



La noción de dispositivo y comunidad epistémica en la explicación de la formación de investigadores en el campo educativo, hacia un ejercicio epistemológico

The notion of device and epistemic community in the explanation of the training of researchers in the educational field, towards an epistemological exercise

Diana Lizbeth Ruiz Rincón

Universidad Autónoma de Chiapas
(MÉXICO)
dianaruizrincon@gmail.com

Recibido: 05/09/2017

Revisado: 15/09/2017

Aprobado: 23/11/2017

RESUMEN

El presente documento busca exponer un análisis relacionado al concepto de formación desde la óptica las nociones de dispositivo propuesto por Foucault (2009), y comunidad epistémica planteada por Villoro (2009), en el campo de la formación de investigadores en el que ambos conceptos permiten plantear la noción de manera compleja como red de elementos continuos, difusos, dispersos, instituyentes e instituidos, que se ligan y relacionan de manera específica y particular en las instituciones formadoras de investigadores.

Con estas nociones desarrollamos un modelo explicativo de la formación vista como campo de producción y reproducción de sujetos, discursos y conocimientos, de ahí la importancia de abordar su génesis, dinámica y desarrollo. Para su análisis el trabajo se divide en dos grandes apartados, el primero dedicado a la noción de dispositivo y el segundo, al desarrollo de la tesis de comunidad epistémica desde la producción de conocimientos en un ámbito demarcado por sujetos epistémicos. Ambas nociones se integran en la dinámica de la formación vista desde dos tesis fundamentales: el saber en el hombre se produce a partir de prácticas sociales; y, dichas prácticas sociales generan dominios, reglas, conocimiento sobre lo que está dentro y fuera (control y vigilancia).

Palabras clave: Investigación educativa, Formación de Investigadores, Formación Doctoral, Conceptos, Comunidad de Investigadores.



ABSTRACT

This paper aims to present an analysis related to the concept of training from the perspective of the notions of device proposed by Foucault (2009), and epistemic community raised by Villoro (2009), in the field of training of researchers in which both concepts allow to present the notion in a complex way as a network of continuous, diffuse, dispersed, instituting and instituted elements that are linked and related in a specific and particular way in the institutions that train researchers.

With these notions we developed an explanatory model of the formation seen as a field of production and reproduction of subjects, discourses and knowledge, hence the importance of addressing its genesis, dynamics and development. For its analysis, the paper is divided into two main sections, the first dedicated to the notion of device and the second to the development of the thesis of epistemic community from the production of knowledge in an area demarcated by epistemic subjects. Both notions are integrated in the dynamics of formation seen from two fundamental theses: knowledge in man is produced from social practices; and, these social practices generate domains, rules, knowledge about what is inside and outside (control and surveillance).

Keywords: Educational Research, Researchers Training, Doctoral Training, Concepts, Researchers Community.

Introducción

El presente trabajo parte de considerar la noción de formación desde una perspectiva compleja, como un conjunto de elementos tanto continuos como discontinuos, insertos en instituciones que integran lo instituido e instituyente y donde su proceso se concreta desde la actuación de agentes, mecanismos e instrumentos. De acuerdo a Foucault, la noción de dispositivo liga elementos aparentemente dispersos y su análisis permite visibilizar dimensiones cuya implicación enunciativa muestra la manera en que tienen lugar los procesos ligados, en este caso, a la formación.

El planteamiento inicial de dispositivo posibilita el carácter explicativo desde la noción de comunidades epistémicas de las prácticas formativas en las que los sujetos epistémicos, a partir de ciertas prácticas sociales generan dominios de discurso.

Desarrollo

Teniendo como punto común la noción de formación, cada proceso de formatividad desarrollará modos determinados de operacionalización que solo pueden ser explicados desde la lógica propia de cada institución.



Considerar el dispositivo de formación, como algo instituido de manera acabada, elimina la posibilidad de comprender las implicaciones que se producen desde las rupturas de sus propios contenidos, mismo que puede comprenderse en la medida en que los distintos niveles pueden visualizarse como líneas diversas que se trazan y entrecruzan en el dispositivo de formación. En este sentido, el dispositivo de formación será entendido como una red articular en la que se inscriben diversas dimensiones como resultado del cruzamiento entre relaciones que pueden ser caracterizadas de acuerdo al conjunto de elementos presentes en el hecho educativo. De ahí la necesidad metodológica de desmontar el dispositivo de formación en ámbitos como: la institución, lo instituido y lo instituyente, la trayectoria, los mecanismos, los instrumentos y las vías de formatividad.

Por lo anterior el Dispositivo de Formación se entiende como una red en la que se inscriben diversas dimensiones como resultado del cruzamiento entre relaciones que, caracterizadas de acuerdo al conjunto de elementos presentes en el hecho educativo, permitirán recuperar los sentidos, direcciones y modos de relación de los elementos implicados en el proceso de formatividad.

Desde esta mirada, cabe señalar que el dispositivo de formación, como categoría articuladora, presenta en su misma constitución y configuración dos aspectos o momentos que permiten una mejor comprensión de las relaciones que tienen lugar dentro de sus fronteras; a saber: su carácter visible y no-visible. La visibilidad del dispositivo de formación es lo primeramente *enunciable*, aquello que puede ser nombrado o referido. Y, por otro lado, lo no-visible será entendido como los rasgos, líneas, encuentros y desencuentros que se requieren explicitar desde nuevas formas de relación. Es importante resaltar que los elementos visibles y no-visibles del dispositivo de formación, no son necesariamente secuenciales o excluyentes. Más allá de una disyunción excluyente, el dispositivo de formación implica elementos y momentos de visibilidad e invisibilidad.



Lo anterior no en un sentido fijo o lineal, sino en función de la transitividad del proceso formativo, habrá de desplegar elementos que posean *“componentes líneas de visibilidad, de enunciación, líneas de fuerzas, líneas de subjetivación, líneas de ruptura, de fisura, de fractura que se entrecruzan y mezclan mientras unas suscitan otras a través de variaciones o hasta mutaciones de disposición”* (Deleuze, 1989, p. 158).

La noción de dispositivo como red articular en el campo educativo configura líneas o elementos de visibilidad cuyo análisis requiere de un modelo que integre tanto los elementos, dimensiones y relaciones que en su conjunto mostrarán a la forma de operar del mismo.

Cabe resaltar que es desde la institución donde el dispositivo de formación se despliega mediante el encuentro entre lo instituido, entendido como aquellos aspectos formales que marcan las directrices de operacionalidad y formalidad de las prácticas educativas: políticas educativas, planes y programas de estudio, etc.; y lo instituyente, que habrá de comprender las dinámicas docentes, esto es, prácticas que se desarrollan, producen y reproducen por parte de los sujetos que realizan la acción formadora y de formación, los agentes. El aspecto instituyente resultará pues fundamental para entender a los actores que dinamizan las distintas perspectivas desde donde se construyen, se nombra y se actúa de manera difusa, inmersos en un proceso formativo, como lo es el caso de la formación de investigadores.

Yurén y Mick, (2013, p. 14) citan a Yurén Camarena (2005), quien traza algunas líneas clarificadoras respecto al concepto de dispositivo vinculado a la formación, y lo entiende como dispositivo educacional, definiéndolo como *“un conjunto de elementos (actores, objetivos, actividades que se desarrollan, recursos empleados y reglas de interacción) dispuestos de tal manera que, al ponerlos el movimiento, conducen al logro de una finalidad educativa determinada”*.

Al definir los aspectos instituidos e instituyentes del dispositivo de formación, se dice pues que formamos y conformamos con base en *“ciertos dispositivos y obramos en ellos. La novedad de*



unos dispositivos respecto de los anteriores es lo que llamamos su actualidad, nuestra actualidad” (Deleuze, 1989, p. 159).

Lo anterior permite discernir que, si bien se habla del dispositivo de formación en particular, debe quedar claro que, en la amplia estructura del sistema educativo, podemos encontrarnos con distintos dispositivos de formación operando en espacios y tiempos iguales y distintos. Es decir, la arista espacio-temporal del dispositivo de formación, su actualidad, conlleva la idea de que, desde la institución formadora, en sus distintos territorios o espacios, el dispositivo tendrá como parte de sus características la creatividad y la novedad, *“la cual marca al mismo tiempo su capacidad de transformarse o de fisurarse y en provecho de un dispositivo futuro”* (Deleuze, 1989, p. 159).

Por otro lado, el nivel que operacionaliza la institución formadora en determinado campo de formación científica, lo ejecuta mediante el diseño e implementación de planes y programas de estudio, así como de líneas de generación y aplicación del conocimiento, a través de la construcción de discursos que habrán de encontrar o generar escenarios para ser comunicados, donde:

El intercambio y la comunicación son figuras positivas que juegan en el interior de sistemas complejos de restricción; y sin duda, no podrían funcionar independientemente de estos. [...] se reagrupa bajo el nombre de ritual; el ritual define la cualificación que deben poseer los individuos que hablan (y que, en el juego de un diálogo, de la interrogación, de la recitación, deben ocupar tal posición y formular tal tipo de enunciados); define los gestos, los comportamientos, las circunstancias, y todo el conjunto de signos que deben acompañar al discurso [...] (Foucault, 2009, pp. 40-41).

La caracterización de los momentos que se transitan en los dispositivos de formación en las instituciones de educación superior, concretamente en la formación de investigadores, permiten hacer visibles los cambios y transformaciones de los mismos, a manera de un incipiente ejercicio genealógico. Que conlleva la identificación de las líneas presentes y las relaciones que guardan en el aspecto instituido, a manera de líneas de sedimentación, es decir, aquellas líneas que atraviesan el dispositivo y cuyas transformaciones vienen dadas de forma más espaciada en tanto participan en



el sentido de lo dado, de lo visible y lo que permite normar la forma en la que operan estos procesos de formatividad.

Sin dejar de lado la presencia de lo instituyente, que en el marco espacio-temporal constituirán las acciones y prácticas de los actores que operan a nivel de las líneas de estratificación, donde los sujetos generan discursos adscritos a determinado posicionamiento político y epistemológico, cuya delineación a partir de la noción de trayectorias habilitará la configuración de temporalidades como la duración, el cambio y la transformación; que permitirá mostrar los modos de participación en el proceso de formatividad a partir de construcción de discursos o generación de conocimiento.

No se trata de pertenecer a una u otra, ni siquiera de la exclusiva pertenencia a una. La esquemática presentada anteriormente tiene como finalidad retratar una de las formas de entender las dinámicas de los sujetos inmersos en esquemas sociales que los relacionaran, en función de sus motivaciones, intereses, coincidencias y condiciones histórico-sociales-políticas-económicas, con diversos tipos y modos de comunidades.

[Para las comunidades epistémicas, el conocimiento científico], [...] supone el mínimo de condiciones personales para comprobar la verdad y el máximo de amplitud de la comunidad de sujetos pertinentes para juzgar de ella; por eso constituye un saber mínimamente personal y máximamente objetivo. En el otro extremo, [para las comunidades epistémicas] la contemplación mística supone el máximo de condiciones personales para comprobar su verdad y restringe al mínimo a la comunidad de sujetos pertinentes para juzgar de ella, por ello constituye un conocimiento máximamente personal y mínimamente objetivo (Villoro, 2009, p. 248).

Para el caso del presente trabajo, apelaremos a la noción de comunidades epistémicas como criterio ejemplificador de las dinámicas que se suscitan y suceden en los límites institucionales de los procesos de formatividad; lugar en el que nuestros sujetos epistémicos pertinentes –agentes- participan en y de procesos de formatividad en los marcos de los dispositivos de formación.



Para entender los marcos en los que se desarrollan los discursos desde los cuales se forman los investigadores, la noción de *Comunidades Epistémicas* de Villoro permitirá comprender los modos de realización social del conocimiento. Es decir, antes de abordar el concepto de *Comunidades Epistémicas*, será necesario precisar la especificidad del conocimiento científico y la diferenciación con otros modos de conocer, desde Luis Villoro.

En su texto “Crear, saber y conocer” (2009), el autor realiza un examen los modos en que el conocimiento se presenta o se nos presenta. Al respecto y de forma ascendente, inicia el recorrido con el tema de la creencia y su relación con la voluntad, en dicha línea marca una distinción histórica respecto a la exclusión de todo contenido de creencia en los marcos del conocimiento en tanto es éste último el resultado de una creencia que resulta verdadera.

En este sentido, las aspiraciones de verdad guían, pero no determinan concluyentemente el estatus de conocimiento, Villoro señala que “*tenemos la garantía de verdad que necesitamos para actuar y orientarnos en el mundo*” (2009, p. 194), y por ello, continúa diciendo:

La verdad absoluta es una condición del consenso, por razones objetivas, de una comunidad y del tránsito de una comunidad epistémica a otra. [...] La verdad absoluta no es plenamente alcanzable por sujetos históricos; su acceso a ella siempre será parcial y estará limitado por condiciones fácticas. Sin embargo, la adecuación plena de nuestros juicios a la realidad es una idea regulativa de la razón a la que se aproxima progresivamente, en etapas sucesivas, el conocimiento de la especie (Villoro, 2009, p. 195).

Ahora bien, aunque Villoro reivindica el estatuto epistemológico de la creencia, agregando el valor de ser “objetivamente justificadas” sin detrimento de las propiedades éticas de su práctica; hemos de detenernos en las dos formas de conocimiento que desarrolla, esto es, el saber y el conocer, ya que en estos tópicos estarán ancladas sus nociones de *comunidad epistémica*.

La distinción entre saber y conocer se puntualiza al referir al primero como un contacto mediato que permite al sujeto epistémico (capaz de conocer y generar conocimiento) *decir* algo

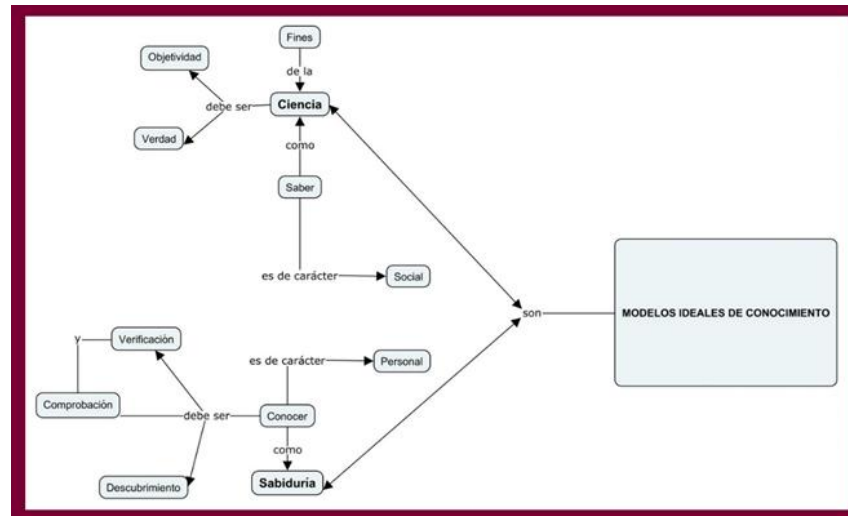


acerca del objeto del conocimiento (por ejemplo: sé que María tiene una madre, aunque no la conozca), mientras que el conocer implica necesariamente un contacto directo con la realidad o el aspecto de la realidad conocida, esto es, una experiencia directa (por ejemplo: conozco el mar, porque lo visito con frecuencia). A ello Villoro (2009, p. 199) agrega que *“conocer no consiste en un solo acto, sino en muchas experiencias variadas, capaces de ser integradas en una unidad; por ello el conocimiento puede ser más o menos complejo, más o menos rico”*.

El conocer opera en los límites personales o individuales, es decir, una persona puede conocer *“el mar”*, en tanto cuente con una serie de experiencias directas que le permitan no sólo descubrir, sino comprobar o verificar determinados supuestos respecto a *“el mar”*; mientras que el saber es un modo de conocimiento que alude a marcos sociales más amplios, y que para aspirar a un tipo conocimiento que sea verdadero, este deberá ser lo más objetivo posible. Ambos tipos de conocimiento se corresponden a los dos modelos ideales de conocimiento que nos presenta el autor, la ciencia y la sabiduría.

Sin embargo, la relación a los modelos ideales de conocimiento, el *saber*, en su carácter social, se corresponde a los esquemas de la ciencia; mientras que el *conocer*, en su representación epistemológica personal, atañe a la sabiduría. La figura número 1 tiene como finalidad representar esquemáticamente lo antes expuesto.

Figura 1: Modelos ideales de conocimiento.



Fuente: Elaboración propia

Siguiendo con el esquema anterior, las razones para tomar a una creencia como un saber, en relación a la estructura y su operación antes expuestas, consiste en que estas sean concluyentes, completas y coherentes para quien las sustenta. Pero llevándolo al plano de lo social, las razones en que una creencia debe encontrar su basamento para sostener que “Juan” sabe que “*todos los cuervos son negros*” son, a decir del autor, de varias clases:

Primero, estas razones expresan numerosos datos mediante la formulación de los denominados “juicios de observación”, estos datos deben ser numerosos, públicos y accesibles a todos los sujetos que se encuentren frente al mismo objeto o realidad.

Tenemos que suponer, pues, condiciones de normalidad en cualquiera que acepte esos datos como suficientes para una creencia [además de lo que a su acceso se refiere, en tanto posibilidades de técnicas, instrumentos y herramientas, de acuerdo a la época de que se trate]. [Éstas razones] [...] que expresan datos observables, son objetivamente suficientes, si son válidas para cualquiera que pueda tener acceso a los mismos datos a que puede acceder [el postulante de dichas razones] (Villoro, 2009, pp. 145-146).



Una segunda clase correspondería a las condiciones para la examinación de las razones por los denominados *sujetos pertinentes*, esto es, en palabras de Villoro:

A las razones que describen observaciones hay que añadir, pues, fundamentos teóricos: principios, hipótesis, teorías. [Así,] [...] son sujetos pertinentes para juzgar de sus razones los que estén en condiciones de examinar cualquier otra alternativa de interpretación y explicación que le hubiera sido accesible [al sujeto epistémico que los postula] [...], dados sus conocimientos previos, aunque de hecho no la haya considerado (Villoro, 2009, p. 146).

En tercer lugar, las razones, explícitas o implícitas, deberán trascender el carácter objetivamente suficiente para el sujeto epistémico que las expresa y validarse social o consensualmente/convencionalmente.

Sólo serán válidas para un conjunto de sujetos [aquellas razones aducidas respecto a alguna creencia,] que comparten un marco conceptual común, el cual se expresa en ciertas creencias básicas acerca de la constitución ontológica de la realidad, que delimitan lo que podemos admitir como existente. [...] Las razones que aduce un sujeto son objetivamente suficientes si son suficientes para cualquier persona a la que le sean accesibles los mismos datos, pueda comprender razones teóricas semejantes y acepte el mismo marco conceptual, pero no para otros que no cumplan con esos requisitos [...] (Villoro, 2009, p. 147).

Es posible, a partir de este punto, distinguir el modo en que comienza a dibujarse la idea de *comunidad epistémica*, a configurarse una noción de *sujeto epistémico*, *sujeto epistémico pertinente*, como aquellos agentes situados histórica y contextualmente y que comparten un marco teórico y conceptual.

Todos somos sujetos epistémicos respecto de ciertas razones y, por ende, respecto a ciertos saberes y no respecto a otros. Por lo tanto, todos formamos parte de determinadas comunidades epistémicas [en plural y no singular]. [...] Cada comunidad



epistémica delimita, así, un conjunto de razones accesibles, de acuerdo con la información de que se puede disponer, con su nivel de tecnología, con el desarrollo de su saber previo y con el marco conceptual básico que supone (Villoro, 2009, p. 148).

Podría decirse entonces, que nos encontramos a las orillas de determinadas comunidades epistémicas, que sólo nos ubicamos como sujetos epistémicos al margen de las dinámicas internas de dichas comunidades; pero una vez logrando la *pertinencia* (o pertenencia), seremos sujetos que habrán de juzgar las razones de determinado saber.

Dicho de otra manera, será mediante la educación que un sujeto epistémico se transforma en un sujeto epistémico pertinente, y al acceder a los conocimientos previos y las razones objetivamente suficientes que fundan determinado conocimiento, estando en condiciones de juzgarlo a su vez. Dicha analogía deja de manifiesto que nos referimos a la formación en la ciencia, la formación en determinado campo, la formación de investigadores de la educación, de lo educativo. Así nuestro autor señala:

[...] la educación es el proceso para adecuar las comunidades epistémicas a la sociedad real. El ideal regulativo último de toda educación sería convertir a todo hombre en miembro de una comunidad universal a la que le fuera accesible todo saber humano; en terminología kantiana: convertir a todo sujeto empírico en miembro de la intersubjetividad trascendental de la ciencia. [...] [Sin embargo, esta] “accesibilidad” de las razones no puede entenderse como una posibilidad lógica, sino social e histórica [agregaría, contextual o regional]. [...] Las comunidades epistémicas están, pues, condicionadas, tanto en el espacio como en el tiempo (Villoro, 2009, p. 149).

Las comunidades epistémicas se configuran, ligan, unen, presentan rupturas, se bifurcan y se traslapan en los marcos de los dispositivos de formación, permite dar cuenta, esto es, investigar en torno al modo en que se forma para la generación de conocimiento. Es pues, mediante estas nociones fundamentales, que pueden llevarse a cabo investigaciones en el campo de la educación



que permitan dar cuenta de las características y los elementos configuradores presentes en los discursos del saber que legitiman a su vez, las prácticas del poder-saber.

Conclusiones

La convergencia entre dispositivo y comunidad epistémica en el campo de la formación radica en su carácter explicativo ya que permite comprender procesos de génesis y desarrollo desde ámbitos de ruptura, discontinuidad y quiebre en la dinámica propia de su devenir.

La noción de *dispositivo* en Foucault, como categoría de análisis en los procesos formativos permite a los sujetos orientar la construcción de conocimiento de acuerdo a objetos de estudio pertinentes, sin embargo, las comunidades epistémicas concretan la producción de acuerdo a los Dispositivos de Formación, son estas comunidades epistémicas las que legitiman la generación de conocimiento de acuerdo a un determinado discurso.

Es la comunidad epistémica la que, valida, legitima, justifica y construye derroteros de investigación. Los agentes hacen agencia, configuran, dan sentido y posibilitan la generación de nuevas formas de entender la realidad, de construir conocimiento y validarlo, pero también a la inversa.

Es visible que, dentro de las comunidades epistémicas de cada Dispositivo de Formación, los objetos de estudio se construyan y determinen en relación a los marcos metodológicos, conceptuales y teóricos de las disciplinas que la integran, encontrándose pues una multiplicidad de perspectivas que van desdibujando sus fronteras e integrando productos del conocimiento que se genera bajo esta lógica difusa.

La formación no puede ser vista como algo determinado o necesariamente acumulativo y gradual, sino, atendiendo a la lógica difusa, es algo no determinado, que permite generar configuraciones en distintas direcciones, en donde los sujetos epistémicos pertinentes formados en el discurso del saber legítimo habrán de priorizar determinados objetos de estudio en el acto o realización del proceso de formatividad.



Dicho de otra manera, los distintos Dispositivos de Formación encuentran un modo de relacionarse *difuso*, pues cada uno de estos dispositivos, generan encuentros (desencuentros y rupturas), desde estos modos de entender y significar al hecho educativo se configuran comunidades epistémicas que generan convergencias y divergencias en torno a los objetos de estudio que son legitimados desde los discursos.

Hablamos entonces del Dispositivo de Formación como el espacio-tiempo que ha sido analizado a partir de los aspectos iniciales, recuperando la noción de formación, lo instituido y lo instituyente en el marco institucional. Si bien en las comunidades epistémicas de los dispositivos de formación de investigadores hay elementos reguladores externos, también es posible identificar rasgos de variabilidad (ruptura e individualidad), donde emerge lo dándose. Por último, la formación da lugar a procesos de desarrollo desde la continuidad o bien la emergencia, donde sus diversas producciones y discontinuidades se configuran dando lugar a una determinada trayectoria o tradición, que desde estos marcos conceptuales pueden dar lugar a investigaciones ulteriores que expliquen las características, modos y condiciones en la construcción de conocimiento.

Referencias

- Deleuze, G. (1989). ¿Qué es un dispositivo? En E. Balbier, G. Deleuze, H. L. Dreyfus, M. Frank, et. al., *Michel Foucault Filósofo* (pp. 155-163). Barcelona: Gedisa.
- _____. (2007). *Foucault*. Barcelona: Paidós.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2014). *Rizoma*. México: Fontarama.
- Foucault, M. (2005). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. México. Siglo XXI.
- _____. (2009). *El orden del discurso*. México: Tusquets.
- Villoro, L. (2009). *Creer, saber y conocer*. México: Siglo XXI Editores.
- Yurén, M. (2005). Ehtos y la autoformación en los dispositivos de formación docente. En Yurén, M., Navia, C. y Saenger, C. (Edits.), *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*. Barcelona: Pomares.
- Yurén, T., & Mick, C. (Edits.). (2013). *Educación y agencia. Aproximaciones teóricas y análisis de dispositivos*. México: Juan Pablos.