

Las tensiones en la formación del investigador: Reflexiones en y sobre las propias narrativas.

Dra. Lourdes Morán

Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultural, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CIAFIC-CONICET); Facultad de Odontología, Universidad de Buenos Aires (UBA) moran.lourdes1@gmail.com

Lic. y Prof. Gabriela Rodríguez

Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultural, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CIAFIC-CONICET); Facultad de Odontología y de Medicina de la Universidad de Buenos Aires (UBA) gabrielargz@yahoo.com.ar

EJE 3

Educación: ¿Cómo investigar y dar cuenta de procesos y prácticas educativas? Enfoques, espacios y estrategias.

Resumen

El estudio sobre la formación del investigador supone recuperar un recorrido sinuoso con frecuentes avances y revisiones que, al conjugarse con las experiencias personales, dan origen a historias naturales de la investigación diferentes entre sí. La investigación y el proceso de hacer ciencia de lo social conllevan un conjunto de desafíos que suelen ser implícitos y que van moldeando el modo en que cada investigador se acerca al hecho a investigar. En dicho proceso, el investigador se encuentra ante la necesidad de asumir diferentes decisiones que no se encuentran escritas en ningún manual de formación y que tampoco pueden planificarse como cursos específicos en un Programa de Doctorado. En ocasiones las experiencias vividas por otros suelen ser un buen reflejo del camino a recorrer en dicho proceso y es frecuente observar, en el recorrido que los investigadores comparten, experiencias como recursos de ayuda y orientación. En este trabajo se presentan reflexiones de las autoras sobre sus propias experiencias en torno al proceso de investigación que podrían ser útiles para analizar los modos de hacer ciencia de lo social. A tal fin, se focalizó en el estudio de cuatro dimensiones propias del quehacer científico: acceso a becas, lógicas de investigación en ciencias sociales,

escritura científica y trabajo con otros. El análisis de tales dimensiones permite caracterizar la toma de decisiones que comprenden el proceso de formación en investigación en torno a las categorías de incertidumbre y tensiones. Incertidumbre porque las decisiones siempre suponen elegir un camino en detrimento de otro y con fuerte impacto en lo que se va a conocer de esa realidad. El investigador en formación, al mismo tiempo que aprende sobre el quehacer científico en sí mismo, construye criterios para enfrentar la incertidumbre. Las tensiones son propias de cualquier situación de toma de decisiones y tienen especificidades al adoptar una lógica de generación conceptual, especialmente cuando ésta dista de los perfiles requeridos para el acceso a becas. El trabajo con otros –tutores, directores, otros investigadores o grupos de formación- se presenta como una posibilidad de mediación y andamiaje para resolver tensiones. En este sentido, se asume que formarse como investigador es aprender a tomar decisiones en el proceso de investigación y, al mismo tiempo, construir criterios para manejar situaciones de incertidumbre propias de dicho proceso.

Palabras clave: Formación, Tensiones, Mediación, Andamiaje

1- Introducción

El estudio sobre la formación del investigador supone recuperar un recorrido sinuoso con frecuentes avances y revisiones que, al conjugarse con las experiencias personales, dan origen a historias naturales de la investigación diferentes entre sí. La investigación y el proceso de hacer ciencia de lo social conllevan un conjunto de desafíos que suelen ser implícitos y que van moldeando el modo en que cada investigador se acerca al hecho a investigar. En dicho proceso, el investigador se encuentra ante la necesidad de asumir diferentes decisiones que no se encuentran escritas en ningún manual de formación y que tampoco pueden planificarse como cursos específicos en un Programa de Doctorado.

En este trabajo, se caracteriza el rol del investigador en relación al modo de hacer ciencia de lo social y la lógica de la investigación en ciencias sociales, a la escritura científica y al trabajo con otros, a fin de analizar tensiones propias del oficio. Además, se asume una postura mediacional de la formación y, desde allí, se proponen ideas para la formación de investigadores novatos.

2- La historia natural de la investigación.

Desarrollar una investigación suele ser un proceso complejo. Por lo general, cuando un investigador se inicia en los procesos de conocer las realidades que investiga, parte de lineamientos y planteos generales acerca de los rumbos a seguir, pero no es posible estar seguros de lo que depara la realidad al exponerse a dichas experiencias de investigación.

Desde las intuiciones iniciales hasta las conceptualizaciones finales que se realizan en una investigación, hay mucho camino recorrido. La historia natural de la investigación recupera una parte fundamental del proceso de conocer, lo que no se menciona en la tesis final y que sólo los investigadores sabemos y compartimos con otros en el devenir de la investigación y las decisiones que se van asumiendo. La “cocina” de la investigación, como la llama María Teresa Sirvent, es aquello que suele narrarse en la historia natural de la investigación.

Esos párrafos describen las decisiones centrales que van tomando los investigadores, lo que las motivó, las transformaciones que fueron sucediendo y probablemente la estrategia general que se siguió. La historia natural de la investigación muestra el posicionamiento del investigador en relación al conjunto de supuestos teóricos y epistemológicos sobre la realidad social y su estudio científico; y las decisiones que se asumen en concordancia con estos supuestos. Es decir, en ella se puede apreciar, cómo el investigador “se para”, “mira la realidad” y se “involucra” para conocerla. (Rigal y Sirvent, 2007).

A su vez, la historia natural también muestra otros aspectos de la “cocina de la investigación” que reflejan parte del proceso de investigar: por un lado, las sensaciones de incertidumbre, de duda y de conflicto, a las cuales nos enfrentamos como investigadores cuando tenemos los momentos no transparentes del proceso de hacer ciencia de lo social; y, por otro lado, las alegrías, las emociones y los alivios que sentimos cuando “vemos” claro el camino a seguir. Esto sucede cuando logramos comprender lo que sucede en una situación y cuando llegamos a acceder a esa parte de los “otros”, comprendiendo cómo sienten, piensan y viven las personas a las cuales conocemos en el proceso.

Si uno revisa el camino recorrido de las investigaciones teniendo en cuenta la historia natural de la investigación, probablemente pueda encontrar mucha más información de riqueza significativa para comprender y apreciar las realidades estudiadas.

3- Las dimensiones quehacer científico.

3.1. El modo de hacer ciencia de lo social y la lógica de la investigación en ciencias sociales.

Mencionar la existencia de “diferentes modos de hacer ciencia de lo social” supone asumir diversas resoluciones de la práctica investigativa en el ejercicio cotidiano del “oficio” del investigador social. Estas diferentes resoluciones implican rasgos particulares que permiten distinguir posturas y modos de construir el conocimiento. Dichos rasgos centrales para conocer los fundamentos teóricos y epistemológicos pueden sintetizarse en diferentes: maneras de pensar o concebir la práctica investigativa, estrategias metodológicas (conjuntos de procedimientos para determinar los caminos más adecuados para la construcción del objeto de investigación), maneras de entrelazar e integrar el corpus teórico y el corpus empírico, maneras de relacionar un sujeto que investiga con un objeto social investigado e intencionalidades en la construcción del objeto científico. (Vasilachis de Gialdino, 2006; Rigal y Sirvent, 2007)

Tales diferencias entre los modos de hacer ciencia de lo social no son meramente técnicas sino que se refieren a concepciones sustancialmente epistemológicas que resultan en distintos modos de encarar la práctica investigativa y la construcción del hecho social investigado. (Sautu, 2005)

Con “lógicas de investigación”, se hace referencia a las concepciones básicas y diferenciadas del proceso de construcción del objeto científico (construcción científica del hecho social) que subyacen a los diferentes modos de hacer ciencia de lo social. Estas concepciones actúan al confrontar un corpus teórico y uno empírico y en la relación entre un sujeto que investiga con un objeto investigado. Desde la perspectiva asumida en este trabajo, existe una serie de decisiones en nuestro camino de investigación que implican diferentes maneras de razonar o de concebir el “hacer ciencia de lo social”, de llegar a la “verdad científica”. Estas decisiones “se juegan” fundamentalmente en: a) la formulación del problema o de la/las preguntas al objeto de investigación; b) los caminos previstos de acceso al conocimiento o a las respuestas a los interrogantes del problema; c) el tipo o naturaleza de los resultados que se buscan obtener; d) el rol del investigador, fundamentalmente en lo que hace a su implicación en el contexto/objeto de investigación; e) los procesos de validación, de la verdad científica de los resultados obtenidos.

Estas diferentes maneras de razonar o de concebir el “hacer ciencia de lo social” conforman el perfil diferenciado de las lógicas de investigación. En otras palabras, las lógicas de investigación marcan las características generales de diversas maneras de razonar, concebir o pensar cómo se conoce el hecho social. Comprenden los supuestos o postulados que asume el investigador sobre la concepción de la construcción científica del hecho social y de las maneras de generar conocimiento científico sobre el mismo.

3.2. *La escritura científica*

La escritura científica tiene un doble propósito: por una parte, comunicar avances en el proceso de investigación y, por otra, ordenar cognitivamente la focalización del objeto de estudio, la toma de decisiones metodológicas y la interpretación de resultados.

La comunicación de los avances requiere que el investigador escriba para sí mismo, vehiculizando sus pensamientos y distribuyéndolos en objetos externos a su organismo, lo cual permite revisarlos tantas veces desee. Al mismo tiempo, el investigador escribe para otros; es decir, tiene en cuenta la situación comunicativa de la cual su texto forma parte y, en este sentido, debe revisar su producción en función de los problemas retóricos que la misma comunicación plantea (Flower y Hayes, 1996; Arribalzaga et. al., 2005; Klein, 2007).

Por otra parte, desde una enfoque cognitivo de la noción de texto, éste es definido y sus ejemplares son clasificados tanto desde su materialidad como desde los procesos de producción y recepción que los conforman. Así, la significación y la función de un texto no existen en sí mismas, sino que siempre son relativas a las situaciones de interacción y a los productores y receptores que interactúan. Representantes de esta corriente son Gerd Antos (1997) y Heinemann y Viehweger (1991, en Ciapuscio, 1994).

Para Heinemann y Viehweger, el texto es un fenómeno fundamentalmente psíquico, en el cual intervienen diferentes sistemas de saberes (enciclopédico, lingüístico, interaccional, sobre esquemas textuales) que se conjugan a través de procedimientos para su realización y procesamiento. En otras palabras, para producir y comprender textos, son necesarios conocimientos textuales específicos: declarativos y procedurales.

Antos, define los textos como recursos para la conservación y el aumento del orden cognitivo. Sostiene que la evolución moderna del conocimiento no sería posible

sin los textos (constitución textual del conocimiento) y que los textos, además de verbalizar el conocimiento, lo forman lingüísticamente: ponen a disposición formatos para la arquitectura lingüística, imponen restricciones, seleccionan modos de mirar el mundo, suponen una gradualidad en términos de buena formación. Los textos y su arquitectura ordenan cognitivamente el mundo y organizan el conocimiento.

A partir de estas consideraciones, la formación del investigador implica una dimensión textual del oficio. Esto requiere la formación de conocimiento experto en el uso de la retórica que impone la intertextualidad de la argumentación y los tipos textuales involucrados en las situaciones de comunicación científica. También supone el desarrollo de saberes textuales declarativos y procedurales, que exceden lo disciplinar de la investigación y que permiten realizar mejores producciones escritas. Finalmente es necesario tomar conciencia del modo en que escribir interviene en la reorganización de los pensamientos. Por ello, la vigilancia epistemológica sobre el mismo proceso de escritura es un aprendizaje que debe ser desarrollado por el investigador en formación.

3.3. El trabajo con otros en la comunidad científica

Ha quedado establecido que el investigador se forma en aspectos epistemológicos, lógicos y de escritura. Los modos en que lo hace son diversos y exceden este trabajo. Sin embargo, se recupera en este punto el papel del intercambio con otros investigadores de la misma especialidad, de especialidades afines y de especialidades lejanas, así como con investigadores con diferentes niveles de experticia en el oficio.

La posibilidad de trabajar como parte de una comunidad científica puede constituirse en un mediador para la formación del investigador. Según Ferry (1997), los mediadores son aquellas situaciones, experiencias, las lecturas, las relaciones con los otros, que posibilitan la formación y orientan el desarrollo en un sentido positivo.

El intercambio con otros es fundamental para tomar conciencia sobre las propias creencias, los propios intereses (individuales y colectivos), analizarlos y asumir frente a ellos una postura crítica (Edelstein, 2000), así como “obligarse a tomar distancia en relación con las situaciones implicadas, a desprenderse, a analizar las propias reacciones, jugando el doble juego del actor y del observador” (Ferry, 1997).

La experiencia de este trabajo con otros investigadores se corresponde con un modelo centrado en la formación, en el cual el énfasis no está puesto ni en los expertos

ni en los novatos, sino en la relación entre ambos como favorecedora de una dinámica de desarrollo personal (Gatti, 2000).

En coherencia con estas ideas, Bruner expone una serie de postulados que guían una perspectiva psico-cultural de la educación (Bruner, 1997). Si se piensa la formación del investigador en una comunidad científica, algunos de éstos fundamentan la importancia del trabajo con otros. Así el postulado perspectivista, desde el que se reconoce que los significados son relativos a los marcos de referencia dentro de los cuales se construyen, y el postulado de los límites, a partir del cual se reconocen los límites del funcionamiento mental humano y las constricciones impuestas por el sistema simbólico, demuestran que la solvencia de las decisiones epistemológicas y metodológicas y la posibilidad de imaginar otros recorridos son posibles gracias al interjuego entre formar parte de una comunidad científica plural en términos de experiencias, formación de base y enfoques de sus miembros. Asimismo la interacción ofrece la posibilidad de andamiar (Wood, Bruner y Ross, 1976) los procesos de construcción de la investigación en todas sus fases y el aprendizaje del oficio.

El aprendizaje del oficio, en relación con otros investigadores y en el marco de una comunidad científica, se encuentra íntimamente ligada con otra cuestión que puede mencionarse como la constitución de la identidad. Esta constitución de la identidad – siempre dinámica– constituye lo que Becher ha denominado “tribus académicas” (Becher, T., 2001). Las particularidades de esas identidades configuran, a su vez, los valores y disvalores que se ponen en juego en los procesos de inclusión o exclusión, de crecimiento o estancamiento y, consecuentemente, de ponderación de modo de proceder que se estructura dentro de una particular profesión académica. Desde esta línea, la participación en la comunidad científica permite al investigador asumir decisiones formales en las cuales subyace un conjunto de preceptos, ideas, imaginarios que fue adquiriendo en el proceso de compartir el proceso de investigar con otros colegas.

4- La toma de decisiones: entre la incertidumbre y la tensión.

La toma de decisiones es una situación a la cual todo investigador se encuentra expuesto en el devenir cotidiano de la investigación. La toma de decisiones involucra seleccionar un curso de acciones entre alternativas posibles que se nos presentan en el proceso de hacer ciencia de lo social. Siempre la elección se basa en la existencia de un plan y un compromiso definido con una meta y alcance específico.

Tomar decisiones en el curso de una investigación nos acerca a dos dimensiones centrales del proceso de hacer ciencia de lo social. Por una parte, las sensaciones de incertidumbre y tensión a la cual se enfrenta el investigador y por otra parte, al rol ético profesional del investigador científico.

En relación con la primera cuestión, ya hemos mencionado que el conjunto de decisiones que se toman durante el proceso de investigación implican diferentes maneras de razonar o de concebir el “hacer ciencia de lo social” para llegar a una verdad científica. Dichas decisiones, desde el punto de vista asumido en este trabajo, implican que el investigador se enfrenta a tensiones e incertidumbres que provienen de diferentes aspectos de la definición del proceso: en la formulación del problema o de la/las preguntas al objeto de investigación, que pueden transformar su enfoque u orientación de acuerdo al devenir de la investigación, los caminos previstos de acceso al conocimiento o a las respuestas a los interrogantes del problema, que si bien están delineados, pueden ser modificados en la práctica desarrollada; el tipo o naturaleza de los resultados que se buscan obtener; el rol del investigador, fundamentalmente en lo que hace a su implicación en el campo; el contexto y el objeto de investigación de naturaleza social; los procesos de validación de la verdad científica de los resultados obtenidos que requieren utilizar diferentes técnicas de obtención de la información y análisis de los datos; y los modos de comunicar los avances.

En relación con la segunda cuestión, tomar decisiones en el proceso de investigar también se encuentra vinculado a otra cuestión que deviene del papel ético del investigador científico. En el actual contexto de investigación, con una cantidad de información vertiginosamente cambiante, los investigadores deben desarrollar una postura cada vez más crítica y analítica. Por ello, al tomar decisiones, como investigadores debemos abogar por una construcción de teoría que cumpla con la rigurosidad científica y que responda al factor esencial del cumplimiento de tales criterios como lo es la ética profesional. Ética aplicada al ejercicio de la profesión y que comprende los principios básicos de la actuación moral de parte de los profesionales que se desarrollan en ella. En palabras de Ríos (Araujo, 2006), “el comportamiento ético encierra en una misma posición al ejercicio profesional y la actuación del investigador lo cual implica poner en práctica 3 elementos: un conocimiento especializado en materia, una destreza técnica en la aplicación a un problema que se pretenda resolver y un cauce de la conducta del operador cuyos márgenes no pueden ser desbordados sin faltar a la ética”. Por todo lo expuesto un investigador, frente a la situación de decidir,

debe contar con todas estas herramientas para realizar la decisión más adecuada a su proceso.

Tal como fue establecido en el apartado anterior, la posibilidad de desempeñar las tareas propias del oficio en una comunidad científica favorece la construcción de tales herramientas, especialmente en instancias de formación de investigadores novatos.

5- Conclusiones y proyección

El análisis de los ejes seleccionados permite sostener que investigar es una tarea signada por tensiones. Con relación al modo de hacer ciencia de lo social, hay tensiones señaladas en dos sentidos: la lógica epistemológica que subyace a las decisiones metodológicas y el marco teórico asumido por el investigador.

Por otra parte, la escritura científica marca tensiones entre la construcción de conocimiento a partir del proceso mismo de escritura y la retórica que supone la arquitectura del texto científico; tensión que puede ser enunciada también como escribir para uno mismo y escribir para otros.

El último eje de tensiones analizado en este trabajo fue el del trabajo con otros, que ofrece perspectivas para la construcción del rol y las decisiones del proceso de investigación y, al mismo tiempo, limita miradas.

Las tensiones generan incertidumbre sobre el devenir de la investigación. Los investigadores en formación, además de aprender el oficio, deben aprender a resolver criteriosamente dichas tensiones. Por ello, resulta central que cualquier instancia de formación en el rol incluyan dispositivos que posibiliten la construcción de herramientas a tal fin.

6- Bibliografía

Antos, G., Ed. (1997). Die Zukunft der Textlinguistik: Traditionen, Transformationen, Trends. Reihe germanistische Linguistik: 188. Tübingen, Niemeyer. Págs.43-63. Traducción informal de G. Ciapusio para su empleo en cursos y seminarios universitarios.

Araujo, R.; Clemenza, C. & Ferrer, J. (2006). La formación ética del investigador Latinoamericano. Multiciencias. Mayo-agosto volumen 6 Número 2 Universidad de Zulia. Punto Fijo. Venezuela.

Arribalzaga, E.B.; Borracci, R.A.; Giuliano, R.J.; Jacovella, P.F. (2005) *El artículo científico. Del papiro al formato electrónico*. Buenos Aires: Magistero Eos.

- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*, Barcelona, Gedisa.
- Ciapuscio, .G.E. (1994) *Tipos textuales*. Buenos Aires: Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras - Cátedra de Semiología y Oficina de Publicaciones del Ciclo Básico Común - Universidad de Buenos Aires.
- Edelstein, Gloria E. (2000) “El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente”. En: *Revista del IIICE*. Buenos Aires. FFL-UBA y Miño y Dávila. Año IX. N° 17. P. 4.
- Ferry,G. (1990) *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y práctica*. México, Paidós.
- Ferry, G. (1997) *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires, FFyL-UBA – Novedades Educativas.
- Flower, L. y Hayes, J. (1996) “La teoría de la redacción como proceso cognitivo”, en *Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura*, Buenos Aires: Lectura y Vida.
- Gatti, E. (2000) “Modelos pedagógicos en la educación superior”. En *Revista Temas y Propuestas*. Buenos Aires. Facultad FCEN-UBA. Año XI. N° 18.
- Klein, I. (2007) “Modelos de procesos de composición escrita”, en: Klein, I. (Coord.) *El taller del escritor universitario*. Buenos Aires: Prometeo.
- Rigal, L. y Sirvent, M. T. 2007-2009 Documento borrador del libro *Metodología de la Investigación social y educativa: diferentes caminos de producción de conocimiento (en elaboración)*.
- Sautu, R. (2005). *Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumiere.
- Sirvent, M. T. (1999) "Cultura popular y participación social. Una investigación en el barrio de Mataderos (Buenos Aires)" Miño y Dávila Editores: Buenos Aires.
- Wood, D., Bruner, J.S., Ross, G. 1976. The role of tutoring in problem solving, en: *Journal of Child Psychology and Child Psychiatry*, 17, 89-100.