

# MIRAR PARA MIRARNOS LA PROPUESTA FORMATIVA COMO PROYECTO DE VINCULACIÓN CON CONOCIMIENTO

GARCÍA, Norma Beatriz\*

## RESUMEN

El trabajo es un intento de conferir atención a algunas dificultades detectadas en los/as estudiantes de *Metodología y Técnicas de la Investigación Histórica*, espacio curricular de 4º año de la carrera de formación inicial para el profesorado en Historia de la Universidad Nacional del Comahue. Esas dificultades son concebidas como tales en la medida en que se convierten en impedimentos para que ellos puedan pensarse como “intelectuales transformativos”, tal como diría Henry Giroux.

El análisis de las dificultades se focalizará en los modos de conocer y en el tipo de vinculación con el conocimiento que los estudiantes expresan. Las consideraciones a hacer, apenas en estado de esbozo, desean servir de apoyo a la tarea de dar cuenta de la relevancia y el impacto de algunas prácticas que les proponemos los/as docentes a nuestros/as estudiantes durante la etapa formativa.

El presupuesto central es que de lo que los estudiantes hacen o dejan de hacer, de lo que pueden o no pueden llevar a cabo en el espacio de *Metodología*, es posible leer el proceso y las características de sus operaciones cognitivas. Por lo tanto, estas huellas o indicios las advertimos como los núcleos duros del modo de conocer y de la vinculación con el conocimiento que se van configurando en la etapa formativa institucionalizada.

## PALABRAS CLAVE

Empresa cognitiva, modo de conocer, vínculo con el conocimiento, formación institucionalizada

## ABSTRACT

The aim of this paper is to draw the attention on some difficulties that students from the History Course of Studies, at Universidad Nacional del Comahue, are facing when attending the subject: *Methodology and Techniques of Historical Research*, which is in the fourth year of the curricula. These difficulties are conceived as such when they become impediments in the process of allowing students to think about themselves as “intellectuals capable of transforming reality”, as Henry Giroux would say.

The analysis of these difficulties will be focused on the ways of knowing and on the type of relationship with the knowledge the students express. The considerations to be made are preliminary and therefore, they aim to help the task of explaining the relevance and the impact of some practices that we, as teachers, propose to our students, during their formation period.

The students are able to carry out some activities while they are unable to do some others. Besides, they can achieve certain tasks but they cannot do others. From these results, we are in a position to infer the process and the characteristics of their cognitive operations. Consequently, these traces are the *hard core* of their way of knowing and of getting in contact with knowledge during their formative stage at our institution: Universidad Nacional del Comahue.

### KEYWORD

Cognitive Company, way to get to know and bond with the knowledge, training institutionalized

Las siguientes líneas las concibo como una oportunidad para pensar y ordenar una serie de ideas que me vienen inquietando desde hace un tiempo. Obviamente, no constituyen una posición definitiva ni conclu-

yente, sino un poner atención en algunas dificultades<sup>1</sup> reveladas en los/as estudiantes de *Metodología y Técnicas de la Investigación Histórica*, espacio curricular de la carrera de formación inicial para el profesorado en Historia en la Universidad Nacional del Comahue.<sup>2</sup> Las dificultades son admitidas como tales en la medida en que se convierten, según nuestro punto de vista, en impedimentos para que los/as estudiantes puedan pensarse como futuros docentes compositores, arquitectos y constructores de conocimiento o, dicho de otra forma, para pensarse como “intelectuales transformativos”, tal como diría Henry Giroux (1990)

Las consideraciones a hacer, apenas en estado de esbozo, desean servir de apoyo a la tarea de dar cuenta de la relevancia de algunas prácticas en torno al tipo de vinculación con el conocimiento que les proponemos a nuestros/as estudiantes durante la etapa formativa. Probablemente ello nos ayude a comprender mejor los obstáculos que estos presentan al momento de montar y desplegar una propuesta de enseñanza creativa y transformadora. No desconozco lo irritante que puede llegar a ser lo que proyecto observar, puesto que es posible que propenda a poner en

---

\* Profesora de la Cátedra “Metodología y Técnicas de la Investigación Histórica” e Integrante del proyecto “La transición democrática”, Director Magister Gabriel Raffart, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Comahue. [ngarcia@neunet.com.ar](mailto:ngarcia@neunet.com.ar). Una primera versión de este trabajo fue presentada en 1º JORNADAS DE PRÁCTICAS DOCENTES DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA “*Reflexiones y perspectivas de enseñanza en la formación inicial y continuada del profesorado*”, Neuquén, 13 y 14 de noviembre de 2012 – Facultad de Humanidades, UNCo

<sup>1</sup> Las dificultades se identifican a partir del trabajo que se les solicita para regularizar el espacio formativo de Metodología y Técnicas de la Investigación Histórica, materia cuatrimestral a dictarse en el 4º año de la carrera. El mismo consiste en la presentación de un diseño de investigación.

<sup>2</sup> La carrera de Profesorado en Historia del Departamento de Historia de la Universidad Nacional del Comahue no prevé ningún espacio para abordar los problemas epistemológicos con relación a la producción del conocimiento histórico. Por otra parte, una materia como Teoría de la Historia que podría introducir algunas discusiones y podría dar cuenta de los debates actuales en el campo historiográfico está prevista para ser desarrollada en el cuatrimestre siguiente.

tensión y en debate nuestra propia práctica. No obstante, mi propósito inicial es solamente compartir mis propias búsquedas y preocupación, si luego se habilita un espacio para lo otro, no está a mi alcance aunque sí entre mis aspiraciones.

El análisis de las dificultades lo focalizaré en lo que reconozco como los modos de conocer y el tipo de relación con el conocimiento que les ofrecemos a los/as futuros/as profesores/as de Historia en su etapa formativa. Ponderar este terreno de preocupaciones se liga al hecho de reconocer que el período de formación inicial institucional constituye una *empresa cognoscitiva* cuya producción y producto es la configuración de una *episteme*, o sea, un *modo general de conocer*. Y como sostiene Alejandro Moreno Olmedo, el *modo* se entiende como *condición* del proceso productor de conocimientos, como el estar concreto en la realidad del conocimiento, como el lugar cognoscitivo del sentido (2006).

O sea, nuestra hipótesis es que los modos de conocer y el tipo de vinculación con el conocimiento se revelan en las dificultades y en las limitaciones que se presentan en los problemas para resolver algunas situaciones en Metodología y Técnicas de la Investigación Histórica. Éstas son huellas e indicios de una praxis formativa y de presencias que revelan el resultado y el alcance de un camino recorrido y que, seguramente, pre-dicen el futuro camino a recorrer. De lo que los/as estudiantes hacen o dejan de hacer, de lo que pueden o no pueden llevar a cabo, se puede leer el proceso de sus operaciones cognitivas. Estas huellas o indicios las hemos agrupado en lo que reconocemos o registramos como núcleos duros del modo de conocer y de vincularse con el conocimiento en la etapa formativa. Esos núcleos se expresan en los subtítulos que a continuación se desarrollan. Su orden no indica jerarquía, por el contrario, conviene pensarlos en una mutua constitución y afectación.

**Primera limitación-obstáculo:** ausencia de un sujeto sociológicamente epistémico<sup>3</sup>

Esta primera limitación en los/as estudiantes se exterioriza en el momento de elaborar un estado de la cuestión, tarea que requiere llevar a cabo una lectura valorativa de los antecedentes, además de remarcar un análisis de la perspectiva teórica y metodológica desde donde los/as autores/as abordan sus objetos, de ser capaz de ubicar los vacíos temáticos y las preguntas sin respuesta, entre otros aspectos. Todo este proceso requiere posicionarse y relacionarse activamente con el conocimiento como producto y en un contexto de producción. Esto demanda no sólo “saber el contenido” sino saber acerca de los procesos de construcción histórica del mismo. Conocer, por ejemplo, en contraposición a qué teorías se construyó lo que se trata de explicar, cuáles fueron los obstáculos epistemológicos que encontraron en los campos académicos para su desarrollo, por qué contradecía o afirmaba las creencias o posiciones arraigadas. Promover experiencias de aprendizaje en esta línea permite comprender los procesos a través de los cuales los/as “científicos/as” construyen conocimientos, o sea, cómo llevan a cabo construcciones interpretativas de determinados objetos.

Esta dificultad nos habla de una ausencia -en el trayecto formativo hasta el momento del cursado de Metodología en 4º año de la carrera- del tratamiento de los contextos sociales de producción de los conocimientos y de la consideración de la relevancia epistémica de dicho asunto. Dicho de otra manera, se desatienden los procesos racionales e histórico-sociales por los cuales se llega a la formulación de hipótesis y teorías; por lo tanto, preguntas tales como: cómo, a quién, para qué, por qué se

---

<sup>3</sup> Llamamos “sujeto sociológicamente epistémico” a aquel que es capaz de enfrentarse a un texto -expresión del resultado de una investigación- pudiéndolo situar en el campo historiográfico, o sea, pudiendo reconocer las condiciones socio-histórico y académicas de producción: la perspectiva de análisis, los problemas abordados, los marcos teórico-conceptuales, las propuestas metodológicas, etc. pudiendo inscribir todo ello en el marco de un espacio de debates.

## Reseñas

busca conocer, explicar y comprender algo quedan fuera de las preocupaciones formativas y sólo se privilegia el qué. Así, se invisibiliza y se silencia una serie de voces y de estrategias de lucha por imponer una interpretación que se presenta como legítimamente científica. Reconocer este contexto de producción del conocimiento supone identificar las formas específicas que dieron lugar a lo que se conoce.

Como admite Paula Carlino (2003), alumnos/as, al ingresar a los estudios superiores, deben cambiar su identidad como pensadores y analizadores de textos. Ello nos exige, como docentes, explicitar nuestros códigos de acción cognitiva sobre la bibliografía, hacer lugar a las lecturas compartidas para entender lo que los textos callan y/o dan por sobreentendido. En este marco, leer no es *encontrar* en el texto la información que pareciera ofrecer. El problema que se da en la etapa formativa es que no admitimos que esa información sólo está disponible y puede ser apreciada por quienes disponen de ciertos marcos cognitivos para buscar y no encontrar cierta información. No se asume como problema de enseñanza el desarrollo de una cultura lectora que incorpore la polémica, la controversia de la que han emergido, la naturaleza argumentativa del conocimiento científico, los métodos con los que se han producido los conceptos, etc. para tomar distancia de una exposición de saberes ahistóricos y definitivo.

Una propuesta formativa docente que sólo se limite a aportar bibliografía, por muy actualizada que sea, sin inscribirla en su contexto conflictivo y abierto de producción, es formar en el desconocimiento sobre lo que condiciona la capacidad de los actores para establecer ciertos problemas o áreas temáticas o sobre lo que los habilita para hacer ciertas preguntas, para tener ciertas preocupaciones, para seguir ciertas reglas de construcción, etc.

Si como formadores proponemos transmitir un conocimiento escapando al trabajo de mostrar y demostrar que no hay objeto que no conlleve un punto de vista y que carga con una síntesis de opciones epistemológicas en el marco de un contexto no exento de tensiones, poco habre-

mos contribuido a formar docentes que desarrollen una vigilancia de los criterios implícitos de su experiencia ordinaria con el conocimiento. Lógicamente, hacerlo no implicará una transparencia epistemológica perfecta ni una lucidez teórica completa pero ayudará a abandonar el hecho de hacer sin saber del todo lo que uno hace. Procurar una praxis formativa inquieta y alerta a los contextos de producción condena a la eterna interrogación sobre las elecciones y las condiciones acerca de lo que se decide conocer o enseñar, proporcionando principios de respuestas que conllevan nuevas preguntas. Además, esta actitud deja en claro que el vínculo con los modos de conocer y los conocimientos no pueden ser parte de un proceso aséptico ni neutral, sino que remiten a un proceso ético y político.

### **Segunda limitación-obstáculo: el uso aplicacionista de la teoría**

Esta dificultad se expresa, principalmente, al momento de tener que elaborar una propuesta teórica de investigación. En este caso, nos encontramos con estudiantes que desarrollan un listado de conceptos, al mejor estilo de un glosario, muchos de los cuales no se relacionan entre sí ni con el objeto-problema. También se da la situación de no saber qué conceptos seleccionar. Si suponemos que todo conocimiento de la realidad social es una *reconstrucción hipotética*, en tanto puede “leerse” o significarse a la luz de hipótesis situadas histórica y culturalmente que proponen buscar datos de cierto tipo y sugieren formas de aprehensión, razonamiento y pensamiento, probablemente el escollo que se les presenta al tener que escoger y, por ello, optar, se deba a que carecen de esas hipótesis o sea, de modelos que expliquen los procesos de configuración y reconfiguración de la dinámica social. Se desconocen, por ejemplo, el modelo del juego (Norbert Elías), la teoría de la estructuración (Anthony Giddens) o el modelo espacial para el análisis de las rela-

ciones sociales y la constitución de la sociedad (Pierre Bourdieu),<sup>4</sup> entre otros. Poco se trabaja en los años anteriores las teorías sociales en las cuales se inscriben los abordajes ofrecidos en cada material bibliográfico y/o en la cátedra. La importancia de ello reside en que la concepción que se tenga de la realidad social influye sobre la propuesta de conocimiento, sobre qué se conoce y cómo se organiza lo que se conoce.

Más allá de esto, otra situación que ubico como limitante para un acercamiento más constructivo del conocimiento, es el de no poder atribuirle una función epistémica a la teoría. Sólo se le otorga una función aplicacionista-explicativa. En el primer caso, la teoría no se la piensa como un conjunto de enunciados que atribuyen propiedades ni como proposiciones predicativas de contenidos respecto de los objetos sino como instrumento de razonamiento antes que como sistema explicativo. En este sentido, la función epistémica de la teoría tiene relación con el proceso de construcción del conocimiento en la medida en que orienta qué puede o no ser investigado, condiciona las preguntas que nos hacemos y el modo en que intentamos responderlas. Por lo tanto, no define ni prescribe el contenido, sino campos de objetos posibles, de observación, de preocupación y posibles preguntas con relación a esos campos. Esto implica saber leer lo teórico desde fuera de lo teórico. Sin embargo, no siempre es ésta la función que adopta. De allí que otra suela ser la perspectiva explicativa en donde los conceptos son utilizados para darle contenido a distintos objetos y a las relaciones de la realidad social. Es lo que denomino el *uso aplicacionista* de la teoría. A diferencia de la perspectiva anterior que hace del concepto un instrumento para definir campos de observación, de preocupación y, por ello, preguntas, el concepto desde una pers-

---

<sup>4</sup> Para profundizar sobre cada uno de ellos, además de leer sus propias producciones, un texto recomendable es el de Adrián Scribano, *Estudios sobre teoría social contemporánea. Bhaskar, Bourdieu, Giddens, Habermas y Melucci*, Buenos Aires, Ediciones CICCUS, 2009.



pectiva aplicacionista<sup>5</sup> es el orientador para imprimirle contenido interpretativo al objeto o a un aspecto de él.

No estamos invalidando esta función, sólo la consideramos para expresar una situación que se reitera, ésta es: la dificultad de apelar a la teoría desde una perspectiva epistémica que, a partir de la pregunta problematizadora, recupere lo incierto, lo impreciso, lo indeterminado y lo complejo del objeto a investigar. Por el contrario y en general, se la concibe como mero sistema axiomatizado de enunciados que sirve para describir y prescribir contenidos sobre un fenómeno dado. Así, el fenómeno a conocer se lo inscribe como exigencia de viabilidad del concepto y como su condición de conformidad. El mecanismo de aplicación, que esta manera de vincularse con la teoría presupone, se fundamenta en una lógica deductiva que deriva campos de la realidad que se pretenden observar con el propósito de probar o refutar la presencia o ausencia de la proposición teórica. Desde esta perspectiva, los conceptos más que garantizar un proceso de apertura del pensamiento hacia la realidad, definen fronteras y reducen la realidad a lo que ha sido conceptualizado. O sea, en la formación docente, la teoría, sea en su condición de instrumento de problematización o en su función epistémica, poco se desarrolla o se estimula. Esto nos traslada a lo que concibo como tercera limitación-obstáculo.

**Tercera limitación-obstáculo:** la pregunta como expresión descalificadora

Contribuir durante la formación docente a pensarse como sujeto productor de conocimiento o como ser cognoscente creador de significados y no sólo como receptores, es formar para atreverse a la pregunta, para que ésta haga zozobrar la certeza, para reconquistar la semblanza de lo ambiguo, para animarse a que lo polémico y lo conflictivo vuelva

---

<sup>5</sup> También podríamos denominarla “perspectiva explicativa” puesto que se apela a la teoría para construir una explicación que construya sentidos sobre un objeto.

a cobrar preponderancia en el proceso de construcción y vinculación con el conocimiento.

Santiago Kovadloff, en un interesante y sugerente ensayo (2007: 206-210), admite que no se nos educa para que aprendamos a preguntar sino para que aprendamos a responder. Diagnóstico que comparto. Además, si acordamos con este ensayista, también tenemos que acoger la idea que, en general, se suele confundir el saber con lo que no encierra problemas y la verdad, con lo invulnerable a la duda. Usualmente, la pregunta sólo vale como mediación que debe conducir, cuanto antes, a la respuesta cabal. La pregunta, en general, resulta peligrosa, sino pensemos en lo que le sucedió a Sócrates: fue condenado por su más grande mérito, la creación de la [mayéutica](#), método que le permitía llevar a sus alumnos a la resolución de los problemas que se planteaban por medio de hábiles preguntas cuya lógica iluminaba el entendimiento. Su sabiduría no consistió en la simple acumulación de conocimientos, sino en proponer revisar los conocimientos que se tenían y a partir de ahí construir conocimientos más sólidos. ¿No tendremos que “socratizarnos” los formadores de formadores?

En el contexto actual de la formación docente, decididamente, preguntar no es prestigioso, pues “en el auténtico preguntar zozobra la certeza, el mundo pierde pie, su orden tambalea y la intensidad de lo polémico y conflictivo vuelve a cobrar preponderancia sobre la armonía de toda síntesis alcanzada y el manso equilibrio de lo ya configurado” (Kovadloff, 2007:209). Por ello, nuestros/as estudiantes pocas veces se preguntan y muchas menos los preparamos para preguntar, para hacer insostenible los enigmas impuestos por la realidad, para romper con el cascarón de mansedumbre aparente y para hacer de la realidad un objeto desafiante de conocimiento. En el acto de preguntar la realidad reconquista el semblante de indeterminación y de incertidumbre que la respuesta clausura y niega. Habitualmente, nuestras prácticas crean un velo anestésico e insensibilizante para buscar desnaturalizar el proceso de configuración y reconfiguración de una entramada red de relaciones sociales. Las preguntas las hacemos los/as profesores/as y las respues-

tas preexistentes las esperamos de los/as estudiantes. Esta práctica es hija de la ignorancia pues no inquieta para la construcción de conocimiento sino que promueve la adquisición de unos hechos. Las formas de conocer y de producir conocimiento son frágiles si no los pensamos atados a un proceso de formación para la pregunta.

La ausencia o insuficiencia de esta formación se revela en el espacio formativo a mi cargo. Por lo general, a los/as estudiantes les resulta muy difícil construir preguntas que problematicen y, cuando se formulan, se caracterizan por contener o conocer las respuestas.

Por otra parte, la relevancia de formar para preguntar reside en que creo que alguien puede ser creativo sólo en la medida en que conciba a la pregunta como una apertura al mundo. Así, en el ámbito de la enseñanza, un/a docente creativo/a sería aquel que crea condiciones y posibilidades para la emergencia de la pregunta. Dicho de otra manera, una propuesta docente es creativa en la medida en que invita a preguntar más que a responder.

### **¿Por qué pensar los límites-obstáculos?**

Antes de responder la pregunta con la que se inicia este apartado, quisiera aclarar que el punteo anterior no agota el diagnóstico. Es apenas una apertura. No obstante, nos habilita para sugerir algunas “conclusiones-hipótesis”.

En nuestra práctica hegemónica de formación de formadores estamos proponiendo un modo de conocer y un vínculo con el conocimiento que omite un tratamiento epistemológicamente activo con el mismo y, por ello, excluye las condiciones para generar un proceso proactivo de atribución de significados. Por ello, estamos abandonando la tarea de configuración de una identidad que tenga como base la idea del docente como un intérprete activo que va más allá de las implicaciones inmediatas de los datos, de lo dado y de lo recibido. Esto fue lo que intenté

demostrar a partir de la definición de algunos límite-obstáculos que fueron entendidos como huellas de un estilo de formación.

Por otra parte, creo que el valor de pensarlos con relación a la formación de formadores reside en el hecho de reconocer que no hay alternativa formativa que pueda omitir el problema del tratamiento de los modos de conocer y de vinculación con el conocimiento. Me arriesgo a sostener que sólo desde una posición interrogativa ante las condiciones sociales y epistemológicas de producción del conocimiento es posible superar la postura instrumentalista en relación a la enseñanza. En este sentido, acuerdo plenamente con Gloria Edelstein, cuando sostiene que “abordar el aspecto metodológico sólo adquiere sentido cuando es tratado primeiramente como un problema de conocimiento” (2008: 80)

Por lo tanto, si la enseñanza implica una articulación entre el conocimiento como producción (lo epistemológico objetivo) y el conocimiento como problema de aprendizaje (lo epistemológico subjetivo), es más que forzoso ofrecer a los/as futuros/as docentes experiencias de aprendizaje que planteen vías que permitan deconstruir ciertas estructuras engendradas con relación al conocimiento que se configuran por la propuestas de enseñanza que desplegamos.

Por último, como idea síntesis querría agregar que estoy convencida que la posición que adopta un docente como enseñante está, en gran parte, imbricada con el modo de conocer y el vínculo que construye con el conocimiento en su etapa formativa. Este modo y este vínculo no son innatos, se enseñan, se crean condiciones para que adopten determinada forma. Desde la perspectiva que esbozo, somos los formadores de formadores los que podemos (o no) contribuir a que el docente deje de ser un actor que se mueva en escenarios prefigurados para devenir en sujeto que, reconociendo su propio hacer, recorra la problemática del conocimiento a los efectos de elaborar una propuesta de enseñanza en la cual “la construcción metodológica devenga como fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujeto y las situa-

ciones y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan” (Edelstein, 2008: 85).

Por lo tanto y a modo de opinión circunstancialmente concluyente, considero que el desafío en la formación de formadores es montar una práctica diferente respecto del vínculo con el conocimiento y su producción. Nos deberíamos comprometer para diseñar experiencias de enseñanza y aprendizaje que hagan del conocimiento un instrumento que permita deshacer cualquier pretensión de necesidad o indispensabilidad social y, por ende, que ayude a abrir nuevas posibilidades de concepción de lo social. Como señala Lawrence Grossberg, la función del conocimiento no es ratificar un estado de cosas sino someterlo a la dinámica corrosiva de lo que podría ser (2012: 119).

## Bibliografía

- Carlino, Paula (2003), “Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva”, ponencia presentada en *6º Congreso Internacional de Promoción de la lectura y el Libro*, Buenos Aires.
- Edelstein, Gloria (2008), “Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo” en Alicia Camilloni el at., *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós,
- Giroux, Henry (1990), *Los profesores como intelectuales*, Barcelona, Paidós.
- Grossberg, Lawrence (2012), *Estudios culturales en tiempos modernos. Cómo es el trabajo intelectual que requiere el mundo de hoy*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.
- Kovadloff, Santiago (2007), “¿Qué significa preguntar?” en *La nueva ignorancia*, Buenos Aires, Emecé ensayo.
- Moreno Olmedo, Alejandro (2006), *El aro y la trama. Episteme, modernidad y pueblo*, Miami, Conviviumpress.