

Cuando la investigación es retorno sobre sí

Lic. Jorge O. Cañabate
jorland@jorland.com

Resumen

En el presente artículo, el autor formula reflexiones a partir de su experiencia como director del Proyecto de Investigación "Las cátedras de la UNCo: sus procesos de constitución".

En la primera parte analiza su vivencia de inclusión en el equipo de la Facultad de Ciencias de la Educación, con profesionales predominantemente de otras disciplinas, como un aporte a la construcción de una distancia que sin duda el tema de investigación necesitaba. En un segundo momento analiza algunas cuestiones de orden epistemológico en relación al tema de la distancia, ubicando al mismo dentro de la relación teoría práctica y deteniéndose a considerar el análisis que Gilles Ferri realiza con respecto a ciertos ejercicios profesionales. Luego expone algunos de los interrogantes que se plantean al interior del proyecto de investigación y en relación a las cátedras. Por último analiza las relaciones entre investigación y formación entendida esta última como trayectoria eminentemente personal.

universidad – cátedras – docencia – investigación – autorreflexividad

* **Jorge Orlando Cañabate** es Licenciado en Servicio Social y Profesor Titular en la carrera de Servicio en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales en Universidad Nacional del Comahue. Integra el Proyecto de Investigación "Las cátedras de la UNCO: sus procesos de constitución".

Jorge Orlando Cañabate

When research focuses on itself

university – courses – teaching –
research – self-reflection

In this article the author presents reflections drawn from his own experience as director of the research project "Academic courses at UNCo: their constitution processes".

The first part of the text analyses his feelings of inclusion in the team of Facultad de Ciencias de la Educación, where he worked with colleagues from other disciplines on the construction of distance, a necessary step in order to develop the research topic. In the second part, the author discusses some epistemological issues dealing with the topic of distance, which he then situates in the theory-practice relationship and relates to the analysis carried out by Gilles Ferri on professional practices. Afterwards, the author presents some of the questions that are posed in the framework of the project and in connection with the courses taught at university. Finally, the relationships between research and professional development are analysed.

La constitución del equipo

En este trabajo expondré algunas reflexiones surgidas a partir de mi experiencia como participante y director del Proyecto de investigación "Las cátedras de la Universidad del Comahue: sus procesos de constitución".¹

En primer lugar, resalto la importancia que ha tenido sobre mí acontecer subjetivo la circunstancia de incorporarme a un grupo de trabajo integrado por profesionales dependientes laboralmente de establecimientos, en términos de Clark² (2), *diferentes* al de mi propia adscripción y constituir la sede central de la tarea investigativa y del proceso grupal, en otra localidad.

Desde la idea de sistema podría considerarse que cada unidad académica, tiende a constituir un campo de fuerzas propio con una línea de frontera que enmarca y distingue el adentro y el afuera constituyendo así a los "propios" y a los "extraños".

Esto, en la organización de la UNCo. y sobre todo en lo que respecta a la provincia de Río Negro,³ tiende a reforzarse por el relativo aislamiento territorial en que se encuentran estos centros, muy alejados territorialmente entre sí, bajo la idea de "una localización universitaria en cada ciudad" que pareció presidir el dibujo universitario fundacional. Cambiar los escenarios, depender a efectos de la investigación de otro centro académico teniendo que, a esos efectos, trasladarme a otra ciudad fueron circunstancias que parecieron reforzarse mutuamente y aportar ambas a la construcción de unas nuevas condiciones de producción corriendo de alguna manera los límites de lo pensable.⁴

Un elemento contribuyente que, de alguna manera se encuentra ya implícito en lo dicho pero que vale la pena resaltar, tiene que ver con la circunstancia de estar integrado este grupo de investigación por profesionales y estudiantes pertenecientes mayoritariamente a otro campo disciplinar. Podríamos decir que las tareas de investigación exigieron de mi parte y en buena medida de todo el grupo de trabajo, un nivel de despegue de lo

¹ Ordenanza Unco 0643/5/7/2004. Dependiente Facultad de Ciencias de la Educación Con período de ejecución 2004-2006 e integrantes dependientes de Facultad de Ciencias de la Educación, de Derechos y Ciencias Sociales y de Centro Regional Viedma.

² Burton R. Clark. (1981) *El sistema de la educación superior*. UNAM, México.

³ Una situación distinta se da en la ciudad de Neuquén, donde además de ubicarse el asiento de las autoridades de la UNCo. se encuentran también un importante grupo de Facultades al interior de un mismo espacio.

⁴ Por supuesto que según mi parecer cada cambio operado en el lugar desde donde se mira permite ingresar nuevas informaciones y captar nuevos elementos de ese "misterio de lo real" del que habla Homero Saltalamacchia. Así también en los últimos años resultó muy fructífero el haber estado a cargo de la dirección de Departamento de Servicio Social de la misma.

Jorge Orlando Cañabate

⁵ Burton Klark plantea que lo disciplinar constituye un ingrediente identitario fuerte que tiene preeminencia por sobre lo territorial. "La disciplina deber ser vista como la modalidad primordial a mayor nivel de formación, mayor peso de la especificidad como determinante del compromiso de trabajo."

⁶ Las universidades son consideradas un producto de la vida medieval dado que su organización proviene del Siglo XIII. Aún en universidades jóvenes como la del Comahue está presente a nivel simbólico esta larga historia.

territorial cercano y del proceso de identificaciones que se tejen alrededor de esto para intentar construir una actitud en algún sentido más metainstitucional y transdisciplinaria.⁵

El punto integrador y favorecedor para esta convergencia, que figuró en las condiciones de partida pero que al mismo tiempo resultó incrementado durante el proceso fue sin duda el reconocimiento de la común pertenencia a la UNCo., el interés compartido por los problemas de un mundo académico del que nos sentimos parte y el pretender a través de la tarea del proyecto fijar la mirada sobre algunos aspectos de su acontecer en la región.

Resumiendo lo dicho hasta el momento podríamos decir que la tarea del proyecto implicó asumir que, por encima de los establecimientos donde prestamos servicios habitualmente, de esa especie de "ciudadanía local" que ejercemos alrededor de la estructuras de las facultades en las que nos desempeñamos y que, por momentos, corremos el riesgo de absolutizar, existe un espacio mayor que nos contiene y nos conforma en identidad que es el de la Universidad, en la particular expresión constituida por la UNCo, y a través del cual ingresamos al mundo de los universitarios en general.⁶ Y que, además de la disciplina de pertenencia, esa línea de fractura, ese componente identitario fuerte que tanto permea nuestro accionar, hay una tarea en común, muchas veces no debidamente considerada, puesta en último término en la literatura específica, la tarea de ser docentes en la multidimensionalidad, en la polisemia de su significado. La tarea de constituirnos en "académicos" al interior de espacios institucionales que lo posibiliten.

El objeto de indagación

Podríamos señalar también que estos reconocimientos, estas asunciones estuvieron en la base de la posibilidad de establecer a las cátedras, esa experiencia común a todos los participantes del proyecto, como unidades de indagación, pero también, a la manera de un

progresivo “darse cuenta” fueron adquiriendo mayor visibilidad y fuerza a medida que el proceso nos fue requiriendo e interrogando. La fuerza, la importancia cotidiana, las resonancias internas que para los integrantes del equipo, adquiriría el tema de las cátedras fueron factores que contribuyeron a crear las condiciones para la tarea en común. Quizás porque de acuerdo con Clark las entendíamos unidades operativas básicas, grupos primarios, espacios donde naturalmente convergen disciplinas y establecimientos y donde los trabajadores docentes universitarios establecemos quizás las últimas fronteras frente a la incertidumbre de los contextos y concretamos tanto prácticas de producción como de refugio.⁷

Y fue en el andar, a medida en que recorrimos el itinerario de este proyecto que hoy está concluyendo, que todos los integrantes del grupo fuimos advirtiendo que tomar a las cátedras como unidades de indagación significaba varias cuestiones: incluirnos en la importante y amplia corriente de investigaciones que en nuestro país y en otras partes del mundo toman a la universidad como objeto de conocimiento;⁸ hacer una opción por el estudio de lo cercano, por aquello que nos implica y nos conforma, efectuando un movimiento que de alguna manera tiene que ver con la categoría de “retorno sobre sí mismo” punto de trabajo de Jean Pierre Filloux en los últimos años;⁹ asumir una exigencia de elaboración sobre la propia implicación, para posibilitar la apertura a miradas hasta el momento obturadas y la construcción de atalayas¹⁰ desde donde mirar aspectos del trabajo que, por cotidianos en nuestras vidas, “por práctico” en el sentido de Pierre Bordieu¹¹ parecía envolvernos perdiendo presencia y visibilidad.

Y es sobretodo a partir del trabajo sobre este último punto que comenzamos a advertir, que la tarea investigativa aportaba a nuestra formación en un sentido bastante amplio recuperándonos como sujetos e instándonos a remirar nuestra manera de estar en la universidad, nuestra manera de estar en las clases, nuestra manera de participar en los equipos, nuestras producciones, etc.

⁷ El concepto de prácticas de refugio está tomado de Saltalamacchia Homero quien refiriéndose a ellas expresa “profundización de ciertas formas de sociabilidad (que cada sector crea para asegurar la defensa común) por la tendencia al aislamiento y por la ruptura de los antiguos lazos que aseguraban el sentido de pertenencia a la comunidad global”. Saltalamacchia H. *Historias de vida*. (1992) Caguas, México.

⁸ En el 2004 se llevó a cabo en la ciudad de Tucumán el IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano “La universidad como objeto de investigación”. Su realización tiene una periodicidad bianual correspondiendo para este año la realización de un nuevo encuentro.

⁹ Ver sobre el tema Filloux Jean Claude. (1996) *Intersubjetividad y formación (El retorno sobre sí mismo)*. Novedades Educativas-UBA, Buenos Aires.

¹⁰ En griego Theoría remite a “mirador” “atalaya” que permite mirar desde lo alto.

¹¹ Bordieu Pierre. (1991) *El sentido práctico*. Taurus, Madrid.

En algún sentido podríamos decir que el proyecto de investigación funcionó como un dispositivo estratégico aderezado a la construcción de una distancia que nos permita, a través de la indagación de otras cátedras, del punto de vista de otros sujetos, volver la mirada sobre nosotros mismos.

Breve disquisición acerca de la construcción de distancia en las profesiones

¹² Bordieu Pierre. Obra citada.

En *El sentido práctico*, Pierre Bordieu¹² (12) analiza las relaciones entre la teoría y la práctica y habla de dos tipos de puntos de vista. Por un lado estaría el punto de vista del actor, que es el punto de vista del hombre "atrapado por la tarea". Desde su mirada epistemológica este hombre tropieza con la dificultad de la familiaridad con el universo social, con una cercanía que se constituye en su obstáculo epistemológico por excelencia. En el otro extremo ubica al punto de vista del teórico; ese hombre que situándose fuera del juego ha hecho desaparecer las urgencias. El punto de vista del hombre que, considerando que la teoría es espectáculo, se sienta en el sillón y elabora un punto de vista externo.

A partir de estas consideraciones y tratando de reconciliar para un sujeto en unidad, la intención práctica y la intención teórica, la vocación científica con la ética-política, la actividad de construcción de conocimientos con un ejercicio profesional que podríamos llamar "interventivo" y al mismo tiempo con un proceso personal de formación permanente se me ocurre pensar cuáles serán las condiciones y cuál el dispositivo que permite ir transitando por ambos polos, el de la acción y el de la reflexión a lo largo de un itinerario de vida revisado.

Para este problema me resulta esclarecedora la lectura de Gilles Ferri,¹³ uno de los integrantes de esa corriente de la psicología francesa que publica sus obras en nuestro país en la serie "Colección de formadores" en acuerdo UBA y Novedades Educativas. Este autor en su reflexión acerca de la teoría y la práctica, se aleja de una bipolaridad estricta y elabora para el hombre de la

¹³ Ferri Gilles. (1997) *Pedagogía de la formación*. UBA - Novedades Educativas, Buenos Aires.

práctica, una especie de itinerario o escala con cuatro posiciones sobre una variable dónde, a medida que se construye una mayor distancia con respecto a la acción se va habilitando el espacio para la emergencia de unas preguntas que van variando en su finalidad y lo van acercando al polo teórico.

Primer nivel. De práctica o del hacer. Sus trabajadores se quedan en el sin necesitar tomar distancia con respecto a su práctica. Así realizan gestos, conductas para producir y reproducir objetos. Viven inmersos en un tiempo que es, fundamentalmente, un tiempo para los otros. Esta posición, según mi parecer, se acercaría a la de los "hombres atrapados por la tarea", de Bordieu.

Segundo nivel. Comienzan a aparecer preguntas acerca de ese hacer y con ellas comienza a emerger la posibilidad de un tiempo para sí, que es el tiempo de la formación. Preguntas de orden instrumental que tienen que ver fundamentalmente con el como. Aquí comienza a construirse un cierto discurso acerca de ese hacer. Discurso empírico. De receta. Ya hay aquí un cierto despegue de la práctica. Un cierto desvío. Podría decirse que por un momento el hombre de este hacer deja la sartén para mirar el libro de recetas. Y así comienza a situarse en un nivel técnico. Muchas formaciones profesionales parecen querer quedarse en este nivel tomando la formación centralmente como un problema de transmisión de técnicas.

Tercer nivel. Ingresan preguntas de otro orden: preguntas acerca del por qué hacer y para qué hacer. Ya no es solo cómo hacer. El nivel puede considerarse de praxis y no de práctica. Según el autor consiste en la "puesta en obra de diferentes operaciones en un contexto dado que es necesario realizar y en el que habrá que tomar decisiones referentes al plan de ejecución de lo que se hace."

Y aquí ya podemos empezar a hablar de teorización, de teoría. Ya no se trata de reproducir de manera idéntica recorridos o desarrollos que pudieron practicarse anteriormente sino que hay que pensar sobre el sentido de estos trayectos. Y para tratar de descifrar estos des-

arrollos y estos recorridos a producir, va a tratar de buscar cómo poner la máxima distancia, cómo despegarse de la acción a través de algún tipo de mediación. “El encuentro con colegas, el intercambio de experiencias, la lectura de libros no sólo técnicos, sino aquellos que lo lleven a la reflexión psicológica, a la significación social y política de su acción son formas posibles de mediación. Para convertirse en un profesional a la vez responsable, experto, consciente, este desvío que pasa por conocimientos cada vez más elaborados, es indispensable.”

14 Schon Donald. (1983) *The Reflective Practitioner* Basic Books / Harper Colophon New York.

Esto forma parte, constituye, el nivel de lo que Donald Schön¹⁴ denomina de “prácticos reflexivos.” Los que tienen la capacidad de reflexionar sobre su acción en todos sus aspectos, y no solo en los técnicos sino también en los ideológicos, sociales, psicológicos... todo lo que está en juego en la complejidad de una realidad dada.

15 Citado por Ferri, Obra citada.

Cuarto nivel. Aquí, según mi entender, se situarían los hombres sentados en el sillón, de Bordieu. Desvío aún mayor. Corte epistemológico según Bachelard.¹⁵ Se busca un tipo de conocimiento que va más allá de la acción dando de alguna manera la espalda al hacer práctico. El objetivo no es pensar en la mejor acción posible. “No se está en continuidad con este tipo de interrogaciones.” Se busca conocer como funciona el sistema y como funcionan los actores de este sistema en un nivel de investigación libre de la preocupación por la acción. El compromiso entre práctica y teoría es de otra naturaleza. Es lo que Bachelard denomina la “práctica de la teoría”, porque es una práctica intelectual lógica y racional que supone la observación de hechos nuevos en tanto invisibles para una mirada no teórica.

Un dispositivo de alternancia entre la teoría y la práctica en los centros de formación

Partiendo del supuesto de que la formación es fundamentalmente una tarea del sujeto “un trabajo de sí mismo sobre sí mismo”, “una dinámica del de desarrollo personal que consiste en tener aprendizajes, hacer descu-

brimientos, encontrar gente, descubrir capacidades y recursos y también la riqueza de las imágenes que uno tiene del mundo". También de encontrar, de acuerdo a las expresiones de Ricoeur,¹⁶ "una buena distancia respecto de uno mismo", de construir la posibilidad de mirarse como otro. Y, con Foucault¹⁷ considerar que *formarse es objetivarse y subjetivarse en un movimiento dialéctico que va siempre más allá, más lejos, arañando los límites de lo posible.*

Desde la convicción de que toda práctica está basada en una teoría, aunque ésta no esté explicitada, Gilles Ferry luego de explicitar estas cuatro posiciones analiza los desafíos de los centros de formación profesional y propone instalar a su interior un dispositivo que construya para estos sujetos la posibilidad de circulación entre las distintas posiciones de esta variable en un movimiento que el denomina de vaivén, o de alternancia organizada. A este fin, a los centros educativos les cabría la tarea de implementar y sostener un encuadre de trabajo que permita analizar, re-presentar simbólicamente todas las experiencias hechas quedando claro que es *posibilidad* de circulación porque, en última instancia su concreción dependerá de movimientos internos y tareas consecuentes por parte de los sujetos del aprendizaje que es donde realmente reside la posibilidad de conexión teoría práctica.

Un camino sembrado de preguntas auto-referidas

Volviendo a los avatares de nuestra investigación podíamos decir que fue comenzar a confrontar con el tema, que por cierto se nos presentaba difícil de precisar, de alguna manera escurridizo, a adentrarnos en sus aristas, a sensibilizarnos con las categorías conceptuales, a ampliarlas y debatirlas para que comenzaran a surgir las propias interpelaciones, las miradas hacia la propia trayectoria, hacia el propio accionar y hacia los espacios de trabajo por uno habitados. Por un lado tomando distancia, por otro mirando con ojos nuevos aquello tan habitual de la tarea. Y a través de la mirada y las voces de los otros, de esos otros no tan otros, cuando fueron inclui-

¹⁶ Citado por Ferri, Obra citada.

¹⁷ Citado por Ferri, Obra citada.

dos a través de las técnicas de indagación seleccionadas, comenzar a mirarse en un recorrido para algunos extenso y "cargado" de elementos significativos para otros breve pero lleno de expectativas a futuro.

Interrogantes que fuimos trabajando

¿Son las cátedras universitarias instituciones, en el sentido de tener capacidad de regular nuestras conductas, de ser espacios que nos preceden y nos suceden, interfases necesarias entre lo individual y lo societal? ¿Conforman las unidades elementales de la tarea universitaria? ¿Son algo así como "quintitas" constitutivas de sociabilidad, charquitos dentro del archipiélago de lo social que, en los momentos de turbulencia y de incertidumbre posibilitan "prácticas de refugio" según las ya citadas expresiones de H. Saltalamacchia?

¿Constituyen estructuras piramidales fuertemente jerarquizadas donde el sillón principal ese "asiento elevado desde donde el profesor explica"¹⁸ se torna un punto de llegada de una carrera fuertemente competitiva y meritocrática entre los integrantes de la misma? ¿Podría decirse que en una cátedra se alternan los momentos de "comunidad, de sutura, de acuerdo con aquellos que remarcan las líneas de fractura, de diferencia y rivalidad? ¿Son núcleos de relaciones inevitables e inevitablemente interesadas, núcleos de transacciones que se disimulan bajo una ficción de desinterés y elección.¹⁹

¿Cuáles serían sus tareas explícitas? ¿La docencia como transmisión de conocimientos? ¿En relación a una asignatura? ¿A varias? ¿La investigación y la producción de conocimientos? ¿La extensión? ¿Una particular combinación y relación con estas y otras tareas? ¿Se puede hablar de procesos productivos en una cátedra? ¿Cómo se visibilizan? ¿Cuáles factores los posibilitan, acrecientan u obstaculizan?

¿Cómo se ingresa al espacio cátedra? ¿Por qué entró cada uno? ¿Desde qué imaginario? ¿Cómo se conjugaron y se conjugan los factores formales como los llamados a inscripción con aquellos más invisibilizados que

¹⁸ Casares.(1959) *Diccionario Ideológico de la Lengua Española*. Gili, Barcelona.

¹⁹ Bordieu Pierre. Obra citada.

tienen que ver con las mutuas elecciones y los acuerdos que se producen entre los que están adentro y los que quieren entrar? ¿Se puede hablar de un proceso de formación, de relaciones de formación que se dan al interior del espacio? ¿Hay un tiempo y un espacio que lo posibilita? ¿Cómo se acredita esta formación, cómo se circula por ese espacio jerarquizado, cuál es la función de los concursos tanto a nivel formal como a nivel de la subjetividad de los involucrados? En otras palabras ¿cómo y dónde se aprende a ser docente, a ser investigador, a ser extensionista? ¿Qué relación tiene la pertenencia profesional, la disciplina de base que se ostenta, con estas tareas?

A manera de cierre

Las cátedras de nuestra universidad tienen una corta historia. Aunque en ellas a través de las representaciones de sus integrantes están presentes las historias de otras cátedras, de otras universidades, que constituyen sin duda, modelos de referencia.

Pero la historia de nuestras cátedras es corta. Corta en lo que tiene que ver con la posibilidad de recambios generacionales a su interior. Corta también en lo que tiene que ver con la producción de definiciones sustantivas y prioridades en cuanto al quehacer de las mismas en relación a la producción de conocimientos, de formación de profesionales y de articulación con el medio.

Sobre todo a través de entrevistas, tanto individuales como grupales tratamos de generar espacios donde los integrantes de las cátedras seleccionadas pudieran advertir y dimensionar estos espacios mirándolos y mirándose a su interior, recuperando historias, contabilizando producciones, evaluando relaciones con los sujetos del aprendizaje, concepciones acerca de la tarea de "dar clases", etc.

En todo caso tratamos de replicar en nuestros interlocutores procesos primeramente vividos por el grupo...

Por supuesto que sabemos que todo esto también tiene el límite de ser realizado por gente "situada" en una trama de intereses y relaciones con la consiguiente

influencia sobre la producción de los discursos.

De todas maneras nos sigue pareciendo válido el intento. Es un proyecto de investigación pero también quisiéramos que, al menos para aquellos que se han contactado con alguna de las actividades del proyecto constituya un aporte a la formación. Tanto como lo ha sido para nosotros. A esa formación entendida que, como decíamos antes, tiene que ver con un trabajo de sí mismo sobre sí mismo dentro de una dinámica de desarrollo personal.

²⁰ Ferri Gilles Obra citada.

Según el análisis del autor que nos ha acompañado²⁰ que ha sido algo así como el telón de fondo de estas reflexiones uno no puede efectuar ese retorno sobre sí mismo sino tiene ciertas condiciones de espacio y de tiempo para ese trabajo.

Creemos que nuestro proyecto ha tendido a construir ese encuadre para facilitar esos procesos y productos.

Bibliografía

Burton R. Clark (1981) *El sistema de la educación superior*. UNAM, México.

Bordieu, Pierre (1991) *El sentido práctico*. Taurus, Madrid.

Ferri, Pilles (1997) *Pedagogía de la formación*. UBA – Novedades Educativas, Buenos Aires.

Schon Donald (1983) *The Reflective Practitioner* Basic Books / Harper Colophon New York.