



Territorios formativos para la investigación en Ciencias de la Educación. Aportes epistemológicos y pedagógicos

Miriam Flores
Aníbal Bar¹

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo reconstruir las praxis pedagógicas y disciplinares en cada territorio para la investigación disciplinar, en términos de las condiciones que ofrece la formación en Ciencias de la Educación. Para el desarrollo del trabajo, nos posicionamos en una metodología de corte cualitativo, específicamente en los estudios de caso. En este sentido, los casos seleccionados para el presente estudio fueron dos equipos de cátedra de Ciencias de la Educación: Didáctica General e Historia de la Educación Argentina. A partir de los análisis realizados, identificamos plenamente tres contextos formativos diferenciados: el campo, el escritorio y los territorios extrainstitucionales. Dichos territorios configuran un modo de acercamiento epistemológico y metodológico al objeto disciplinar, lo cual, a su vez, habilita modos y dispositivos de formación para la investigación.

Formación para la investigación - disciplinas - universidad - Ciencias de la Educación

¹ Instituto de Investigaciones en Educación, UNNE. CE: miriamliset20@gmail.com; anibalrbar@gmail.com

Formative territories for research in Education Sciences. Epistemological and pedagogical contributions

Abstract

This paper aims at reconstructing the pedagogical and disciplinary praxis in each territory for disciplinary research, according to the conditions offered by the training in Education Sciences. To do this, we use a qualitative methodology, specifically case studies. In this sense, the cases selected for this study were two Education Science teaching teams: General Didactics and History of Argentine Education. On the basis of the analyses performed, three formative contexts were identified: the field, the desk and the extra institutional territories. These territories shape a form of methodological and epistemological approach of the disciplinary object, which in turn enables modes and devices of research training.

Research training - disciplines - university - Education Science

Introducción

El presente trabajo se enmarca en el desarrollo de una tesis doctoral, inscripta en un proyecto marco denominado *Formación para la investigación disciplinar en la Universidad: Un estudio sobre contextos, sujetos y procesos cognitivos*². En dicha tesis, abordamos la formación para la investigación disciplinar en las carreras de Ciencias Biológicas y Ciencias de la Educación, tanto en el grado como en el posgrado universitario, en el supuesto de que las praxis formativas se nutren de las praxis disciplinares, por lo que las propiedades de estas últimas dejarán su impronta en las primeras (Corral y Bar, 2012).

Dicho supuesto nos permitió pensar en un segundo, en el cual sostenemos que en los procesos de formación para la investigación disciplinar en el grado y posgrado universitario, el desarrollo de la dimensión pedagógica es subsidiaria de la dimensión epistemológica.

Como tercer supuesto sostenemos que las relaciones entre los componentes epistemológicos y pedagógicos se presentan de forma diferenciada y singular en cada territorio formativo, tanto en la formación inicial como en la formación para el posgrado.

Como antecedente directo, nos valemos de nuestros avances de investigación (Flores y Bar, 2017), en donde caracterizamos la configuración de cada espacio físico en la formación para la investigación en Biología. En dicho estudio, identificamos cuatro contextos formativos diferenciados: el campo, el laboratorio, el escritorio y los territorios extrainstitucionales. A partir de ello, elaboramos el constructo de territorios formativos para la investigación disciplinar, entendido como la delimitación física del espacio en el cual acontecen las interacciones entre investigadores en diferentes niveles de formación. Estas interacciones se

² PI: H0016. Resolución N° 970/16. Secretaría General de Ciencia y Técnica.

establecen en un tiempo definido, en el que se habilitan relaciones, operaciones cognitivas y físicas que suponen también ciertos modos de acercamiento al objeto de estudio de la disciplina. En otras palabras, es el “*locus*” en el que tienen lugar los procesos de la formación para la investigación y en donde se cristalizan las praxis formativas y epistemológicas de un modo específico y situado.

En esta ocasión, presentamos los avances obtenidos respecto a la formación para la investigación disciplinar en la carrera de Ciencias de la Educación a nivel de posgrado.

En lo atinente a su campo disciplinar, este presenta una serie de replanteos y debates epistemológicos ya que su amplitud disciplinar comienza a generarse a partir de la segunda mitad del siglo XX, con la irrupción de nuevas teorías, alternativas a las tradicionales, con una mirada holística y socio-cultural. Dichas teorías, provenientes de la Sociología, de la Antropología Cultural y de la Psicología Social, entre otras, dieron prioridad a los aspectos descriptivo-científicos, por sobre los prescriptivos pedagógicos, lo cual implicó que tal campo presentara un panorama pluralista y diversificado (Martín, 2006).

Corral y Bar (2012), sostienen que el campo de las Ciencias de la Educación cuenta con diferentes perspectivas teóricas sostenidas en la argumentación y en las consideraciones aceptadas por la comunidad. Sus metodologías son diversas y se sustentan en diferentes epistemologías “cuyas expresiones metodológicas van desde diseños muy estructurados para la descripción y la explicación hasta diseños flexibles para la interpretación y la comprensión” (p. 216). En este sentido, estos autores sostienen que no hay un dominio disciplinar en el que se defina su objeto y la naturaleza del saber que produce, ya que se conforman como tales en la convergencia de un conjunto de disciplinas, en la continua tensión de hallar la unidad en la multidisciplinariedad.

En función de lo expuesto, las múltiples perspectivas disciplinares que conforman el área, coexisten con modelos metodológicos que responden a profundas diferencias en sus compromisos ontológicos y epistemológicos (Corral y Bar, 2012).

La complejidad antes desarrollada plantea configuraciones determinadas en las propuestas de formación de los profesores y licenciados en Ciencias de la Educación. En este sentido, ambas carreras comparten esta dualidad ontológica-epistemológica básica, su dimensión docente y su dimensión científica investigadora (Riera Romani y Civis Zaragoza, 2008, p. 35).

En cuanto a esta última, Corral y Bar (2012) sostienen que la formación inicial aproxima al estudiante al conocimiento sobre el método en las Ciencias Sociales, presentado en términos de “paradigmas de investigación”, cuyos principios mantienen relación de oposición. Al mismo tiempo, transversalmente privilegia a uno de ellos, lo cual implica que el tratamiento de los problemas responde primariamente a un posicionamiento epistemológico y sólo secundariamente a los códigos propios de las disciplinas particulares.

En el marco de lo sostenido con anterioridad, la investigación añade al compromiso con el conocimiento, el propósito de resolución de problemas localmente significativos. Las situaciones en estudio son asumidas como totalidades complejas, que no se condicen con el

procedimiento analítico de identificación de variables y descripción de sus comportamientos en un modelo de causalidades lineales. La legitimidad de los problemas deviene de su vinculación con las praxis, en consecuencia, la prioridad no corresponde a la teoría sino al contacto directo con la situación en estudio para la elucidación de la construcción del sentido. En el proceso, las preguntas se mantienen abiertas y los esquemas metodológicos flexibles, el diálogo entre las premisas teóricas y las descripciones se construye en el transcurrir de la investigación, el sujeto investigador involucra su subjetividad y la somete a continua vigilancia epistemológica. Esta forma de investigar tiene su correlato en la formación inicial, ya que se busca la apropiación de los principios y orientaciones metodológicas generales en consonancia con la ontología de base; sin embargo, no alcanza a instituir un modelo metodológico operativo, con “reglas del juego” explícitas y tácitas que “normalicen” las acciones investigativas legítimas en el campo (Corral y Bar, 2012).

En función de lo desarrollado, cabe preguntarse cómo se expresan las praxis disciplinares y formativas en función de los territorios para la investigación disciplinar. Así, el objetivo del presente trabajo es reconstruir dichas praxis, en términos de las condiciones que ofrece la formación en Ciencias de la Educación para cada uno de esos territorios.

Decisiones metodológicas

A fin de obtener información sobre los modos que asume la formación en función de los territorios, se entrevistaron a dos equipos de cátedra de Ciencias de la Educación: Didáctica General e Historia de la Educación Argentina, los cuales han sido escogidos en función de que tenían proyectos acreditados por organismos científicos en los últimos diez años, que evidenciaban producción académica en los últimos cinco años y que formaban cuadros de investigadores.

Los informantes en cada caso fueron: las directoras de los equipos de investigación, investigadores en formación, becarios de posgrado y becarios de pregrado.

En las entrevistas, se indagaron aspectos referentes a las dimensiones epistemológicas, metodológicas y pedagógicas.

En cuanto a lo epistemológico, indagamos sobre el valor asignado a la observación en su área de investigación; importancia dada a la reflexión, sentido otorgado al descubrimiento y a la justificación del conocimiento; modo en que se vincula la teoría con la empiria en cada territorio.

En lo atinente a lo metodológico, referimos a orientaciones en la construcción del objeto de investigación, procedimientos y técnicas, obstáculos y limitaciones.

En referencia a lo pedagógico, las temáticas estuvieron orientadas a los vínculos formativos entre el investigador experto y el investigador novel; procesos cognitivos y formativos que atraviesa el equipo en cada territorio.

La técnica seleccionada para la recolección y tratamiento de la información relevada es la de análisis de contenido (Bardin, 1996), dado que este procedimiento conjuga adecuadamente

las perspectivas más objetivistas con los abordajes que privilegian la producción categorial desde los datos mismos, y la recursividad por sobre la mirada lineal.

A partir de los análisis realizados, identificamos plenamente tres contextos formativos, en términos de las categorías halladas en un trabajo anterior: el campo, el escritorio y territorios extrainstitucionales (Flores y Bar, 2017).

1. El campo

El campo, para los egresados de Ciencias de la Educación, se expresa en variados matices, expresiones dadas en términos de los objetos y técnicas de cada perspectiva disciplinar. Desde los decires de los entrevistados, esto es lo que se destaca para cada territorio:

1.1. El acercamiento al objeto: sus procesos y prácticas

En el caso de Historia de la Educación, el trabajo de campo se orienta sobre todo hacia la indagación desde fuentes orales y documentales, estas últimas en archivos y repositorios.

Cuando la temática en estudio transita bajo la forma exploratoria, el trabajo se torna harto dificultoso.

Tuve mucha dificultad de encontrar fuentes, y aunque no estaba previsto en mi proyecto, incluí en mi trabajo entrevistas, por lo menos me interesaba reconstruir la memoria de los pobladores, recorrí las instalaciones de la antigua misión, la escuela, el internado de mujeres, también me pude entrevistar con dos indígenas. Y luego de ello, tuve acceso a unas pocas fuentes y con ello pude reconstruir y redefinir mi objeto. (Becaria de Posgrado, H.)

Además de la escasa disponibilidad de fuentes, suelen sumarse otras dificultades no menores, como la imposibilidad de la comunicación con los entrevistados, cuando esta se desenvuelve en lenguas distintas del español.

Estando en el campo tuve el obstáculo del idioma, entrevisté a indígenas que no hablaban en español, y lo que me ayudó es que había unos jóvenes que sí lo hacían, aunque era su segunda lengua, ellos pudieron orientarme. Pero eso me mostró mi debilidad y comencé a estudiar algunas cosas básicas para encuentros futuros. (Becaria de Posgrado, H.)

La búsqueda de información sobre el pasado a menudo resulta dificultosa, por lo que el investigador debe armarse de estrategias que le permitan el acceso a fuentes que le puedan proveer datos confiables y válidos.

El archivo es cerrado, necesitás una autorización de la provincia que dé la orden, y tiene que haber una recomendación de alguien con peso dentro del ámbito.

Nunca me dejaron entrar, eso fue todo un problema... lo que hice fue bordear el tema, porque como la misión dependía del Estado Nacional, se enviaban informes al Estado, así que parte de lo que tengo lo encontré en el archivo General de la Nación, en el archivo del Ministerio de Relaciones Exteriores y Cultos, en síntesis, en organismos lindantes. (Becaria de Posgrado, H.)

En lo que a Didáctica refiere, el trabajo de campo se nutre de información proveniente de documentos, entrevistas y observaciones en espacios educativos

La estrategia metodológica es la de estudio de casos. Los instrumentos son entrevistas en profundidad, documentos curriculares, las observaciones de clase no participantes. Eso constituye lo que va a ser el caso, pero ese caso se reconstruye desde la metodología de análisis y redacción, que son las narrativas. (Directora de Equipo, D.)

Lo referido previamente da cuenta de los aspectos metodológicos, y, en este sentido, comunica cómo se hace para aproximarse al objeto y obtener información sobre y de él. Dichas estrategias no alcanzan *per se* para acceder a la sustancia de las cosas, pues para ello se requieren negociaciones, encuadres y formas de acuerdo más allá del mero acceso o aproximación entre las partes.

1.2. Peculiaridades que asume el objeto: Recursividades y sentidos

El trabajo de campo supone recursividad, propiedad que colabora eficazmente en la construcción de un dato retroalimentado, integrado y enriquecido.

Nosotros recuperamos la voz de los sujetos implicados en los fenómenos, el “investigado” está constantemente negociando el sentido con el investigador. A nivel metodológico, tomamos este trabajo de ida y vuelta con el investigado desde las entrevistas, hasta el relato del caso... ver si él se ve reflejado, si le permitió profundizar aspectos no pensados, eso es para nosotros producción de conocimiento, eso es un avance en términos de explicación, para que esa persona pueda mejorar sus intervenciones, y nosotros aportemos a la didáctica y que nos transforme también. (Integrante de equipo, D.)

La cita precedente muestra cómo se configuran las relaciones sujeto-objeto y sujeto-sujeto desde la perspectiva metodológica, e, implícitamente, epistemológica. Se requiere del “otro” para validar el dato, se negocia, se discute sobre la palabra dicha, pues el “otro” también construye con el investigador, construcción peculiar, profunda.

Nuestro planteo es reconstruir los sentidos de modo profundo y singular, por ello un sujeto puede ser objeto de toda una investigación, de allí la complejidad y

el contacto constante con el otro, quien debe estar dispuesto también a formar parte de este proceso. (Directora de Equipo, D.)

Generar datos con el “otro” tiene implicancias epistemológicas. El acercamiento al “otro” afecta y es afectado por el investigador, y lo hace de tal manera, que dicho proceso será siempre original, único y singular, sin ninguna posibilidad de generalizar lo actuado ni su producto (Porta y Aguirre, 2019).

1.3. Formarse y hacerse en el campo: los sentidos del acompañante formador

Las praxis de los investigadores contienen en sí todas las instancias epistemológicas y metodológicas que se dan en el curso de la investigación, algunas explícitas, otras tácitas, proceso fuertemente vivencial. En la cita siguiente, puede advertirse la experiencia transitada por el aprendiz y las reflexiones conjuntas con la directora sobre lo recabado y actuado.

Mi directora en todo momento me acompañó previa y posteriormente al trabajo de archivo, me contuvo en lo emocional y en las ansias que significaba para mí acceder a la fuente. Antes me daba un montón de recomendaciones desde cómo manipular la fuente hasta cómo vincularme con los que trabajaban en el archivo, y luego cuando volvía y le contaba cómo me fue, me señalaba qué mejorar o qué no hacer la próxima vez, también felicitaba mis aciertos, eso me ayudó mucho. (Becaria de pregrado, H.)

La cita precedente da cuenta de cómo la directora habilita la experiencia a la tesista, para luego recuperar lo producido en el territorio escritorio.

2. El escritorio

Este territorio se constituye en un espacio que aborda múltiples dimensiones, algunas de naturaleza estrictamente académicas, y otras de índole social. Las primeras en relación con la gestión y la administración de la ciencia, las segundas con los vínculos interpersonales.

2.1. Proceso de traducción del objeto real en objeto simbólico a través del lenguaje

El escritorio es el territorio en el que el formador orienta a quien se forma en los análisis iniciales, en los primeros encuadres y en la comprensión de los contextos implicados.

Para analizar, la tengo que llevar a planos mayores de lectura, que contextúe en la fuente, que contextúen el sujeto productor de la fuente, para identificar los asuntos, los temas, e interpretarlos en ese contexto, jamás aislados. Es un modo de entrevistar al autor de la fuente sin poder entrevistarlo, porque ya

falleció, trabajar la institución en la cual se enmarca su informe, en fin, varias de las líneas que harán a la contextualización. (Directora de Equipo, H.)

La cita que antecede muestra cómo se ensamblan los aspectos epistemológicos y metodológicos en el vínculo con el documento como fuente de indagación. Se expresa elocuentemente el qué y el cómo en el abordaje y la comprensión de la fuente.

Para el caso de Didáctica, la directora se afana en lograr que el novel reconfigure su praxis, transitando desde el mero saber teórico de la formación inicial, en conocimiento situado propio de la investigación. En este quehacer, el diálogo y las negociaciones cobran relevancia, dando condiciones para que las normas se hagan propias y devengan en prescripciones necesarias para quien se forma.

Los de pregrado tienen muy frescas todas las teorías de la carrera, pero yo tengo que orientarlo a que tome lo que sirve para lo que está haciendo en su beca, a veces es muy poco, y tiene que empaparse de cosas que trabajamos en el equipo madre de investigación, y allí específicamente lo oriento en cuál es nuestro objeto, nuestros métodos, para que se apropie de eso y parta de allí para implementar lo proyectado en su beca. (Directora de Equipo, D.)

Lo referido muestra de manera expresa cómo se construye la vivencia de investigar, cómo el maestro orienta al discípulo para esos fines.

2.2. Inicios de la escritura académica

La escritura académica posee improntas peculiares según paradigmas y disciplinas, no obstante, algo común en esta es la coherencia y la rigurosidad de su discurso, su claridad y precisión.

Fue muy complejo escribir mi primera ponencia, todo lo que tiene que ver con lo estructural, me costaba ser clara, respetar cierta sistematicidad en el discurso, la concordancia, y luego lo propio del campo de la historia valerme de las fuentes para sostener mi posicionamiento, es mucho lo que uno debe considerar cuando escribe. (Becaria de pregrado, H.)

La complejidad de la escritura se agrava cuando se le agregan componentes emocionales, como lo es la escritura de la tesis. Esta circunstancia se atenúa cuando la dirección tracciona adecuadamente para el logro de la meta.

Lo que me costó es ir más allá de lo que dice el texto, tener como una visión más crítica. Mi directora me decía... cuidado lo que estás diciendo, ¿dónde está el hecho? ¿por qué lo decís? Hay que ser muy cuidadoso con lo que se escribe. Hoy, después de tanta práctica, de haber leído tanto, de haber escuchado a

mi directora, a las otras becarias, puedo discernir más allá de la palabra de la fuente, de sostener mis interpretaciones. (Becaria de pregrado, H.)

2.3. Descubrir y justificar en el campo de las Ciencias de la educación

Si bien es cierto que las investigaciones en educación se orientan por lo general hacia lo particular y propio, no es menos cierto que en ocasiones se generan productos generalizables o extrapolables que aportan a la producción de conocimiento en el campo.

Nuestro campo es muy polisémico, y muchas categorías van ampliándose, enriqueciéndose, nuestro aporte contribuye a ampliar esa descripción de las categorías conceptuales con las cuales trabajamos, valiéndonos de lo que encontramos en los casos en estudio. Por ejemplo, que ser principiante en la docencia tiene que ver con tu experiencia en el nivel en el que te encuentres. Eso sirvió mucho metodológicamente cuando preguntamos no solo la antigüedad, sino también los años en el nivel. (Directora de Equipo, D.)

La cita precedente da cuenta de su aporte metodológico, al incluir nuevos criterios de selección muestral que incidirán necesariamente en la validez externa de los estudios enmarcados en la temática. Del mismo modo, amplía la base empírica del saber teórico con la inclusión de nuevos casos.

Nuestra contribución radica mucho en la particularidad del contexto, hacemos lecturas desde lo singular. Eso a su vez nos permite luego en las discusiones poner en debate lo hallado siempre teniendo en cuenta el contexto en el que se sitúa nuestro estudio y en el que se sitúan las otras investigaciones. Allí se juega mucho la corroboración de los aportes de los otros, pero también relativizamos algunas afirmaciones que nos hacen ruido. (Investigadora, D.)

Las citas que anteceden muestran dos tensiones, entre lo universal y singular por un lado; y entre lo generado y validado en el área, por otro.

2.4. Gestión

Gestionar en ciencias no es una cuestión menor, pues de ella depende la obtención de fuentes de financiamiento y otras cuestiones que hacen a su funcionamiento. A gestionar debe aprenderse necesariamente, pues sin ella no hay proyectos, becas, tesis, ni ninguna forma que adopte la ciencia en sus instancias de desarrollo.

La gestión es muy importante en la investigación. A mí, más allá de lo administrativo, me mostró a la ciencia de modo amplio, a darme cuenta cuáles son los temas de agenda para los proyectos, las becas... y hay que ser

estratégicos a veces para conseguir financiamiento, eso no está escrito en las normas, eso uno lo descubre a medida que investiga y que se vincula con gente que conoce desde adentro los circuitos. (Becaria de Posgrado, H.)

2.5. Vínculos fortalecedores de la actividad investigativa

Además de los aspectos académicos inherentes a la gestión de la ciencia, no quedan afuera los aspectos vinculares, aquellos que permiten afianzar las relaciones al interior del equipo, y con ello, la producción de conocimiento en un contexto empático y colaborativo.

Somos un grupo que siempre busca estar presente institucionalmente, y somos un grupo muy solidario entre nosotras, eso posibilita interpelarnos constantemente. También hay confianza y trabajo serio en nuestra labor, nos acompañamos entre nosotras, eso es muy valioso. (Becaria de Posgrado, H.)

3. Los territorios extrainstitucionales

La ciencia está obligada a comunicar resultados en sus distintos canales habilitados, uno de ellos, el de los congresos y jornadas. Dichos espacios poseen funciones explícitas y tácitas. Las primeras en relación con la actualización y el intercambio de ideas en la academia misma; las segundas y no menor, con los vínculos sociales. Ambas se hallan indisolublemente unidas, ya que la fluidez de las interacciones entre investigadores facilita sobremanera la disponibilidad de bibliografía, el acceso a recursos humanos y técnicos, y a otros dispositivos que favorecen el quehacer de la ciencia.

Es el diálogo que se da en el congreso, la escucha de cuando estamos todos participando y la escucha de las intervenciones que tienen, de los argumentos, y luego el café, el mate donde continúa ese debate, son espacios de formación, un poco desestructurado, pero muy valioso. (Directora de equipo, H.)

La cita precedente pone de manifiesto las decisiones asumidas a la hora de comunicar resultados; por una parte, un espacio ameno para informar la ciencia; por otro, un ámbito de afianzamiento de la comunicación entre investigadores.

Llevamos trabajos a un congreso específico de narrativas, intercambiamos muchísimo, me traje muchos interrogantes. Lo importante es que estamos en la misma perspectiva, entonces nos fortalecemos y retroalimentamos un montón, la especificidad del congreso lo hace riguroso, pero a la vez más cercanos, porque nos conocemos o leemos constantemente. (Directora de Equipo, D.)

Conclusiones

En función de lo expuesto, agregamos a lo sostenido por Corral y Bar (2012) que, si bien en la formación inicial de las Ciencias de la Educación no hay un dominio disciplinar en el que se defina su objeto, en la formación de posgrado dicha situación se modifica. En este contexto, el investigador se inmiscuye y sitúa en un área disciplinar específica, lo cual comporta una ontología, una epistemología y una metodología de la cual deberá apropiarse.

Dicha apropiación es acompañada por un equipo de investigación consolidado en una línea disciplinar, pero principalmente por la figura de un director, quien dotará al novel de las herramientas indispensables para su desarrollo en el oficio de investigar.

Así, cada territorio formativo brindará condiciones tanto epistemológicas, como metodológicas y pedagógicas en el transcurso de la investigación.

En el caso del campo, pudimos apreciar la fuerte presencia de diversas metodologías que han propiciado el acercamiento a los objetos de estudio, en donde se evidencia el predominio de lo técnico en pos de la apropiación del objeto real. Tales métodos, a su vez, obedecen a una epistemología subyacente, que el experto hace explícita en instancias de encuentro con el novato. Aquí cobra importancia la dimensión pedagógica, en términos de que es el maestro quien orientará en la enseñanza de la técnica, en función del contexto singular de la investigación.

En el escritorio se presentan aspectos de naturaleza explícita e implícita. En el primero, los datos empíricos dan condiciones para la construcción del objeto simbólico mediado por el lenguaje. Así, la cosa física se torna en discurso, lo objetivo real en lo referido por los argumentos, para lo cual se requiere de un horizonte epistemológico y metodológico que le dé forma, le aporte sustancia, lo haga asequible a la comprensión de un potencial lector.

En cuanto a la segunda, aludimos a los vínculos interpersonales del equipo de investigación, los cuales constituyen la trama que contiene y posibilita el desarrollo de todas las tareas de investigación.

Por su parte, el acompañamiento pedagógico propiciará en primera instancia, que el novel se introduzca en los aspectos formales de la investigación, los cuales responden a principios genéricos de la academia; y en segundo lugar, deberá especificar su escritura disciplinar, valiéndose de los modelos propiciados por el director, para luego crear el suyo propio cuando adquiera cierta independencia.

En lo referente a los territorios extrainstitucionales, aquello construido individual o colectivamente en el contexto de investigación, se convierte en conocimiento sujeto a discusión. En este sentido, dicha instancia se comporta habitualmente como el primer eslabón de la comunicación formal, donde el investigador se expone literalmente al arbitrio de la comunidad sin mediación. Así, el objeto simbólico dado en el discurso es atravesado exclusivamente no sólo por sus dimensiones epistemológicas y metodológicas, sino también por los aspectos pedagógicos dados en lo aprendido, y en lo comunicado sobre lo aprendido.

Referencias bibliográficas

- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal Ediciones.
- Corral, N.J. y Bar, A.R. (2012). Construcción de racionalidades disciplinares. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología en Ciencias Sociales*. Universidad de Chile. N° 45. pp. 215-234. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2012000300003>
- Flores, M. y Bar, A. (2017). Territorios formativos para la investigación en biología. La perspectiva de las directoras de equipos de investigación. Ponencia presentada en X Jornadas de Investigación Educativa. Universidad Nacional de Córdoba.
- Jover, G. y Thoilliez, B. (2010). Cuatro décadas de teoría de la educación: ¿una ecuación imposible? *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 22, 1, pp. 43-64. Recuperado de: <https://doi.org/10.14201/7131>
- Martín, A.V. (2006). *El status epistemológico y el objeto de la Ciencias de la Educación*. Tesis doctoral en Filosofía. Universidad de Chile. Recuperado de: <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/113590/cs39-martina284.pdf?sequence=1>
- Riera Romaní, J. y Civís Zaragoza, M. (2008). La pedagogía profesional del siglo XXI. *Educación XX1*. 11, pp. 133-154. Recuperado de: <https://doi.org/10.5944/educxx1.11.0.312>
- Porta, L. y Aguirre, J. (2019). Narrativas (Auto) biográficas en la pedagogía doctoral. Formas otras de habitar los cotidianos de la formación del posgrado universitario. *Revista Pontos de Interrogação. Revista Crítica Cultural*. Vol. 9, pp. 13-39. Recuperado de: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/pontosdeint/article/view/7009>