

EXPERIENCIAS

Enseñar a investigar, invertirse investigador/a

*Teaching how to investigate; learning how to dress yourself
like a researcher*

Mabela Ruiz Barbot,^{*} Diego Cuevasanta Galati,^{**} Virginia Fachinetti Lembo^{***} y Cecilia Pereda Bartesaghi^{****}

Recibido: 23 marzo de 2022 Aceptado: 28 febrero de 2023 Publicado: 31 de julio de 2023

To cite this article: Ruiz Barbot, M., Cuevasanta Galati, D., Fachinetti Lembo, V. y Pereda Bartesaghi, C. (2023). Enseñar a investigar, invertirse investigador/a. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 4(2), 109-126. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v4i2.14531>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v4i2.14531>

RESUMEN

El artículo presenta la experiencia de enseñanza en el Taller de Investigación y Tesis de la Maestría en Psicología y Educación de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República, Uruguay. Situados desde dicha experiencia, nos preguntamos: ¿qué significa formar al otro (estudiante) como investigador/a en el posgrado?

El Taller se desarrolla en cuatro instancias espaciadas en el tiempo relacionadas a los momentos de una investigación. Nuestro objetivo de formación ha sido co-construir un espacio formativo de interacción y autonomía que invite y anime a los estudiantes a reconocer, reflexionar, conocer y posicionarse en la práctica de investigación en el campo de la Psicología y la Educación. Es un espacio para formarse e invertirse investigador/a desde lo que “les pasa” mientras investigan. Un lugar para la problematización de lo que sentimos cuando investigamos: incomodidades, miedos, angustia, sufrimientos y placeres. Un lugar para pensar el asombro, la desnaturalización de lo obvio, la incertidumbre en la investigación. Un lugar para reflexionar en torno a éticas transversales al proceso de investigación, al análisis de la implicación. Como resultado, esta experiencia de enseñanza posibilita un encuentro pedagógico entre sujetos con saberes disciplinares (psicológicos, sociológicos, pedagógicos, históricos, entre otros) y metodológicos múltiples. Un encuentro pedagógico complejo por el inter-juego de las posiciones de los sujetos, de apropiación y desarrollo de saberes articulados y a articular. Abre el espacio al pensamiento desde las disciplinas articulándolo con lo metodológico, desde lo metodológico integrando distintas perspectivas y métodos.

Palabras clave: enseñanza; investigación; taller de tesis; implicación; Uruguay

ABSTRACT

The article presents the teaching experience in the Research and Thesis Workshop of the master's degree in Psychology and Education of the Faculty of Psychology of the Universidad de la República, Uruguay. Based on this experience, we ask ourselves: what does it mean to form the other (student) as a researcher in postgraduate studies?

The Workshop is developed in four instances spaced in time related to the moments of an investigation. Our formation objective has been to co-build a training space for interaction and autonomy that invites and



*Mabela Ruiz Barbot

0000-0002-4025-5214

mabela.ruiz@gmail.com

**Diego Cuevasanta Galati

0000-0001-6113-8802

dcuevasanta@psico.edu.uy

***Virginia Fachinetti Lembo

0000-0001-8476-5518

mvfachinetti@psico.edu.uy

****Cecilia Pereda Bartesaghi

0000-0003-1716-2711

cpereda@psico.edu.uy

Todos los autores pertenecen a la Facultad de Psicología, Universidad de la República. (Uruguay)



encourages students to recognize, reflect, know, and position themselves in the research practice in the field of Psychology and Education. It is a space to be formed and be invested as a researcher from what happens to them while they investigate. A place for the problematization of what we feel when we investigate: discomforts, fears, anguish, sufferings, and pleasures. A place to think about the amazement, the denaturing of the obvious, the uncertainty in the investigation. A place to reflect on ethics transversal to the research process, to the analysis of the implication. As a result, this teaching experience enables a pedagogical encounter among subjects with multiple disciplinary and methodological knowledge (psychological, sociological, pedagogical, historical and others). A complex pedagogical encounter due to the interplay between positions of the subjects, positions of appropriation of articulated knowledge and of development of new articulated knowledge. This opens a space for discipline thought articulated with methodological issues, taking methodology and integrating different perspectives and methods.

Keywords: teaching; research; thesis workshop; implication; Uruguay

1. INTRODUCCIÓN... EN EL DISPOSITIVO DE FORMACIÓN

En este texto presentamos la experiencia de enseñanza en el Taller de Investigación y Tesis de la Maestría en Psicología y Educación de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República, Uruguay, desarrollado entre los años 2017 y 2021. Situados desde dicha experiencia, nos preguntamos: ¿qué significa formar al otro (estudiante) como investigador/a en el posgrado?

El Taller de Investigación y Tesis de la Maestría en Psicología y Educación de la Facultad de Psicología, se despliega transversalmente en la currícula configurando cuatro instancias espaciadas en el tiempo relacionadas a los momentos de una investigación. El Taller de Investigación y Tesis I abarca la construcción del problema de investigación, busca la apropiación de soportes conceptuales y prácticos para la construcción de un problema de investigación a través de las temáticas de investigación presentadas por los maestrandos en sus postulaciones. La investigación como experiencia, el lugar del investigador/a en la investigación, del interés por un tema de investigación a la delimitación del problema, son los tres ejes que diagraman su instrumentación. El Taller de Investigación y Tesis II gira en torno al diseño de un proyecto, pone a disposición de los maestrandos herramientas y soportes metodológicos, conceptuales y prácticos para la construcción del diseño de investigación y para que busquen sus propias formas como investigadores. La delimitación del objeto de estudio y el abordaje metodológico son sus ejes de desarrollo. El Taller de Investigación y Tesis III habilita una conversación entre docentes y estudiantes que potencia la instrumentación de las técnicas previstas en los proyectos de tesis así como el intercambio de experiencias que ejemplifican el proceso de inserción, desarrollo y cierre del trabajo de campo. Estos tres últimos ejes junto al registro y el análisis progresivo de lo observado en el campo, lo configuran. Por último, el Taller de Investigación y Tesis IV inscribe a los maestrandos en el procesamiento y análisis de lo observado —en sentido amplio— y en la búsqueda de sus propias formas de escritura de la tesis. El análisis intenso de datos desde distintas perspectivas (narrativa-biográfica, etnográfica, teoría fundamentada, estudios ex post facto, entre otras), la escritura de la tesis con sus vicisitudes, el análisis de la implicación o el trabajo en la reflexividad, son los ejes temáticos que lo componen.

Un grupo de cuatro docentes compartimos e interactuamos en el aula del taller en un tiempo y espacio de presencias, virtualidades en momentos de pandemia e intervalos procesuales, de trabajos grupales e individuales —tiempos y procesos propios y colectivos de los maestrandos—. Nuestro objetivo de formación ha sido co-construir un espacio formativo de interacción y autonomía que invite y anime a los estudiantes a reconocer, reflexionar, conocer y posicionarse en la práctica de investigación en el campo de la Psicología y la Educación.

En su carta fundacional se pensó el taller como espacio destinado a profundizar en aspectos concretos de la labor de investigación como insumos para los proyectos de tesis (Gatti et al., 2002). Nuestra enseñanza en los mismos, desde una práctica reflexiva, se ha ido transformando a partir de la demanda y a la vez, el asombro de los maestrandos. Acompañado de nuestro asombro. Vivimos la tensión entre un trabajo pedagógico centrado en acompañar el proceso de sus proyectos de tesis y una formación que habilita a percibir, observar, escuchar, practicar, reflexionar, experimentar, escribir, conversar las maneras de ser, pensarse, sentirse y hacerse investigador/a. Fuimos tomando cada uno de estos momentos como acontecimientos que producen movimientos en la experiencia de los investigadores. Situamos la investigación como experiencia, la problematizamos. ¿Qué es investigar? ¿Por qué investigar? ¿Para qué investigar? ¿Desde qué lugar ético, epistemológico investigar? son preguntas con que, por lo general, inauguramos el aula del taller y luego nos acompañan en las diferentes instancias.

Tentativamente, buscamos producir pequeñas experiencias de investigación: el trabajo en grupo, ejercicio sobre las cualidades propias de cada maestrando como investigador/a, pensarse a sí mismo en la acción investigativa, relatos de experiencias vividas en el campo, intercambio de saberes entre pares, lectura y discusión de casos, análisis de la implicación, objetividad y subjetividad en la investigación, la relación-afectación sujeto investigador-sujeto de la investigación. Experiencias de formación que den lugar a una experiencia de transformación del sujeto (futuro) investigador/a (Ruiz, 2015), valiendo las redundancias.

Se trata de que investigar (...) es un acontecimiento, una experiencia, algo que vivimos y nos afecta, nos cuestiona, nos pone en crisis, nos enfrenta a nuestro no saber, a nuestro no entender, nos empuja a transformar algo en nosotros para hacer sitio, para dar cabida a eso que nos plantea la experiencia que estudiamos (Contreras y Perez de Lara, 2010, p. 42).

2. ENSEÑAR A INVESTIGAR

Bourdieu, Chamboredon y Passeron (2002), trayendo las palabras de Gastón Bachelard, planteaban que:

el conocer debe evolucionar junto con lo conocido. Lo que equivale a afirmar que es inútil buscar una lógica anterior y exterior a la historia de la ciencia que se está haciendo. Para captar los procedimientos de la investigación es necesario analizar cómo opera en lugar de encerrarla en la observancia de un decálogo de procedimientos que quizá no deban parecer adelantados respecto de la práctica real sino por el hecho de que son definidos por adelantado (p. 22).

Es desde este sentido que distintos autores (Sanchez Puentes, 2014; Galvalisi y Grasso, 2016; Díaz de Rada, 2012; Rizo García, 2012, Wainerman, 2011; Baroni et al., 2005), van a cuestionar la forma tradicional de enseñar metodología de investigación. Discuten la modalidad general y abstracta de enseñanza sobre investigación. Modalidad teórica alejada de una práctica concreta y situada; alejada de la complejidad de la práctica. Proponen enseñar a investigar, investigando. Entienden que hay que ligar la enseñanza teórica de investigación a una parte práctica a través de talleres, tutorías personalizadas, el ejercicio de la investigación dentro y fuera del aula, la participación de los estudiantes en problemas prácticos de investigación, el aprendizaje basado en problemas (estudio de casos), el trabajo en grupos, la construcción colectiva de conocimiento. Proponen una enseñanza teórico-práctica inseparable, una práctica reflexiva y dialógica en investigación.

Wainerman (2011) a su vez trae las palabras de Wright Mills, quien afirma que los estudiantes se formarán en relación a lo que es el método y la teoría, sólo mediante conversaciones en que investigadores con experiencia intercambien, con ellos, su manera de producir conocimiento. Así, Wainerman recuperará la noción artesanal de los gremios medievales para pensar la enseñanza de la investigación. Discutirá “que no se aprende a hacer investigación en los cursos de metodología y técnicas si no se hace investigación junto a un ‘maestro/a’ (...) dentro de un proyecto de investigación dirigido por el “maestro/a” (...) porque hay ‘algo’ no codificable, difícil de transmitir del oficio de investigador” (Wainerman, 2011, p.32).

Sanchez Puentes (2014) va a señalar que la nueva didáctica de la investigación social y humanística, invita a la diferenciación ya que hay múltiples métodos para generar conocimiento relacionados a las disciplinas. Por lo cual tendrán que existir diversas maneras de enseñar a investigar. Invita a salir de encasillamientos, de lógicas de enseñanza estandarizadas.

Seguir hablando de la metodología de investigación social y humanística en general, defendiendo una supuesta visión lógico-formal del quehacer científico, no es otra cosa que desvirtuar la generación de conocimiento y pretender presentar de una manera “aséptica” y “sin punto de vista” lo que en realidad sí está situado y sí tiene una perspectiva social y humana. (p. 12)

En tanto que Rizo García (2012) entenderá a la investigación como “un proceso en constante desarrollo, como un permanente abrir y cerrar, como un camino fundamentado en preguntas que darán lugar a nuevas interrogantes” (p. 23). De allí es que su mirada se sitúa en enseñar a investigar, investigando, lo cual invita a una docencia que despliegue la pasión en el aula y provoque al estudiante a involucrarse en la investigación.

Se debe transitar de la enseñanza de la investigación como materia obligatoria a la formación de investigadores que comprendan la investigación desde un orden de deseo y pasión. Desde un orden de implicación, compromiso y significación. (p. 24)

Apostará, entonces, a la tarea de reflexividad. Es decir, como docentes e investigadores hacer explícita nuestra perspectiva epistemológica acerca de “cómo enseñamos, cómo investigamos, cómo nos colocamos frente al conocimiento dentro del campo del saber en el que nos encontramos” (Rizo García, 2012, p. 36).

Será desde una mirada colindante a estos antecedentes situados en enseñar a investigar que presentamos nuestra experiencia de enseñanza en el Taller de Investigación y Tesis de la Maestría en Psicología y Educación entre los años 2017 al 2021, desde aquella pregunta primera sobre qué significa formar investigadores/as en el campo de la psicología y la educación. Una mirada que se conjuga, a su vez, a una posición en investigación que la entiende como una experiencia relacionada al no saber, a considerar nuestra implicación como investigadores/as, a la reflexión permanente sobre esta práctica. Es así que, también ha sido antecedente, la corriente de pensamiento de la sociología clínica que busca articular lo subjetivo y lo objetivo, lo psíquico y la vida social, la teoría y la práctica, la libertad y los condicionamientos que nos desafían a investigar, el juego entre la implicación y la distancia al investigar (De Gaulejac, 2013; Enriquez, 1999/2000; Rheume, 2003). No menores son los antecedentes que resultan de perspectivas feministas que proponen posicionarse en una “reflexividad fuerte”. Entienden que el proceso de investigación es intersubjetivo y dialógico, pone en relación al sujeto investigador/a y al sujeto de la investigación, involucra la subjetividad del investigador/a y desliga objetividad de neutralidad. Entiende que el conocimiento es co-construido y situado (Haraway, 1995). Conocimiento situado que da cuenta de posicionamientos y reflexividades, “que requiere la (re)interpretación y (re)negociación continua de cuerpos, sentidos y posiciones” (García Selgas en Cruz, Reyes y Cornejo, 2012). Estas perspectivas se alejan de la relación sujeto que conoce y “objeto” que se busca conocer, así como de la producción de un conocimiento neutral y universal, en investigación. Se inscriben en una “objetividad fuerte” en el conocer, partiendo de la idea que “la objetividad se produce al dar cuenta de las posiciones de partida y las relaciones en que nos inscribimos, considerando nuestra parcialidad y contingencia”, en donde lo político toma lugar (Harding en Cruz, Reyes y Cornejo, 2012).

3. FORMAR/FORMARSE INVESTIGADOR/A

Desde Filloux (1996) la formación implica despertar y desplegar la inquietud acerca de sí y de lo que se sabe, es preguntarse, reflexionar y volver a construir, en este caso, construirse como investigador. Es invitar a una experiencia de búsqueda (Díaz Genis, 2016), búsqueda de comprender, conocer acerca de la investigación y del propio lugar como investigador. Es un tiempo para investirse investigador. En este sentido, el taller no opera como un dispositivo de reproducción de saberes o conocimientos cristalizados a los cuales los estudiantes acceden e incorporan o meramente, como debate teórico-metodológico respecto a los procedimientos, pasos, abordajes de cada tesis. Sino que intenta ser un soporte para el despliegue de la formación, en este entendido de que es el estudiante el que se forma, es él o ella quien se desarrolla en sus múltiples formas a través de los diferentes mediadores que se ponen en juego en las instancias de taller (Ferry, 1997).

Así pensamos la formación mediada por experiencias, pequeñas experiencias en donde a los maestrands les pasen cosas. Pequeñas experiencias que los marquen como investigadores, que vayan dejando huellas diferenciales en cada uno/a, si es que ello es posible. Experiencias siguiendo a Larrosa (2009) que transformen al sujeto, que despierten la curiosidad epistemológica o que sitúen un enigma en el aula, que construyan nuevos sentidos y saberes, que formen en

y para la investigación. Que se formen investigadores desde lo que les pasa en el taller y entre los talleres, en el trabajo en grupo y entre maestrandos, entre su experiencia y la confrontación con la experiencia de otros investigadores, en el trabajo de campo y entre el campo y el escritorio. “El saber de la experiencia no supone una apropiación de formas habituales de comportamiento ni significa la automatización de una práctica sino que supone una relación pensante con el acontecimiento vivido” (Ruiz, 2015, p. 24). Supone provocar una relación pensante con el relato de un fragmento biográfico o etnográfico, con la puesta en común o en grupo de los avances de unos y otros proyectos de tesis, con la discusión en torno a un caso, a una entrevista, un video, una película, con una lectura y análisis de implicación de un investigador/a, entre otros. Es un saber que “interrumpe lo ya sabido, que obliga de nuevo a mirar y pensar; que obliga a descentrarse de sí; que aprende a abrirse a lo inesperado (...) (que crece) como producto de una relación atenta, pensante, con lo vivido” (Contreras y Perez de Lara, 2010, p. 57). Es un saber que forma.

Así el taller se propone habilitar, si es posible, un proceso en que cada maestrando se vaya situando desde el lugar que investiga, conociendo su posicionamiento, los presupuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos con que opera y operará en la producción de su tesis. Que vaya problematizando lo que hace y hará mientras investiga, lo cual recorrerá su tesis. Al decir de Álvarez Pedrosian (2015), que investigue epistemológicamente cómo está investigando, que se sitúe en una epistemología viva, activa durante todo el proceso. ¿Cuál será su modo de producir conocimiento? ¿En qué perspectiva epistemológica se va posicionando? ¿Por qué utilizará esa teoría o combinará esa teoría con esta otra? ¿La relaciona con la acción? ¿Por qué? ¿Qué relación establece con los sujetos de la investigación y qué lugar les da en la producción de conocimiento? y más. Que reconozca y se reconozca en su discurso, mirada o perspectiva. Y que lo haga en forma grupal, interactuando, aportando, problematizando y dejándose preguntar por sus compañeros. Desde la mayor distancia del proceso que viene haciendo cada participante, pero también desde la cercanía provocada por la propuesta docente, el dispositivo grupal permite amplificar entre pares el trabajo de diálogo reflexivo que se da entre cada director de tesis y cada tesista.

La formación siempre es relacional, se precisa a un otro con quien darse forma como investigador, con quien buscar la propia forma, esa forma singular de cada quien, de aproximarse al saber, los saberes. Volverse investigador parte tanto de una relación pensante consigo mismo como con el otro, los otros sujetos investigadores múltiples. Un otro que no sólo significa estar en un grupo de pares sino es ese otro, también, de la lectura teórica, de la lectura metodológica, de la lectura epistemológica. Ese otro autor-escritor, filósofo, psicólogo, pedagogo, sociólogo, antropólogo, entre otros. Las pequeñas experiencias de investigación y la teoría dialogan, se retroalimentan y de allí surgen sentidos, saberes y conocimientos. Narrándolas, reflexionándolas, interpretándolas, construyéndolas. Y para ello la teoría tiene que estar a disposición como caja de herramientas. El concepto y la experiencia vivida se ligan necesaria e indisolublemente.

Para invitar a este proceso formativo que describimos, en cada uno de los talleres se trabajó a través de pequeñas experiencias articulándolas a conceptos y problematizándolas teórica y metodológicamente. Buscamos ligar conceptos y “vida académica”, intentamos que a los maes-

trandos les “pasen cosas”, vivan de cierta forma acontecimientos inesperados en el aula. A modo de ejemplo, a continuación, desarrollamos algunas instancias y dinámicas de trabajo realizadas en dos espacios de taller.

En el espacio del Taller de investigación y Tesis I, luego de un trabajo de presentación nuestra, de la dinámica y contenidos del taller como eje de la cursada de la maestría, inauguramos el aula problematizando el campo de la psicología y educación. Luego de una problematización teórica y de la reflexión en torno a dos experiencias áulicas en que se cruzan estas disciplinas, desde el lugar docente; les solicitamos a los maestrandos la escritura de una experiencia propia que ligue la psicología y la pedagogía. A partir de la puesta en común de algunas de sus propias experiencias, pensamos e intercambiamos colectivamente, desde qué psicología se posiciona cada experiencia, desde qué perspectiva de la educación se posiciona. Lo cual va diagramando, experiencial y ficticiamente, la posición que cada maestrando irá construyendo del campo de la psicología y la educación en y para su tesis, en tanto posibilidad. Lo cual va delineando las temáticas de este campo a trabajar en las tesis: procesos de aprendizajes, procesos de simbolización y subjetivación, experiencia educativa, la alteridad en el aula, la institución educativa y sus imaginarios, entre otras.

A su vez, el despliegue de las preguntas: qué es investigar, por qué y para qué investigar se constituyó en el siguiente abordaje teórico-metodológico en el espacio de este Taller I. Ello dio lugar a una nueva dinámica a través de otra pregunta planteada a los maestrandos para trabajar, discutir y dar respuesta grupalmente, en primera instancia: ¿qué tres cualidades personales favorecerán o dificultarán tu quehacer como investigador/a? Al colectivizarla emerge un diálogo y problematización entre los propios maestrandos y luego, entre ellos y nosotros docentes, en torno a las cualidades y dificultades con que se inician en su proceso de elaboración de la tesis. Curiosidad, inquietud, inconformidad, apertura, escucha del otro, rigurosidad, neutralidad, objetividad-subjetividad, creatividad, observación, van siendo algunas cualidades que para ellos favorecerían su quehacer en tanto investigadores. La falta de formación en el campo de la investigación, cómo diseñar un proyecto, cómo pasar de un tema a un problema que sea investigable, como “mantener la objetividad” en el proceso de investigación, temores ante la instrumentación de las técnicas, ante el trabajo de campo, ante el encuentro con los sujetos de la investigación, respecto al trabajo en la reflexividad, el acceso al financiamiento o la obtención de una beca de un proyecto, ponen en duda, dificultan o interpelan su ser investigadores.

Taller de investigación y tesis que contiene y cierra con el análisis del lugar del investigador en la investigación y con la solicitud de una nueva tarea para los maestrandos: para el siguiente encuentro traigan por escrito: ¿cuál es su tema de investigación para la tesis? ¿por qué quiero investigar ese tema?

De manera similar, en el espacio de Taller de Investigación y Tesis III se trabajó en torno a cuatro momentos abiertos a la observación, la reflexión, la escucha, el intercambio e interpretación entre maestrandos y docentes, en relación al trabajo de campo. Presentamos, entonces, la tabla 1 en la que se describe una aproximación a la dinámica de trabajo en esos cuatro momentos.

Tabla 1: Descripción de dinámica de trabajo

Momento	Descripción	Dinámica
Intercambio y problematización	Encuadre del encuentro sobre el trabajo de campo. Lectura y discusión en sub grupos de material bibliográfico en torno a la entrevista abierta o en profundidad.	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Roleplaying</i> de entrevista en profundidad en base a un proyecto de los maestrandos. 2. El grupo se divide en: un entrevistador, una entrevistada y observadores de la situación de entrevista. 3. Análisis de la situación de entrevista, trabajo conceptual y en torno a la reflexividad.
Articulación conceptual	Diálogo en torno a conceptos y técnicas que habilitan la reflexión en torno al trabajo de campo, el encuentro con los sujetos de la investigación, a la observación y registro de la situación de entrevista, del medio social en el que se desarrolla.	Articulando el <i>roleplaying</i> de la entrevista con los conceptos teóricos se dialoga sobre los tres momentos de instrumentación y trabajo en el campo: la preparación del investigador, el encuentro con los sujetos de la investigación y el desarrollo de la entrevista.
Puesta en común	Espacio de intercambio en torno a lo compartido y el proceso que cada estudiante realizó como observador, entrevistado o entrevistador.	Individualmente los estudiantes cuentan sus resonancias y reflexiones en torno a lo trabajado, cómo se sintieron en el rol que les tocó en la escenificación de una entrevista, qué sentimientos, expectativas, miedos y ansiedades se ponen en juego, cómo construirían la salida del campo o el cierre de la entrevista.
Cierre y continuidad	Consigna para trabajar individual o grupalmente lo abordado en el taller y que dé continuidad al proceso.	A partir de lo trabajado en este encuentro, ¿cómo instrumentarías el campo de tu proyecto de tesis? ¿qué aspectos de lo trabajado en el aula te parece importante tener en cuenta en la implementación de tus propias entrevistas u observaciones de tesis? ¿cómo se imaginan su entrada al campo? ¿qué expectativas y temores se están jugando ante tu encuentro con los sujetos de la investigación? ¿cómo abordarías el registro de campo y tu implicación?

4. INVESTIRSE INVESTIGADOR/A

Junto a aquellas preguntas que mencionáramos al inicio de este artículo: ¿Qué es investigar? ¿Por qué investigar? ¿Para qué investigar? ¿Desde qué lugar ético, epistemológico investigar? Emerge otra pregunta que nos parece sustancial trabajar y pensar en el taller: ¿qué nos pasa mientras investigamos? o ¿qué le pasa a un investigador/a?

Curiosidad, incomodidad, asombro, fascinación, angustia, miedo, incertidumbre, placeres y dolores son sentimientos, malestares o perplejidades que las más de las veces recorren el proceso de investigar. Y más, hay un plus de maneras de estar, sentir y situarse en la investigación dado por el problema de investigación que se aborda, la teoría o la problematización múltiple

en que nos posicionamos, por la metodología que vamos construyendo y la forma que va adquiriendo el trabajo de campo, por las maneras posibles de analizar lo observado y participado. De vivir experiencias en el campo y conceptualizarlas durante el análisis.

‘Esto percibo yo’, ‘esto significa que’, decía Devereux (1985) al delimitar un tema a investigar y al interpretar lo que observamos en el campo, respectivamente, en relación al lugar del observador en la investigación, a la necesaria visibilización de nuestra subjetividad en el proceso. Así afirmaba que “es la contratransferencia y no la transferencia el dato de importancia más decisiva en toda la ciencia del comportamiento” (Devereux, 1985, p. 19). O sea, plantea que el objeto-sujeto de estudio y el sujeto investigador/a están indisolublemente ligados en la situación de investigación, son indisolubles en la acción de conocer. Por lo cual, recorre un camino de análisis metodológico para visualizar que, en investigación, hay que dar cuenta de esta ligazón y, por tanto, poner la subjetividad al servicio de la producción de conocimiento. No eludirla, ni controlarla ni fragmentarla.

Esto significa que (...) es técnicamente una decisión (que) la sigue tomando el científico del comportamiento, de acuerdo con la misma subjetividad y en respuesta a las mismas angustias a que se enfrenta cuando no emplea ninguna clase de filtros (...) —tests, técnicas de entrevista, accesorios y otros artificios heurísticos entre nosotros y nuestros sujetos— (...). Por eso yo no preconizo la eliminación de los filtros y sólo insisto en la eliminación de la ilusión de que suprimen toda subjetividad y neutralizan por completo la angustia. Y no es así; tan sólo desplazan ligeramente y posponen el momento exacto en que aparece el elemento subjetivo (decisión) (...) el científico del comportamiento no puede ignorar la acción recíproca de sujeto y objeto. (Devereux, 1985, p. 21)

Junto a esas decisiones que plantea Devereux (1985) desde otro momento histórico-académico, aunque actuales como huellas subjetivas y metodológicas que emergen al hacer investigación, a nosotros nos interpela esta otra expresión que ya no es decisión, pero sí, experiencia de investigación: qué me pasa o qué me ha pasado mientras investigaba, mientras desarrollaba la tesis. Como sujetos investigadores ¿dejamos que nos pasen cosas al investigar? ¿Nos situamos como sujetos abiertos, sensibles, vulnerables, ex/puestos en la interacción con los sujetos de la investigación? ¿En la lectura de textos bibliográficos? ¿En el intercambio con otros académicos? ¿Nos situamos como sujetos abiertos a nuestra propia transformación? (Larrosa, 2009). ¿Vemos, reflexionamos y trabajamos sobre nuestra propia subjetividad en este recorrido experiencial y de producción de conocimiento? La pregunta, las preguntas como táctica pedagógica es transversal en la propuesta de los Talleres en tanto la misma promueve la formación, el pensamiento, el trabajo experiencial y conceptual, la reflexión en el aula de los investigadores-estudiantes. Preguntar y preguntarse suscita reconocer nuestra experiencia, la de los otros y así favorecer el trabajo reflexivo sobre lo propio. Es así que el dispositivo del Taller potencia la formación a través de la pregunta.

Es desde este lugar que enfocamos este tema de investirse investigador/a en el taller, desde un espacio de reflexión en torno a lo que nos pasa en el proceso y experiencia de investigación, aunque no sólo.

Y nos pasa que, nos preguntamos y preguntamos, por qué nos atrae el tema que nos involucra en la tesis. De dónde surge nuestro tema de investigación, qué curiosidad epistemológica nos

llama. Se relaciona con nuestra historia social, nuestra historia familiar e institucional, nuestra historia personal. ¿Proviene de una memoria sociocultural? ¿Es una curiosidad sociohistórica? ¿Del momento que estamos viviendo? ¿De un momento que hemos vivido? Ya sea la marca de un otro sujeto que movilizó nuestro estar en el mundo, que nos hizo plegarnos sobre nosotros mismos y transformarnos, ya sea la lectura de una noticia, el impacto de una publicidad, el dolor ante las desigualdades socioeducativas, urbanas, la violencia patriarcal, la experiencia de violencias humillantes. El abanico es enorme, inabarcable en un texto. La pregunta que le encomendamos como tarea para el Taller de Investigación y Tesis II a los maestrandos: ¿por qué quiero investigar ese tema?, propone abordar aquello que nos atrae, aquella curiosidad que nos llama, que nos invita a investigar sobre el tema de la tesis.

Siempre hay algo primero que nos involucra existencialmente, algo que nos hace tomar conocimiento de los estados de sensibilidad, no de manera neutral, sino afectado/a por ellos en la relación consigo mismo/a; y ello es una expresión de implicación (Honneth, 2007).

Dewey también estaba convencido de que todo pensar objetivador se debe a la neutralización de una experiencia cualitativa originaria (...) al igual que Stanley Cavell o la psicología evolutiva (...) han entendido la postura del reconocimiento como una actitud práctica, no epistémica, que es necesario adoptar para poder acceder a un saber acerca del mundo o acerca de otras personas (...) la aprehensión objetivadora de circunstancias o personas es producto posible del reconocimiento previo, pero no su opuesto puro. (Honneth, 2007, p. 88)

Desnaturalizamos lo obvio al pararnos ante el mundo social que vivimos, ante esos estados de sensibilidad que nos afectan y que investigaremos. Cuestionamos el orden de las cosas, las construcciones socio-simbólicas, lo existente, desestabilizamos sentidos, los dislocamos, tentamos visibilizar lo invisibilizado, problematizamos, ponemos en diálogo conceptos y expandimos conexiones, relaciones entre conceptos, al momento de una lectura teórica, al momento de la observación de la vida cotidiana, al momento de estudiar una política pública. Desnaturalizar lo obvio es, entonces y, además, habilitar la pregunta, las preguntas. Preguntarnos y preguntar por eso dado por sentado, por aquello que se impone como natural, por lo instituido y darlo vuelta, mirarlo desde otro lugar, desde el absurdo si se quiere, es parte de nuestro quehacer. Es delimitar nuestra problematización, nuestra pregunta de investigación. Mirar la cotidianeidad desde otro lugar discursivo, desde lo que apenas podemos nombrar, desde algunas expresiones emergentes ya que aún no tenemos lenguaje para describirlo, interpretarlo. Se irá nombrando, produciendo a partir de la experiencia de investigación vivida, problematizada, narrada, intercambiada, interpretada. Un lenguaje que se va construyendo.

Sentimos asombro ante distintos acontecimientos vividos al investigar: cuando algún supuesto inicial se rompe, cuando los sujetos de la investigación nos traen algo impensado por nosotros investigadores, cuando sus saberes nutren copiosamente nuestro objeto de estudio, cuando observamos algo inimaginable previamente. También cuando el tema de investigación nos llama a estudiarlo. O cuando en el campo se co-construye una historia olvidada, silenciada, la historia de los acallados por las historias oficiales. O cuando en el análisis va emergiendo lo impensado como laberinto en el cual tenemos que buscar los caminos, toparnos con caminos cerrados y sortearlos (cuestionarlos), y encontrar la salida o múltiples salidas.

La incomodidad nos abarca, por lo general, en el trabajo de campo. ¿Es incómodo ser investigador/a? Con ese sentirnos incómodos tendremos que pensarnos en el campo, preguntándonos por aquello que nos incomoda. Reflexionar sobre ello es parte de nuestro trabajo. Qué deseos, qué expectativas nuestras se juegan allí. Incómodos porque no sabemos lo que va a suceder, porque vamos hacia lo desconocido para conocer, ya que como investigadores trabajamos entre la ignorancia y el deseo de saber. Nos aceptarán, no nos aceptarán. Incómodos ya que sabemos que vamos a incomodar a esos otros sujetos de la investigación. Incómodos porque entraremos y saldremos de ese lugar; afectaremos, alteraremos a quien allí habita y ellos nos afectarán, alterarán. No es sólo voy y hago una entrevista, una observación, una aplicación de un cuestionario. No es ir a buscar algo que está allí esperando a ser recolectado, mostrado (Sisto, 2008). Es un entrecruce entre lo que sentimos y lo que estamos haciendo, es vivir una experiencia de investigación, construir saberes de la experiencia. Conocer y reconocer esa otra comunidad de hablantes, esa institución o ese grupo, barrio, mundo social, con sus códigos, con sus maneras de estar, pensar, sentir, habitar su vida y la vida con sus otros. Incómodos porque no nos gusta lo que vemos, lo que sentimos; porque observamos fuerzas, poderes y potencias en interrelación, opresiones, avasallamientos, estigmatizaciones, humillaciones. Incómodos porque sabemos que la investigación puede ayudar a una transformación, pero no lo suficiente, incómodos porque el sujeto de la investigación necesita mucho más que la investigación, mucho más de lo que podemos dar como investigadores. Pero también sentimos placer al observar formas de resistencia colectiva, resistencias singulares.

Incómodos, angustiados, con miedo ante el posible choque y en el choque con otras culturas, con otras maneras de vivir. Se pone en juego nuestra ajenidad, nuestra manera de estar en el mundo. Choque necesario para conocer. Como plantea Honneth (2007), el reconocer precede al conocer. Fundamentalmente, reconocernos diferentes y buscar las diferencias entre el sujeto que investiga y el sujeto de la investigación mientras investigamos. Reconocernos en las distancias y diferencias en tanto sujetos sociales, en tanto sujetos académicos. Ese otro rompe la idea de normalidad o naturalidad, interpela nuestro saber, nuestro mundo socio-cultural, el poder cimentado en la configuración de un sujeto único, homogéneo, estático (Skliar, 2017). Preguntarnos entonces, ¿con qué elementos propios choca lo ajeno? Es un choque con la alteridad en un sentido metafórico, una experiencia de contraste entre lo propio y lo ajeno. Choque que, a su vez, es un llamado a ver y vernos en nuestra singularidad, en nuestros mundos desiguales, a vernos viviendo entre culturas múltiples. Dejar que nos incomode la relativización de lo propio causada por la eficaz alteridad de lo ajeno. Dejar que lo ajeno penetre en nuestro interior cuestionando nuestro mundo hasta lo más hondo (Sanmartín Arce, 2000). De ese contraste con la alteridad van a nacer preguntas, temáticas emergentes, posibles dimensiones de análisis.

Pensamos y nos preguntamos por la ética del investigador/a que no se limita, únicamente, a cumplir una norma científica protocolizada en consentimientos informados, hojas de información en torno a lo que estamos investigando. Tampoco se ciñe al mero resguardo del anonimato y la confidencialidad. Es una manera de hacer y estar con los otros, sujetos de la investigación. Atraviesa todo el proceso en el campo y el posterior al mismo, el análisis progresivo, el análisis intenso, la difusión del conocimiento producido. Es ver y vernos, escuchar y escucharlos, preguntar y preguntarnos qué estamos haciendo. Saber qué estamos haciendo al preguntar y qué es lo que, en realidad, estamos preguntando (Sanmartín Arce, 2000). Como señala

Enriquez (2003) trayendo el discurso de Sheler en torno a las dos formas de éticas más conocidas, situarnos en una ética de la convicción, desplegar la reflexión crítica sobre nuestras propias ideas, observar la construcción de consistencia en nuestros desarrollos teórico-metodológicos. Ubicarnos y encontrarnos en una ética de la responsabilidad, interesarnos por las consecuencias que puede tener nuestro estudio, cuidando al otro, cuidando que no haya consecuencias nocivas, en lo posible. Más allá de las consecuencias, ser responsable significa observar los gestos de ese otro-sujeto de la investigación mientras interactuamos con él. Reconocer su mirada, escuchar su voz, lo que trae y transfiere; y ante su mirada y voz, comprender su evocación, sus recuerdos, su historia y su historicidad, sus presencias en el hoy. Responder a esa mirada y a esa voz, implica construir una genuina, innegable relación ética con ese otro, esos otros, sujetos sensibles. Saber, además, que el conocimiento va a construirse entre muchos, entre nosotros y esos otros sujetos de la investigación. Dos formas de éticas, estas anteriores, junto a las que Enriquez (2003) expandirá otras dos. Por un lado, la ética de la discusión recuperando a Habermas y por otro, una ética de la finitud, proponiendo él mismo dicha forma. Nos animará a situarnos en una ética de la discusión o más bien, del diálogo, de confrontación con los otros (sujetos de la investigación, equipo de investigación, científicos, comunidad académica). De co-construcción de puentes entre el sujeto investigador y lo investigado, reconocer en los sujetos de la investigación saberes a ser explorados, dialogados, conversados. Así, se dará una fusión de horizontes en el diálogo, creando una verdad a partir del mismo, una verdad en minúscula y momentánea, necesariamente histórica y percedera (Sisto, 2008). Posicionarnos en una ética de la finitud, en saber que tenemos límites, que podemos llegar a algunos lados, a otros no. Reconocer nuestros propios límites, nuestra impotencia, nuestra mortalidad. Saber que nos vamos a frustrar, que vamos a duelar un tanto nuestras propias ilusiones. “Pero, al mismo tiempo, en la ética de la finitud está la idea de un pensamiento que crea continuamente, y del placer del pensamiento. Es decir, está la idea de aceptar que sufrimiento y placer están siempre mezclados” (Enriquez, 2003, p. 40). Recuperando el pensamiento de Cifali y Giust-Desprairies, Manrique et.al. (2016), nos invitan a seguir expandiendo estas formas éticas. Proponen que el investigador se sitúe, además, desde una ética de la acción, la cual implica conocer y escuchar al otro, y, “al mismo tiempo, escucharse a sí mismo como sujeto desde las resonancias con el otro, sosteniendo las incoherencias, las contradicciones y la opacidad de lo que termina develándose” (p. 10). Situarnos en aquel contraste con la alteridad del que habláramos recientemente.

La incertidumbre nos anima a avanzar en la investigación. Hay momentos mientras investigamos en que no entendemos qué está pasando, qué nos está pasando; momentos en que nos atraviesan discursos de grupos o sujetos diferentes y todo es confusión, enredo. Como investigadores aprendemos a incorporar lo incierto, la duda permanente, la confusión. Tenemos que tomar lo incierto, sostenerlo e ir deshilvanando los hilos de su madeja, sus complejidades. Permite pensar, preguntar; preguntarnos, pensarnos. Es algo que nos pondrá a pensar lejano al obedecer de las certezas, lejano a un conocimiento seguro y claro, pero que nos llevará a la producción de conocimiento, siempre provisorio. La certeza mata los claroscuros, mata el pensar, el errar, el vagabundear, la pregunta. La certeza nos ata permanentemente a lo mismo. La perplejidad nos alienta, es una incógnita a descifrar. Algo que nos enreda, extravía, embrolla pero que nos pone a elucidar, a destejer la madeja de eso que nos pasa en el trabajo de campo, en el proceso de análisis e interpretación. Nos posibilita aprehender y aprender el campo, lo dicho, lo observado,

lo participado, lo narrado, el movimiento. Nos hace sufrir como investigadores. Involucra un sufrimiento creativo, la posibilidad de interpretar, crear, producir conocimiento. Es así que nos introducimos en el análisis y la escritura de la tesis en el Taller de investigación y Tesis IV. Luego de trabajar interactivamente los abordajes analíticos de los distintos métodos y sobre algunos softwares, proponemos a los cursantes un ejercicio conjunto de delimitación de temáticas emergentes y categorías a partir de segmentos de entrevistas abiertas de una investigación, a modo de ejemplo. En tanto que en el pasaje a la escritura de la tesis, trabajamos tanto el miedo a escribir, el enfrentarse a la hoja en blanco, el animarse a escribir como el despliegue de la energía de escribir, la necesidad cada tanto de distanciarnos de la escritura para luego volver a ella y los sentidos de escribir en la academia. Las distancias y las aproximaciones, el contacto con esa dimensión temporal para generar acercamientos y alejamientos que fortalezcan la escritura en tanto permiten experiencias nuevas (entre un momento y el otro) y por tanto, también la posibilidad de elaborar ideas nuevas (Galtung, 1995). Como primera aproximación a esta escritura académica, les pedimos la elaboración del índice de la tesis, valorando la consistencia con los objetivos de la misma y la pertinencia temática. Los situamos en el oficio del investigador, ese producir que es búsqueda de hacer algo bien por el hecho de hacerlo bien. Un investigador artesano diría Sennet (2009), mal que nos guste, lo cual designa un impulso humano duradero y básico, el deseo de realizar bien una tarea, sin más. En su saber de oficio, el investigador se implica subjetivamente, en lo cual radificaría el sentido humano del trabajo (Guerrero et al., 2017). Ese sufrimiento durante el proceso de investigación inviste al investigador/a de creatividad.

En definitiva, aunque no únicamente, y sabiendo que hay otras experiencias de investigación que habilitan otros sentimientos y sentidos, en el Taller conversamos, resaltamos, recuperamos la implicación del investigador en el campo temático de su tesis o más bien, buscamos que los maestrands se involucren en un proceso de análisis de su implicación mientras crean o creen conocimiento.

La implicación es “el conjunto de relaciones, vínculo particular y absolutamente inevitable que entablan en el proceso de conocimiento, el investigador y el objeto de investigación, sea un sujeto individual, colectivo o social. Este vínculo puede incluir tanto dimensiones conscientes como inconscientes (...) Refiere a los mecanismos psíquicos que llevan al propio analista/investigador a interpretar la realidad social, las acciones propias y de otros como si fueran transparentes y unívocas. Estos mecanismos escapan al control y voluntad del analista/investigador y por ello la implicación requiere ser analizada (...) el investigador/analista está implicado con su objeto de investigación/intervención, las instituciones de pertenencia y referencia, las demandas sociales, la epistemología del propio campo disciplinario y la escritura. (Manrique et al., 2016, p. 8)

Buscamos que los maestrands visualicen que eso que les pasa al desarrollar su tesis, tiene resonancia en ellos, los afecta, los perturba, los pone en movimiento, los anima a realizar un trabajo sobre sí mismos (Enriquez, 99/2000). A pensar qué es lo que se está jugando de nosotros mismos investigadores en la elección del tema a investigar, en el trabajo de campo, en el proceso de análisis. En este sentido, es que trabajamos el lugar del investigador en la investigación, valiendo la redundancia, que ya mencionáramos, en el Taller de Investigación y Tesis I. Desplegamos la lectura imprevista, es decir, sin aviso a los maestrands, de un recorte a la Introducción:

Una sociología desde el estómago del libro de Gatti (2008) *El detenido desaparecido. Narrativas posibles para una catástrofe de la identidad*. En dicha introducción Gatti plantea que él, al investigar sobre los detenidos desaparecidos, habla desde sus tripas: ser hijo de un desaparecido, hermano de una desaparecida y más, son su pasado y su presente. Y habla desde sus zapatos, los zapatos que calza: la sociología, las ciencias sociales como disciplina. Es decir, está implicado, familiarizado en el tema que investiga y analiza; los zapatos le permiten pensar desde la teoría, tomar distancia y analizarlo. Y lo analiza, produce conocimiento desde esos dos lugares. El impacto en los maestrandos es fuerte tanto por la temática como por el posicionamiento metodológico que enunciamos a través de dicho texto. Los pone a pensar. Gatti seguirá diciendo que la sociología se quiso “neutra, inocua, limpia, inocente. Objetiva (...) pero esa mirada está hoy en el trance de transformarse imprimiendo sobre esta neutralidad originaria un giro total” (2008, p. 14). Desde este texto, a modo de ejemplo, problematizamos, nos preguntamos, debatimos en torno a la subjetividad, la objetividad, la subjetividad objetivada en investigación, al análisis de la implicación.

Un trabajo reflexivo sobre lo propio operando en la investigación, sobre los otros-sujetos de la investigación actuando sobre nosotros investigadores. En ese ir y venir reflexivo entre lo propio y lo ajeno se irá construyendo conocimiento, desde las diferencias, desde un posicionamiento dialógico, desde rupturas teóricas, existenciales. Para ello, son ineludibles los registros, las notas de campo, la descripción de la situación de entrevista u observación, en las cuales plasmar también lo que sentimos en momentos concretos, las impresiones o sensaciones que nos habitaron en el trabajo de campo, los primeros pensamientos e interpretaciones que emergieron. Ello posibilita luego, el distanciamiento reflexivo junto al director de tesis, al grupo de investigadores, al grupo de maestrandos. Reflexionar es romper la clausura, abrirse a lo múltiple, hablar con nuestro extranjero interior. Analizar la implicación significa situarnos en la empatía y el extrañamiento, en la proximidad y en la distancia, en la observación y en la participación con esos otros sujetos de la investigación. Reconocer nuestra afectividad puesta en juego en la relación o encuentro con los otros y nuestro trabajo reflexivo al encontrarnos con nosotros mismos en el escritorio, con el equipo de investigación, con lecturas teóricas, con el director de nuestra tesis. La implicación no se concibe sin simpatía y sin distancia, nos vuelve a decir Enriquez (99/2000). Entre la simpatía, la afectación y la reflexión distanciada de esa afectación irán emergiendo supuestos, saberes, interpretaciones, conocimiento.

El análisis de la implicación es una táctica metodológica de encuentro con nuestra subjetividad en la experiencia de investigar. Analizar nuestra implicación es reconocer lo que somos y que somos alterados por los otros. Somos varones, mujeres, diversos sexualmente, nuestros orígenes hablan de nuestra pertenencia a una clase social, a una etnia. Nuestra trayectoria vital hablará de rupturas con nuestra historia social y familiar, somos jóvenes, adultos, viejos, migrantes, académicos, y más. Estamos inmersos en el cuerpo social. Los otros nos traen recuerdos, despiertan nuestras heridas y nuestros amores, nos muestran nuestras huellas. Yo no puedo controlar eso que está en mí, eso que me pasó. No puedo dominar esos recuerdos, esas heridas, esas marcas y amores. Si puedo construir historicidad. El equipo de investigación, el director de tesis, el grupo de pares, están ahí para ver lo que no veo, para acompañarme, para reflexionar sobre el campo, sobre las interacciones en el campo, sobre las relaciones de poder que se juegan. Sobre las potencias, las fuerzas y posibles afectaciones que despliego o he desplegado, las que se

han desplegado sobre mí y me han movilizado, perturbado (Ardoino, 1997). Esos otros perciben lo que yo no veo, porque no están implicados de la misma forma. En el/lo colectivo reconocemos lo que nos determina y construimos historicidad. Co-construimos conocimiento.

5. ENSEÑAR EL OFICIO DE INVESTIGAR

Hoy, entendemos el taller como un tiempo-espacio para la experiencia, la reflexión y la conceptualización; como síntesis del pensar, el sentir y el hacer. Como el lugar para la participación y el aprendizaje por tanto, como un espacio reflexivo, mediador de/para la formación (Ferry, 1997). Un espacio donde enseñar y aprender el lugar de investigador/a; aunque no sólo. Como ya lo planteaba Edelstein (1996) en cada situación educativa se da un proceso único de acuerdo a dimensiones disciplinares, histórico-personales (del docente y del grupo) y contextuales que se conjugan para configurar una síntesis de opciones: una construcción metodológica.

Uno de los elementos que ha hecho a esta construcción metodológica de enseñanza, que presentamos, es el trabajo en grupo de los docentes en la planificación y despliegue del taller. Un grupo que integra dos disciplinas: la Psicología y la Sociología. Docentes que a su vez trabajan desde sus disciplinas en la educación. Unos que trabajan en metodología cualitativa y otros, en metodología cuantitativa. O sea, un grupo docente que se nutre de distintas miradas, distintas historias de investigación y de enseñanzas, distintas historias de formación. Un grupo docente que trabaja entre la Psicología y la Sociología, entre lo cuali y lo cuanti, entre el enseñar y aprender en el aula, entre la práctica y la teoría en metodología de investigación, entre lo que emerge en el aula y la experiencia de investigación. Un grupo que da solvencia a la propuesta a la vez que sostiene a los docentes, tan bien dispuestos como fuertemente interpelados en la comunicación con los estudiantes. Un grupo que integra saberes y crea saber de la experiencia vivida en la enseñanza, que también se cuestiona sus propias formas de hacer investigación y de ser investigador/a en el campo de la educación, que tensiona los discursos —a veces cómodos— de las disciplinas y metodologías, un grupo que se deja afectar por el otro, por los otros sujetos de la formación.

Un grupo docente que en un espacio pedagógico se acompañan, se piensan y piensan en ese doble lugar: el de formador y el de investigador/a. Un grupo que se propone enseñar a investigar desde su propia experiencia de investigación, desde sus propios procesos de construirse como investigador/a, desde sus historias académicas y de enseñanzas a partir del encuentro con el otro que es invitado a transitar como estudiante e investigador. Se despliega así un encuentro pedagógico entre sujetos (formador investigador-estudiante investigador) con saberes disciplinares (psicológicos, antropológicos, sociológicos, pedagógicos, históricos, entre otros) y metodológicos múltiples. Espacio pedagógico complejo por el interjuego de las posiciones de los sujetos, de apropiación y desarrollo de saberes articulados y a articular. Un espacio de pensamiento desde la disciplina o las disciplinas en juego mientras se articula con lo metodológico. Un espacio de pensamiento desde lo metodológico que integra distintas perspectivas, métodos en sus complejidades.

La propuesta del taller forma parte de un proceso reflexivo previo y posterior a su implementación, se configura en un tiempo y un espacio específico de preguntas que apuntan a construir una intencionalidad pedagógica: ¿qué queremos generar con el taller? ¿sobre qué nos parece im-

portante reflexionar? ¿cuál puede ser nuestro aporte al proceso formativo? ¿cómo opera nuestra labor docente? ¿hacia dónde va? ¿cómo repercute en los maestrandos?, al decir de Rizo García (2014). A la vez que delinear un posicionamiento que, entre lo diverso, comparte formas de entender al investigador/a, y, por tanto, la investigación y el relacionamiento con los sujetos de la investigación en el campo de la Psicología y la Educación.

Los espacios de intercambio y reflexión en torno a nuestros propios posicionamientos como investigadores, y como docentes de taller, devienen también en un proceso de (trans)formación en cada uno de nosotros, haciendo que esa vuelta sobre uno mismo genera nuevas preguntas e interrogantes sobre el qué, cómo y para qué investigar, y sobre el qué y cómo habilitar la formación de investigadores.

REFERENCIAS

- Álvarez Pedrosian, E. (2015). Creatividad y rigor en la investigación: por una epistemología pluralista. *Conferencia inaugural a las Maestrías de Psicología social, Psicología Clínica, Psicología y Educación. Cohorte 2015*. Facultad de Psicología. Udelar, 21 de setiembre de 2015. <https://bit.ly/3XOK68W>
- Ardoino, J. (1997). *La implicación*. Conferencia impartida en el Centro de Estudios sobre la Universidad en UNAM, México el 4 de noviembre de 1997.
- Baroni, C., Fachinetti, V., Plachot, G. y Ruiz, M. (2005). Investigando nuestras aulas. Enseñando a investigar. En II foro de Innovaciones educativas y Primer encuentro regional sobre Tecnologías de información y comunicación. Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República, Uruguay. <https://bit.ly/4On3ekB>
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.C. y Passeron, J.C. (2002). *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Siglo XXI Editores.
- Contreras, J. & Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Ediciones Morata. <https://bit.ly/40qcGDA>
- Cruz, M. A.; Reyes, M. J. y Cornejo, M. (2012). Conocimiento Situado y el problema de la subjetividad del investigador/a. *Cinta de moebio*, 45, p. 253-274, Scielo. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2012000300005>
- De Gaulejac, V. (2013). *La neurosis de clase. Trayectorias sociales y conflictos de identidad*. Por una sociología clínica. Del Nuevo Extremo. <https://bit.ly/3wNhlwD>
- Devereux, G. (1985). *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*. 3ra. Edición Siglo XXI Editores. <https://bit.ly/3YkFw6A>
- Díaz de Rada, V. (2012). Desarrollos innovativos en la asignatura Métodos y Técnicas de Investigación Social: el caso de los estudios de Sociología Aplicada en la Universidad Pública de Navarra. *Revista INNOVAR*, 45(22), 83-95. <https://bit.ly/3l1WwQL>
- Díaz Genis, A. (2016). *La formación humana desde una perspectiva filosófica. Inquietud, cuidado de sí y de los otros, autoconocimiento*. Ed Biblos. <https://bit.ly/3Y057Sw>
- Edelstein, G. (1996). "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo". En Camilloni, A., Davini, M. A., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M., y Barco, S. (Ed.), *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 75-90). Paidós.

- Enriquez, E. (99/2000). *Implicación y distancia*. Les cahiers de l'implication. *Revue d'analyse institutionnelle* 3 (hiver 99/00). L'intervention, Paris 8 université.
- Enriquez, E. (2003). Ponencia presentada al Primer encuentro de sociología Clínica en Uruguay, julio de 1995. En *Sociología clínica. Documentos de sociología e historia social del Uruguay*. Facultad de Psicología, Udelar. Argos Edición Alternativa.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Facultad de Filosofía y Letras – UBA. Ediciones Novedades Educativas. Formación de Formadores. Serie Los documentos 6.
- Filloux, J.C. (1996). *Intersubjetividad y Formación*. Coedición Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y Ediciones Novedades Educativas. <https://bit.ly/3DC8182>
- Galtung, J. (1995). *Investigaciones teóricas: sociedad y cultura contemporáneas*. Tecnos. <https://bit.ly/3Dx2r6Y>
- Galvalisi, C. y Grasso, M. (2016). *Enseñar a investigar, enseñar sobre investigación*. V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (ELMeCS), Métodos, metodologías y nuevas epistemologías en las ciencias sociales: desafíos para el conocimiento profundo de Nuestra América. <https://bit.ly/40lU0oK>
- Gatti, E. y otros (2002). *Proyecto de Maestría en Psicología y Educación*. Facultad de Psicología-Universidad de la República.
- Gatti, G. (2008). *El detenido desaparecido. Narrativas posibles para una catástrofe de la identidad*. Ediciones Trilce. <https://bit.ly/3wRO5do>
- Guerrero, P., Balboa, M. y Miranda, G. (2017). Sufrimiento y reconocimiento en el trabajo. Un estudio de caso. *Teuken Bidikay*, 8(11), 175-19. <https://doi.org/10.33571/teuken.v8n11a9>
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres*. La reinención de la naturaleza. Cátedra. <https://bit.ly/3WWHJ7m>
- Honneth, A. (2007). *Reificación. Un estudio en la teoría del reconocimiento*. Katz. <https://bit.ly/3DwWvuw>
- Larrosa, J. (2009). "Experiencia y alteridad en educación". En Skliar, C., y Larrosa, J. (Comp.), *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 13-44). Homo Sapiens Ediciones.
- Manrique, M. S., Di Matteo, M. F., y Sanchez, L. (2016). Análisis de la implicación: construcción del sujeto y del objeto de la investigación. *Cadernos de Pesquisa*, 46(162), 984-1008. <https://doi.org/10.1590/198053143559>
- Rheume, J. (2003). "Dimensiones epistemológicas de las relaciones entre teoría y práctica". En Barceló, J. (Comp.), *Sociología Clínica*, Universidad de la República, Facultad de Psicología.
- Rizo García, M. (2014). *Enseñar metodología vs. Enseñar a investigar. Experiencias en la Licenciatura en Comunicación y Cultura de la Universidad Autónoma de México*. En *Komunikazioak-Comunicaciones*, IV Congreso Internacional Asociación Española de Investigación de la Comunicación, AE-IC, ISBN 978-84-695-9434-6. <https://bit.ly/3I1NoVz>
- Ruiz, M. (2015). Entre educaciones, los sujetos. En Conferencia inaugural actividades académicas 2015. Facultad de Psicología, Universidad de la República, Montevideo. <https://bit.ly/41AWkZM>
- Sanchez Puentes, R. (2014). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de investigación en ciencias sociales y humanas*. Universidad Nacional Autónoma de México, Centro Cultural Universitario. <https://bit.ly/3XWZJQn>

- Sanmartín Arce, R. (2000). La entrevista en el trabajo de campo. *Revista de Antropología social* 9, 105-126. <https://bit.ly/3jklPgF>
- Sennet, R. (2009). *El artesano*. Anagrama. <https://bit.ly/3WYrqXA>
- Sisto, V. (2008). La investigación como una aventura de una producción dialógica: La relación con el otro y los criterios de validación de la metodología cualitativa contemporánea. *Psicoperspectivas*, 7(1), 114-136. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol7-Issue1-fulltext-54>
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias. Notas, fragmentos, incertidumbres*. Noveduc. <https://bit.ly/3Rpa313>
- Wainerman, C. (2011). “Consejos y advertencias para la formación de investigadores en ciencias sociales”. En Wainerman, C., y Sautu, R., (Ed.), *La trastienda de la investigación*, (pp. 27-51). Ediciones Lumiere. <https://bit.ly/3l9epNq>