones sobre la construcción del conocimiento de lo social se denomina Introducción al Conocimiento científico de 1° año de las carreras CE y EI. La asignatura constituye el primer espacio curricular en el que las alumnas y los alumnos comienzan a formarse en su pensamiento epistemológico. Por ello, trabajamos sobre algunos ejes que consideramos propedeúticos para el resto de su formación en sus prácticas profesionales e investigativas. Nos proponemos introducir a los estudiantes en el campo de las lecturas y debates epistemológicos y generar una actitud crítico-reflexiva en torno a la producción del conocimiento en el campo de las ciencias sociales.

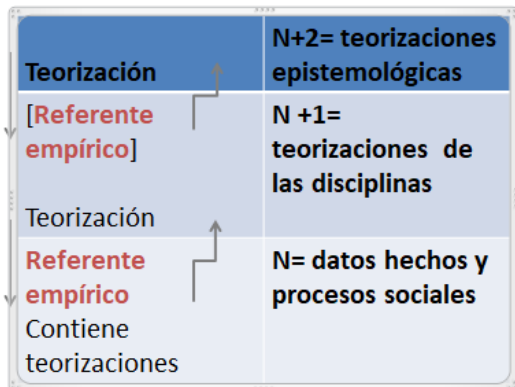
El trabajo desde hace años nos ha permitido formular esta primera hipótesis didáctica y proponer ciertas situaciones de enseñanza. Podríamos formular esta primera hipótesis del siguiente modo: las reflexiones sobre la construcción del conocimiento científico en el campo de lo social se enseñan y aprenden de manera más fructífera si parten o se relacionan con cierto “dominio empírico” que funciona como referente de las interpretaciones y teorizaciones epistemológicas.

Para fundamentar dicha hipótesis nos servimos como herramienta conceptual del análisis realizado por Rolando García (2001) a propósito de demostrar que la epistemología de las ciencias sociales es una disciplina científica. El autor considera que para estudiar la sociología desde el punto de vista epistemológico “hay tres *niveles de análisis* que contribuyen a la

formulación de las conceptualizaciones y teorizaciones que serán *objeto de estudio* de la epistemología (...) Cada nivel funciona como dominio, es decir como referente empírico de un nivel superior y, es a su vez, un nivel de interpretación o de teorización con respecto al nivel inferior.”

El primer nivel estaría constituido por los hechos sociales y procesos sociales que se considera como el nivel empírico de base. En el segundo nivel, “el sociólogo, identifica los hechos y procesos sociales que considere significativos para su propósito y realiza con ellos su labor teórica”, formula una teorización sobre esos hechos y esquemas explicativos para llegar a la teoría científica. El nivel anterior (N1) es el dominio empírico sobre el que se desarrollan están conceptualizaciones y se convierten entonces en sus referentes empíricos de sus explicaciones. “En el tercer nivel –el nivel epistemológico- se toma como dominio (o referente empírico, es decir, como algo que está dado, las descripciones, conceptualizaciones y teorizaciones del segundo nivel. Con base en este material se analizan los conceptos básicos utilizados y su fundamentación, las presuposiciones implícitas, la estructura de la (o las) teoría (s) que se ha (n) propuesto, su capacidad explicativa, el concepto de explicación que está en juego...” (García: 618).

Podríamos graficar estos niveles de este modo:



Estos niveles de análisis del conocimiento permiten entender que las conceptualizaciones epistemológicas son doblemente abstractas (abstracciones de segundo orden); son una abstracción de las teorizaciones de las disciplinas (ellas son su referente empírico) y éstas son a su vez una abstracción y teorización de los datos hechos y procesos sociales. Es decir, esas teorizaciones epistemológicas se refieren a un dominio empírico que de por sí es una abstracción. Esto implica que su enseñanza se hace muy compleja.

Problemas para la enseñanza

El primer problema o limitante que tenemos como docentes es que la materia se ubica en el primer cuatrimestre del primer año. En el momento en que las y los estudiantes cursan la asignatura diríamos que pueden realizar ciertas reflexiones como sujetos sociales de los procesos y hechos en los que participan, pero no han accedido aún a conocer las teorizaciones de las disciplinas empíricas que estudian dichos fenómenos. Con lo cual, las reflexiones epistemológicas que pretendemos enseñar, muchas veces corren el riesgo de quedar desvinculadas de los conocimientos de las y los estudiantes como en una especie de vacío empírico que dificulta comprenderlas y significarlas. Al no haber realizado ningún recorrido en ningún campo disciplinar que pueda actuar como contexto empírico para comprender dichas teorizaciones epistemológicas, resulta difícil su reconstrucción. Reconstruir por parte de las alumnas y los alumnos las reflexiones epistemológicas a las que queremos arribar como contenido de la materia implica un nivel de abstracción imposible de comprender sin un dominio empírico que actúe de referencia y significación.


Esta idea de que las conceptualizaciones epistemológicas están fundamentadas en un dominio empírico (el de las teorizaciones disciplinares) y que estas teorizaciones disciplinares están fundamentadas a su vez en su correspondiente dominio empírico, nos permite pensar que para poder realizar esas reflexiones epistemológicas debemos brindar a las alumnas y los alumnos algún dominio empírico a partir del cual poder formularlas y tematizarlas, al menos como conclusiones provisionarias. El trabajo con dicho referente empírico permite a las y los estudiantes elaborar razonamientos a partir de los cuales conceptualizar aspectos formales y materiales de la producción de conocimiento científico en lo social (Thuillier, 2007).

En estos años de experiencia hemos tratado de reponer algún dominio empírico para comenzar a reconstruir esas reflexiones. ¿De qué manera lo hemos hecho? Para cada eje epistemológico del programa que queremos enseñar trabajamos en primera instancia por ejemplo, relatos ficticiales (narrativa escrita o films), análisis de fotografías, lectura y análisis de teorías producidas en alguna disciplina científica de las Ciencias Sociales o las Ciencias Naturales, reconstrucciones históricas de casos paradigmáticos. Luego, -y una vez que ese especie de dominio empírico ha sido comprendido-, a través de intervenciones específicas proponemos realizar abstracciones y reflexiones epistemológicas. Para esta presentación tomamos solo dos ejemplos para mostrar a lo que nos referimos.

Primer ejemplo: pensar sobre la construcción del conocimiento a partir de un cuento

El primer caso se refiere a reflexiones epistemológicas a partir de un cuento. Nuestro propósito es que las y los estudiantes comiencen a pensar y posicionarse como sujetos

cognoscentes y desnaturalizar el proceso por el cual conocemos como un proceso de reflejo de la realidad. Por otro lado, esta situación didáctica pretende “preparar el terreno” para comenzar a comprender los conceptos de compromiso y distanciamiento de Norbert Elías a los que recurrimos para problematizar la construcción del conocimiento de las ciencias sociales y el papel de los científicos en esa construcción. (Elías, 1990). Se trata del cuento “Un descenso al Maesltrom” de Edgar Allan Poe, usado por el propio Elías en su libro. Solicitamos a las y los estudiantes leer el cuento y luego analizarlo según un conjunto de preguntas. En la siguiente tabla puede verse la guía de análisis (derecha) y los ejes que pretenden abordarse (izquierda).

<p>La primera pregunta apunta a comenzar a pensar sobre la relación sujeto-objeto en todo acto de conocimiento (tanto sea el conocimiento de la vida cotidiana como el científico).</p> <p>Las preguntas 5, 6 y 7 apuntan a analizar las posiciones tomadas por los personajes del cuento respecto de su relación con la naturaleza, con ellos mismos y con los otros en esa situación en la que se encuentran envueltos. Apuntan a los conceptos de compromiso y distanciamiento.</p> <p>El resto de las preguntas pretenden poder identificar en la obra algunas categorías teóricas aprendidas que utilizan Berger y Luckmann para el análisis de la construcción del conocimiento de la vida cotidiana.</p>	<p><u>GUÍA DE LECTURA Y ANÁLISIS</u></p> <p><u>UNIDAD INTRODUCTORIA</u></p> <p><u>Bibliografía:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - POE, EDGAR ALLAN: <i>Un descenso al Maelström</i>. - BERGER, P- LUCKMANN, T.: (1966) La construcción social de la realidad. Cap. II: Los fundamentos del conocimiento en la vida cotidiana, Madrid, 2008, <i>Amorrortu</i>. <p><u>Guía de lectura:</u></p> <p>Luego de leer el cuento, piensa y responde por escrito las siguientes preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) ¿Cuántas y cuáles miradas distintas hay sobre el <i>Maelström</i>? ¿En qué se diferencian? 2) ¿Qué sabían los pescadores del lugar? ¿De dónde provenía ese conocimiento? ¿Cómo construyeron esos conocimientos? 3) ¿Por qué la pesca no se desarrolló como siempre había sido? 4) ¿Qué relaciones <i>encontrás</i> entre lo desarrollado en el teórico y en Berger y Luckmann sobre el conocimiento de la vida cotidiana y éste cuento? 5) ¿Cuáles son las posiciones de los protagonistas y las diferentes maneras de resolver esa situación problemática? 6) ¿Por qué te parece que los dos hermanos resuelven de forma diferente el descenso al <i>Maelstrom</i>, si ambos poseían el mismo conocimiento sobre la navegación y la pesca? 7) Describe cómo razona el pescador que se salva cuando está inmerso en la situación. 
---	---

En general, las alumnas y los alumnos logran identificar las diferentes miradas (formas de conocer y percibir) el Maelstrom, aunque a veces confunden cuál es la mirada del protagonista, ya que su relato del suceso no está tan claramente diferenciable: comienza el cuento con una voz narrativa en primera persona que luego narra en su interior lo contado por

el protagonista. La actividad requiere de mucho intercambio, de ir y volver al cuento para poder identificar párrafos en los que esas diferentes miradas están explicitadas. La puesta en común se centra, en una primera instancia, en identificar cada una de esas miradas (la del narrador, la del protagonista, los pescadores del lugar, el de antiguos geógrafos, el de la Enciclopedia Británica, la del hermano que finalmente muere) y caracterizarla identificando párrafos que permitan esa descripción. Partimos de la idea de que la única manera de conducir a reflexionar sobre aspectos abstractos es generando un permiso para comunicar sus interpretaciones sobre el cuento, confrontarlas con sus compañeros y con el texto para ir construyendo una interpretación común.

Luego, realizamos algunas preguntas que intentan desprenderse del ejemplo, generar una abstracción y pasar a reflexionar sobre los aspectos que nos interesan: sobre el acto de percibir y conocer. Algunas preguntas disparadoras que realizamos son: ¿Estas miradas, son todas iguales? ¿De qué dependen que sean diferentes? ¿Por qué son diferentes? ¿En qué son diferentes? Si podemos identificar varias miradas sobre un mismo objeto, ¿eso quiere decir que hay varios Maesltrom?

Realizamos entre todas y todos un punteo de qué aspectos son los que hacen diferentes estas miradas. Por último, elaboramos una especie de conclusión provisoria: cada mirada (esa forma de percibir y conocer) es una construcción, una representación de lo real. La insatisfacción de las miradas proviene de los aspectos que la mirada o el punto de vista ha seleccionado y dejado de lado otros. Cada mirada ha seleccionado algunos aspectos y dejado otros de lado. Ese punto de vista, no es individual, de cada sujeto, sino que es social. A las y los estudiantes obviamente les parece ridículo pensar en que si hay variadas miradas sobre el Maelstrom, entonces hay varios vórtices. Nosotros aprovechamos para explicitar algunos supuestos que retomamos a propósito de muchos contenidos del programa: la idea de un realismo ontológico mínimo y de un relativismo gnoseológico; la distinción entre objeto real y objeto de conocimiento. También las y los iniciamos en analizar la independencia del objeto en todo acto de conocimiento y la necesidad del sujeto en ese acto.

La conclusión provisoria que elaboramos con las alumnas y alumnos está referida a que siempre percibimos y conocemos un objeto desde un punto de vista (fondo de información) que pone en relieve algunos aspectos y deja de lado otros. No es posible el conocimiento sin un punto de vista. Pero eso no quiere decir que los objetos que conocemos sean creados por nuestros puntos de vista. Existen en la realidad independientemente de nuestro acto de conocimiento, tienen su propia naturaleza.

Estas reflexiones abstractas han sido comprendidas por las y los estudiantes, las escribimos y serán reutilizadas, profundizadas y ampliadas a propósito de otros contenidos.

Segundo ejemplo: reflexionar sobre la construcción del objeto a partir del estudio del COVID

En este segundo ejemplo, partimos de analizar un hecho actual vivido por las y los estudiantes para comprender cómo diferentes disciplinas realizan recortes conceptuales para estudiar dicho fenómeno, es decir, cómo construyen objetos de conocimientos diversos. Desde el año 2021, trabajamos a partir de la vida cotidiana transformada por el ASPO durante la pandemia del COVID.

Se inicia la actividad con la entrega de notas periodísticas que recogen resultados provisionarios de las investigaciones que comenzaron a realizarse desde el 2020 y que representan a diferentes enfoques disciplinares sobre fenómenos asociados al COVID. Los artículos son los siguientes:

Texto 1: “La Tregua, la muerte y el coronavirus”. Por Alberto Kornblihtt. Biólogo molecular. 28 de abril de 2020

Texto 2: ¿Por qué fracasan todas las estrategias para frenar los contagios? Daniel Feierstein, Sociólogo. 2 de septiembre de 2020.


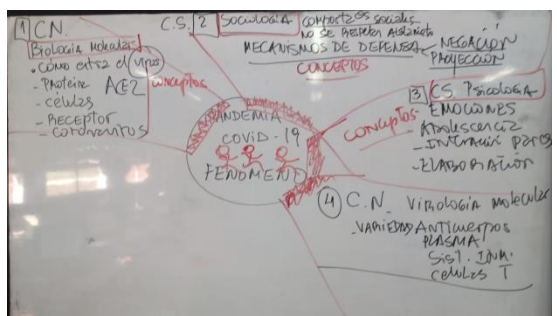
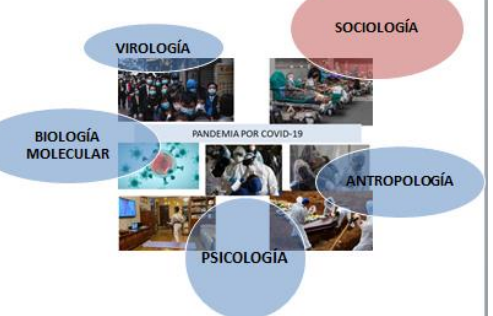
Texto 3: «Aislados, sin sus amigos, los adolescentes quedaron encerrados en sus propios miedos». Toporosi, psicoanalista. 16 de marzo de 2021.

Texto 4: Nueve de cada diez pacientes presenta anticuerpos tres semanas después de la infección. Andrea Gamarnik, jefa del Laboratorio de Virología Molecular. 14 de enero de 2021.

Texto 5: ¿Cómo se muere en cuarentena? Laura Panizo Doctora en Ciencias Antropológicas, experta en muertes extraordinarias. 20 de mayo de 2020.

Se reparte por pequeños grupos esos artículos con una guía de preguntas. En la puesta en común, logran darse cuenta que el fenómeno en términos ontológicos es el mismo, pero sin embargo se establecen ciertos problemas de investigación según puntos de vistas teóricos disciplinares y teóricos sustantivos diferentes.

En las siguientes imágenes podemos ver las preguntas a partir de las cuales debían analizar los textos seleccionados y las notas en el pizarrón tomadas por la docente.

<p>¿Cómo se estudia la pandemia por Covid-19?</p> <p>¿Cuál es el punto de vista desde el cual se estudia el fenómeno?</p> <p>¿Cuál es el tema que abordan?</p> <p>¿Cuál es el recorte efectuado por el punto de vista?</p>	 <p>PADEMIA POR COVID-19</p>
	

Estos análisis permiten significar e interpretar de mejor modo los planteamientos realizados por Bourdieu (1973) acerca de la construcción del objeto.

Algunas conclusiones a las que se arriban y que se ponen en relación con el difícil texto del autor.

La realidad se estudia desde enfoques disciplinares diferentes. Ciencias fácticas o empíricas. (Cs. Naturales/ Cs Sociales. Objeto: realidad sensible/puede observarse/ método/ validación empírica)

Cada campo disciplinar recorta (construye) objetos de conocimiento diferentes. «El punto de vista crea el objeto»

Delimitación de los campos científicos. «Una ciencia no podría definirse por un sector de lo real que le correspondería como propio. No existen sectores fijos de la realidad a los que deba corresponder una ciencia determinada. Es la ciencia la que recorta el sector de la realidad que se siente capacitada para investigar, explicar».

Esos recortes son teóricos- conceptuales. «Lo que delimita a las disciplinas no son las relaciones de las cosas entre sí, sino las relaciones conceptuales entre problemas.»

Conceptos.

Esos recortes (problemáticas) están histórica y socialmente construidas. (problemas de un contexto histórico y social específico explicados con las herramientas conceptuales de la época).

«Lo real no tiene nunca la iniciativa puesto que solo puede responder si se lo interroga. El vector epistemológico va de lo racional a lo real y no a la inversa, de la realidad a lo general».

«Los hechos no hablan», la teoría los hace hablar.

El objeto real, lo que realmente acontece, es el punto de partida de la ciencia. Los fenómenos son tomados como lo dado. Las ciencias empíricas se refieren a algún aspecto de lo real.

El objeto científico (objeto de conocimiento) es un sistema de relaciones expresamente construido. El pensamiento del científico pone en relación (una relación pensada, teórica) los aspectos de ese objeto real a través de conceptualizaciones y abstracciones teóricas. El sistema de relaciones une unos hechos con otros, los relaciona en función de alguna idea o hipótesis, relación que no realizaría el sentido común. Ideas, conceptos e información empírica se relacionan en la ciencia.

Diversas estrategias para lograr definir un problema de investigación y no morir en el intento

En las carreras de educación de nuestra facultad, el porcentaje de elaboración de tesis de grado es muy baja. En un estudio anterior (Laxalt, Ríos Cardozo, Surge, 2022) constatamos cuantitativamente -a través del análisis de registros institucionales- que el total de las tesis defendidas en el grado presencial desde 1997 hasta 2018 es de 61, para el caso de la licenciatura en Ciencias de la Educación se defendieron 46 tesis lo que da como resultado un promedio de 2,1 tesis por año en este período. Estos números descienden notoriamente para la Carrera de Educación Inicial, cuyo total es de 15 tesis defendidas, con un promedio de 0,7 por año. En ese estudio, para poder realizar una descripción más acotada en el tiempo, decidimos realizar un corte según los años en los que fueron creados los planes de estudios vigentes de cada carrera. Así, tomamos para las tesis defendidas de Ciencias de la Educación con el plan 2001, las tesis acreditadas a partir del año 2005 y para las correspondientes a Educación Inicial con el plan 2005, a partir del 2009. De esta forma, obtuvimos el siguiente conteo: de un total de 22 tesis acreditadas en los planes de estudio vigentes, 16 pertenecen a la primera carrera con un promedio de 1,1 tesis por año y 6 a la carrera de Educación Inicial, con un promedio anual de 0,5. Asimismo, pudimos observar que los promedios de graduación para la licenciatura son muy bajos en períodos extensos, pero que descienden aún más respecto de períodos más recientes.

Estos datos desalentadores podrían ser explicados por algunos factores: ambas carreras tienen como título principal respectivos profesorados y las y los estudiantes una vez que se gradúan

de dichos profesados se insertan rápidamente en el mercado laboral, o las y los estudiantes a quienes les interesa seguir su formándose en investigación se inscriben directamente en carreras de posgrado salteándose el grado, o –algo que viene sucediendo en los últimos años– la dificultad que implica en el proceso de formulación del anteproyecto de tesis delimitar un problema de investigación produce abandonos y frustraciones.

Por una razón u otra, la elaboración de las tesis en las carreras de educación en nuestra institución se transforma en un problema que necesita urgente resolución. Resulta un desafío para la enseñanza diseñar dispositivos que tiendan a que las y los estudiantes culminen sus procesos de formación en investigación elaborando sus tesis de grado.

En vistas a pensar sobre dicho dispositivo, en este apartado presentamos la segunda hipótesis didáctica, aquella que considera que la construcción y delimitación de un problema de investigación para llevar adelante en un trabajo de grado puede ser abordado desde diferentes estrategias, en el contexto de los problemas que los grupos de investigación de la institución vienen desarrollando, en estrecho diálogo con las ideas y expectativas de los sujetos de aprendizaje.

Problemas para la enseñanza

El Seminario de Tesis de la carrera de Educación Inicial se dicta en el último cuatrimestre del 4° año de la carrera en EI. Como en otras pocas universidades nacionales, la carrera contempla tanto la formación de profesorado como de licenciatura. El plan de estudios prevé que la formación epistemológica metodológica se brinde en ciertas asignaturas, a saber: se inicia en el primer año con Introducción al Conocimiento Científico, continua en 3° año en Metodología de la Investigación I (enfoque cualitativo), Metodología de la Investigación II en 4° año (enfoque cuantitativo) y culmina con el Seminario de Tesis.

Así, este seminario-taller es el último eslabón en la cadena de la formación que prepara a las estudiantes en prácticas de investigación en el campo socioeducativo como parte de su futura práctica profesional. Está diseñado como un espacio curricular con una alta carga horaria (6 horas semanales) y concurren a él quienes desean realizar la tesis de grado para acceder a la licenciatura. En general, al ingresar al taller, las alumnas presentan recorridos y expectativas diversas: están quienes se han recibido recientemente del profesorado, se encuentran insertas en el mercado de trabajo y desean culminar también la licenciatura; aquellas que continúan con materias del profesorado (con rezago en las cursadas y finales) y se inscriben como en una especie de inercia a seguir cursando; también quienes poseen el título de profesoras hace años pero vuelven a la universidad para seguir conectadas con el estudio. La cantidad de

inscriptas oscila entre dos y ocho por año, cuando el promedio de matrícula en el profesorado fluctúa entre 20 y 30 estudiantes aproximadamente. Vemos así que es baja la cantidad que decide continuar con la licenciatura.

Tal como hemos señalado, el problema principal con el que nos encontramos en el taller de tesis es la construcción del problema de investigación a desarrollar en la tesis de grado. Con la intención de colaborar en esa definición, el taller contempla un conjunto de actividades que pretenden presentar la mayor diversidad posible de herramientas para ir construyendo los problemas de investigación. Al iniciar la cursada, las alumnas tienen puntos de partida diversos: en general, muy pocas han definido un tema de interés mientras que la mayoría declara nunca haberse puesto a pensar un posible problema que las interpele para desarrollar sus tesis. Por ello, desarrollamos simultáneamente actividades sobre tres ejes que consideramos complementarios

a- **Actividades tendientes a avanzar en la producción propia** de los ítems del anteproyecto: debate, escritura y sucesivas revisiones del tema, el problema, los objetivos, las preguntas, las estrategias metodológicas; búsquedas bibliográficas autónomas en sitios y repositorios; elaboración de fichas de análisis de investigaciones que pueden constituirse en posibles antecedentes del problema o del marco teórico.

b- **Actividades tendientes a vincularlas con grupos de investigación** ya consolidados pertenecientes al NEES (Núcleo de Estudios Educativos y Sociales de la FCH de la UNICEN) para conocer qué se investiga y de qué manera se lo hace en dichos grupos así como las posibles problemáticas que en el marco de esos proyectos podrían transformarse en problemas de estudio de las tesis a realizar.

c- **Actividades de análisis teórico y metodológico de tesis de grado y proyectos de tesis** ya realizados y acreditados con el objetivo de examinarlos en tanto productos escritos: los componentes desplegados, las fundamentaciones realizadas, los datos analizados, la coherencia teórica y metodológica plasmada en una forma discursiva específica.

Por último, este conjunto de actividades se acompañan con la lectura de textos de corte epistémico-metodológico cuando se los considera un aporte valioso para el avance en los anteproyectos de tesis. Creemos que el papel de los textos de metodología resulta un aporte para construir los objetos de investigación, pero siempre de una manera “subsidiaria”. La meta-reflexión metodológica no resuelve las cuestiones de la investigación, la usamos en circunstancias específicas, para profundizar por ejemplo en la forma en que se sistematizan

los antecedentes, en las fundamentaciones metodológicas, en la explicación de cómo se construye un problema de investigación. Pero, de ninguna manera la lectura y estudio de este tipo de bibliografía es suficiente para colaborar en la construcción de los futuros problemas de investigación.

Mirar con otros ojos

El punto de vista de quienes enseñamos necesariamente debe entrar en diálogo con el punto de vista de las estudiantes. Solo así podremos comprender cómo establecer puentes entre esas expectativas y conocimientos y el contenido que debe ser enseñado. Para cumplir con este objetivo invitamos a algunas estudiantes -que habían discontinuado la cursada del taller- a participar de un grupo focal con el objetivo de conocer cómo significan la formación en investigación, cómo viven el proceso de comenzar a elaborar su proyecto de tesis y de qué manera transitan este espacio curricular. De algún modo quisimos comenzar a conocer su punto de vista para enriquecer nuestra mirada y captar la complejidad del problema.

A los fines de este trabajo solo tomaremos algunos aspectos que nos parecen relevantes a partir de las palabras de estas estudiantes con la intención de repensar el modelo didáctico con el que formamos en investigación.

Construir el propio problema es un problema

Quienes trabajamos en los talleres o seminarios de tesis o como directores/as de tesis sabemos que las y los estudiantes cuando comienzan a delimitar el problema de investigación seleccionan temas muy amplios, demasiado abarcativos que requieren de mucho trabajo para circunscribirlos y recortarlos. Ese recorte implica ir y volver sobre los materiales de lectura, escribir y ensayar maneras de escribirlo, revisar, volver a reformular. Es una tarea ardua que necesita de un trabajo intelectual exigente, pero es algo esperable ya que están aprendiendo a hacerlo. Según las palabras de las estudiantes, esta complejidad está conjugada con otros aspectos.

a) Se conjuga con el efecto de incertidumbre que implica ir pensando mientras se va escribiendo e ir escribiendo mientras se va pensando (esa función epistémica de la escritura). Se convierte en una dificultad poder sostener la provisionalidad de lo escrito y del pensamiento. Tolerar (sostener mentalmente) que el problema primeramente formulado vaya cambiando, que algunas preguntas o hipótesis que se van definiendo también se reformulen,

que la lectura de una investigación antecedente haga repensar nuevamente los objetivos genera un efecto de “no avance”, de “estancamiento”, de no tener “nada en concreto”. Construir un problema para investigar es un proceso de búsqueda caracterizado en principio por la incertidumbre y el esfuerzo medido a largo plazo, requiere de disponerse a escribir, confiar y entregarse a la utilidad inestimable de los bosquejos, esbozando ideas sueltas, armando cuadros o esquemas, borroneando lo escrito y volviendo a empezar. Esta dimensión parece ser frustrante para las alumnas que cursan el taller.

Escuchemos sus palabras

A1: *A mí me pareció muy abstracto por ahí, si bien en lo teórico lo veíamos (se refiere a los materiales metodológicos típicos de componentes de un proyecto) y en la lectura era entendible cuando lo teníamos que llevar a la práctica de trasladar un tema de la realidad para hacer ese recorte ahí se me complicaba y sobre todo formular las preguntas, los propósitos...*

Entrevistadora: *por qué decís abstracto*

A1: *porque como que estaba todo pero yo no lo veía en concreto, íbamos de acá al propósito, de acá a la pregunta, era todo muy correlativo, que tenía relación porque si modificabas algo lo otro también se modificaba, pero no era como esquemático a lo que estábamos acostumbradas a hacer. Paso esto, hago esto y esto, listo lo tengo... No! Cambiabas algo y ya todo se modificaba de nuevo, y volver a empezar de nuevo por ahí eso era lo que más nos confundía.*

A2: *Estamos acostumbradas a un proceso más lineal a lo largo de la carrera y esto de tener que decidir nosotras qué es lo que queremos, qué recorte vamos a hacer, yo me sentí re abrumada, y ahora qué hago, para dónde salgo...me agarró justo empezando a trabajar, pero me costó eso la idea de no saber para dónde salir.*

A1: *porque por más que haya un esquema del tema, las preguntas, los propósitos y demás, no es que primero hago los propósitos, después hago esto, no es como una planificación que hacemos en otras materias, todo va cambiando, se va relacionando.*

El hecho de no saber cuándo la vas a terminar, no sabés si está bien así, y le falta, siempre le falta como una vuelta de rosca, estamos acostumbradas a otro proceso y a otra formación en ese sentido.

b) Se conjuga con el problema de hacer oír la propia voz, actuar como autoras ya que escribir una tesis requiere un nuevo posicionamiento enunciativo. Según sus palabras, durante la formación han tenido pocas situaciones en las que tenían que elaborar su propio punto de vista. Por el contrario, en el taller de tesis “*está todo a tu cargo*”, hay que tener cierta autonomía en el trabajo de investigación. Durante la formación, las estudiantes consideran que reproducen las voces de los autores, y cuando les toca a ellas ejercer esas prácticas de producir lo propio, desarrollar sus voces, les resulta muy difícil. Según su visión, “*son muy pocas las cátedras que incentivan a la producción propia, a construir conocimiento desde las ideas de los autores y no tanto a reproducir lo que plantean los autores.*”

A1: *Si bien a lo largo de la carrera hacemos producciones propias, trabajos, preparamos finales con temas propios, vos tenés la teoría y los profesores/as nos enseñan la teoría y bueno... es como que nosotras ponernos en primer plano esos autores y decir (con la tesis) bueno esto lo tengo que elegir yo, la autonomía...*

A3: *si bien hay cátedras que apoyan muchísimo la producción propia también hay muchas cátedras que son muy de la reproducción de las voces de los autores...*

A1: *hacerlo todo vos, es mucho más difícil.*

A3: *son bastantes pocas las cátedras que apoyan e incentivan a la producción propia, a la reflexión propia, a construir todo desde las ideas de los autores, esto de reproducir lo que plantean y la investigación es más desde esta otra perspectiva, se trata de escribir algo propio. El taller de tesis propone algo bastante diferente a lo que estamos acostumbradas a hacer.*

A1: *Igual está buenísimo porque te pone en el lugar de decidir, acá tengo que decidir yo, pero también esta esa parte que nos cuesta un montón.*

A3: *la investigación requiere más autonomía aún que el profesorado.*

Tal como señalan Schiavinato y Cavallini (2020:3) “la incorporación al campo académico supone cambios en la identidad de les tesistas, quienes, paulatinamente, construyen una voz propia dentro de un campo disciplinar.”

¿Dónde y cuándo se enseña a investigar?

Las estudiantes tienen su propia visión respecto de cuándo debería empezar la formación en investigación. Sus voces analizan el problema desde el inicio como una cuestión colectiva que abarca a toda la carrera. Cuestionan el lugar que se le otorga a la investigación en la carrera, pero no sólo en el plan de estudio, sino al interior de cada cátedra.

A3: Se podría trabajar de a poco lo que es investigación... llegar distinto. Tener una producción que fuiste construyendo a lo largo de la carrera, llegaste con algo que fuiste construyendo.

A4: Si vos vas trabajándolo a lo largo de la carrera, ya sea en materias, de a poco eso, yo creo que llegas distinto a elaborar esa tesis que a que te agarre en el último año que decís ahora qué hago? Poder llegar con algo al último año, con un tema que lo fuiste trabajando, lo construiste a lo largo de los años, desde el segundo año.

A3: es una carrera que te ahoga, está muy desordenada, cuesta encontrar el ritmo, las relaciones entre las cátedras, entonces es una carrera en la que queda muy relegada la investigación... es tanto lo que te lleva lo cotidiano...

A1: tiene que ver cómo terminás la carrera... Terminás la carrera... tenés ganas de elaborar la tesis pero estas tan cansada de las horas de estudio que decís, bueno no sé si ahora me quiero poner de nuevo a estudiar... Es una práctica profesional posible que solo se empieza a mostrar en el último año de la carrera.

A4: Y desde el inicio de la carrera... yo cuando entré a la carrera dije bueno voy a hacer docente y por ahí después en el cuarto año ves otras prácticas, decís esto también me gusta es como que la investigación es otra rama entre tantas cosas a las que nos podemos dedicar. Está buenísimo desde el principio poder tener esta opción desde el principio, no lo pensás al principio te ves trabajando en una sala y a medida que vas avanzando se te presenta como otra opción. Esta buena ver esa opción desde el principio.

A1: hacerlo más transversal

Sus palabras nos abren a nuevas preguntas: ¿será posible pensar en una formación en investigación “a través del currículum” (Carlino, 2012). ¿Podremos de alguna manera propiciar que al mismo tiempo que se enseñan las teorías sustantivas en las diferentes disciplinas y subdisciplinas en las distintas materias se reconstruyan los problemas que les dieron origen, las preguntas que se hicieron y los modos en los que se produjeron esos

conocimientos también en el marco de cada asignatura? De esa manera, ¿beneficiaríamos la formación en investigación?

Así, las voces de las estudiantes nos desafían a seguir pensando sobre la pedagogía de la formación en investigación, tanto en términos pedagógicos, institucionales o curriculares, como respecto de aspectos específicos de la investigación -delimitación del problema, elaboración de los marcos analíticos, definición de las estrategias metodológicas. Nuestro compromiso es seguir problematizando la elaboración de la tesis como un proceso que articula múltiples instancias formativas a lo largo de toda la trayectoria de cada estudiante y de toda la carrera.

Reflexiones finales

Los dispositivos de enseñanza presentados en este trabajo pretenden seguir pensando sobre la enseñanza de la epistemología, la metodología de la investigación y la práctica de investigación en la formación de grado en carreras educativas. Nos debemos la documentación de estas experiencias de enseñanza para realizar análisis didácticos más completos que nos ayuden a avanzar aún más en una pedagogía de la formación en investigación.

BIBLIOGRAFÍA

- Berger, P.- Luckmann, T.: (1966) La construcción social de la realidad. Cap. II: Los fundamentos del conocimiento en la vida cotidiana, Madrid, 2008, Amorrortu.
- Bourdieu, P.- Chamboredon, J.- Passeron, J.: (1973) El oficio del sociólogo, Segunda parte: La construcción del objeto. Siglo XXI, 2002, Buenos Aires.
- Carlino, P. (2012). Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad y una agenda. Cuadernos Pedagógicos, 1 (1), 8-21.
- Elías, Norbert: (1990) Compromiso y distanciamiento, cap. I, pp. 11 a 33 y notas anexas (pp.51 a 54). Barcelona, Editorial Península.
- García, Rolando:(2001) Fundamentación de una epistemología en las ciencias sociales, en: Estudios sociológicos, vo.19, nº 57, Colegio de México.
- Laxalt, I.; Surge, I.; Ríos Cardozo, N. Lo que las tesis nos dicen acerca de los procesos de formación en investigación en educación. En Entre tesis y tesis. Anuario de Ciencias de la Educación N° 2. Sección perspectivas. Departamento de Ciencias de la Educación Universidad Nacional del Sur. Publicación Anual ISSN: 2796-7875. Año 2022.



VIII Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales
Desigualdades, territorios y fronteras:
Desafíos metodológicos para su abordaje en América Latina

Thuillier, Pierre: (2007) Filosofía de la ciencia o epistemología, en: Mardones, José. Filosofía de las ciencias humanas y sociales, Materiales para una fundamentación científica, Anthropos, 2007, Barcelona.

Wainerman, C. & Sautu, R. (2015). La trastienda de la investigación. Buenos Aires, Argentina: Manantial.