

Investigación educativa y narrativas biográficas: la experiencia de formación de maestrandos y egresados en contexto COVID-19 y post COVID-19

Educational research and biographical narratives: The training experience of master's students and graduates in COVID-19 and post COVID-19 contexts

María Isabel Calneggia ¹

Marcela Lucchese ²

Adriana Carlota Di Francesco ³

Daniela C. Gigena ⁴

Vanina G. Müller ⁵

Mariana López ⁶

Blas Amado Toledo Ledesma ⁷

María José Valero ⁸

¹ Magíster en investigación educativa. Profesora y Licenciada en Letras Modernas. Docente de posgrado en la Universidad Católica de Córdoba. Directora de equipo de investigación de la Universidad Católica de Córdoba. Miembro de equipo de investigación de la Universidad Nacional de Córdoba. Alta Gracia, Córdoba, Argentina. Correo electrónico: marisacalneggia@gmail.com.

² Doctora en Ciencias de la Salud. Magíster y Especialista en Didáctica. Licenciada en Ciencias de la Educación. Profesora adjunta de la Universidad Nacional de Córdoba y Profesora de la Universidad Católica de Córdoba. Directora y Codirectora de proyectos de investigación. Córdoba, Argentina. Correo electrónico: mslucchese@gmail.com.

³ Magíster en Pedagogía. Licenciada en Ciencias de la Educación. Técnica en Recursos Humanos. Profesora de de Historia, Ciencias Políticas, Jurídicas y Sociales. Docente de grado de la Universidad Católica de Córdoba. Co-directora y miembro de equipo de investigación de la Universidad Católica de Córdoba. Villa Carlos Paz, Córdoba, Argentina. Correo electrónico: difrancescoadri@gmail.com.

⁴ Profesora en Letras Modernas. Adscripta a equipo de investigación de la Universidad Católica de Córdoba. Córdoba, Argentina. Correo electrónico: danielacarinagigena@gmail.com.

⁵ Licenciada y Especialista en Estadística. Inspectora de Nivel Medio, Especial y Superior (DGIPE), Zona R4, Ministerio de Educación. Marull, Córdoba, Argentina. Correo electrónico: vaninagmuller@hotmail.com.

⁶ Especialista en Educación en Entornos Virtuales. Licenciada en Ciencias de la Educación. Profesora de Nivel Primario. Docente de nivel superior. Adscripta a equipo de investigación de la Universidad Católica de Córdoba. Anisacate, Córdoba, Argentina. Correo electrónico: lic.marianalopez@gmail.com.

⁷ Licenciado en Ciencias de la Educación. Profesor de Filosofía. Adscripto a equipo de investigación de la Universidad Católica de Córdoba. Córdoba, Argentina. Correo electrónico: amadoblas@gmail.com.

⁸ Licenciada en Ciencias de la Educación. Profesora y docente de nivel inicial. Adscripta a equipo de investigación de la Universidad Católica de Córdoba. Córdoba, Argentina. Correo electrónico: majo.valero25@gmail.com.

Diálogos Pedagógicos. ISSN en línea: 2524-9274.

Año XX, Nº 40, octubre 2022-marzo 2023. Pág. 68-86.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2022.20\(40\)05](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2022.20(40)05) / Recibido: 13/09/2022 / Aprobado: 3/10/2022.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar.
© Universidad Católica de Córdoba.

Resumen: *El presente trabajo propone una lectura analítica de historias de vida, en clave de narrativas, de experiencias de maestrandos y egresados que incursionan durante el período 2020-2021 en la investigación educativa. Se funda en un enfoque interpretativo con herramientas metodológicas biográfico-narrativas de investigación en ciencias sociales. De este modo, la historia de vida se inscribe tanto como perspectiva socioantropológica de registro de diversa información proporcionada por los sujetos cuanto como género documental, aspecto este desde el cual se ponen de manifiesto sus caracteres discursivos.*

Los textos ofrecen en primera persona el recorte de un momento vital que -en el marco de la pandemia COVID-19- no solo se hace eco de este suceso de alto valor condicionante de futuras transformaciones, sino que además permite la posibilidad de reflexionar sobre las vivencias, contradicciones, interrogantes y aprendizajes que la experiencia del ingreso al equipo de investigación les permite construir como registro subjetivo.

Palabras clave: *investigación cualitativa, investigación educativa, historias de vida, biografía, desarrollo profesional*

Abstract: *This paper proposes an analytical reading of life stories, in terms of narratives, of the experiences of master's students and graduates involved in educational research during the period 2020-2021. It is based on an interpretative approach with biographical-narrative methodological tools for social science research. In this way, a life history is inscribed both as a socio-anthropological perspective of recording diverse information provided by the subjects, and as a documentary genre, an aspect from which its discursive characteristics are made clear.*

The texts offer a first-person account of a vital moment that -in the context of the COVID-19 pandemic- not only echoes this event of great value in conditioning future transformations, but also allows the possibility of reflecting on the experiences, contradictions, questions, and lessons that the experience of joining the research team allows them to construct as a subjective record.

Keywords: *qualitative research, educational research, life stories, biography, professional development*

Introducción

La propuesta de este artículo es presentar el recorrido de formación de quienes se insertan en un equipo de investigación a partir de la narración de sus experiencias personales y descripción de los modos respecto a cómo han sido atravesados en sus trayectorias de formación. Se trata de hacer memoria para exponer e interpretar los procesos de construcción de los aprendizajes, las búsquedas personales y profesionales, que, al mismo tiempo, construyen conocimientos en el campo de la investigación educativa.

La historicidad singular se expresa en el recorte temporal de los relatos que refieren a un tramo de sus trayectos de formación profesional docente como investigadores. El proceso reflexivo de estas experiencias ocurre en etapas de investigación de un equipo que aprovecha la irrupción del evento de trascendencia mundial -la pandemia-, para resignificar y potenciar las acciones, estrategias, actividades, trabajo en terreno e interacciones. El equipo investiga sobre: *La formación docente en la universidad. Estudio de la dimensión integración, interdisciplina, multidisciplina o transdisciplina desde investigación-acción con estudiantes /profesionales/docentes universitarios y docentes de escuelas de nivel secundario* y está inscripto en una universidad de Argentina.

Las primeras aproximaciones nos llevan a identificar algunos anclajes de sentido:

- La construcción discursiva de los relatos de vida como estrategia de visibilización/ ocultamiento de los dos roles (investigador - investigado) interpelados en este proceso;
- La relación historia de vida - contexto familiar - profesional: el trayecto profesional se inserta en el devenir personal en un momento vital desde el que es posible leer que la investigación educativa aparece como motivación para consolidar y otorgar otros sentidos a la tarea docente. En este plano, varios significados se inscriben en esta lógica:
 - a- Vinculaciones entre la formación de posgrado -desde la cual se abre la inserción en investigación- y nuevas posibilidades de crecimiento laboral. En este sentido y por condiciones particulares de precarización de la tarea docente, las condiciones de crecimiento socioeconómico real exigen de estos perfiles un corrimiento de uno a otro espacio.
 - b- Vinculaciones que entretejen las tramas de vida docente y su formación profesional como matriz de la construcción de identidad docente y su práctica reflexiva.

Peña Carrillo (2009) cita a Moreno, quien expresa que "la formación para la investigación se entiende como una función mediadora que dinamiza el proceso de transformación de una persona en términos de evolución de sus potencialidades" (Moreno, 2003 en Peña Carrillo, 2009, p. 5). En el caso del equipo de investigación que se presenta, profundiza el trabajo sostenido en el enfoque cualitativo y expone los nuevos modos de plasmar las estrategias y herramientas metodológicas de recolección de información. Por su parte, Vega Villarreal (2019) expresa que la formación de investigadores establece una relación pedagógica que "incide en diversos ámbitos que van desde la construcción consciente de posicionamientos teóricos sobre el proceso de investigación; una concreción metodológica congruente con el objeto de estudio; hasta la utilización de medios y espacios para la comunicación del conocimiento construido" (p. 76).

La pandemia del COVID-19 durante 2020 y 2021 produjo un corte en el tiempo socioeducativo y, en los tiempos de la investigación, tensionó y problematizó dichos espacios. La nueva realidad expuso condiciones particulares y desconoci-

das en todos los planos de la sociedad; entre ellos, el educativo y las prácticas de investigación. De manera singular, los equipos de investigación transitaron por pasajes de interrupción de sus tareas a momentos de interrogación sobre la prosecución de nuevos modos de trabajo. En particular, este espacio, el que motiva el presente trabajo, lleva adelante una trayectoria de catorce años en torno a las temáticas de desarrollo profesional docente, integración curricular y formación de equipos de investigación. En un primer momento, incorporó a maestrandos en carácter de cumplimiento de prescripción curricular, como parte de sus procesos formativos y, en un segundo momento, todos ellos, junto a una egresada, se integraron como miembros activos.

El confinamiento establecido por el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) encuentra al equipo de investigación en pleno proceso de formación de profesionales (maestrandos y egresados) desde un conjunto de opciones y propuestas de trabajo. Ante las nuevas condiciones, se toman algunas decisiones, como la reconfiguración metodológica y el despliegue de la innovación tecnológica en tanto dispositivo para abrir la posibilidad del encuentro en la distancia, de crear espacios y de sostener la continuidad del trabajo. Tiempos y espacios se redefinieron, se propusieron nuevas dimensiones, se transformaron los modos de investigar y hacer circular el conocimiento, el acceso a archivos digitalizados, el resguardo del trabajo, la experiencia de compartir colectivamente y de desarmar las distancias territoriales entre los investigadores y los investigados. Ello intenta deconstruir algunas situaciones diferenciales en el recorrido y permite descubrir potencialidades en cada estudiante profesional.

Desde la perspectiva de la formación, la investigación se entiende como un oficio que se adquiere en una práctica reflexiva, que, al principio, es apoyada por un experto y que la enseñanza de este proceso se produce tanto por un conjunto de conocimientos codificados como tácitos (Fernández Fastuca, 2016). En este sentido, supone la inserción en una comunidad de investigadores que permite una práctica sistemática, contextualizada y que promueve aprendizajes situados.

Un aspecto importante en la formación es reconocer que los posgrados han contribuido a la investigación y, por ende, a la formación de investigadores. González Ortiz (2019) recupera a Reynaga Obregón (2002) para señalar que los posgrados son espacios destacados para la formación de investigadores y lo expresa en la siguiente cita:

Los estudios de posgrado son considerados como la cúspide de los procesos de formación, se conciben potencialmente como la preparación metodológica para la investigación, el desarrollo de la misma y su vinculación con aquellos sectores de la sociedad que requieren de nuevos conocimientos, desarrollos tecnológicos y/o innovaciones. (Reynaga Obregón, 2002, citado en González Ortiz, 2019, p. 132)

Más adelante, González Ortiz (2019) expresa que, en la experiencia de las maestrías en México, los espacios curriculares "proyectan a la investigación como herramienta para conocer las realidades en las que se desarrollan los procesos educativos" (p. 133) y como aporte para la elaboración de sus tesis. Posterior-

mente, pone de relieve la relación de la docencia con la investigación en estos ámbitos de formación como "una gran oportunidad para la comprensión y apropiación de los elementos de la investigación, así como la posibilidad de mejorar la asesoría y acompañamiento a los estudiantes, con el propósito de contagiarles el interés y la pasión por investigar" (p. 139).

Las experiencias de inserción y trabajo en el equipo de investigación de los maestrandos y los docentes se reconstruyen en narrativas, como estrategia de indagación, en las que sitúan el relato de las vivencias, tensiones y significaciones. Los relatos se reconocen en un tiempo singular y definido en sus ciclos vitales (Balán y Jelin, 1979) donde exponen emociones, interacciones con otros, aprendizajes, descubrimientos y los contrastes entre lo imaginado y lo real. Sarasa (2012) recupera a Arfuch y expresa al enfoque narrativo como:

Un campo de indagación sensible, donde el análisis es ante todo interpretativo, hermenéutico, donde lo que importa es la sutil relación -no equiparable- entre vida, experiencia y palabra, y donde lo emocional, en el profundo sentido de la relación dialógica, es un factor determinante. (Arfuch en Sarasa, 2012, p. 190).

Narrarse y leer las narrativas biográficas de otros supone entablar una conversación que posibilita interpretaciones y reflexiones personales y profesionales. La narración de sus experiencias en la inserción y formación en el equipo de investigación recorta un tramo de sus biografías que, como lo plantean Balán y Jelin (1979) recuperando una cita de Jelin, (1976), son atractivas por "la utilidad que tiene para captar información relevante para desentrañar la relación tiempo biográfico y el tiempo histórico social" (p. 8).

La inserción en el equipo de investigación se produce en un tiempo biográfico histórico de su trayecto personal y profesional, de su ciclo vital que, a su vez, está en relación con el tiempo histórico social que, en este caso, se reconoce en las marcas que dejó de la pandemia y las modificaciones de los contextos. Otro aspecto que se puede describir, desde el enfoque de narrativas biográficas, es el proceso de elección e ingreso de los maestrandos en un equipo de investigación. Algunos interrogantes que surgen son los siguientes: ¿cuáles son las condiciones institucionales y personales que posibilitan su incorporación?, ¿sus intereses?, ¿sus particulares condiciones de trabajo?, ¿en qué momento del ciclo vital se encuentra cada maestrando al ingresar al equipo?, ¿qué relaciones se pueden reconocer en la trama sociohistórica desde las experiencias personales?, ¿cómo fueron sus procesos personales y profesionales de inserción?, ¿qué dinámicas se construyeron al interior del equipo en el plano relacional y en el trabajo pedagógico-metodológico respecto a qué y cómo se investiga?

El concepto de historia de vida (Balán y Jelin, 1979) aparece como una oportunidad para el análisis de los modos en que los sujetos de diversas estructuras sociales inscriben su tránsito por ellas. En este caso, nos interesa analizar e interpretar las relaciones que manifiestan en sus narrativas un grupo de maestrandos que se inserta en un equipo de investigación. Estas relaciones vincularían su ciclo vital con el contexto familiar y su formación profesional.

Balán y Jelin (1979) expresan que "las etapas del ciclo vital no pueden ser asumidas como universales o constantes, sino que ellas mismas están definidas socialmente y sujetas a cambios a lo largo de la historia" (p. 9). Las narraciones expresan relatos de vida, ciclos vitales diferentes, cada uno expone diversos recorridos y realidades profesionales al momento de insertarse al equipo de investigación, con modificaciones realizadas a partir de la pandemia COVID-19. En relación a los relatos de historia de vida, García Salord (2000) señala que

involucra una secuencia que inscribe lo vivido en la dimensión del tiempo en la lógica de los procesos, ya que simultáneamente involucra la dimensión del espacio al narrar lo acontecido en el seno de un conjunto de relaciones, de representaciones y en determinadas circunstancias (p. 15)

Y agrega que "el relato del protagonista interviene más como materia prima que como motivo del texto" (p. 29).

A los fines del proceso reflexivo e interpretativo de las narrativas recogidas, se elaboran dos ejes posibles como desarrollo: uno, el de narrativas singulares y curriculares en la construcción del conocimiento de equipo y dos, el de prejuicios a prácticas de desarrollo profesional docente investigador.

I. Narrativas singulares y dispositivos institucionales: un camino a la construcción del conocimiento en equipo

I.a. El discurso narrativo como estrategia del relato biográfico

La narración como forma típica discursiva ofrece el carácter temporal como estructura y la voz de un sujeto portador de verdad del hilo narrativo que elige contar. Como dicen Santos Diniz y Cardenal de la Nuez (2021), "el peso de lo narrativo es grande: permite acceder al terreno de la experiencia vivida [...] y analizar la forma en que los actores construyen, jerarquizan y forman sus acciones" (p. 127).

Así, los maestrandos son invitados a contar, desde su propia voz, la experiencia de inserción. Aparecen algunas vacilaciones en torno al formato de esta textualidad, el racconto temporal del sujeto parece desordenarse y discursiviza, vuelve al hilo temporal para ordenar lo que quiere narrar (como si la lógica temporal secuencial le permitiera contar con claridad). En principio, la propia puesta en texto resulta desafiante en sí misma. Señalamos algunos aspectos:

- La necesidad de temporizar la propia historia:

"Retomo mis comienzos porque desde entonces he pasado por diversos intereses". (ME⁹)

"Continúo con el relato cronológico de las tareas llevadas adelante en esta inserción". (ME)

⁹ Las expresiones son consignadas con sigla común (ME) y se corresponden con los dichos de los informantes.

"Darme la posibilidad de expresar mi voz, en un proceso de construcción de aprendizaje a partir de mi propia reflexión acerca de lo que [ha] acontecido antes, durante y después de dicha inserción". (ME)

- La puesta en texto, inseguridad sobre el tipo de texto y su especificidad escrituraria:

"El ejercicio de escritura que me encuentro realizando en formato de narrativa aun me hace sentir insegura en relación a qué modo debo emplear para redactar mi experiencia, sin que se aleje de la escritura académica". (ME)

"Finalmente, mi elección estuvo determinada porque al leer el título de dicho proyecto (no estoy segura si está bien expresada esta oración) y que podría poner en práctica mis conocimientos como licenciada en ciencias de la educación (no estoy segura si este párrafo está bien organizado)". (ME)

"Frente a la propuesta de soltarnos a escribir para la publicación de la ponencia, cuesta el hecho de relatar la propia experiencia porque pareciera muy cotidiano y nada científico". (ME)

"Si tuviese que ponerle título a la experiencia vivida este año en el equipo, sería "Desafíos y aprendizajes". (ME)

"En síntesis, y como reflexión parcial en torno a la experiencia". (ME)

En los ejemplos del último bloque, aparece un sesgo en relación al supuesto registro: ¿Es posible escribir ciencia en primera persona? ¿Y desde la propia subjetividad? ¿Es valioso para un equipo de investigación que el material biográfico escrito por sus propios miembros resulte luego el material de trabajo de esos sujetos investigadores? El marco cualitativo rompe preconceptos ligados a la investigación que, en algunos de los maestrandos, producen vacilación en relación a lo que se espera de este relato: *"cuesta el hecho de relatar la propia experiencia porque pareciera muy cotidiano y nada científico"* (ME).

Bolívar Botía (2022) expresa: "no es fácil admitir que desde la subjetividad se construya ciencia; si bien actualmente ya ha sido comúnmente aceptada como una perspectiva legítima de construir conocimiento en educación, y reconocida por la comunidad internacional" (p. 11).

Nieto Bravo y Moncada Guzmán (2022) expresan que:

La consolidación de la subjetividad en la investigación narrativa, se recurre a la hermenéutica de Paul Ricoeur (1996) desde la cual se comprende que el proceso de constitución de sí se da siempre en salida, es decir, en referencia del encuentro con otro; para tal fin es la narración el punto de encuentro y de exteriorización propio de la subjetividad. (p. 49)

El equipo de investigación indaga haciendo acto la propia manera de pensar su hacer ciencia. Así, la experimentación de este modo de investigar atraviesa el proceso de formación de los mismos maestrandos desde lo propio: cada uno deberá exponer la propia vivencia de su inserción en formación. Desde este formato, implica un recorte de la propia vida. Bolívar Botía (2022) expresa en correlación con la vía narrativa biográfica:

En efecto, contar las propias vivencias y "leer", en el sentido de "interpretar", dichos relatos que los agentes narran, es ya una perspectiva propia de investigación. Porque, como solía argumentar Paul Ricoeur, el hombre es un ser que se comprende interpretándose, y la forma como da cuenta de su interpretación es el modo narrativo. (p. 12)

La estrategia discursiva es realizar una selección que permita aparecer, en un orden cronológico, lo que cada uno considera hitos en su camino de formación. Como toda selección, implica una elección de qué se elige contar y qué no. El sujeto construye su propia identidad de maestrando en inserción a partir de esta construcción discursiva; "aun cuando sea reconstruible a través del autorrelato regulado biográfico, tampoco es lineal sino circular, quebrado y contingente. Está plagado de transiciones de ciclos de vida" (Calneggia et al., 2022, p. 77).

I.b. Las trayectorias profesionales: sus transiciones

Es interesante observar que la misma selección permite invisibilizar períodos en que los sujetos no están estudiando o investigando. Es en esos momentos en que el enfoque biográfico narrativo echa luz sobre los contextos y permite imbricar modos explicativos sociales y culturales de la formación de grado y posgrado, lo que Santos Diniz y Cardenal de la Nuez llaman "biografización" de lo social (2012, p. 127). En la palabra de los maestrandos:

"Allí se dio la desconexión del equipo, como así también de la facultad, ya que en ese año al asumir el cargo directivo de la institución donde me desempeñaba como docente no continué con mis estudios de posgrado". (ME)

"El tiempo real que iba a llevar la tarea de la inserción en investigación no estaba cuantificado, y nadie podía decirnos exactamente cuánto demandaría. Este punto es interesante si se piensa en las circunstancias vitales que- en mi caso- asumí el cursado, puesto que la carga horaria laboral era completa y el tiempo asignado se había previsto solo para el cursado, ni siquiera había conseguido permisos para los exámenes". (ME)

"Además, tenía una deuda pendiente, en lo personal, ya que había comenzado hace varios años atrás a estudiar Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional, y por motivos familiares tuve que abandonar". (ME)

"Ingresé casi veinte años después a un equipo de investigación ofrecido desde la carrera de posgrado". (ME)

"Las épocas de grandes crisis suelen ser también épocas de transformaciones y oportunidades [...] Soy mamá de 4 hijas y docente en un jardín de infantes, por lo cual antes de la pandemia, la organización familiar y la falta de tiempo dificultaban [...] cursar una carrera. Si bien mi formación inicial la comencé a cursar embarazada, por lo cual estudiar y ser madre ha sido una condición que me ha acompañado desde los inicios de mi formación, durante los últimos tiempos, al agrandarse la familia, los tiempos se acortaban". (ME)

Se registra la emergencia de trayectorias diversas de estudios y formación y de tránsito al mundo laboral en momentos de extrema singularidad como el de la pandemia. Se trata de trayectorias no tradicionales, si pensamos que la carrera de investigador del Consejo Nacional de Ciencia y Técnica (CONICET), en Argentina, tiene requisitos temporales muy pautados en torno a la edad, la formación de grado y posgrado, la cantidad de horas dedicadas a la investigación y a la docencia, así como la frecuencia de publicaciones. Como contrapartida, hacer investigación por fuera de ese formato pone en evidencia una importante modificación del perfil del sujeto en formación: aparecen los vaivenes propios de un mundo laboral exigente que posibilita escasamente el ejercicio profesional docente con la formación permanente y continua de posgrado, en la que la inserción en investigación es solo un modo más de sostener la formación.

¿Mantiene la universidad su rol tradicional de vincular a los estudiantes y los egresados con el mercado de trabajo, otras instituciones de formación y organismos gubernamentales de formación docente y planeamiento? ¿Cómo ejerce este rol la carrera de la maestría y, particularmente, sus equipos de investigación?

El concepto de *transición educativa* visible en las biografías de los maestrandos puede echar luz sobre la actualidad de este rol institucional.

Seguimos a Santos Diniz y Cardenal de la Nuez (2012) en su definición:

El concepto transición lleva incorporada la noción de cambio. Aplicado al proceso vital, remite a los itinerarios y puntos de inflexión experimentados por los sujetos y actores sociales en su paso por los denominados dispositivos de transición: familia, escuela, mercado laboral, puestos de trabajo, lugares de ocio. (p. 131)

La inserción aparece como un dispositivo que abre un horizonte de oportunidades para la carrera docente.

"Me presentaron la licenciatura, carrera que jamás pensé que se convertiría en mi profesión. Tenía todo lo que buscaba: política, investigación, gestión y educación. Me permitía articular mi vocación con mi utopía de 'ser Ministra de Educación' porque consideraba que desde la política se podían realizar cambios macro-estructurales. Utopía que fue mi motorcito durante algunos años". (ME)

"Como estudiantes/docentes y dentro del proceso constante de formación y capacitación, uno de los objetivos que nos proponemos... [es] poder adquirir conocimientos y experiencias que permitan crecer como profesionales". (ME)

Los relatos biográficos visibilizan las tensiones que viven los sujetos que circulan por el campo educativo como profesionales de la educación. La transición, no obstante, también puede referir a un pasaje, un paréntesis de crisis para transformar. Se trata de contextos socioeconómicos y culturales que, al tiempo que exigen la permanente formación, escasamente la posibilitan. Asimismo, es discutible desde qué mecanismo se reconocen las tensiones en el sujeto profesional. Los relatos biográficos muestran que los sujetos sostienen a voluntad y esfuerzo individual su propia trayectoria de formación, puesto que, en muchos casos, esta

compite -incluso en tiempo- con la trayectoria laboral, lo que el dispositivo habilita y condiciona.

Sin embargo, los estudios de posgrado, particularmente las trayectorias en investigación, parecieran activar horizontes de oportunidades de crecimiento profesional que incentivan la continuidad de estas prácticas. En este sentido, la maestría y sus equipos de investigación podrían señalarse como dispositivos institucionales que regulan la transición educativa de los sujetos en etapas diversas de sus vidas. Se trata de posibles mecanismos compensadores de aquel otro que mencionáramos el comienzo, de CONICET que, por su propia lógica más rígida, funciona como excluyente para los sujetos. En términos del interrogante acerca del concepto, Deleuze expresa:

Pero ¿qué es un dispositivo? En primer lugar, es una especie de ovillo o madeja, un conjunto multilineal. Está compuesto de líneas de diferente naturaleza y esas líneas del dispositivo no abarcan ni rodean sistemas cada uno de los cuales sería homogéneo por su cuenta (el objeto, el sujeto, el lenguaje), sino que siguen direcciones diferentes, forman procesos siempre en desequilibrio y esas líneas tanto se acercan unas a otras como se alejan unas de otras. Cada línea está quebrada y sometida a variaciones de dirección (bifurcada, ahorquillada), sometida a derivaciones. Los objetos visibles, las enunciaciones formulables, las fuerzas en ejercicio, los sujetos en posición son como vectores o tensores. (1990, p. 1)

Los modos de anticipar y reflexionar los prejuicios que se disparan ante la prescripción de inserción en un equipo de investigación son la base constitutiva del aprender haciendo. La inclusión irá dando sus frutos en aprendizajes, producto de los procesos compartidos semanalmente.

II. De prejuicios a prácticas de desarrollo profesional docente investigador

II.a. Prejuicios y experiencias previas, reflexividad y trabajo colaborativo:

El plan de carrera prevé la inserción en equipos de investigación como parte de la formación. Sin embargo, lo que se espera de la inserción, las condiciones del espacio simbólico al que se entra y lo que espera cada maestrando de y en la experiencia de la maestría y el sentido que cada uno le va poniendo es plural, múltiple y discrepante. El dispositivo planeado opera al interior de cada uno de los sujetos como vivencias y expectativas. No solo ingresan, sino que, en ese acto, exponen sus prejuicios, supuestos, búsquedas personales y profesionales, entre otras. En palabras de un miembro del equipo, *"la hora de insertarse dentro el equipo de investigación, están presente los prejuicios, preconceptos, miedos y expectativas que afloran en la medida que vamos siendo parte de un equipo. Las sensaciones y percepciones no son ajenas a pesar de los trayectos formativos que traemos cada uno, la formación de base, cursos y capacitaciones e inclusive en algunos casos la formación de grado"* (ME).

"Uno de los preconceptos y prejuicios que uno inicia en su inserción en el equipo de investigación, se encuentra relacionado con lo mencionado como

experiencia, donde se presupone que la actividad sería de igual manera, donde se encuentra con actividades ya programadas, instrumentos para la recolección de datos establecidos, innumerables textos y autores que debe leer para estar a la altura del resto del equipo. Sumado a ello, el miedo de qué uno puede aportar a un equipo ya conformado y con muchos años de experiencia y trayectoria". (ME)

También, fueron atravesados por algunos supuestos que se permiten exponer como parte de sus relatos: *"Este excursus [sic] viene a cuenta de los pre-conceptos con los que ingresé, casi 20 años después a un equipo de investigación ofrecido desde la carrera de posgrado: la huella de otro paradigma de investigación sesgaba lo que consideraba que podía hacer ahí dentro, y lo que pensaba aprender como novedosa tarea de investigación" (ME).*

Entre lo personal y lo colectivo, García Salord (2000) nos ayuda a interpretar las valoraciones que cada integrante realiza al expresar lo siguiente:

Formular los términos de la alteridad, explicitando que no se trata aquí de "otorgar" la palabra para dejar escrito a un otro que es diferente, sino en todo caso de "tomarla" para escribir lo que es un "nosotros", en el cual la diferencia radica en la diversidad de las interpretaciones del código común y en la singular combinación de los rasgos que caracterizan su existencia. (p. 25)

Los nuevos miembros expresan:

"Como maestrandos/docentes, la primera experiencia de inserción y luego ser parte del equipo, nos ha permitido y nos permite, por un lado, reconocer las distintas realidades profesionales y necesidades que se evidencian y se manifiestan en cada encuentro; como así también, afianzar nuestro propio proceso de profundización y avance en la producción de tesis". (ME)

"Un dato no menor en la hora de elegir en qué equipo uno desea ser parte, tiene que ver, por un lado, con el propósito de adquirir tanto conocimiento como experiencias para su propia producción de tesis, en el caso los que se encuentran dentro de la carrera de posgrado. Por otro lado, está presente el deseo y la intencionalidad de seguir fortaleciendo la formación profesional con miras a nuestras propias prácticas educativas, desde una mirada crítica reflexiva que permita de alguna manera llegar a aportar mejoras al proceso educativo y prácticas educativas desde nuestro lugar dentro del micro y macro sistema". (ME)

A la vez, se construye un contrato imaginario y fundante de un trabajo colectivo y colaborativo. Balán y Jelin (1979) expresan que, a partir de la inserción, "El sujeto ya no es más un informante... sino un actor... constructor de su mundo" (p. 19). En el mundo de la investigación, a través de un enfoque narrativo, se produce una narrativa en el equipo desde el relato de sus integrantes. Porta y Yedaide (2014) citan a Bolívar Botía para señalar al respecto:

El investigador [los integrantes de este equipo en este caso] no avanza sobre el relato pervirtiéndolo con su interpretación, sino que aporta cono-

cimiento valioso y complementario que facilita la comprensión a la narrativa en el escenario sociocultural en que se inscribe. (2002, p. 181)

"En las distintas reuniones mantenidas con el equipo de investigación se construyeron aprendizajes estableciendo relaciones entre problemas individuales y colectivos, funcionales y estructurales que fueron surgiendo como parte de la búsqueda de soluciones colectivas a los problemas planteados". (ME)

La inserción aparece como el momento de aplicación de aquello para lo que han sido formados; sin embargo, se encuentran con un espacio que no resulta como aplicación de lo aprendido, sino que exige una nueva reconstrucción cognitiva, un nuevo aprendizaje. En sus palabras: *"La posibilidad de insertarnos [...] es una experiencia que enriquece el proceso de formación teórica del campo que es llevado y aplicado en el campo práctico"* (ME). Se pone en juego aquí la percepción de una vinculación interna entre teoría y práctica, puesto que la investigación como tarea es, también, estructuradora de aprendizajes. Las palabras de los miembros del equipo, en términos de Guyot (2007, citada en Porta y Yedaide, 2014), emergen como "categorías prácticas del conocimiento en el afán declarado de trazar puentes entre la teoría y la práctica, y caracterizar las empresas de docencia e investigación cuyo objeto es el conocimiento" (p. 182).

Desde la lógica de maestrandos, a quienes la inserción se plantea como una opción agregada al cúmulo de seminarios consecutivos cursados y aprobados, también impacta en el orden del tiempo: ¿cuánto tiempo exige aprender para la aprobación de un seminario y cuánto tiempo exige aprender en un equipo de investigación? Citamos:

"El tiempo de aprendizaje en la inserción en investigación no cuantifica de inmediato, como podría pensarse para las expectativas del cursado de la carrera. Un seminario exigía de nosotros cursar dos o hasta tres fines de semana, y luego realizar un trabajo final; casi una modalidad intensiva; por su parte, el tiempo de la inserción en investigación se parece más a una modalidad extensiva: el impacto en el aprendizaje se produce de a poco, en un tiempo mucho más dilatado". (ME)

La aparente disociación entre teoría y práctica encuentra un sentido sensible en la experiencia de la inserción y, en el marco de una carrera de posgrado, resitúa saberes considerados prácticos, que, quizá, por ello pudieran resultar desestimados: *"cabe mencionar que se adquieren conocimientos tanto teóricos como prácticos y esto se evidencia en las distintas actividades que, como integrantes del equipo, llevamos a cabo desde el primer día de la inserción"* (ME).

En sus narraciones, recuperan de su acervo, a veces despersonalizadas, otras totalmente subjetivas y emocionales, sus curiosidades, búsquedas y marcas que los atravesaron y que fueron, también, modos de construir el andamiaje de su formación.

En este sentido, puede reflexionarse acerca de varios puntos de interés: ¿resulta simplemente complementaria para la formación académica de un investigador la experiencia de inserción?, ¿cuán necesaria u obligatoria es para un investi-

gador-docente como habilitadora de nuevos modos de aprender? Los saberes aplicados como técnicas, ¿son considerados menos importantes para un investigador?, ¿se es consciente, desde las unidades académicas, de la experiencia temporal que permea, deja marcas de procesos de cursado y de inserción, ambos muy distantes entre sí, pero, en los dos casos, constructores de aprendizaje para el maestrando-egresado?

Los maestrandos expresan el aporte inmediato que trae en su práctica diaria docente la reflexión desde un equipo de investigación. Aparece aquí la concepción de saber teórico y saber práctico, como dos caras de la misma práctica cotidiana que se visibilizan en la reflexión educativa. Citamos la voz de los maestrandos:

"Además de los aprendizajes logrados, la temática que estamos investigando me interpela profesionalmente todo el tiempo, habilitando reflexiones profundas sobre mi trabajo docente". (ME)

"Está presente el deseo y la intencionalidad de seguir fortaleciendo la formación profesional con miras a nuestras propias prácticas educativas, desde una mirada crítica reflexiva que permita de alguna manera llegar a aportar mejoras al proceso educativo y prácticas educativas desde nuestro lugar dentro del micro y macro sistema". (ME)

"La docencia es una de las profesiones que requiere una actitud activa de los profesionales en cuanto a la constante actualización teórica y práctica que demanda el campo pedagógico. El proceso de formación continua nos invita a ir más allá de las meras exigencias y obligaciones del terreno laboral docente, dado que mientras más conocimiento adquirimos, nos hacemos más conscientes de aquello que desconocemos e ignoramos aún". (ME)

Poner en palabra, tejer las palabras bajo la forma de discursos biográficos a través de los cuales contar las experiencias de formación como investigadores aparece como una oportunidad de construcción colectiva de saber. Es el saber de un equipo de investigación en formación que suma múltiples voces para tramar el sentido de su modo de hacer ciencia. En las culturas orales, el conocimiento debía ser repetido una y otra vez en voz alta a fin de que no desapareciera. La escritura transforma la expresión y el pensamiento de aquellas culturas orales hacia nuevos modos. "[En] la escritura, todavía es inherente y... vive la palabra hablada [...] La escritura nunca puede prescindir de la oralidad" (Ong, 1982, p. 17). Este equipo de investigación ofrece, a través de sus relatos biográficos, vincular la palabra hablada, oral e individual de la propia experiencia con la textualidad de su puesta en texto, de su escritura y reescritura bajo el formato de narrativa. Y luego, continuar la trama en este texto de factura colaborativa como artículo de investigación. Las opciones textuales (narrativas y artículo de investigación colaborativo) proponen un modo de conocer que recupera la perpetuación de las voces individuales, en el deseo de que su experiencia de conocimiento no desaparezca, tejiéndolas unas a otras en un registro complejo en que las escribe y transforma en objeto de estudio y análisis. Propone un modo de conocimiento que no puede prescindir de la oralidad, de lo particular, subjetivo.

II.b. Respetto a los aprendizajes puestos a disposición

Perines (2018, citado por Cervantes Holguín y Gutiérrez Sandoval, 2020) considera que una de las más relevantes causas de la crisis de la investigación educativa se vincula al profesorado: limitada formación en investigación; simplificación en "la transferencia de los conocimientos a la práctica docente; la desvalorización de sus saberes y la desconfianza que muestra hacia los artículos de investigación" (p. 62). Los maestrandos y adscriptos son docentes y estudiantes de investigación educativa que, desde diversas formaciones, dan curso a su desarrollo profesional docente, producen un giro en sus biografías al inscribirse en la investigación educativa y al tensionar lo afirmado por Perinés, Cervantes Holguín y Gutiérrez Sandoval.

"Este equipo le dio fuerza a mis ideas sobre el trabajo en equipo en el siglo XXI, sobre el real significado de la palabra equipo, formados por personas con diferentes capacidades en lo digital, que permite que cada uno pueda dar lo mejor de sí desde su fortaleza [...] los equipos ya no solo deberán estar conformados por miembros cercanos (físicamente), sino que podrán crearse grupos de trabajo con personas que viven muy alejados". (ME)

Cervantes Holguín y Gutiérrez Sandoval (2020) retoman a Murillo, Perines y Lomba (2017) quienes afirman que se han generado diversas estrategias -o dispositivos según la propuesta de Souto (2019)- en el devenir de la investigación educativa, para que esta trastoque la práctica educativa, donde se destaca la formación inicial y continua del profesorado (Cervantes Holguín y Gutiérrez Sandoval, 2020, p. 62).

"El espacio [...] nos está permitiendo [...] conocer a un otro, vamos logrando establecer una red que conecta los diversos nudos que se nos presentan como problemáticas, necesidades, manifiestos e imprecisiones en nuestra tarea profesional". (ME)

Si bien la investigación se inscribe en un proyecto aprobado y acreditado por organismos universitarios, la construcción metodológica, como dispositivo formativo, se configura de manera emergente en contextos de pandemia y aislamiento, se reinventa creando otras formas de interacción, indagación, escrituración y relato. Además, "dispositivo implica ubicarnos en el plano de la acción en un campo del quehacer humano [...] un artificio se inventa, mezcla de arte y técnica, de oficio y profesión, de habilidad, destreza, conocimiento, maestría para ser puesto en práctica" (Souto, 2019, p. 7).

Un miembro expone el encuentro con la virtualidad: *"nos encontramos con un gran desafío, seguramente como en todos los ámbitos, nos ha obligado a pensar y repensar desde la organización, dinámica y actividades del equipo de investigación configurar conjuntamente con las actividades cotidianas, desde las actividades profesionales como personales"* (ME).

Otro relato señala: *"El equipo de investigación a razón del contexto-condiciones COVID, la disponibilidad y realidad de cada uno de los integrantes del equipo, ha tenido*

que adecuar y pensar nuevas estrategias, herramientas para dar continuidad a las distintas actividades incorporando las TIC para garantizar la comunicación, el espacio del encuentro semanal con el equipo, pensar herramientas para la recolección de datos, pensar y crear los instrumentos y la sistematización de los datos, en este caso se pensó en software" (ME).

Y alguien añade: *"en otro momento del proyecto participé de reuniones virtuales frecuentes en que otro grupo de trabajo del mismo equipo comentó algunos avances en torno al manejo del MAXQDA un dispositivo informático complejo cuyo empleo podría resultar de interés para el análisis de contenido del material recogido" (ME).*

Los nuevos miembros destacan el taller investigativo que se construye en virtualidad combinando el trabajo colaborativo, la recuperación de saberes propios, el aprendizaje de otros por exploración. No se trata solo del acompañamiento de los investigadores con más experiencia o trayectorias, sino de la habilitación plena en el hacer del grupo (Sandoval, 1996).

"El trabajo colaborativo que requiere esta investigación nos brinda la posibilidad de aprender con el otro, en un proceso activo de análisis y reflexión académico que posibilita la vida universitaria. Reconociendo que cada miembro tiene particularidades individuales y que puestas en un trabajo en equipo pueden generar significativos conocimientos [...] siempre que se nos asignó una actividad, se confió plenamente en nuestra capacidad de poder llevarla adelante". (ME)

"La inserción en un equipo de investigación educativa nos interpela como profesionales a identificar e interpretar las diversas problemáticas que se presentan en los sistemas educativos y en el mismo proceso de educación, en sí. De este modo, el ejercicio de la investigación nos permite establecer la formulación de acciones para promover cambios y transformaciones en las prácticas educativas. mi necesidad de estudiar y continuar aprendiendo crecía". (ME)

"La invitación [...] ha sido a 'pensar acompañados'. Cada opinión o análisis de los pasos dados ha encontrado siempre un espacio y un tiempo para la escucha atenta de los pares investigadores, en un abordaje colectivo y participativo de lo que se investiga". (ME)

"El aprendizaje -como búsqueda del conocimiento que es- se torna desafiante ad infinitum, y exige de nosotros advertirlo, para no simplificar la mirada intentando desde la urgencia de una "carrera" llegar a algún lugar, quizá el de la elaboración de la propia tesis, sin herramientas para llevarla a cabo". (ME)

Lo virtual como herramienta, espacio de encuentro y contexto: Creación de un aula virtual

La creación del aula virtual genera condiciones de posibilidad de encuentro y de trabajo. En la combinación de encuentros sincrónicos y trabajo asincrónico semanal, va tomando forma el dispositivo, nunca pensado antes en el equipo. No obstante, en la constitución de maestrandos-docentes con saberes y trayectorias

múltiples, algunos tienen experticia, mayores conocimientos; otros, competencias suficientes e ignorancias en el manejo de herramientas virtuales. Esa diversidad posibilita enseñanzas *ad hoc* aprendizajes puntuales adecuados a las necesidades y "El encuentro sincrónico cobra un valor relevante en tiempos de aislamiento social ya que en esa instancia formativa se integran aspectos cognitivos, sociales y afectivos del proceso de aprendizaje" (De Vincenzi, 2020, p. 4.)

En la voz de un integrante: *"Me encontré con un equipo que estaba conformado por diversos profesionales de la educación, que a su vez se dividía en dos subgrupos de trabajo que se comunicaban de manera virtual cada semana en sus respectivos días ya establecidos. El aula virtual me dejaba visualizar que contaba con cierta organización de tareas y procesos de investigación que habían realizado hasta el momento. El respeto por los tiempos de cada miembro del equipo, la asignación de tareas, la organización de los momentos, fueron las primeras evidencias que me hicieron modificar los supuestos que traía inicialmente"* (ME).

De Vincenzi (2020), ante la proliferación de herramientas virtuales puestas en marcha en tiempos de emergencia del COVID-19, propone "Estabilizar el espacio del aula virtual se convirtió en una estrategia necesaria para que los docentes se focalizaran en cómo enseñar" (p. 3). El conocimiento experto y las competencias de alguno de los miembros construyen creando, en sintonía con los avances, procesos de la investigación colaborativa.

En palabras de quien organizó el espacio: *"Mis conocimientos sobre los entornos educativos de aprendizaje nos dio la posibilidad de crear un espacio colaborativo virtual en el que organizar todo el material necesario para la investigación. En un primer momento se habilitó un espacio en un aula virtual que la Directora del equipo ya poseía en el campus virtual de Moodle de la Universidad en la que podíamos contar con una pestaña con acceso a las videoconferencias de trabajo de equipo. [...] Luego fue necesaria la creación de archivos en Google Drive, con permisos "restringidos a ciertos usuarios". Se pudo organizar documentos de escritura colaborativa; hoja de ruta para las entrevistas, carpetas con las grabaciones de las entrevistas, otras con las desgrabaciones, hubo alguna en las que almacenamos pdf o archivos word que se convirtieron en material teórico de consulta para armar el estado del arte, en otra carpeta pudimos alojar los consentimientos y finalmente, el documento en el que compartimos la escritura de ponencias. En el aula virtual se pudo organizar los accesos directos a los distintos archivos y/o carpetas del Drive para agilizar la edición de los mismos. Durante el 2021, el espacio migró a la categoría Equipos de investigación/Educación y en la actualidad, contamos con espacio solo relacionado a nuestro trabajo"* (ME).

La propia síntesis de una maestranda da cuenta de procesos metacognitivos al finalizar la experiencia: *"Como reflexión parcial en torno al valor de la experiencia de inserción en el marco de una carrera de maestría en investigación, la inserción obligada no hizo sino proponer desde el inicio la tensión concomitante de todo genuino aprendizaje: el que se valora una sola vez en el tiempo y se da por cerrado, y el que se construye a lo largo del tiempo, y no puede medirse en un solo acto. La lógica de la investigación trabaja desde la recursividad, no hay verdades finales, sino que siempre funcionan como punto de apoyo de nuevas preguntas"* (ME).

Como cierre en transición

El presente trabajo se ha propuesto hacer disponible el relato de un camino de formación en el que se abrió un abanico de prácticas para aprender a investigar investigando. El proceso no se cierra y brinda la opción de habilitar la palabra de quienes relatan, autobiografían, escriben e inscriben un momento personal e histórico singular y unas experiencias de investigación educativa para construir un artículo del proceso y resultados parciales. Las narrativas son expresiones para seguir la reflexión colectiva en relación a los momentos de inserción de miembros al equipo de investigación como espacio de formación con aprendizajes disponibles y subjetivación constructiva de investigadores. La escritura autobiográfica y el autorrelato inducen a la reflexión acerca de por qué están aquí, para qué y cómo vivencia las prácticas investigativas, sin imposturas, con reticencias, prejuicios, expectativas y deseos.

A través de las narrativas de maestrandos y adscriptos al equipo, emergen las inscripciones implícitas o inscriptas en el *habitus* y su puesta en tensión con nuevas prácticas de investigación cualitativa biográfico-narrativa. El discurso narrativo como estrategia del relato biográfico dispara reflexiones acerca de la construcción del conocimiento y los prejuicios epistemológicos acerca de hacer ciencia en clave de narrativas autobiográficas, de praxis cualitativa y de restitución de la subjetividad como construcción del conocimiento de lo humano.

El plan de carrera de maestría y la construcción curricular que prescriben la inserción en un equipo de investigación como parte de la formación de investigación educativa parecen imposibles de anticipar. Se pueden imaginar los seminarios, el cursado, la evaluación, pero no la inserción. En el imaginario plural, una coincidencia entre los maestrandos y adscriptos insertos es la incertidumbre.

La inserción prescrita a equipos de investigación de los maestrandos y las condiciones de posibilidad de aprender a investigar investigando profundiza, desde una configuración interdisciplinaria, un espacio de diálogo y encuentro con los saberes de los otros. El diálogo entre autores de diversas disciplinas y el encuentro en la praxis de la investigación. Las preguntas siempre abiertas de qué habremos aprendido, cuánto, qué conocimientos, estrategias o herramientas metodológicas, modos de escribir e inscribir la propia subjetividad reflexionada.

Las condiciones COVID-19 y post-COVID-19 resignifican el escenario, los tiempos. Se trata de un cómo reinventado para hacer investigación en la acción. La temporalidad ha mutado y la espacialidad ha sido transformada. Las herramientas tecnológicas, los encuentros semanales en línea, el trabajo en terreno desde la virtualidad y todos los procesos de indagación se realizan en y con la plataforma. El propio diseño del aula virtual de investigación se inventa y reinventa gradualmente según las necesidades surgidas en los procesos. Todo está allí, también como espacio de trabajo y encuentro semanal de los miembros del equipo. El aislamiento impuesto por la pandemia, paradójicamente, impulsa la construcción de investigación, en reacción enérgica al encierro, se activa un espacio de resiliencias y producción colaborativa. La consigna implícita es no parar, no dejar

de hacer, intensificar el acercamiento en la cuadratura virtual de las pantallas, la escritura en el Drive y la presencia en congresos virtuales nacionales e internacionales. Se traccionan los condicionantes del encierro y aislamiento, los aprendizajes reflexionados acerca de lo que se hizo y los efectos de sentido provocados.

Referencias bibliográficas

Balán, J. y Jelin, E. (1979). La estructura social en la biografía personal. *Estudios Cedes*, 2(9). <http://repositorio.cedes.org/handle/123456789/3467>

Bolívar Botía, A. (2022). Prólogo. En J. A. Nieto-Bravo y J. J. Pérez-Vargas (Eds.), *Investigación narrativa en educación: Reflexiones metodológicas* (pp. 11-19). USTA. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/44755>

Calneggia, M., Arnoletto, A. y Lucchese, M. (2022). Narrativas educativas: encuentro de significaciones entre lo epistémico, lo didáctico y lo metodológico. En J. A. Nieto-Bravo y J. J. Pérez-Vargas (Eds.), *Investigación narrativa en educación: Reflexiones metodológicas* (pp. 67-102). USTA <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/44755>

Cervantes Holguín, E. y Gutiérrez Sandoval, P. R. (2020). El profesorado como agente de cambio educativo: Entre la docencia y la investigación. *Educación y ciudad*, (38), 59-72. <https://doi.org/10.36737/01230425.n38.2020.2316>

Deleuze, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo? En G. Deleuze, A. Glucksmann, M. Frank, E. Balbier y otros, *Michel Foucault, filósofo* (pp. 155-163). Gedisa.

De Vincenzi, A (2020). *Del aula presencial al aula virtual universitaria en contexto de pandemia de COVID-19. Avances de una experiencia universitaria en carreras presenciales adaptadas a la modalidad virtual*. Universidad Abierta Interamericana. <https://uai.edu.ar/media/115473/4-del-aula-presencial-al-aula-virtual-universitaria-en-contexto-de-pandemia-de-covid-19.pdf>

Fernández Fastuca. L. (2016). *El docente oculto. El papel de los pares en la formación de investigadores en Ciencias Biológicas y en Ciencias Sociales* [Avance de tesis. Universidad de San Andrés / CONICET].

García Salord, S. (2000). *¿Cómo llegué a ser quién soy? Una exploración sobre historias de vida*. Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba.

González Ortiz, A. (2019). Alternativas para la formación de investigadores en educación. En D. M. Arzola Franco (coord.), *Procesos formativos en la investigación educativa. Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias* (pp. 129-140). Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC.

Nieto-Bravo, J. y Moncada Guzmán, C. (2022). Epistemología de la investigación y el análisis narrativo. En J. A. Nieto-Bravo y J. J. Pérez-Vargas (Eds.), *Investigación narrativa en educación: Reflexiones metodológicas* (pp. 27-66). USTA <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/44755>

Ong, W. (1982). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Fondo de cultura económica.

Peña Carrillo, M. (2009). Formación para la investigación educativa. Una primera mirada a la producción investigativa de los congresos del COMIE. *Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Ciudad de México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_11/ponencias/1600-F.pdf

Porta, L. y Yedaide, M. M. (2014). La investigación biográfico narrativa. Desafíos ontológicos para la investigación y la enseñanza en la formación de formadores. *Sophia, colección de filosofía de la educación*, (17), 177-192.

Sandoval, C. A. (1996). *Investigación cualitativa*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES).

Santos Diniz, A. y Cardenal de la Nuez, M. (2012). Los sujetos, la educación superior y los procesos de transición. Aportaciones del enfoque biográfico. *Revista Lusófona de Educación*, 21, 121-138.

Sarasa, M. C. (2012). Reflexiones en torno a la creación del espacio biográfico. Entrevista a Leonor Arfuch. *Revista de Educación de la Universidad Nacional de Mar del Plata*, 3(4), 185-192.

Souto, M. (2019). Acerca de la noción de dispositivo en la formación universitaria. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, XVI(16), 1-16. <http://dx.doi.org/10.19137/els-2019-161602>

Vega Villarreal, S. (2019). La formación de investigadores: debate, construcción y consensos. En D. M. Arzola Franco (coord.), *Procesos formativos en la investigación educativa: Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias* (p. 75-92). Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC.