

Enseñando y aprendiendo a investigar en Geografía

Búffalo, Luciana

Dra. en Geografía, Docente DG/FFyH/UNC
lubuffalo@gmail.com

Ensabella, Beatriz

Lic. en Geografía, Docente DG/FFyH/UNC
bettyensabella@gmail.com

Resumen

Quienes nos dedicamos a la investigación sabemos que en el proceso mismo de investigación se incorporan los contenidos que permiten aprender a investigar. Este proceso de aprendizaje en la enseñanza universitaria de grado es por demás complejo, ya que depende de factores previos en el conocimiento del estudiante, no solo disciplinares sino también en su capacidad de relacionar conceptos, variables e indicadores, que le permitan acercarse al abordaje de una problemática de investigación concreta y a la construcción de nuevas categorías. Esta realidad se nos presenta como un desafío, sobre la que debemos incorporar estrategias de enseñanza en metodología, en este caso en la disciplina geográfica, que permitan adaptarse al contexto dinámico y cambiante, tanto de contenidos como de realidades posibles a ser abordadas.

¿Cómo enseñar a investigar en geografía? en primer lugar debemos situarnos en el marco institucional de enseñanza, en este caso de la carrera de licenciatura en

geografía de la FFyH/UNC, en la materia denominada "Teoría y metodología de la investigación en geografía" correspondiente al 1º año de la currícula¹.

Desde el punto de vista de la didáctica de una metodología de investigación en ciencias sociales, cabe preguntarse entre otras tantas cuestiones, cómo incorporar saberes que le permitan al estudiante: construir un objeto de estudio; identificar conceptos ordenadores que puedan guiar el análisis; construir y clasificar información; seleccionar herramientas de indagación, análisis y comunicación. En este sentido, se pretende que los alumnos comiencen a desarrollar competencias reflexivas críticas y de prácticas de investigación científica, como actitudes fundamentales para el conocimiento de la realidad social.

Asimismo, la enseñanza de metodología acotada a una disciplina social particular, como es la geografía, implica tener en cuenta algunas cuestiones básicas, que si bien corresponden a las ciencias sociales en general, son necesarias remarcar si queremos enseñar a investigar en esta disciplina específica.

Nuestro objetivo es enseñar a investigar realidades socioterritoriales en contextos complejos y cambiantes. Aquí señalamos la importancia de dos elementos. Por un lado, incorporar en la enseñanza un concepto teórico general y transversal que se pone en tensión con la problemática seleccionada por los estudiantes. Lo habitual es que los estudiantes elijan un concepto de raíz geográfica, como territorio, espacio, lugar, paisaje que al cruzarlo con el concepto de **escala**, nos referimos a escalas espaciales de análisis, induce a pensar, ensayar ideas, sobre el comportamiento del caso seleccionado, en juego con las distintas escalas. Esto permite al estudiante reflexionar sobre el primer acercamiento con esa realidad acotada espacio-temporalmente y que se generen tensiones, en tanto realidad teórica y empírica. Por otro lado, se busca que el estudiante asimile el **trabajo de campo**, fundamental en la disciplina geográfica, como una actividad reflexiva en sí misma, no solo sobre el objeto de estudio sino sobre su rol como investigador de esa realidad. Es decir, considerar en la enseñanza, que la realidad socioterritorial compleja, cambiante y conflictiva, que pretendemos abordar, conocer, desentrañar a través de una investigación particular; se presenta como un recorte condicionado y mediado por

¹ Las autoras se desempeñan como docentes en la cátedra desde hace doce años, Luciana Búffalo y cinco años, Beatriz Ensabella.

representaciones del investigador, quien deberá despojarse de preconociones que actúen como límites al proceso de investigación. En este sentido, reforzamos la idea de que "el objeto es una construcción del investigador, construcción que se realiza en el mismo proceso de investigación y no a priori" (Búffalo, 2014).

Este trabajo tiene como objetivo general, visibilizar la enseñanza de metodología de investigación en geografía, en tanto prácticas de enseñanza para investigar realidades socioterritoriales complejas, a partir de los dos elementos mencionados.

En las clases, nos aventuramos en actividades teóricas, teórico-prácticas y prácticas, para que los estudiantes puedan constituirse en productores de su propia investigación, en artesanos que modelen la indagación que ellos mismos plantean; y que lo hagan desafiando su propia imaginación, curiosidad e interés por el descubrimiento. Para ello es importante, entre otras variables, enseñar a "trabajar con definiciones provisionales que ayuden a disminuir la ansiedad y permiten continuar con la investigación, desmitificando la concepción del conocimiento como algo acabado, rígido y permanente" (Tomadoni, Búffalo y Berti, 2008).

En la ponencia presentaremos el modo en que, desde la Cátedra y en el marco de la formación de grado, entrenamos a los alumnos en la práctica investigativa, a partir del desarrollo de una experiencia por ellos seleccionada, que incluye trabajo de campo, a fin de que desarrollen las competencias necesarias para llevar a cabo investigaciones empíricas. La enseñanza está orientada a producir un tipo de formación que permita a los estudiantes sino resolver, al menos repensar, los problemas que emergen en la práctica de la investigación y que sea insumo para el desarrollo de otras prácticas y de otros procesos similares. Es así, ya que la materia corresponde a primer año y lo aprendido lo aplican en otros seminarios y en futuras situaciones de investigación.

El Planteo del problema y la flexibilidad en el abordaje, permite a los estudiantes que desarrollen estrategias de búsqueda de datos e información e incluso, a pensar su investigación desde la creación de datos primarios a través de diferentes técnicas de recolección y su posterior sistematización.

Nuestro interés es poner en tensión la validación de la enseñanza de una metodología de investigación en geografía donde los estudiantes pongan en juego, la teoría junto con el trabajo de campo, las técnicas y los abordajes empíricos, en casos

concretos por ellos seleccionados y con eje en la multiescalaridad y multidimensionalidad de los fenómenos geográficos a investigar.

A partir de la estrategia de enseñanza explicitada los estudiantes adquieren habilidades para problematizar en el contexto de la disciplina geográfica, y al mismo tiempo un posicionamiento epistemológico reflexivo que les permite posicionarse teórica y metodológicamente sobre el objeto de estudio que van construyendo en el mismo proceso de investigación.

Didáctica de la enseñanza de la investigación en Ciencias Sociales

Enseñar a investigar es una tarea compleja que involucra a todos los componentes del triángulo didáctico. Por un lado el docente que debe recurrir a ciertas herramientas de enseñanza para que los estudiantes aprendan a investigar en geografía. Por otro lado, los estudiantes que deben iniciarse en el aprendizaje de la investigación y deben enfrentarse, algunos por primera vez a plantear un proyecto de investigación y por ende, a superar una multiplicidad de obstáculos a lo largo de la materia. Por último, el docente deberá seleccionar como propuesta de cátedra, un conjunto de reglas y procedimientos que ordenan la producción de un conocimiento "válido" en función de ciertos cánones aceptados por la academia.

Acá se plantean una serie de interrogantes, ¿es lo mismo enseñar a investigar que enseñar metodología de la investigación? ¿qué contiene una Metodología de la Investigación social como materia en una carrera de grado? Cuáles son los alcances de la didáctica de metodología de la investigación social y su relación con las prácticas investigativas?. En este sentido, ¿Enseñamos metodología o enseñamos una práctica metodológica de investigación en geografía?

Más allá de que estas preguntas no tienen respuestas acabadas, cerradas, sino que son interrogantes que nos permiten como docentes reflexionar en forma permanente sobre la enseñanza de la materia (meta-análisis de nuestras prácticas), como docentes tomamos posición (relativa) y es lo que queremos poner a discusión a través de este trabajo.

La posición adoptada acerca de la enseñanza de metodología de la investigación social y de geografía en particular, implica para el equipo docente responsable de la materia (profesor titular, asistente, ayudantes alumnos, adscriptos) un

posicionamiento teórico sobre: la construcción del conocimiento científico disciplinar, en este caso de la geografía, y la manera en que entendemos la investigación en ciencias sociales. Sobre esta base epistemológica, elaboramos una propuesta didáctica para la enseñanza de la metodología de la investigación en geografía, en la que subyace una posición fundada acerca de lo que entendemos como enseñanza y aprendizaje en ciencias sociales. Todas estas variables entran en juego a la hora de "pensar" la materia, comenzar la cursada, proponer a los alumnos los contenidos teóricos y prácticos de la materia, de lo cual se deduce la complejidad de este quehacer particular que nos ocupa.

Sobre estas cuestiones, creemos también que investigar es una práctica, una práctica que a diferencia de otras retorna sobre sí, se apropia de sus operaciones y recorridos, y utiliza sus debilidades u obstáculos para reformularse. En suma, investigar –como proceso de búsqueda y construcción de conocimiento– implica además de unas reglas propias del conocimiento científico, una serie de obstáculos, situaciones y momentos –en muchos casos subjetivos– que hacen de esta actividad una tarea en reconstrucción permanente.

En este sentido, "enseñar a investigar es un proceso complejo y una actividad diversificada. La nueva didáctica de la investigación social y humanística que se propone es, en primer lugar, un proceso complejo, pues en la enseñanza de la investigación concurren numerosas operaciones, no menos densas, relativas a 1) lo que se enseña al enseñar a investigar, y 2) cómo se enseña a investigar. Estos dos tipos de operaciones constituyen dos prácticas distintas, la de producir conocimiento nuevo y la de enseñar a producirlo. La primera conforma el oficio de investigador; la segunda, el oficio de pedagogo" (Sánchez Puentes, 2014: 11)

Estas ideas generales nos permite a los docentes, trabajar con un recorte conceptual y a los estudiantes, manejar ese marco conceptual/teórico específico y, comprender el proceso de investigación como construcción propia y entenderse como sujetos históricos/contextuales y reflexivos de su propia práctica.

No hay una única manera de enseñar a investigar como tampoco una única manera de aprender a investigar. Sin embargo, existe un posicionamiento ampliamente compartido, de que el aprendizaje del proceso de la investigación se hace a través de la práctica, lo cual plantea desafíos importantes para la enseñanza, tal como la

disyuntiva de cuestionar la validez o viabilidad fuera del contexto de la práctica investigativa en sí misma. De allí, la materia se piensa con un fuerte componente práctico y empírico, que posiciona al estudiante en la "cocina" de la investigación.

"Cada campo científico particular tiene su manera específica de problematizar, de construir sus observables; de imaginar y construir teorías y marcos de fundamentación conceptual, así como de comprobar hipótesis (...) Seguir hablando de la metodología de la investigación social y humanística en general, defendiendo una supuesta visión lógico formal del quehacer científico, no es otra cosa que desvirtuar la generación de conocimiento y pretender presentar de una manera "aséptica" y "sin punto de vista" lo que en realidad sí está situado y sí tiene una perspectiva social y humana". (Sánchez Puentes, 2014: 12)

Siguiendo a Marradi (2007) ubicamos la metodología en un continuo dialéctico entre epistemología y técnica. Si se abandonan los postulados epistemológicos se reduce la práctica a una tecnología que no se controla intelectualmente. Caso contrario nos encontramos en una pura reflexión epistemológica. "Fetichismo metodológico, en un extremo, lógica retórica en el otro". Por su parte, Souza Minayo (1997) también se ha referido a esta dicotomía como "divagación abstracta, versus cosificación".

No obstante, creemos que la enseñanza de cómo producir conocimiento geográfico, incluye un fuerte componente práctico. No se enseña a investigar distanciando teoría de la práctica, al contrario hay que realizar ese recorrido dialéctico entre concepciones epistemológicas y empiria, y poner en tensión la relación teoría-método-técnicas-empiria. En suma, a pesar del contenido teórico, investigar es un saber práctico que requiere de una enseñanza desestructurada de la metodología de la investigación en geografía.

Sabemos que los saberes no circulan desprendidos de sus contextos de origen y producción, por lo cual en el apartado que sigue, presentamos el marco curricular e institucional donde se realiza la experiencia de enseñanza.

Enseñar a investigar en Geografía y en contextos complejos

La asignatura Teoría y Metodología de la investigación en geografía, es una de las diez materias obligatoria y específica que los alumnos cursan en el segundo cuatrimestre del primer año en un contexto previsto por la carrera de Licenciatura en

Geografía de **plan flexible**, con materias obligatorias y optativas, que se pueden elegir desde segundo año. La carrera está inserta en el Departamento de Geografía perteneciente a la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Se trata de una carrera relativamente nueva, ya que comenzó a funcionar en 2004. En un principio se daba una formación centrada en la investigación ya que el título es licenciado y se egresa con un Trabajo Final de tipo académico. Sin embargo, en el 2012 se incorpora la posibilidad de egresar con una Práctica Profesional Supervisada en una institución pública o privada, acompañada de un informe técnico-académico. Esta doble manera de obtener la titulación, nos ha planteado una serie de reformulaciones en las materias de las áreas epistemológicas-metodológicas, que exceden el objetivo de esta presentación, pero constituyen parte del proceso de reflexión de la cátedra.

Las materias específicas se agrupan en tres áreas: a) Área epistemológica-metodológica; comienza en primer año con introducción al pensamiento geográfico, con lo cual, cuando cursan metodología de la investigación, los alumnos cuentan con una base acerca de las diversas tradiciones disciplinares que han estado vigentes en la disciplina a lo largo de su historia. Los estudiantes aprenden a reconocer el camino de la producción de disciplina geográfica en los diferentes momentos históricos de desarrollo de su corpus teórico. Dice Livingston (1992): "Sostengo que la geografía cambió conforme cambió la sociedad, y la mejor manera de comprender la tradición a la cual el geógrafo pertenece es referirse a los diferentes medios sociales e intelectuales en los cuales la geografía ha sido practicada".

Así, los aprendizajes teórico-metodológicos, se despliegan en los seminarios que los estudiantes cursan en segundo y tercer año, donde ponen en juego éstos aprendizajes en trabajos de investigación sobre casos empíricos relacionados con los contenidos de cada seminario específico y obligatorio.

La formación metodológica culmina en el taller de diseño de investigación en geografía donde desarrollan un proyecto, que será la base de su trabajo final o el informe de práctica profesional, de grado. La otra área es la instrumental; con materias relativas a sistemas de relevamiento, procesamiento, representación versátil e información de fuentes geográficas de diversa índole.

Desde la noción de tradición disciplinar mencionada, propuesta por Livingston y recuperada por Yuni y Urbano (2000), asumimos la coexistencia de diversas prácticas geográficas o maneras de explicar e interpretar, cuestiones vinculadas al espacio, respondiendo a las diferentes temáticas, abordajes y contextos de producción. En suma, se pretende introducir a los estudiantes en los debates y reflexiones teóricas y metodológicas que versan sobre la construcción del objeto de estudio como una actividad intelectual y no como algo dado que se le presenta al investigador, quien solo tiene que reconocer la realidad.

En las últimas décadas las discusiones teóricas en geografía, y en las ciencias sociales en general, se encuentra atravesada por grandes tensiones en el campo epistemológico que impactan en los abordajes metodológicos. Entre los paradigmas críticos a la modernidad más importantes se encuentran el marxismo, el posmodernismo y, más recientemente el poscolonialismo y decolonialismo, éste último con fuertes raíces en el pensamiento crítico latinoamericano². Referir a éstas perspectivas no es menor, en el contexto de la historia de Córdoba, ya que el desarrollo de las ciencias sociales en la Universidad Nacional históricamente ha estado permeada por éstos paradigmas. En relación al discurso decolonial en geografía, los autores enfocan sus estudios a la construcción de las relaciones entre territorio, poder, saber y dominación cultural y en el análisis de las territorialidades latinoamericanas. "Territorio es espacio apropiado, espacio hecho cosa propia, en definitiva el territorio es instituido por sujetos y grupos sociales que se afirman por medio de él. Así, hay, siempre, territorio y territorialidad, o sea, procesos sociales de territorialización. En un mismo territorio hay, siempre, múltiples territorialidades. Sin embargo, el territorio tiende a naturalizar las relaciones sociales y de poder, pues se hace refugio, lugar donde cada cual se siente en casa, aunque en una sociedad dividida" (Porto-Gonçalves, C., 2009:127)

Estos posicionamientos permea el modo de "hacer geografía" hoy en Córdoba y pone a prueba las metodologías tradicionales de análisis, en un contexto de movilización

² Quijano (1988) , Lander (2000, 2005), Mignolo (2000, 2008), Castro Gomez y Grosfoguel (2007). Centran su análisis en América Latina a partir siglo XVI y no tanto en la experiencia colonial de Asia y África como el poscolonialismo. Introducen el concepto de colonialidad, que es un fenómeno mucho más complejo y profundo que el colonialismo, ya que incorpora dimensiones epistemológicas y ontológicas, además de las dimensiones políticas, económicas y militares.

social, reivindicación y recuperación de derechos, luchas colectivas emancipatorias, conflictos y tensiones, entre otros.

Poner en evidencia estas cuestiones implica reflexionar sobre qué y cómo se enseña a investigar, qué metodologías se enseñan y el modo en que se hace, y reflexionar permanentemente sobre la práctica misma de la actividad docente en el marco de la práctica geográfica.

Así, la materia está orientada a familiarizar al alumno con el método científico y sus diversas metodologías, aplicadas a la investigación y análisis de problemas geográficos. En este sentido, se pretende crear **competencias**³ en el manejo de herramientas para la producción de conocimiento teniendo en cuenta que la teoría y metodología de la investigación es una reflexión atenta acerca de la construcción del objeto de estudio. Esto implica considerar al procedimiento científico como una práctica social, mas asociada a la reflexión que a las técnicas.

Desde la perspectiva teórica, se busca desarrollar el interés por la investigación científica y las metodologías que utiliza la disciplina geográfica en el análisis de las problemáticas espaciales que se desarrollan en el territorio. Desde la dimensión práctica se busca realizar diseños de investigación con coherencia interna para el estudio de fenómenos geográficos a escala local, regional y global. Así la práctica es entendida como una etapa clave en la formación del alumno que requiere de una inmersión reflexiva en los problemas y la realización de un diseño que permita su abordaje. La propuesta es que solo se aprende a investigar investigando.

En la cátedra el eje está centrado en la realización efectiva (práctica) de operaciones (conceptuales) en un caso empírico. El estudiante es protagonista de un trabajo

³ Las competencias pueden definirse como las capacidades que poseen los investigadores, agregadas y complejas, de desempeñarse en los diferentes ámbitos y contextos que hacen a la práctica de la investigación (Braslavsky, 1994). La lógica subyacente a las competencias es la de *saber actuar*. Las competencias, según Di Virgilio y otros (2007) "se refieren al conjunto de recursos personales que el investigador debe combinar y movilizar para manejar eficazmente sus prácticas de referencia. Dichos recursos pueden leerse como una yuxtaposición de recursos teórico-metodológicos generales vinculados al campo de las Ciencias Sociales, en general, y del problema a indagar, en particular, y específicos, propios de la situación y del contexto en el que se desarrolla el proceso de investigación".

individual, no hay producción en serie, que busca encontrarse cara a cara con las dificultades propias de la investigación en la tarea de problematizar.

Problematizar consiste en enseñar a plantear de hecho los problemas de investigación. Ante todo, dice Bachelard, hay que saber plantear los problemas. Y dígase lo que se quiera, en la vida científica los problemas no se plantean por sí mismos. Es precisamente ese sentido del problema el que indica el verdadero espíritu científico (Bachelard, 1974:16). "Formular correctamente un problema es alcanzar ya, la mitad de la respuesta" (Sabino, 1992:44). Siguiendo a Zemelman (1987) citado por Cora Escolar (1998), problematizar es cuestionar y reformular, y a la vez, es un proceso de búsqueda de relaciones posibles. De esta manera el problema permite pensar en un primer momento, que los conceptos acuñados por distintas corrientes disciplinarias podrán ser utilizados teóricamente en el proceso de construcción del objeto de investigación que se proponga cada uno.

Asimismo, uno de los objetivos principales de la cátedra es que los alumnos distingan e integren las etapas del proceso de investigación social empírica y conozcan diferentes estrategias metodológicas y técnicas de investigación, aplicándolas a problemas de investigación concretos. Para ello solicitamos a los estudiantes que elaboren en forma grupal un proyecto de investigación que se inicia con la pregunta inicial. Los avances de cada grupo son expuestos en clase y compartidos entre los compañeros y docentes. Nuestra experiencia nos demuestra que en la puesta en común se intercambia información, se discute y se proponen formas de resolver problemas que enriquecen la producción grupal. Esto constituye lo que denominamos **reflexividad colectiva**, y le asignamos un valor preponderante en la cursada.

Como sabemos, y tal como afirma Sautu y equipo, enfatizamos en que "los distintos momentos de la elaboración de una investigación no son etapas inconexas que se siguen como en una receta (primero, segundo, tercero), sino que se van realizando ajustes y que, debe haber un nexo entre el marco teórico, la formulación de objetivos y las siguientes etapas del diseño de una investigación" (Sautu, 1997: 182). En este sentido, desde el inicio del curso, se utilizan investigaciones de equipos reconocidos en el campo académico, temas de interés y relevancia en el ámbito de la geografía para abordar de manera articulada las etapas del proceso de investigación. Esta modalidad de trabajo permite a los alumnos comprender de forma integral los

distintos temas, por ejemplo, cómo el investigador construye y delimita su objeto de estudio, cómo decide la estrategia metodológica en relación con el marco teórico y objetivos, cómo aplica las técnicas de recolección de información e interpreta los resultados, además de identificar las dificultades más frecuentes que el investigador afronta en el proceso de investigación, entre otras.

Estas investigaciones sirven como ejemplos y guías para la elaboración del propio proyecto en el que los alumnos proponen un tema, formulan el problema de investigación, hipótesis y objetivos. Luego comienzan con la construcción del marco teórico, que van elaborando con nuestras orientaciones y sugerencias.

El siguiente paso en los proyectos de investigación es que los alumnos especifiquen y definan por lo menos tres variables que formarán parte de la hipótesis y mencionen al menos dos variables más que se relacionen con el problema.

En síntesis, nuestro propósito en la Cátedra, al proponer prácticas de investigación en el marco de la formación de grado, es que los estudiantes logren producir conocimientos que puedan ser transformados en orientaciones prácticas a partir de la **reflexión crítica** sobre la acción. Es decir, los dispositivos de enseñanza-aprendizaje se orientan a producir un tipo de información que permita a los estudiantes si no resolver, al menos repensar los problemas que emergen en la práctica de la investigación y que sea insumo para el desarrollo de otras prácticas y de otros procesos similares.

Para construir un objeto de investigación en ciencias sociales y particularmente en geografía, es preciso que el estudiante pueda operar con la dialéctica de lo singular - particular - universal. Sobre esto avanzamos en el apartado que sigue.

Las particularidades de la enseñanza de metodología de investigación en geografía

Como apuntamos en párrafos anteriores, nuestro objetivo es enseñar a investigar realidades socioterritoriales en contextos complejos y cambiantes. Aquí señalamos la importancia de dos elementos. Por un lado, incorporar en la enseñanza un concepto teórico general y transversal que se pone en tensión con los que eligen los estudiantes. Lo habitual es que los estudiantes elijan un concepto de raíz geográfica, como territorio, espacio, lugar, paisaje que al cruzarlo con el concepto de **escala;**

nos referimos a escalas espaciales de análisis, induce a pensar, ensayar ideas, sobre el comportamiento del caso seleccionado, en juego con las distintas escalas. Esto permite al estudiante reflexionar sobre el primer acercamiento con esa realidad acotada espacio-temporalmente y que se generen tensiones, en tanto realidad teórica y empírica.

Por otro lado, se busca que el estudiante asimile el **trabajo de campo**, fundamental en la disciplina geográfica, como una actividad reflexiva en sí misma, no solo sobre el objeto de estudio sino sobre su rol como investigador de esa realidad. Es decir, considerar en la enseñanza; que la realidad socioterritorial compleja, cambiante y conflictiva, que pretendemos abordar, conocer, desentrañar a través de una investigación particular, se presenta como un recorte condicionado y mediado por representaciones del investigador, quien deberá despojarse de preconociones que actúen como límites al proceso de investigación. En este sentido, reforzamos la idea de que "el objeto es una construcción del investigador, construcción que se realiza en el mismo proceso de investigación y no a priori" (Búffalo, 2014).

a) La escala como concepto transversal en la enseñanza de la investigación en geografía

La explicación y comprensión de la realidad social con una mirada geográfica, requiere un interjuego de escalas espaciales de análisis. En efecto, la mundialización del espacio geográfico y los cambios en las relaciones sociales, tienen su expresión visible en la configuración del territorio por lo cual se le asigna a cada lugar, un papel diferente en el movimiento de la totalidad (Santos, 1996). Esto le otorga a la geografía, y también a otras ciencias sociales como la ciencia política; por ejemplo, la posibilidad de trabajar simultáneamente, con distintas escalas espaciales. A veces se focaliza el estudio en la escala local, otras veces se aborda una cuestión a escala nacional o latinoamericana, pero siempre habrá que contextualizarla en realidades más amplias. Es en esta dialéctica local/global, que se puede estudiar el lugar con sus particularidades en profundidad, pero explicándolo como un movimiento dialéctico de las demás escalas espaciales que limita, condicionan, potencian las características de ese lugar. Es lo que Milton Santos denomina, de la totalidad al

lugar, "porque en el lugar se da la totalidad del mundo". Para Santos (1997), las regiones son subdivisiones del espacio geográfico planetario, del espacio nacional o inclusive del espacio local. Las regiones son sub-espacios de conveniencia y, en algunos casos, espacios funcionales del espacio mayor. Hay que recordar que el todo social no tiene otra forma de existencia que la forma regional, ya sea intra- nacional o internacional. Cuanto más compleja es la división del trabajo, mayor es la diversificación y la complejidad de los objetos y de las acciones, y por lo tanto, mayor es la espesura del subespacio correspondiente (Santos, 1997) y de las territorialidades que allí ocurren. Las regiones hoy son sistemas territoriales abiertos que en permanente interacción con otras regiones, construyen su propia identidad económica, cultural, social y política.

El interjuego de escalas espaciales de análisis, la multidimensionalidad de los procesos que ocurren el territorio a través del tiempo, requiere de un abordaje procesual (visión sincrónica y diacrónica) permiten entender los cambios y permanencias de las formas espaciales, imprimiéndoles movimiento. Debemos ayudar a los estudiantes a reconstruir el dinamismo de los procesos que han conducido a la situación presente. Atendiendo a esta idea procesual y multidimensional, los alumnos en sus proyectos de investigación deben construir cadenas explicativas para la comprensión de los problemas territoriales en cualquier escala de análisis.

Trabajar en primer año de la carrera de grado con este concepto implica introducir a los estudiantes en el concepto de escala en términos conceptuales y alejarlo de la noción dimensional del concepto (muy trabajado en materias instrumentales como cartografía, por ejemplo) y jerárquico (local, nacional, regional, global). "La escala como relación, apoyada en la idea de que cuando se cambia de escala, los elementos que se contemplan pueden ser básicamente los mismos; lo que cambia son las relaciones entre ellos y el modo en que destaca el papel que juegan algunos de esos elementos en las distintas escalas, donde adquieren una importancia distinta" (Gutiérrez Puebla, 2001:90).

El espacio es producto social, y es en esa producción que los agentes sociales interactúan a distintos niveles (escalas), con prácticas y estrategias materiales y

simbólicas (imágenes y discursos). Así el territorio se manifiesta desigual, como resultante y como proceso de desarrollo.

La selección de la escala no es un recorte arbitrario espaciotemporal sino que se conforma como una herramienta para reflexionar sobre el fenómeno a estudiar, ya que tiene impacto y significancia en la delimitación conceptual y metodológica de la problemática. En este contexto "entender y explicar el espacio geográfico, resultante de las escalas espaciales en que se desenvuelven las relaciones sociales, es la contribución y la responsabilidad de los geógrafos, a fin de favorecer el diseño de políticas que respeten la idiosincrasia de cada ámbito territorial y sus relaciones a distintas escalas, con el sistema global" (Valenzuela, 2006: 132).

b) Reflexividad en el trabajo de campo

Partiendo de que investigar es un saber estratégico operativo, de habilidades, de ejercicio; un entrenamiento entre la toma de decisiones y el compromiso; un saber hacer; el docente "no sólo enseña y trasmite saberes teóricos (*know that*) y saberes prácticos (*know how*), sino también debe transmitir el significado y los valores últimos del quehacer científico (*know why*), el porqué o los paraqués, de carácter ético-político, de la generación científica" (Sánchez Puentes, 2014: 17)

Se busca un aprendizaje de posicionamiento **reflexivo crítico del investigador**, priorizando el proceso de los estudiantes frente a la problemática, su permanente actitud de vigilancia y control del proceso de investigación que están desarrollando.

En las clases, se reflexiona en voz alta y compartiendo con los demás compañeros de curso los avances, obstáculos y las potencialidades que han ido encontrando y superando en el proceso de elaboración del proyecto de investigación. Esto lo denominamos **reflexividad colectiva**, ya que es en esa interacción que solo el aula proporciona, donde se puede compartir experiencias, miradas, bibliografía y, si se trata de un grupo atento y exigente, el momento de reflexión colectiva se convierte en una interpelación a cada uno de los grupos, que lejos de frustrarlos, los empuja a nuevas búsquedas y respuestas tentativas.

En este proceso, animamos a los estudiantes a una aproximación al trabajo de campo en primera persona con un doble sentido, por un lado para la puesta en práctica de distintas técnicas de recolección de datos específicas, y por otro como

una instancia de reflexión de la problemática en (re)construcción, que posibilite la apertura de nuevos interrogantes a partir del contacto directo con la realidad.

En este contexto se busca valorizar el saber territorializado y construido, aquel que está por fuera del ámbito académico (y no por ello menor) y, entender al conocimiento en un sentido amplio no jerárquico, sino horizontal. Esto acerca el investigador a la problemática, y al "otro" en un contexto de co- construcción de conocimiento compartida, en el proceso de construcción del objeto de investigación.

Las nuevas epistemologías en ciencias sociales atraviesan las instancias de campo y las relación sujeto-objeto, quiebra la relación jerárquica y de poder en los procesos de investigación académica⁴ e invita a reflexionarnos como sujetos sociales en las prácticas investigativas. "Walter Mignolo nos advierte que es a partir de las diferencias que nuevas epistemologías están emergiendo (Mignolo, [2000], 2003: 235-242). Las diferencias sólo se manifiestan en la relación, en el contacto, de ahí su carácter contingente geográfico y social. Son epistemologías que emergen en el contacto de epistemes distintas" (Porto-Gonçalves, C., 2009, p.131)

Reflexiones finales

En este artículo se trata de reflexionar en la actividad como docentes que deben enseñar a investigar en contextos complejos, y que ponen en tensión sus propias prácticas. Se invita a pensarnos como docentes dinámicos y flexibles, en términos no solo de contenidos sino también epistemológicos y didácticos. En este trabajo expusimos dos estrategias definidas por la cátedra de carácter disciplinar, el concepto de escala como herramienta transversal para pensar la problemática geográfica y el trabajo de campo como instancia de ruptura epistemológica, teórica y empírica.

⁴ A decir de Porto Gonçalves (2009) "Aníbal Quijano nos mostró las profundas conexiones de lo que llamó la colonialidad del saber y del poder. La producción de conocimiento que parte de la relación sujeto-objeto, según él, es la misma que funda la relación del propietario privado con su objeto. Así, más que una episteme hay una relación de poder que define el modo cómo concretamente sobre el terreno se funda la propiedad privada de los bienes y las relaciones de hombres y mujeres entre sí. El conocimiento sería, en esa episteme, producido en la relación sujeto-objeto y no en una relación inter-subjetiva (Mignolo, 2003: 231)" (Porto-Gonçalves, C., 2009, p 130-131)

En este contexto, rescatamos el aprendizaje desde la propia práctica investigativa y la articulación teórico-práctica, que permita formar investigadores reflexivos críticos en la producción de conocimiento geográfico.

En este proceso; la puesta en tensión del estudiante con la problemática, en tanto tomador de decisiones en sus abordaje teórico metodológicos, los pone a prueba y lo obliga a la búsqueda de respuestas a los interrogantes en una la vigilancia sobre su propia práctica.

Además de lo explicitado, queremos concluir rescatando en la enseñanza, la importancia de transmitir a los estudiantes la necesidad de un vínculo afectivo con la problemática, que ahonde en el compromiso y la pasión como investigadores. Por ello, sea cual fuere la temática elegida, el camino a realizar, la postura asumida; no se debe perder en el proceso de investigación, el interés por el tema como motor de trabajo.

Bibliografía

-Bachelard, Gaston (1974) La formación del espíritu científico, México, Siglo XXI, 23 ed. en español.

-Braslavsky, Cecilia (1994). "Una función para la escuela: formar sujetos activos en la construcción de su identidad y de la identidad nacional", en Filmus, Daniel (comp.) ¿Para qué sirve la escuela?. Buenos Aires, Tesis Norma.

-Buffalo, Luciana (2014) "La representatividad geográfica de los datos en contextos socio territoriales complejos" ponencia presentada en I Post Congreso ICQI, I Congreso de Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales- 2y 3 de octubre del 2014- Universidad Siglo XXI - Córdoba-Argentina.

-Di Virgilio, Mercedes; Fraga, Cecilia; Najmias, Carolina; Navarro, Alejandra; Perea, Carolina y Plotno, Gabriela (2007). Formando investigadores. El desarrollo de competencias para abordar el trabajo de campo cualitativo. Revista Argentina de sociología. V.5, N.9. Buenos Aires, jul./dic. Pp 1-13.

-Escolar, Cora (1998). Epistemología del trabajo de campo en geografía: problemas en torno a la construcción de los datos. En Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales Universidad de Barcelona N°; 96, junio.

-Gutiérrez Puebla, J. (2001), "Escalas espaciales, escalas temporales", en Revista

Estudios Geográficos, núm. 242 , Instituto de Economía y Geografía, CSIC, Madrid, pp. 92-97.

-Hernández Diego, Celia (2001) Reseña "La naturaleza del espacio" de Milton Santos. Economía, sociedad y territorio, Vol III, N^o 10, julio-diciembre. Toluca: Colegio Mexiquense.

-Livingstone, D. (1992): Una breve historia de la Geografía En: Rogers, A., Villes H., Goudie, A. (eds): The Student's Companion to Geography. Blackwell. Traducción interna de la cátedra Introducción al pensamiento geográfico, DG/FFYH/UNC.

-Marradi, A.; Archenti, N. y Piovani, J. I. (eds.) (2007). Metodología de las Ciencias Sociales, Buenos Aires, Emecé.

-Meo, Analía y Alejandra Navarro (2009) Enseñando a hacer entrevistas en investigación cualitativa: entre el oficio, la profesión y el arte. EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales. N. o 17, pp. 123-140.

-Porto-Gonçalves Carlos Walter (2009) "De Saberes y de Territorios: diversidad y emancipación a partir de la experiencia latino-americana". Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, Volumen 8, N^o 22, 2009, p. 121-136.

-Sánchez Puentes, Ricardo (2014) Enseñar a investigar Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas. Universidad Nacional Autónoma de México Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación México. Cuarta edición.

-Santos Milton (1996) De la totalidad al lugar. Barcelona, Oikos-Tau.

-Sautu, R. (1997). "Acerca de qué es y no es investigación en ciencias sociales", en Wainerman C. y Sautu, R. (comp.) La trastienda de la investigación. Editorial de Belgrano. Buenos Aires.

-Souza Minayo, M. C. y otros (Org.) (2003). Investigación social. Teoría, método y creatividad. Buenos Aires, Lugar Editorial.

-Valenzuela, Cristina Ofelia (2006) "Contribuciones al análisis del concepto de escala como instrumento clave en el contexto multiparadigmático de la Geografía contemporánea" en Investigaciones Geográficas, Boletín del Instituto de Geografía, UNAM -ISSN 0188, Núm. 59, 2006, pp. 123-134

-Yuni, J. y Urbano, C. (2000) Investigación etnográfica e investigación-acción. Córdoba, Editorial Brujas.