

### **1) Persistencia de un currículo escolástico-humanista**

*Según mi criterio, ella (la universidad), en el fondo, no ha variado: habrá cambiado de organización, pero no ha cambiado de estructura.*

(Carlos Medinaceli 1979:19)

A pesar de sus más de 150 años, de cambios organizacionales y la introducción de nuevas tecnologías de información en los procesos administrativos y académicos, en su centro, la UMSS sigue cargando las lógicas de su momento constitutivo. La UMSS se constituyó como universidad en 1832, siguiendo el modelo de universidad colonial organizado en facultades y con un currículo orientado a la formación de profesionales liberales, principalmente abogados y médicos, gestores de la cosa-pública y de los cuerpos. En términos de contenido, el currículo de estas primeras carreras, era fundamentalmente humanista, enciclopédico y escolástico. Humanista en el sentido de obviar el desarrollo de cualidades y habilidades técnicas; enciclopédico en la estructuración de contenidos que abarcaban un conjunto diverso y amplio de áreas de conocimiento flojamente acopladas e integradas; y escolástico en su método de enseñanza y aprendizaje, que privilegiaba la repetición y memorización en lugar de la creatividad, el análisis y la aplicación del conocimiento y la información recibida.

A pesar de los cambios en terminología, tecnología y organización, estas características perduran en los actuales planes de estudio de las diferentes carreras humanas y sociales, y funcionan como dispositivos pedagógico-organizativos subyacentes que dan coherencia al funcionamiento de las mismas. Por ejemplo, el plan de estudios de la carrera de sociología está constituida por más de 50 asignaturas en áreas diversas como historia, antropología, economía, filosofía y sociología cuyos contenidos son raramente integrados o cuyos docentes raramente coordinan entre sí. La dimensión enciclopédica-escolástica también se reproduce al nivel de postgrado. Varios programas en docencia universitaria y educación superior se han estructurado bajo un modelo escolástico y dual que pone énfasis en el aprendizaje y consumo de contenidos, dejando el componente de investigación a la iniciativa estudiantil, brindando escaso o ningún apoyo institucional al mismo. Como consecuencia, estos programas tienen una baja eficacia terminal. Por ejemplo en las gestiones 2000-2003 un total de 125 personas se matricularon en los distintos programas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, de los cuales 74 concluyeron con los planes de estudios y solo uno defendió su tesis (un 0.8% del total de estudiantes matriculados, o un 1.3% del total de estudiantes egresados) (Escalera 2004).<sup>[1]</sup>

Este currículo humanista, enciclopédico y escolástico concentra los escasos recursos institucionales y el esfuerzo de los estudiantes en el consumo de contenidos e información y crea escasas oportunidades de aplicación del conocimiento y uso de la información, constituyéndose en un obstáculo al desarrollo de una cultura de la producción del conocimiento.

### **2) Rígida estructura disciplinar de los programas de estudio**

Otro factor que refuerza la cultura académica consumista es la rígida estructura disciplinar de los programas de estudio. Esta estructura disciplinar se caracteriza por: 1) una rigidez en el número de objetos de conocimiento o la atención a un reducido número de dimensiones de un objeto de estudio y 2) una rigidez en la administración de las asignaturas de los programas de estudios. La primera característica está vinculada con los momentos constitutivos iniciales de las carreras o programas de estudio, que en su inicio se establecieron

atendiendo a una determinada construcción social de las disciplinas y desarrollo de los objetos de estudio, los cuales se han constituido en una suerte de matriz inamovible que se reproduce por medio de las sagas disciplinarias, e impide su innovación. Por ejemplo la carrera de ciencias de la educación que se inició a mediados de la década del 70 siguiendo los paradigmas y preocupaciones de ese momento, hasta la fecha no ha podido reestructurar o innovar su plan de estudios para incorporar demandas y preocupaciones emergentes de las últimas décadas (género, interculturalidad, educación indígena etc.) y nuevas concepciones de la disciplina y enfoques teóricos y metodológicos.

Por otro lado, debido a la estructura de administración de las asignaturas los docentes desarrollan un sentido de propiedad personal de las asignaturas y de su contenido. En las universidades públicas de Bolivia la cátedra titular (“tenure” en la tradición norteamericana) está ligada a asignaturas y no a un determinado departamento, lo que hace difícil la innovación de los programas de estudio, puesto que cada catedrático titular o no titular defiende la permanencia de su materia ante cualquier intento de innovar un programa. Asimismo, una vez titularizados, los docentes se convierten en propietarios de las asignaturas y son los que regulan su grado de innovación o tradición. En la mayor parte de los casos, una vez que un docente ha establecido propiedad sobre una asignatura, no está interesado en actualizar la misma, ni sus metodologías de enseñanza. Y dado que los estudiantes están más interesados en aprobar las materias que en aprender de las mismas, tanto docentes como estudiantes tienden a reproducir la cultura del consumo de la tradición y la obsolencia, y a ver con cierto desdén actitudes, prácticas e iniciativas tendientes a la innovación de contenidos y de dispositivos didácticos.

### **3) La reproducción hábitos de estudio adquiridos en la escuela**

*La enseñanza de la literatura tal como he comprobado que se da en Bolivia—y yo mismo la doy—es un crimen de lesa cultura. No hay otro procedimiento que el abrumador del “dictado de cuadernos”. Y ¿cómo se lo practica? El profesor dicta, dicta y dicta. Es un verdadero dictador (Carlos Medinaceli 1979: 83)*

Los estudiantes universitarios traen consigo el software escolástico con el cual fueron equipados en su formación escolar previa. En general, la educación primaria y secundaria, en nuestro medio, se caracteriza por la reproducción de las representaciones de la autoridad que emite el conocimiento, y por la repetición o performance del mismo. En la Universidad los estudiantes reproducen esta lógica de aprendizaje, basada en la reproducción de la autoridad del emisor (docente), entre otras cosas, debido a que fueron socializados en estas formas de aprendizaje y estudio, y a que la Universidad no ofrece otras alternativas de apropiación del conocimiento. En muy pocos departamentos o carreras se ofrecen clases o técnicas de estudio y aprendizaje que equipen a los estudiantes con herramientas para una apropiación crítica del conocimiento y un aprendizaje activo en la educación superior

Y este estilo de aprendizaje que los estudiantes traen de su formación previa y la ausencia de alternativas de apropiación del conocimiento en la educación superior trae como consecuencia la domesticación de los estudiantes a formas tradicionales de pensamiento y

representa un obstáculo a su innovación y el desarrollo de la curiosidad y la imaginación, elementos claves de una cultura indagadora.

#### **4) La tardía e incipiente institucionalización de la investigación en la UMSS**

En cualquier institución de educación superior, la producción de conocimiento esta directamente ligada con la fortaleza de su sector de investigación. En el caso de las universidades publicas de Bolivia, el área de investigación es todavía débil. Las universidades, no obstante contar con un numero importante de centros de investigación, 147 al año 2000, disponen de limitados recursos para el desarrollo de sus actividades, equivalentes al 5% de su presupuesto total (Lizarraga 2002: 239). A mediados de los 90s alrededor de 1000 personas estaban directamente o indirectamente ligados con actividades de investigación. Las áreas con mayor apoyo eran agricultura, medicina e ingeniera que concentraban alrededor del 90% del presupuesto y las ciencias sociales y humanidades el restante 10%. (CEUB 1996:34).

El año 2002 se identificaron en la UMSS 34 unidades de investigación. De estas, mas del 60% (23) estaban ligadas en su origen a convenios de cooperación internacional. El mismo año, 238 personas eran parte del personal regular de estas unidades con diferentes asignaciones de carga horaria. De estas, 15 personas poseían el titulo de doctorado (6%), 80 el título de maestría (34%) y el restante 60% el nivel de licenciatura y/o alguna especialidad. Entre 1998-2000 las unidades de investigación publicaron 191 artículos, es decir 0.4 artículos por investigador/año. El 57% de estos artículos fueron publicados en revistas de las propias unidades, de los cuales 87% en temáticas ligadas con ciencia, tecnología y agricultura. (UMSS 2000:10-28). Estos datos muestran una tardía y todavía incipiente institucionalización de la función de la investigación en la UMSS.

A diferencia de otros contextos académicos en la región, en Bolivia las universidades han incorporado tardíamente la investigación en su práctica institucional, aunque discursivamente reconocían la importancia de la investigación en sus documentos. Factores que en parte explican la tardía institucionalización de la investigación en la universidad son los siguientes: 1) la ausencia de recursos financieros, 2) una estructura universitaria orientada casi exclusivamente hacia las actividades de enseñanza-aprendizaje de contenidos, 3) la presencia de culturas académicas e institucionales para las cuales la investigación todavía aparece como una actividad exótica a la función universitaria, 4) la orientación social y política de las universidades opuestas a diferentes regímenes de gobierno y 5) las actitudes anti-intelectuales y anti-universitarias, mantenidas por gobiernos militares y democráticos respectivamente (Galindo 2003: 42-43). Esta tardía institucionalización ha retardado la conformación de comunidades de investigadores que contribuyan al desarrollo de hábitos y prácticas de investigación contextualizadas (locales), que luego puedan ser volcados en la docencia o en la extensión universitaria.

Esta tardía institucionalización, a su vez, está ligada al lugar que ocupa nuestro país en el contexto de la economía política de la producción, distribución y consumo del conocimiento y a nuestra condición de país neocolonial. Como país y como instituciones educativas de educación superior, nuestro lugar en la cadena del conocimiento no está en el polo de producción o la distribución del conocimiento, sino todavía en el polo de la recepción y el consumo del mismo.

### **5) Falta de incentivo a la función académica de la universidad**

Las universidades son instituciones con objetivos múltiples y ambiguos (Baldrige 2001). A ellas se asignan objetivos diversos como investigación, docencia, extensión, transmisión de valores culturales, etc. Así mismo, al interior de las instituciones universitarias se construyen relaciones de jerarquías en sus funciones, es decir, implícita o explícitamente se establece un sistema de premios o incentivos de ciertas funciones y de menosprecio de otras. En el caso de la UMSS, existe un privilegio tácito de las funciones político-administrativas, más que de las funciones académicas, sea de docencia o de investigación. Y en la relación entre la función docente y de investigación los incentivos claramente se inclinan hacia la primera. En la UMSS se otorgan mejores sueldos y privilegios a aquellas personas en cargos político-administrativos que a aquellos en cargos académicos. Y la investigación ocupa el último escalón en la escala de incentivos económicos. Por hora de trabajo, los investigadores perciben una mitad de la remuneración recibida por los docentes. Debido a esta falta de incentivos de la función académica de la Universidad, el personal universitario busca su realización profesional y personal en el acceso a funciones político-administrativas, y no así en el desempeño de funciones académicas como la investigación. En la UMSS muchos docentes con nivel de doctorado desempeñan funciones político-administrativas, en lugar de actividades académicas, lo que contribuye al subdesarrollo de la función de investigación y debilita la formación de comunidades académicas. De continuar esta tendencia se corre el riesgo de institucionalizar un nuevo patrón de ineficiencia en el uso de los recursos humanos formados a un alto costo.

### **6) La ausencia de una visión de “construcción social” del conocimiento**

En la UMSS, debido a la ausencia de comunidades académicas y la incipiente producción académica existente, se ha consolidado una visión exageradamente “realista” de la producción del conocimiento. Por un lado existe la creencia de que un trabajo de investigación agota las posibilidades de indagación sobre un tema. Asimismo, dada esta concepción realista del conocimiento y su producción no existe discusión sobre enfoques teóricos o metodológicos sobre un objeto de estudio. Finalmente existe una fuerte inclinación por grandes temas política y socialmente relevantes y ya legitimados por investigaciones previas o investigadores reconocidos, cancelando la posibilidad de construir objetos alternativos de estudio o ventanas alternativas de acercamiento y comprensión de nuestras realidades. A este nivel, cabe hacernos la pregunta relevante para qué y para quién?

En el fondo, lo que estas características expresan es que en la UMSS todavía no se ha desarrollado una visión de “construcción social del conocimiento” (Berger y Luckman 1979), o una visión de que el conocimiento es relativo y socialmente construido, respondiendo a propósitos e intereses subjetivos que son objetivados como resultado de la investigación, en función de la seriedad del proceso de investigación y la fortaleza de los resultados. Por otro lado, la ausencia de una visión de construcción social del conocimiento hace que no haya espacio para discusiones sobre enfoques, porque se asume que toda investigación legitimada es objetiva.

Una consecuencia de esta visión “realista” de la producción del conocimiento es que los resultados de investigación son vistos como monumentos a ser expuestos, en lugar de medios para ampliar o profundizar nuestro conocimiento y provocar la búsqueda de más conocimiento.

### **7. Temor de dar nuestra versión de las cosas**

En la universidad y en nuestra cultura en general, hay cierta creencia que en los asuntos de la ciencia y el conocimiento ya todo está dicho por quienes son parte de los centros productores del conocimiento, y que nuestra tarea es apropiarnos y, en el mejor de los casos, adaptar ese conocimiento a nuestras circunstancias. Al respecto es ilustrativa la afirmación de un colega ingeniero a quien entreviste hace algunos años para quien *“La investigación pura es solo para los países desarrollados que tienen recursos para eso. Nosotros tenemos que hacer investigación aplicada como hicieron los japoneses. Para que estar investigando si ya se sabe.”*

En nuestro medio parece existir un miedo intrínseco de dar nuestra versión de las cosas, miedo que muy probablemente esté ligado con el hecho de que nuestras culturas han sido mantenidas en el silencio y la marginalidad, debido a nuestro pasado colonial. Y paradójicamente, cuando nuestras voces se expresan, no es en momentos constructivos, sino más bien en momentos destructivos o de autodefensa de la sociedad, lo que quizás explica que, como cultura, seamos poco propositivos.

Por otro lado también existe en la actualidad una actitud de rechazo a todo lo que viene de afuera en nombre de que no se adapta o no expresa nuestra realidad. Esto ha sido reforzado por actitudes “extremistas” de revalorización de lo local y lo propio desdeñando gran parte de lo que viene de fuera. En mi visión esta actitud tiene dos caras. En su lado negativo es un peligroso indicador de cerrarse hacia el otro y en su lado positivo, es un síntoma de intentar articular nuestra propia visión y versión de las cosas.

### **8. Relación conflictiva con la escritura**

Finalmente debido a nuestro pasado colonial, hemos desarrollado una relación distante con el medio de expresión privilegiado de la cultura de producción del conocimiento, la escritura. Durante nuestro proceso de socialización escolar y universitaria, aprendemos a usar y expresar el código del otro, del que tiene el poder, y no así el código propio. Si bien nos hemos apropiado de la escritura, escribimos más para el otro, pero no para conectarnos con los demás, sino para sobrellevar la carga de su poder y alivianar nuestra propia condición de silencio. Tanto en la escuela como en la universidad escribimos no para expresar nuestras tensiones, búsquedas, descubrimientos, imaginación o intuición, sino para reproducir lo que el otro quiere escuchar. Por consiguiente, en la universidad confrontamos el enorme desafío de escribir para uno mismo, y en el proceso apropiarnos de nuestra voz para expresar nuestra experiencia.

Como respuesta a esta desafío en los últimos años el autor ha introducido en la asignatura de sociología de la educación la escritura de diarios. En estos diarios los estudiantes se cuentan a sí mismos una historia de sus propios procesos educativos para comenzar a construir el itinerario educativo que los ha conducido a su situación presente. La escritura de diarios es un ejercicio de reflexividad para responder entre otras a preguntas tales como ¿por qué

hago lo que hago?, ¿Por que digo lo que digo?, ¿Por qué pienso lo que pienso? Y ¿por qué siento lo que siento?

Dentro de este contexto académico, institucional y disciplinario estructurado para consumir, ¿cómo estructurar condiciones y actitudes para el desarrollo de una cultura de la producción del conocimiento? En esta búsqueda de alternativas me gustaría explorar no aquellas ligadas con el establecimiento de políticas de investigación o la obtención y asignación de recursos o capacitación de recursos humanos, sino una alternativa más modesta, el trabajo sobre uno mismo a través de la practica de la pedagogía de la investigación. Esta alternativa, en mi visión, es una alternativa posible de ser implementada en las condiciones actuales de la universidad.

## II. Hacia una pedagogía de la investigación

El tema de la pedagogía de la investigación es un asunto viejo y nuevo al mismo tiempo.<sup>[2]</sup> En su vertiente más contemporánea surge de manera implícita en 1959 con la publicación del libro *La imaginación sociológica* de C. Wright Mills, que incluye un apéndice titulado *Sobre la artesanía intelectual*. En este apéndice Mills hace explícitos sus métodos personales de trabajo de cómo opera cuando realiza sus investigaciones. Este apéndice abre por primera vez, en el campo de las ciencias sociales, una ventana para explorar cómo operan los investigadores sociales en la práctica. Al mismo tiempo, basándose en su experiencia personal de investigación, el autor, sugiere un conjunto de herramientas para promover la imaginación sociológica o el proceso a través del cual el investigador construye su objeto de investigación, vinculando estructura social y biografía.

No obstante que Mills no acuña el término pedagogía de la investigación, el apéndice sobre su artesanía intelectual describe con detalle el carácter artesanal, practico y experiencial de lo que se podría denominar el campo de la pedagogía de la investigación. Al respecto, Mills plantea: "*Únicamente mediante conversaciones en que pensadores experimentados intercambien información acerca de su manera real de trabajar puede comunicarse al estudiante novel un concepto útil de método y de la teoría*" (Mills 1977: 206).

El tema de la pedagogía de la investigación será posteriormente retomado por el sociólogo francés Pierre Bourdieu, quien, a inicios de la década del 70, centra gran parte de su reflexión en el establecimiento de formas de vigilancia epistemológica de su propia práctica de investigación. Bourdieu realiza dos abordajes del tema: 1) un abordaje teórico y 2) un abordaje práctico (teoría de la práctica). En el primer caso, a fines de los 60s, Bourdieu está más preocupado en las estrategias de control y de ruptura con el sentido común de los sociólogos y la construcción del objeto de estudio (Bourdieu, et al. 1984). Posteriormente durante los 70s y 80s Bourdieu profundizará sus ideas sobre este asunto y planteará la necesidad de construir teorías de la practica (Bourdieu 1977). Finalmente, a inicios de los 90s, perfilará con mayor precisión los contornos de una pedagogía de la investigación, en un ensayo titulado "*La practica de la antropología reflexiva*" (Bourdieu y Wacquant 1995). En este trabajo, Bourdieu, prefigura los contornos del campo de la pedagogía de la investigación del siguiente modo:

La enseñanza de un oficio o, como diría Durkheim, de un "arte", entendido como "práctica pura sin teoría, exige una pedagogía que nada tiene que ver con la que se aplica a la enseñanza de *conocimientos*. Como puede observarse claramente en las sociedades carentes de escritura y escuelas -pero cabe señalar que esto también se aplica a lo que se transmite en las sociedades con escuelas, e incluso, en las escuelas mismas-, numerosos modos de pensamiento y de acción -a menudo mas vitales- se transmiten de la practica a la practica, mediante modos de transmisión totales y prácticos basados en el contacto directo y duradero entre quien enseña y quien aprende ("Haz lo mismo que yo"). Los historiadores y filósofos de las ciencias -y sobre todo los propios científicos- han observado con frecuencia que una parte muy importante del oficio de científicos se adquiere de acuerdo con modos de adquisición totalmente prácticos; el papel de la pedagogía del silencio, en la que se hace poco hincapié en la explicitación tanto de los esquemas transmitidos como de los esquemas que operan en la transmisión, es sin lugar a dudas tanto mas importante en una ciencia cuanto que los contenidos, los conocimientos, modos de pensamiento y de acción son, ellos mismos, menos explícitos y menos codificados (Bourdieu 1995: 164)

El habitus científico es una regla encarnada o, mejor dicho, un *modus operandi* científico que funciona en la práctica conforme a las normas de la ciencia, pero sin partir de ellas. (Bourdieu 1995: 165)

La preocupación actual con la pedagogía de la investigación surge en el mundo anglosajón atada a la preocupación de cómo formar investigadores en el ámbito de doctorado. Por ejemplo, la Fundación Carnegie, en un documento titulado *Principios para el cuidado de las disciplinas* (2003), plantea una serie de lineamientos orientados al desarrollo de competencias de investigación de los futuros doctores (Ph.D.). Algunos de los principios planteados en este documento son los siguientes: 1) aquellos que tienen el grado de doctorado se constituyen en los "cuidadores y guías de sus disciplinas", 2) en esencia, el grado de doctorado es un grado de investigación, 3) en sus disciplinas, aquellos que tienen el grado de doctorado deben ser capaces de evaluar, criticar y defender argumentos sobre conocimientos, 4) en sus disciplinas, aquellos que tienen doctorados deben saber discriminar entre qué ideas descartar y qué ideas mantener y 5) aquellos que tienen el grado de doctorado deben ser capaces de comunicar sus ideas, tanto a una audiencia académica, como no académica.

La pedagogía de la investigación es un término en búsqueda de objeto, y al presente es difícil ofrecer una caracterización cabal de la misma, sin describir casos concretos de la práctica de la pedagogía de la investigación, ejercicio que realizamos en el siguiente apartado. Una definición inicial de este campo de estudio es proporcionada por Bourdieu (1995: 186), para quien la pedagogía de la investigación se ocupa de transmitir instrumentos de construcción de la realidad y una disposición crítica, una inclinación a cuestionar dichos instrumentos.

Algunos elementos adicionales, planteados por este autor, para una posible caracterización de este campo son los siguientes:

1. Una preocupación por los modos de adquisición práctica, de modos de operar en la producción de conocimientos.

2. Una preocupación por las dimensiones no codificadas de la práctica de los investigadores de cómo operan realmente cuando realizan sus investigaciones y crean nuevo conocimiento.
3. Atención a las formas prácticas de transmisión de conocimiento tácito.
4. Formación de un habitus científico para la producción y búsqueda del conocimiento.
5. Atención al proceso de formación de la identidad de los investigadores.
6. Implica una relación entre quienes transmiten y quienes adquieren estas formas prácticas de construcción de conocimiento.

En síntesis, la pedagogía de la investigación abre un espacio de reflexión para explorar ¿cómo en la práctica se enseña y se aprende a investigar? Y esta pregunta puede ser respondida a varios niveles: 1) como una metapedagogía de la investigación que bosqueja grandes principios sobre cómo en la práctica enseñar y aprender a investigar, 2) como una pedagogía de la investigación de disciplinas particulares y 3) como una reflexión práctica de experiencias concretas de enseñanza y aprendizaje de la investigación. Considero que estos tres niveles también representan distintos acercamientos al tema, y, particularmente, me inclino por un enfoque que privilegia experiencias concretas. En el siguiente apartado, brevemente describo tres experiencias concretas de la práctica de la pedagogía de la investigación.

### **III. Prácticas de la pedagogía de la investigación**

Al presente, una caracterización más clara y definida de los contornos de la pedagogía de la investigación, sólo puede emerger de la descripción de experiencias concretas de aplicación de la misma. En este apartado se describe tres modos concretos de la práctica de la pedagogía de la investigación: 1) la pedagogía de la investigación como una artesanía intelectual, 2) la pedagogía de la investigación como la transmisión de un oficio, y 3) la pedagogía de la investigación como acto reflexivo sobre la práctica de la investigación. Las primeras dos expresan las visiones de aquellos que transmiten el oficio de investigar y la última, la visión de un aprendiz de este oficio.

#### **1) Pedagogía de la investigación como artesanía intelectual**

Una pedagogía de la investigación como artesanía intelectual fue planteada en forma intuitiva por C. W. Mills a finales de la década del 50 como una reacción al supuesto objetivismo y universalismo de la sociología funcionalista. Mills plantea una concepción de la investigación como la práctica de un oficio artesanal, e inicia su apéndice sobre artesanía intelectual del siguiente modo:

Para el investigador social individual que se siente como parte de la tradición clásica, la ciencia social es la práctica de un oficio. En cuanto hombre que trabaja sobre problemas esenciales (sustantivos), figura entre los que rápidamente se impacientan y se cansan de discusiones complicadas sobre método-y-teoría en general, que interrumpen sus propios estudios. Cree que es mucho mejor la información de un estudioso activo acerca de cómo procede en su trabajo que una docena de "codificaciones de procedimiento" hechas por especialistas que quizás, no han realizado ningún trabajo de importancia. (Mills 1977: 206)

Algunos elementos de la pedagogía de la investigación, entendida como un proceso de artesanía intelectual, son los siguientes

- La integración de la vida intelectual y de la experiencia cotidiana. A diferencia de Bourdieu, Mills plantea incorporar el sentido común en la investigación como parte del proceso de investigación, pero no como producto (Mills 1959: 196).
- La reconceptualización de la idea del método, entendida como la reflexión sobre maneras concretas de trabajar (Mills 1959: 195) o el desarrollo de hábitos reflexivos caracterizados por la confianza y el escepticismo (197)
- El uso de un diario como herramienta para el desarrollo de estos hábitos reflexivos y la definición y monitoreo de una agenda de investigación, que incluya el planteamiento de proyectos, la redacción de notas de lectura y el desarrollo de ideas e intuiciones.
- El desarrollo y la práctica de la imaginación sociológica entendida como la habilidad de cambiar de una perspectiva a otra y construir en el proceso una visión adecuada de la sociedad total y de sus componentes (estructura y biografía), a través de la combinación de ideas que nadie esperaba que fueran comparables. Mills plantea varios modos de estimular la imaginación sociológica, entre ellos: 1) la reorganización continua de los diarios, 2) el juego con frases y palabras, 3) la construcción de clasificaciones cruzadas, 4) la construcción de oposiciones, 5) la inversión del sentido de proporción del objeto bajo estudio, 6) la comparación de situaciones y 7) la distinción entre lo particular (tópicos = ideas) y lo general (temas = racionalidad, razón).
- La atención al proceso de escritura, distinguiendo entre la escritura simple y clara, en oposición a la pose académica. En la visión de Mills, una escritura complicada es expresión del deseo de superar la falta de estatus de la sociología en el mundo de las ciencias.
- La interrelación entre el contexto del descubrimiento y el contexto de la presentación (justificación) (Mills 1977: 222). Con esto Mills plantea implícitamente la necesidad de pensar la relación entre ambos contextos y no dejar de lado el primero, como una imposibilidad sobre la cual reflexionar, como planteó Popper.

## **2) Pedagogía de la investigación como la transmisión de un oficio**

Esta idea está más claramente expresada en la práctica de investigación de Pierre Bourdieu, quien, a su modo, replica el ejercicio realizado por C. W. Mills en su apéndice sobre la artesanía intelectual.

Respecto a la enseñanza de la investigación como la transmisión de un oficio, Bourdieu indica lo siguiente:

Una de las funciones de un seminario como éste, es la de brindarles la oportunidad de observar cómo se efectúa realmente el trabajo de investigación. No dispondrán de una reseña integral de todos los tanteos, de todas las repeticiones que han sido necesarias para llegar al informe final que los anula. Pero, la película acelerada que les habré de presentar les permitirá hacerse una idea de lo que acontece en la intimidad de un taller, comparable al del artesano o del pintor del Quattrocento, con todos sus titubeos, atolladeros, renunciaciones, etc. Los investigadores más o menos avanzados presentan objetos que trataron de

construir y son sometidos a preguntas: así, a la manera de un viejo "compañero", como se dice en el lenguaje de los "oficios", intento abordar la experiencia obtenida con base en todos mis tanteos y errores pasados. (Bourdieu 1995: 162)

En la visión de Bourdieu, la pedagogía de la investigación está ligada a la transmisión del oficio de investigar, que se expresa más tangiblemente en el proceso de construcción de un objeto de estudio. Algunos procedimientos prácticos de construcción del objeto de estudio, propuestos por este autor, son los siguientes:

- Pensar un objeto de estudio en términos relacionales a través de la noción de campo, que permite acercarse al objeto como instancia de lo posible.
- La práctica de una reflexividad obsesiva que aplica una duda radical a las reglas del juego establecidas de investigar, así como a los propios supuestos (pre-nociones) del investigador.
- La transmisión de instrumentos de construcción de la realidad, que permitan simultáneamente procesos de ruptura con modos de pensamiento disciplinarios establecidos y de conversión hacia nuevos acercamientos (miradas) de la realidad.
- La objetivación y ruptura de las adherencias y adhesiones más profundas e inconscientes del investigador con su objeto de investigación.

### 3) Pedagogía de la investigación como acto *reflexivo* del proceso de investigación

Las visiones de la pedagogía de la investigación de Bourdieu y Mills están centradas del lado de quienes transmiten el oficio de investigar. En esta sección describo el proceso de aprendizaje del oficio de investigar, basado en mi experiencia personal de volverme un investigador (becoming a researcher), que ofrece algunos elementos para caracterizar una visión de la pedagogía de la investigación como acto reflexivo del proceso de aprender a investigar.

Esta reflexión se origina en la intersección de varios factores de los cuales menciono el siguiente para los propósitos de este ensayo: La necesidad de responder a una preocupación personal ligada con el proyecto de construcción del individuo en un contexto como Bolivia. En mi visión la construcción del individuo en Bolivia es todavía un proyecto abierto e inconcluso, y la reflexión sobre la práctica de la investigación podría brindar algunos elementos para hacer explícitas dimensiones de cómo nos volvemos personas, investigadores, o en términos más generales, de cómo construimos nuestra identidad personal (que es múltiple y contradictoria). Entre otros, estas reflexiones me condujeron a distinguir entre tres nociones del "Yo", el *yo adscrito* ("sabes con quien estas hablando"), el *yo enrolado* ("dime que quieres que haga") y el *yo reflexivo* (capaz de pensarse contra si mismo), dándome esta última, una primera entrada para explorar los contornos de una sociología reflexiva.<sup>[3]</sup>

En mi acercamiento, es central la distinción o la tensión entre proceso y producto de investigación. Y para capturar las particularidades de estas dos dimensiones, apelé a la creación de espacios diferenciados de reflexión. Por un lado, para la reflexión del proceso de investigación, escribí un diario de investigación que denominé *Biografía de la tesis doctoral*, donde me cuento a mí mismo una historia de cómo procedí al realizar mi trabajo de investigación doctoral. Por otro lado, las diferentes versiones de los reportes de investigación de la tesis doctoral se constituyeron en registros del producto de investigación.

Algunas de las cosas que aprendí, como parte del proceso de volverme investigador, son las siguientes.<sup>[4]</sup>

- Que cuando se realiza una investigación se trabaja por lo menos a dos niveles: 1) la producción de un reporte de investigación empírica sobre un asunto determinado y 2) la producción o artesanía intelectual del propio investigador. Si bien el primer nivel es aceptado y reconocido tácitamente por todo individuo involucrado en una investigación, la segunda dimensión queda generalmente impensada, dejando de lado la posibilidad de desarrollar las capacidades reflexivas del investigador de por qué hace lo que hace, dice lo que dice, piensa lo que piensa, investiga lo que investiga.
- La distinción entre escribir para otros y escribir para uno mismo. Por lo general, cuando uno escribe un reporte de investigación, lo hace pensando en una audiencia particular que evaluará, valorará o utilizará los resultados de una investigación. En este tipo de escritura, el investigador generalmente actúa (performance) su escritura para adecuarla a los cánones de lo académicamente aceptado, alienando, en el proceso su propia voz. Por otro lado, cuando se escribe para sí, se abre la posibilidad de apropiarse de nuestra voz y de afirmar nuestro proceso de artesanía intelectual. En mi visión, en un contexto cultural e institucional como el nuestro, caracterizado por una relación distante con la escritura, hay la necesidad de desarrollar estrategias y modos de escritura para uno mismo, como un proceso de autoafirmación y autoconocimiento, en lugar de reproducir ese hábito de relación distante y alienante con el lenguaje escrito.
- La distinción entre metodología como rendimiento (performance) y metodología como aprendizaje. La metodología como performance generalmente se expresa y reproduce en los capítulos metodológicos de los reportes de investigación, escritos para otros. Estos capítulos metodológicos, por lo general, son apócrifos a la investigación que se reporta, porque no expresan cómo en realidad se llevó a cabo la investigación, sino se limitan a inventariar procedimientos metodológicos codificados y legitimados en cierta disciplina, y, principalmente, aquellos que están en boga. Pero, en estas descripciones metodológicas, muy pocas veces se reportan los fracasos, los caminos equivocados, los cambios de dirección, los errores de la investigación, aspectos que hacen verdaderamente a una investigación empírica. Al registro de estos errores y fracasos es lo que denomino metodología como aprendizaje. Por su énfasis en una metodología libre de errores y exitosa, la investigación basada en una concepción de metodología como actuación (performance) expresa una visión apolínea (forma perfecta) de la investigación. En contraposición a esta concepción lineal planteo una visión dionisiaca (forma imperfecta, nómada, siempre en movimiento) de la investigación, que provee un registro más cercano y fidedigno de la complejidad del proceso de construcción del conocimiento social.
- Finalmente, otra herramienta que aprendí al volverme investigador es a dudar de mis propios conocimientos y certezas. En esto, creo yo, radica una diferencia fundamental entre el nivel del postgrado y el pregrado. En el pregrado los estudiantes están inmersos en un proceso de adquisición de códigos lingüísticos correspondientes a las disciplinas respectivas en las que se forman, y en un proceso de apropiación de los mismos para ganarse el derecho de ejercer su oficio. En este sentido, la educación de pregrado está orientada principalmente a la adquisición de hábitos científicos de consumo del conocimiento y de la información. Por otro lado, considero que una de las competencias

o habilidades que brinda el postgrado es el desarrollo de la capacidad de dudar de las propias certezas, abriendo la posibilidad para la creación de nuevo conocimiento, contribuyendo así a la generación de valores que sustenten una cultura de la producción del conocimiento.

Dentro del conjunto de estas tensiones, mi propuesta es asumir las mismas como parte de la naturaleza paradójica de la producción del conocimiento. Es decir, por un lado, se plantea la necesidad de cuestionar el modo supuestamente científico de hacer investigación, combinándolo con modos menos convencionales de producción de conocimiento.

#### **IV. Tareas y desafíos de la pedagogía de la investigación: una invitación**

¿Cómo desarrollar una cultura de la investigación en contextos académicos como los nuestros? Y Cual es el rol de la practica de la pedagogía de la investigación en este desafío?

La respuesta a la primera pregunta es compleja y tiene varios pliegues ligados con la formación de recursos humanos para la investigación, el establecimiento de políticas de apoyo financiero a las actividades de investigación y el incentivo a la función de investigación; todas ellas tareas importantes en el proceso de crear una cultura de la investigación en las universidades. Sin embargo estas opciones demandan la inversión de recursos económicos sean externos e internos y la participación de actores en la actualidad no directamente ligados o interesados con procesos de investigación (estado, administradores, etc). La propuesta de la practica de la pedagogía de la investigación es una propuesta que envuelve a aquellos directamente involucrados en investigación y la enseñanza de la investigación en las condiciones actuales de las universidades. Por tanto mas que trabajar en la generación de condiciones institucionales, financieras, humanas no disponibles al presente apunta mas a trabajar con lo que se tiene a disposición, para generar una cultura de la producción del conocimiento. Sin embargo dado que la pedagogía de la investigación es un campo emergente y todavía no bien definido me gustaría plantear a manera de invitación algunos elementos de una posible agenda de trabajo sobre la misma. Y cuya respuesta considero puede dar algunas pistas para imaginar una cultura de la producción del conocimiento en las áreas de las ciencias sociales y humanidades.

La creación de una pedagogía de la investigación es parte del proyecto de reconstrucción de unas ciencias sociales y humanas más reflexivas en la región, una sociología reflexiva, una pedagogía reflexiva, una historia reflexiva, una ciencia política reflexiva, etc. Y en este proyecto existen varias itinerarios a seguir, 1) un acercamiento y apropiación critica de las presentes discusiones sobre reflexividad, 2) una indagación de las bases reflexivas históricas, culturales y académicas presentes en nuestro medio y 3) una reflexión sobre nuestras propias experiencias de investigación.

##### *Apropiación critica de la discusión presente sobre reflexividad*

El asunto de la reflexividad es un tema que va cobrado carta de ciudadanía en la academia del norte desde hace aproximadamente dos décadas, aunque el mismo ya estaba presente con anterioridad en el trabajo de autores como C. W. Mills, Alvin Gouldner, y Pierre

Bourdieu. El interés presente en este tema sin embargo es más polémico que práctico. Y las discusiones se han polarizado entre aquellos que apoyan y los que critican la reflexividad, entre aquellos que consideran que la reflexividad añade valor agregado a la práctica de la investigación y aquellos que no reconocen ningún valor agregado. En este sentido, la reflexividad se ha convertido en un recurso más en las estrategias de posicionamiento y acumulación de capital simbólico de los académicos en el campo intelectual.

No obstante que esta discusión presente sobre el tema proporciona interesantes entradas para explorar la relación entre biografía y la producción de conocimiento/verdad, considero que una agenda reflexiva en la región podría beneficiarse más de una apropiación crítica de aquellas versiones de reflexividad basadas en la práctica de la misma. En esta línea se ubican los trabajos de los clásicos de la reflexividad como C. W. Mills, Alvin Gouldner y Pierre Bourdieu. Otros recursos importantes son por ejemplo el volumen compilado por P. Hammond (1964) que discute la interacción entre los aspectos racionales y no racionales de la investigación social, Shulamit Reinharz (1979) que lidia con el asunto de la socialización profesional y la búsqueda de metodologías de investigación alternativa basadas en la experiencia, y el volumen editado por Pamela Moss (2001) que reúne las reflexiones de un grupo de geógrafos y su proceso de volverse académicos a través de la investigación empírica.

Para aquellos que tuvimos una formación académica en la intersección norte-sur, creo también importante una recuperación crítica de la tradición post-colonial. La que no obstante focalizar su reflexión en el sur es realizada desde el norte. Y en asuntos de reflexividad definitivamente la ubicación y el contexto desde donde se realiza la misma son cruciales. No es lo mismo reflexionar sobre el sur y la práctica de investigación desde la comodidad de la vida académica del norte, que desde los ajeteos por sobrevivir como académico en el sur. Finalmente considero que la epistemología feminista y la tesis de que lo “subjetivo es político” podrían brindar una ventana para reflexionar sobre las trayectorias académicas en la región.

### *Indagación de las bases históricas, culturales y académicas reflexivas en nuestro medio*

Otro elemento en la construcción de una pedagogía de la investigación es la indagación de las bases reflexivas históricas, culturales y académicas presentes en nuestro medio. Es decir, ¿de qué elementos y antecedentes reflexivos contamos en nuestra cultura (andina u otra) y tradición intelectual local y regional que fundamenten un proyecto reflexivo de conocimiento? Por ejemplo, en el caso de C. W. Mills (1959) las bases de su sociología reflexiva provienen de su compromiso con los valores pragmatistas de la sociedad estadounidense, secularización y especialización, o de la fusión entre la “cabeza”, “lo artesanal” y el “intelecto” (Horowitz 1983: 132). Así como de la recuperación de la práctica de “auto-examinación” del puritanismo norteamericano. O en el caso de la sociología de Bourdieu (2000) una de cuyas bases reflexivas proviene de su crítica de la *actitud académica escolástica* proveniente del dominio de la filosofía en el campo intelectual francés hasta la década del 60. En el caso de Bolivia ¿en qué elementos de nuestra cultura andina o moderna, religión cristiana, andina u otra y tradición académica puede fundamentarse un proyecto reflexivo de conocimiento? Ciertamente las respuestas a esta pregunta darán una consistencia fundamental a nuestras reflexividades locales y evitarán que este proyecto se convierta en una caja de resonancia de las agendas académicas del norte.

### *Reflexión sobre nuestras prácticas y experiencias de investigación*

La investigación social no se desarrolla de manera lineal como se prescribe en los manuales de teorías, métodos y técnicas de investigación social. Este es un proceso más rico, hecho de errores y aciertos, atolladeros y salidas inciertas, inicios y re-inicios, de satisfacciones y frustraciones.

En este proceso las lógicas de investigación prescritas en los manuales son poco útiles e inclusive inútiles. Esto debido a que las mismas son construcciones sociales planteadas en ciertos contextos y condiciones específicas y respondiendo a determinadas estrategias de posicionamiento de sus autores en la dinámica de determinados campos intelectuales. Por la magia del proceso de institucionalización y difusión de ciertas formas de hacer ciencia, las mismas se convierten en tecnologías que reproducen y difunden formas y procedimientos localizados de producir conocimiento como si fueran cánones universales.

Afortunadamente cada vez hay un mayor reconocimiento de la pluralidad de contextos y formas de producción de conocimientos. No obstante que ya existe una larga e importante tradición de reflexión sobre la naturaleza local del *¿Qué?*, *¿Para que?*, y *¿por quien?* de la producción del conocimiento social, todavía existe un vacío en el *¿como?* de la producción de conocimiento localizado.

El cómo, o la metodología localizada de la producción del conocimiento tiene múltiples dimensiones que se sobrepone con las preguntas previas. Una dimensión particular se refiere a aquellos procedimientos, formas de acción y pensamiento tácito, inscritos en las lógicas prácticas del quehacer investigativo, al que los investigadores en acción apelan cuando realizan investigación. En la práctica concreta de la investigación, los investigadores hacen uso de herramientas pre-reflexivas, encarnadas en su propia biografía, socialización en una disciplina y aprendizaje como investigadores, más que en procedimientos estandarizados canonizados en los manuales de investigación social. Los últimos cumplen más la función de legitimación, ante una audiencia específica (una comunidad de investigadores, etc.) de aquellas herramientas y procedimientos subjetivos y encarnados con los cuales realmente opera el investigador. Y una tarea de la práctica de la pedagogía de la investigación es precisamente el *explorar los vínculos y tensiones entre estos procedimientos metodológicos tácitos, prácticos y pre-reflexivos, y los procedimientos canonizados y legitimados en los manuales y en las disciplinas.*

La pedagogía de la investigación es una invitación a desarrollar una sensibilidad y cuidado de nuestras herramientas de pensamiento y acción en la práctica de la investigación y la enseñanza de la investigación. Una invitación a explorar la intimidad, e intentar hacer explícitas esas gramáticas estratégicas (siempre móviles) que guían nuestras formas de pensar y actuar cuando estamos insertos en procesos de producción de conocimiento. Explicitarlas no solo para tener un registro de las mismas, sino para reflexivamente intentar hacer un uso de ellas.

En mi opinión algunos desafíos en el proceso de construir el campo de la pedagogía de la investigación son los siguientes:

- *Exploran las relaciones y tensiones entre los procedimientos canonizados y los procedimientos prácticos de investigación en un contexto post-colonial.*
- *Explorar las practicas de la pedagogía de la investigación de autores específicos. En el contexto latinoamericano por ejemplo los trabajos de Wainerman y Sautu (2001) y Sarlé (2004)*
- *Escribir diarios o “biografías” de investigación (Galindo 2001, 2004) como parte intrínseca de la practica de la investigación, que permitan comprender nuestros procesos personales de volvernors (becoming) investigadores y como un intento de hacer registro de nuestra “epistemología interior” y sus herramientas.*

En el ámbito de la enseñanza de la investigación, un modo de ir creando espacio para el desarrollo de la investigación es centrar el aprendizaje no sólo en el discurso del método, o la enseñanza de los procedimientos canonizados en la literatura, sino fundamentalmente en la practicas de investigación. En esta línea también es importante crear espacios de intercambio y reflexión entre investigadores locales, donde puedan compartir experiencias personales de volverse investigadores, y los "trucos y mañas de su oficio de investigar"; es decir, aquellos procedimientos prácticos que no se encuentran codificados en los libros sobre teoría y metodología de la investigación, sino encarnados en su propia práctica de investigación.

Finalmente hay una urgente necesidad de motivar, a todos aquellos involucrados en procesos de investigación, a reflexionar sobre sus prácticas de investigación, así como exigir, a los estudiantes que escriben tesis, a incluir en sus reportes de investigación reflexiones sobre lo que aprendieron del proceso de realizar sus investigaciones.

## REFERENCIAS

Baldrige, Victor, (2001). "Organizational Characteristics of Colleges and Universities". En *Management and Decision-Making in Higher Education Institutions. A Reader*, editado por Ineke Jenniskens. Enschede: Lemma publishers.

Berger, Peter y Thomas Luckmann, (1979). *La Construcción Social de la Realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Bourdieu, Pierre, (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Bourdieu, Pierre, et al. (1984). *El Oficio del Sociologo*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bourdieu, Pierre, (1995). "La Practica de la antropología reflexiva". En *Respuestas para una antropología reflexiva*, editado por Pierre Bourdieu y Loic Wacquant. Mexico: Grijalbo, pp. 160-196.

Bourdieu, Pierre, (2000). *Pascalian Meditations*. Stanford, CA: Stanford University Press. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. Preparing Stewards of the Discipline. New York: Disponible en: <http://www.carnegiefoundation.org/CID>. Accedido en Mayo 12, 2003.

Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana, (1996). "Inventario del potencial científico y tecnológico del Sistema Universitario Boliviano." La Paz: CEUB (mimeo).

Escalera, Saul. (2004). "Diagnostico institucional de las unidades y centros de postgrado. Período 2001-2003." Cochabamba: UMSS (mimeo)

Galindo, Fernando, (2001). "On the dialectics between process and product in sociological research". Paper presentado en la reunión anual de la Asociación Sociológica del Medio-Oeste, Saint Louis: mimeo.

Galindo, Fernando, (2003). "Problemas y Prospectos de la Institucionalización de la Investigación en la UMSS". En *Pensar la Universidad*, No. 1: 39-57

Galindo, Fernando, (2004). "The Plea (urgency) for Reflexivity: The writing of a dissertation biography." Trabajo presentado en la "Conferencia Internacional de Sociología de la Educación: Educación, Globalización, Resistencias, Educación, y Tecnologías. La responsabilidad Social de la Sociología de la Educación frente a los Movimientos Sociales Emergentes" (Midterm Conference. RC 04. Sociology of Education. ISA) celebrada en Buenos Aires del 25 al 28 de agosto de 2004

Hammond, P. Ed. (1964). *Sociologists at Work: Essays on the Craft of Social Research*. New York: Basic Books.

Horowitz, Irving, (1983). "From the Sociology of Knowledge to the Knowledge of Sociology." In C. Wright Mills *An American Utopian*. New York: The Free Press, pp. 148-172.

Lizárraga, Kathlen, (2002). *Economía y Universidad Pública*. La Paz: Fundación Milenio.  
Medinaceli, Carlos, 1979. *El Huayralevismo. El Fracaso Histórico de la Enseñanza Universitaria*. La Paz: Puerta del Sol.

Mills, C. W., (1959). "Appendix: On Intellectual Craftsmanship". En *The Sociological Imagination*. New York: Cambridge University Press.

Mills, C. W., (1977). "Apéndice: Sobre la Artesanía Intelectual". En *La Imaginación Sociológica*. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 206-236.

Moss, Pamela (2001). *Placing Autobiography in Geography*. Syracuse, NY: Syracuse University Press.

Reinharz, Shulamit (1979). *On Becoming a Social Scientist From Survey Research and Participant Observation to Experiential Analysis*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, Inc., Publishers.

Rodríguez Ostría, Gustavo, (1997). *El Posgrado en la Universidad Pública Boliviana*. La Paz, Bolivia: Unidad de Análisis de Políticas Sociales.

Sarle, Patricia, (2003). "La historia natural en la investigación cualitativa." En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año 12(21): 25-30.

Universidad Mayor de San Simón, (2002). "Plan de acción para la organización y desarrollo del sistema de investigación de la Universidad Mayor de San Simón." Cochabamba: UMSS (mimeo).

Wainerman, Catalina y Ruth Sautu (comps.), (2001). *La Transtienda de la investigación*. Buenos Aires: Lumiere.

## Notes

---

\* Trabajo presentado en "La Conferencia Internacional de Sociología de la Educación: Educación, Globalización, Resistencias, Educación, y Tecnologías. La responsabilidad Social de la Sociología de la Educación frente a los Movimientos Sociales Emergentes" (Midterm Conference. RC 04. Sociology of Education. ISA) celebrada en Buenos Aires del 25 al 28 de agosto de 2004. Mis agradecimientos a Patricia Sarlé (Universidad de Buenos Aires) y a los dos revisores anónimos por sus sugerencias para mejorar este trabajo. Por favor enviar sus comentarios a la siguiente dirección de correo electrónico: f.galindo@umss.edu.bo

[1] A diferencia de otros contextos donde el nivel de postgrado se estructura con el propósito de fortalecer una cultura académica local propia, en el caso de las Universidades Bolivianas se estructura en gran parte para dar respuesta a la deuda histórica de las universidades con sectores de la población que no pudieron acceder a este nivel en el extranjero, dada la ausencia de este nivel en Bolivia (Rodríguez 1997).

[2] En comparación con otros temas, este es un campo virgen, como lo atestigua la poca producción bibliográfica sobre el mismo. Por ejemplo una búsqueda inicial en Google con el término pedagogía de la investigación arrojó, el día 10 de mayo de 2004, un total de 36 entradas que contenían el mismo. De éstas una gran cantidad se refería a declaraciones de instituciones como la Fundación Carnegie, orientadas al fortalecimiento de la formación, tanto de investigadores como de docentes.

[3] He descrito con gran detalle mi experiencia de volverme investigador en un contexto intercultural en un trabajo no publicado titulado "The Plea(urgency) for reflexivity: The writing of a dissertation biography" (Galindo 2004)

[4] Un primer inventario de esta práctica de reflexividad a través del diario de investigación la he realizado en un trabajo no publicado titulado "On the dialectics between process and product in sociological research" (Galindo 2001).

### **\*\*Authors' Details**

El autor es profesor de la Universidad Mayor de San Simón. Es doctor en sociología rural por la University of Missouri-Columbia. Actualmente es profesor de sociología educativa y coordinador de la Maestría en Innovación en la Educación Superior (INES) en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación