



Archivos de Criminología, Seguridad Privada y Criminalística
Año 11, vol. 21, Agosto-Diciembre 2023
ISSN: 2007-2023
www.acspyc.es.tl

La configuración de la tríada formativa en los territorios de la formación en Documentología. Relaciones entre sí y con el contexto de aplicación

The configuration of the training triad in the territories of training in Documentology. Relations among themselves and with the context of application

Fecha de recepción: 21/02/2022

Fecha de aceptación: 06/05/2022

Lic. José Luis Garay Broggi
garaybroggijoseluis@gmail.com

Mtra. Emilia Gabriela Bruquetas Correa
gabrielabruquetas@gmail.com

Dr. Aníbal Roque Bar
anibalrbar@hum.unne.edu.ar

Universidad Nacional del Nordeste
Argentina

Resumen

Mediante un estudio de casos se propone describir los modos en los que se expresa la formación en el contexto de educación de la Documentología, particularmente en las formas que se comporta la tríada formativa en el contexto de educación, así como sus vínculos entre éste y el contexto de aplicación. De esta manera, se han descrito dos territorios formativos. El primero, el aula-clase, presenta una relación formador-sujeto en formación asimétrica y un objeto aproximado desde lo conceptual. El segundo, el aula-pericial, cambia la dinámica de la tríada, se vencen las asimetrías y el objeto se acerca mediante la práctica.

Abstract

Through a case study it's proposed to describe the ways in which the training is expressed in the context of education of Documentology, particularly in the manners that involves to the training triad in the context of education, as well as the bound between this and the context of application. In this way, two territories have been described. The first one, the lesson-classroom, presents a relation between the trainer and the trainee asymmetric and an object approached from the theory. The second one, the forensic-classroom, the asymmetries are been overcome, and the object is approached through the practice.

Palabras clave: Argentina; Documento; Educación superior; Relación estudiante profesor.

Keywords: Argentina; Document; Higher education; Student teacher relationship.

Introducción

La Criminalística es “la disciplina que aplica fundamentalmente los conocimientos [...] de las ciencias naturales en el examen del material sensible y significativo relacionado con un presunto hecho delictuoso” (Moreno, 1997, p. 22). Este empleo de saberes de las ciencias naturales, ha llevado a algunos autores a teorizar de que se trata de un abordaje equivalente a estos campos (Moreno, 1997; Guzmán, 2011). Epistemológicamente, reaviva un esquema que es coherente con la mirada naturalista-empirista de la ciencia social, en el que se intenta aplicar el modelo de las ciencias naturales al ámbito del mundo social (Palma y Pardo, 2012). Dicha concepción soslaya la dimensión social del delito y de la actividad criminalística. El



abordaje se restringe a los aportes que hacen las técnicas provenientes de las ciencias naturales, y obvia la finalidad social del dato producido.

La diversidad de situaciones en las que incursiona esta disciplina, precisa de un abordaje que recupere múltiples aristas de la actividad científica. En este sentido, resulta útil la noción de Echeverría (1995) de que toda actividad científica se sustancia en cuatro contextos: educación, innovación, evaluación y aplicación. En el primero se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje. El segundo y el tercero refieren a la producción y validación de los descubrimientos e invenciones en la ciencia respectivamente. El cuarto implica el uso y adecuación de las innovaciones para generar una transformación en el medio.

Empezando por el contexto de aplicación de la Criminalística, se advierte que éste tiene una clara preponderancia, dado que el principal propósito de la disciplina es aportar a la resolución de un hecho delictivo. Su importancia es tal que tanto el ámbito de innovación y el de evaluación están subsumidos en la *praxis* profesional (Streuli, 2018).

Si se tiene en cuenta que los contextos son dinámicos, y por lo tanto sus actores transitan entre ellos sincrónica o asincrónicamente, es el contexto de educación donde se inicia el acercamiento a un determinado campo de la ciencia, y desde allí se extiende a los demás. Si esto es así, surgen los interrogantes sobre cómo hace éste para incluir a los aspirantes en los procesos formativos de un determinado dominio disciplinar, cómo se constituyen las primeras aproximaciones del sujeto al objeto de estudio, e incorporan los diversos saberes, así como los cánones disciplinares.

Silva Anguiano y Sierra Pacheco (2016) analizan los desafíos educativos de diversas disciplinas dedicadas al estudio del delito (principalmente la Criminología) en México. Respecto al sujeto que se forma en Criminalística sostienen que carece de interés por la actividad investigativa, los aspectos sociohistóricos del delito y que pretenden respuestas “fáciles y digeribles” (Silva Anguiano y Sierra Pacheco, 2016, p. 273) al momento de realizar intervenciones.

En Argentina, Bruquetas Correa (2019) analiza la formación en una de las áreas de la Criminalística, la Documentología, y destaca que tiene una importante orientación técnica. Desde la tesis de los contextos de la actividad tecnocientífica, la autora describe un contexto de educación dedicado, principalmente, a la formación de sujetos para el contexto de aplicación.

La Documentología se aboca al estudio de los documentos en tanto estos puedan suscitar una problemática de índole jurídica. Así como la Criminalística, fundamenta parte de



sus intervenciones a través de las ciencias naturales, sin embargo, incorpora entre sus técnicas el estudio de la escritura, principalmente con el fin de identificar al autor de un manuscrito. En este sentido, Robles Llorente (2015) hace una revisión integral de estos tipos de análisis, la mayoría implica la detección de peculiaridades inherentes a la grafía que permiten vincularla con un sujeto en específico. El abordaje se distancia de las técnicas de la Química y la Física para tomar su propia impronta, una que tiene por objeto un fenómeno humano difícil de reducir (quizás imposible) a categorías naturalistas.

La problemática planteada para el contexto de educación de la Criminalística, se acentúa si es llevado al ámbito de la Documentología, dado que resulta más complejo obturar el aspecto social de esta clase de intervenciones. Trasunta en un caso representativo dado que replica, *a priori*, los esquemas imperantes, pero con un desafío singular, el abordaje de la grafía.

A partir de estos decires, desde este trabajo se pretende responder al interrogante de cómo se sustancia la formación en la Criminalística, particularmente en la Documentología. Asimismo, qué dinámicas se materializan en el contexto de educación de la disciplina, qué esquemas ontológicos, epistemológicos y metodológicos se propician en el aula, y en qué medida influye el contexto de aplicación en los procesos formativos.

Previo a analizar la problemática, resulta necesario la exposición de los conceptos con los cuales realizar el abordaje. En este sentido, Ferry (1997) conceptualiza a la formación como un proceso de desarrollo personal en el que el individuo adopta una cierta configuración. Hernández y López Carrascal (2002) sostienen que “formar en una disciplina sería enseñar a actuar dentro del marco de un conjunto de reglas propias de la cultura académica y de la disciplina particular” (p. 150).

La formación define modos de actuar del sujeto, a partir de representaciones previas que tiene del mundo. Implica, en sí, el concepto de educación (Rivas González, 2008), pero toma diversas expresiones en relación con el contexto en el que se despliega. En este tenor, Bar (2013), al analizar el caso de la Biología, señala que dicho proceso inicia en la Universidad y continua en cualquiera de los contextos en el que se desempeñe el biólogo. La formación comienza en el contexto de educación, pero continúa y se reconfigura en función del que sujeto se inserte en alguno de los otros tres ámbitos.

Los procesos que se sustancian en el contexto de educación no solamente involucran diversos actores, la formación tiene lugar en un espacio y un tiempo dado. Muñoz Rodríguez (2009) sostiene que el humano es un ser espacial, entendiendo que “las personas no sólo



están en los espacios [...] sino que han de llegar a ser en un espacio, pues son los espacios quienes otorgan, en buena medida, sentido y significado a nuestras relaciones, comunicaciones y pasiones” (p. 13). Los sujetos se inscriben en él e interactúan con los objetos disponibles en el lugar, marcando diferentes modos de relación en ese dominio disciplinar.

La perspectiva de la pedagogía de los espacios recupera la dimensión espacial como punto de referencia del análisis. García del Dujo y Muñoz Rodríguez (2004) afirman que es necesario atender “al sujeto real, al sujeto situado y, por tanto, de incidir en análisis concretos, relacionales, espaciales” (p. 264).

Coherente con esta mirada, Flores y Bar (2017; 2019; 2021) abordan la cuestión formativa con un anclaje en la pedagogía de los espacios, al mismo tiempo que recuperan los contextos de la actividad tecnocientífica como parte del estudio. Para los autores, la formación transita diversos territorios, entendidos éstos como una delimitación del espacio físico en el cual tienen lugar las interacciones entre los actores del proceso formativo, en un período de tiempo definido (Flores y Bar, 2017). Sostienen que en cada uno se conforman diversas territorialidades, es decir, “límites a un modo y manera de estar en los espacios” (Muñoz Rodríguez, 2009, p. 16). La formación configura a su vez diversas “*praxis* formativas y epistemológicas que darán fundamento a ese lugar” (Flores y Bar, p. 392), aquél donde se materializan, tanto el contenido que se trasmite en el proceso educativo, como los modos con los que se logra.

En lo atinente a la formación inicial de los biólogos, Flores y Bar (2019) describen la configuración de tres territorios: el aula-clase, el aula-laboratorio y el aula-campo. A su vez, Flores (2021), en su tesis doctoral, incorpora un territorio más, el aula de iniciación en la investigación. Los cuatro comportan espacios donde se desarrollan partes de las actividades del contexto de educación, pero en cada una, la tríada sujeto formador, sujeto en formación y objeto, se constituyen de distintas maneras (Flores, 2021).

A partir de estos antecedentes, el presente se propone a describir los modos en los que se expresa la formación en el contexto de educación de la Documentología, particularmente las formas en que se comporta la tríada formativa en el contexto de educación, así como sus vínculos entre éste y el contexto de aplicación.



Método

Para responder a la problemática planteada, se ha propuesto una metodología basada en estudio de casos. Esta clase de abordaje es útil cuando la realidad que se pretende indagar es poco conocida, donde el fenómeno de interés no es separable de su contexto sociohistórico y la investigación enfatiza en la profundidad de los datos construidos (Yin, 1981; 2013).

Desde la perspectiva de Yin (1981), esta clase de estudios tienen relevancia cuando el fenómeno de interés es abordado en su contexto real, y el correlato de las categorías de análisis y el material empírico no es claramente evidente. Los aportes son sustanciales en los trabajos que hacen ahínco en el empleo del conocimiento, en palabras del autor, “el uso de estudios de caso permite examinar el proceso de utilización de conocimiento, y, en última instancia, recomendar y diseñar apropiadas políticas de intervención” (Yin, 1981, p. 100). Dada la complejidad de los fenómenos bajo análisis, esta clase de investigación requiere, frecuentemente, la triangulación de datos (Yin, 2013).

Para la presente se ha tomado como caso de estudio las cátedras dedicadas a la formación en Documentología de una Licenciatura en Criminalística de una universidad pública argentina. Se trata de tres asignaturas, Criminalística Documentológica I, II y III. La primera ubicada en el primer cuatrimestre del tercer año del plan de estudio de la carrera, la segunda en el inmediato cuatrimestre del mismo año y la última en el cuarto año de la carrera en el primer cuatrimestre.

En aras de formular datos pasibles de triangularse, se han desplegado diversos dispositivos. Los mismos priorizan las voces de los actores inmersos en el contexto de educación de la Documentología, así como sus interacciones. En este tenor, se han realizado entrevistas en profundidad a la totalidad del plantel docente de estas asignaturas, integradas por cuatro licenciadas que se dedican a la enseñanza de la Documentología. En la primera, trabajan tres docentes, una profesora adjunta (a cargo del espacio curricular), una jefe de trabajos prácticos (JTP) y una auxiliar de primera. En la segunda, al momento de las entrevistas, hay una única docente que se desempeña como adjunta a cargo de la cátedra. En Criminalística Documentológica III, la adjunta a cargo es la misma que la de Criminalística Documentológica I, y la JTP es la auxiliar de esa misma materia.

En las entrevistas se indagan cuestiones atinentes a los objetivos de la asignatura, los modos en que se presentan y desarrollan los contenidos que dan cuenta de los objetos disciplinares, las competencias y saberes que se solicitan y favorecen en la formación



documentológica; y el aporte de la cátedra al perfil del egresado. Se asume que cada tópico está atravesado por la dimensión histórica del sujeto, por lo que se busca recolectar información que permita reconstruir la *praxis* del docente, así como mostrar sus implicancias en la formación.

Para facilitar la triangulación de datos que insume el estudio de casos, se realizaron observaciones del cursado de las tres asignaturas anteriormente descritas. Las mismas apuntan a reconstruir las dinámicas suscitadas entre el docente y los estudiantes en el contexto de la clase, los modos en los que se aproxima el objeto de estudio y el dominio disciplinar al alumno, así como las competencias aplicadas en las diversas instancias prácticas.

Resultados

Desde las observaciones y las entrevistas, se advierte que el proceso formativo en Documentología se desarrolla en dos territorios, el aula-clase y el aula-pericial. Se ha optado por seguir un criterio similar al expuesto por Flores y Bar (2019) para su caracterización. Ambos se materializan en el mismo espacio físico, en las aulas del instituto de ciencias criminalísticas de la universidad, pero la configuración del lugar y las dinámicas suscitadas son diferentes en cada uno.

El territorio aula-clase. La configuración espacial y los esquemas de enseñanza

El primer territorio formativo guarda relación con el homónimo descrito por Flores (2021) tanto para el caso de Biología como el de Ciencias de la Educación. En él, el estudiante se aproxima al dominio disciplinar desde sus aspectos teóricos y conceptuales. El formato de clase prioriza instancias de exposición donde se habilita la interacción entre el presentador y la audiencia. La clase busca aproximarse a una exposición dialogada en el que el docente presenta los temas, buscando, a la vez, que el estudiante se involucre en la temática a través de intercambios con el expositor.

El espacio áulico se dispone con un disertante al frente y un público dispuesto en pupitres individuales, colocados en sucesivas filas paralelas, todos direccionados hacia el frente del salón, donde se encuentra el presentador. La figura de quien diserta varía en función de la temática abordada y los dispositivos empleados por la cátedra. Frecuentemente quien se ubica al frente es el profesor, el que, munido de material audiovisual, dicta la temática al público de estudiantes. Si bien se posiciona en la parte delantera del lugar, éste tiende a desplazarse por el aula, facilitando la interacción de los estudiantes que se encuentren más alejados.



Como sugiere Muñoz Rodríguez (2009) existe una interdependencia entre el espacio y los sujetos; donde el primero otorga sentido y significado a las relaciones y comunicaciones. En el caso de interés, se constituye un vínculo con asimetría entre quien diserta y quien recepta la información. Se trata de una configuración del espacio y manejo de los encuentros, que guarda correspondencia con lo que Fattore y Caldo (2011) denominan un discurso pedagógico moderno, caracterizado por la linealidad en la transmisión del mensaje, donde el docente es depositario de la cultura académica y tiene la responsabilidad de inculcársela al alumno. La acción comunicativa influye tanto en la configuración de los sujetos como en la del espacio (Muñoz Rodríguez, 2009), y en el marco del territorio se le imprime un esquema enciclopedista.

En la medida que se avanza en el dictado, en el aula-clase se matiza la relación del estudiante y el docente. Los equipos de cátedra promueven que los cursantes, en grupo, expongan oralmente diversas temáticas, que previamente se indagan y estudian en función de una bibliografía sugerida. En estas instancias el docente juega un rol de moderador, retoma conceptos que han quedado poco explícitos, abre el debate y los interrogantes hacia los cursantes; y realiza un resumen del tema, ajustándolo con las necesidades disciplinares.

Interacciones entre el docente y el estudiante en el aula-clase. Delimitación del objeto y aprendizaje del dominio disciplinar desde su vertiente teórica

El aula-clase es un territorio de presentación del contenido disciplinar. En la primera clase de Criminalística Documentológica I se expone la definición de la disciplina, su objeto de estudio y los métodos y técnicas que emplea. Se la presenta como una ciencia y área de estudio de la Criminalística. Asimismo, se afirma que la Documentología emplea saberes provenientes de la Química y la Física, así como conocimientos y métodos propios; con la finalidad de producir datos que puedan volcarse en un informe denominado 'pericia documentológica'. Los entrevistados comparten dicha visión, particularmente enfatizan en la cuestión del objeto de estudio al definir a la Documentología.

nosotros tenemos un concepto de cátedra, un concepto que compartimos con las tres cátedras, que tiene que ver con la revisión que se hizo de distintas definiciones [...]. Primero que tiene que ser actuales (los documentos) [...] Y con la idea de [...] que este estudio se da en el ámbito judicial. (Docente 1, 2019)

No, el concepto de Documentología que se utilizó no tiene un autor, eso se fue adaptando y quedó ese concepto, no tiene autor. Como que fue el más completo, que más hacemos nosotros. (Docente 2, 2019)



Bueno, justamente, es una ciencia porque tiene un objeto de estudio, vos sabés que es el documento moderno público o privado. Tiene la finalidad que es establecer la autenticidad o falsedad del documento, tiene una metodología: observación, descripción y comparación; y tiene técnicas que se aplican que son: la fotografía, la óptica [...]. Obviamente, es sistemático, tiene un vocabulario técnico propio, todas las características para que tenga un rango científico. (Docente 3, 2019)

Y para mí es una ciencia, primer punto, y que trabaja, que estudia [...] los documentos públicos o privados y que trabajamos con la autenticidad o falsedad de esos documentos. (Docente 4, 2019).

Emerge la noción de que la Documentología es una ciencia, pues tiene un objeto propio y delimitado, el cual se aborda a través de saberes científicos. Sin embargo, en términos de las actividades científicas, la definición sólo da cuenta de aquellas vinculadas con el contexto de aplicación. La conceptualización prescribe a que el documentólogo emplee sus conocimientos para realizar un informe, una pericia documentológica. Desde un inicio se compele y orienta al futuro egresado a dedicarse a la producción de estas documentaciones.

La formación se dirige hacia el contexto de aplicación, en tanto lo que aprende el estudiante es cómo intervenir en una situación concreta para poder modificarla (Echeverría, 1995). Así, las clases presentan diversas temáticas dirigidas a responder alguna problemática pericial; a su vez, los docentes acompañan las explicaciones con comentarios de sus experiencias profesionales. Rememoran casos donde tuvieron la oportunidad de trabajar con alguna clase de documentación falsificada, cuando tuvieron que recurrir a un instrumento analítico en específico, o cierta firma particularmente compleja que debieron analizar.

El aula-clase permite al docente socializar su experiencia disciplinar. Esta situación es análoga a la que narra Flores (2021) para la formación de los biólogos, donde los docentes, en este territorio, comentan los avances en la producción de conocimiento. En este sentido, la autora denota el vínculo que existe entre el contexto de educación con el de innovación en el marco del aula. Mientras que en el caso que se presenta, por la proximidad que tienen las profesoras con el ámbito de aplicación, lo que acercan en el aula-clase son situaciones de su *praxis* profesional.

El tratamiento que se le da al objeto encuadra en la mirada naturalista imperante en la Criminalística, es decir, se reduce el objeto al mundo de los fenómenos naturales (Palma y Pardo, 2012). Sin embargo, en el devenir de las clases no se conceptualiza si la Documentología es una ciencia natural o social, o a cuál se aproxima. Por ello, se indaga en las



entrevistas sobre qué clase de ciencia es la Documentología, a qué tipo de cuerpo de saberes responde.

Y para mí el documento [...] es una construcción humana (Docente 1, 2019).

Yo lo veo más social. Natural, no sé, capaz tendría que abordar de otra forma y analizar las teorías para llegar. Pero más me tiro por lo social (Docente 2, 2019).

La disciplina es social, es social. O sea, es una ciencia social, según la clasificación de la ciencia está calificada como una ciencia social (Docente 3, 2019).

Desde la perspectiva de los entrevistados, la Documentología es una ciencia social, y su objeto de estudio es una construcción humana. Sin embargo, en las observaciones dichos decires no emergen o quedan diluidos, se prioriza una preparación más técnica y son pocas las oportunidades en las que se establece algún debate de naturaleza epistemológica.

Contenido disciplinar de la Documentología. Resignificación de la Química y la Física, el contexto del Derecho y la Documentología como puente entre las ciencias sociales y las naturales

Aunque la Documentología emplea conocimientos provenientes de la Química y la Física, su cuerpo de teorías no se agota allí (Bruquetas Correa, 2019). En las asignaturas se dicta, al menos, tres clases de contenidos: los vinculados con las técnicas físico-químicas; los relacionados con el Derecho y el contexto jurídico en el que se inserta la profesión; y aquellos que son propios de la Documentología.

El primer contenido refiere a las técnicas basadas en las ciencias naturales que utiliza el disciplinar en sus intervenciones. Principalmente, Criminalística Documentológica I y II tienen unidades dedicadas a analizar el documento desde su dimensión físico-química. Entre las temáticas destaca: el estudio del soporte, el análisis de las tintas, borrados y alteraciones documentales, exámenes de documentos impresos, entre otros.

Durante las clases los docentes readecuan estas técnicas para ajustarlas a las necesidades disciplinares. Enseñan que cada una tienen sus propias lógicas en el ámbito pericial, y que el perito se vale de ellas para construir datos que puedan volcarse en un dictamen. Los procedimientos físicos son exaltados en el espacio formativo, por ser considerados conservativos del material. Se exhorta al uso y adquisición de dispositivos tales como: lupas cuenta hilos, juegos de luces ultravioleta (UV), filtros para fotografías, cámaras fotográficas y microscopios.

Para que el dictamen tenga validez necesita cumplir con los requisitos formales del ámbito en el que se inserta (Roldán, 2001). El contexto jurídico impone sus propias reglas al perito, y el estudiante necesita formarse en él para poder enfrentarlo. Así, el segundo gran



grupo de teorías dictadas en las asignaturas se vincula con el Derecho, principalmente el procesal. Los docentes explican el marco jurídico que respalda la actividad pericial, así como los procedimientos y recaudos legales que deben tenerse en cuenta.

a diferencia de ahora que se incorpora, o sea, el procedimiento judicial no teníamos (Docente 2, 2019)

el gran cambio que hubo es que, para mí, justamente, por todo mi transitar en los juzgados, [...] tengo una mirada integradora y yo noté y vi la necesidad, inclusive, cuando me recibí, que yo tuve la suerte de saber lo que era una cédula, lo que era un oficio, donde estaban los juzgados, qué tenía que hacer, qué tenía que mirar, que existe un libro de notificaciones, qué yo tenía que mirar; cuáles eran los expedientes que salían. Y, bueno, eso traté de inculcarle a mis compañeros que trabajaban conmigo y, bueno, yo dije por qué no a mis alumnos (Docente 3, 2019)

Criminalística Documentológica III presenta varias unidades dedicadas al ejercicio de la profesión y al marco jurídico en el que se encuadra. Enseñan al estudiante cómo vehicular sus peticiones en un juzgado, cómo redactar un escrito judicial, solicitar adelantos para gastos periciales, entre otros. Las demás cátedras hacen lo propio, Criminalística Documentológica I se encarga de la formación en términos de los cuidados que merece el documento como elemento probatorio en una causa, mientras que Criminalística Documentológica II recupera nociones tales como 'falsificación' y 'adulteración' y las debate en clave del Derecho.

Los saberes provenientes de las ciencias naturales y el Derecho se imbrican en el aula-clase. En este contexto, aparecen los principios propios de la Documentología que generan un puente entre estas dos clases de conocimientos, los que se amalgaman y aplican de forma integral. En conjunto emergen, también, conceptos propios de la disciplina, tales como la noción de autenticidad, falsificación, documentos indubitados o dubitados, gesto gráfico, y el examen físico del documento. Este último se enseña como un procedimiento que se aplica en toda intervención profesional. Está separado en dos momentos, el primero denominado 'examen extrínseco' y el segundo 'examen intrínseco'.

El examen extrínseco es el punto de partida del abordaje documentológico. Tiene tanto una finalidad metodológica como legal. En primer lugar, permite el ordenamiento y caracterización de los componentes generales del documento, lo que asiste como referencia espacial para las técnicas empleadas en el examen intrínseco. Asimismo, sirve para dejar constancia de la forma en la que se recibió el documento, valiéndose de respaldo en caso de que una parte reclame por daños u otro aspecto. El examen intrínseco es más diverso, se adecua a



las necesidades del caso. En este momento del estudio documental es donde se aplican las técnicas documentológicas y físico-químicas aprendidas.

El laboratorio como espacio simbólico en el aula-clase

En la aproximación a los conceptos documentológicos, resalta la figura del laboratorio. Gran parte de las técnicas que se enseñan, sobre todo las del área de la Química, requieren de un espacio dedicado a tal menester. Sin embargo, el instituto universitario de referencia no dispone de los elementos necesarios para que se puedan realizar algunas de estas experiencias. En este sentido, los informantes remarcan esta realidad educacional.

Sí, me gustaría tener un espacio para poder hacer todas las prácticas, por ejemplo, observación con microscopio, y todo eso. Sí, eso sería fundamental, el instrumental para que ellos puedan, si bien en las prácticas ellos traen su computadora, traen [...] sus máquinas fotográficas, lo traen, o con los celulares tratan de hacer una práctica, pero es muy escaso, obviamente. Se necesita tener un espacio, como un laboratorio, para poder ejercer la práctica (Docente 2, 2019)

Lo que sí, para mí, una de las debilidades es lo precario que tenemos, lo que es no contar con un laboratorio adecuado. Por ejemplo, yo veo lo precario y el espacio, por ahí, y viste, que vos en un aula tenés que dar la práctica, tenés que dar teoría, tenés que dar todo (Docente 3, 2019)

La falta de un laboratorio ajustado con las prácticas de la Documentología, implica una reducción en la profundidad del contenido dictado, el que se encorseta al discurso y a la teoría. Desde la perspectiva de Muñoz Rodríguez (2009), el sujeto interactúa con el espacio y construye una identidad alrededor de él, a lo que denomina una experiencia territorial. En el caso de la Documentología, dicha territorialidad no se da en torno al laboratorio, puesto que no se dispone de un recinto, insumos y/o dispositivos tecnológicos con los que brindar dicha formación. En su lugar, se lo reconvierte en un espacio simbólico y se anexa al aula-clase.

Al reducirse al plano teórico, quien se forma en Documentología no genera identidad con el laboratorio. Ello es coherente con la función de agente educativo y facilitadores de procesos de aprendizaje que cumplen los espacios (Muñoz Rodríguez, 2007). La ausencia de un laboratorio tiene un impacto directo en la *praxis* construida por el estudiante, si bien tiene conocimientos amplios de los estudios documentológicos, son pocos los dispositivos a los que ha tenido acceso, así como sus aplicaciones. Para complementar dicha formación, deberá esperar al ejercicio profesional o recurrir a espacios formativos alternativos, como las prácticas profesionales supervisadas.



El abordaje del grafismo. Rupturas en los esquemas epistemológicos de la Documentología y desafíos en el proceso formativo

Mención aparte merece el estudio del grafismo en la Documentología, cuyo basamento teórico se construye en el seno de la disciplina. Primeramente, para poder describir y analizar la escritura, en el aula-clase se enseñan diversos conceptos que se emplean para tal menester. Destacan los llamados 'elementos estructurales' y 'elementos formales', los que son un conjunto de categorías analíticas que permiten caracterizar una determinada muestra de escritura.

En el devenir del proceso formativo, cuando el estudiante aprende a desglosar un manuscrito en sus aspectos formales y estructurales, se le enseña a identificar aquellos aspectos que son esenciales de la grafía y están presentes en cualquier muestra de una determinada persona. A ello se le denomina gesto gráfico, y permite dictaminar respecto a la autoría de un documento.

Lo característico de este momento de la formación es que la temática incita a la interpretación del objeto. En las demás, existe un claro anclaje sobre la técnica y su adecuada aplicación, pero el análisis de la grafía implica una acción comprensiva sobre la escritura.

Otro aspecto que destaca al estudio del grafismo es el tiempo que insume su enseñanza. Requiere de la participación de dos asignaturas (Criminalística Documentológica II y III), el despliegue de diversas herramientas pedagógicas, y una aproximación gradual a la temática. Los saberes se presentan en un proceso dinámico y espiralado, donde los conceptos aprendidos en un primer momento, se recuperan y resignifican en siguientes instancias, en aras de conjugarlos en un análisis holístico e integral del manuscrito.

En el aprendizaje del estudio del grafismo, el territorio mantiene su forma original, pero se gesta una variación a nivel de las comunicaciones y significaciones. En términos de García del Dujo y Muñoz Rodríguez (2004), se produce un cambio en los vectores espaciales. Mientras que otras temáticas permiten un diálogo más lineal, el análisis del manuscrito precisa de una dinámica donde los conceptos se presentan, se debaten, y se resignifican para recuperarse en futuros encuentros. A su vez, es de los temas más desafiantes en el proceso formativo.

Donde se vuelve, de vuelta, a generar una complicación muy grande tiene que ver con la descripción de la grafía, de los trayectos, etcétera, porque la verdad que eso es un ejercicio de redacción (Docente 1, 2019)



La pericia, en docu 3, es la pericia lo que más le cuesta, la parte de la redacción, la parte del anexo, la parte del cotejo. Ese es el tema fundamental, más, sobre todo, si es falsa, si es falsa la firma (Docente 2, 2019)

Y, obviamente, el tema de aprender hacer la pericia documentológica y hacer el ojo para poder detectar todas las características y gesto gráfico, eso cuesta. Es porque, también, lleva un proceso de aprendizaje en el alumno, porque no es que un de un día para el otro va a aprender hacer una pericia y va a poder detectar todas las características, o sea, lleva un proceso. (Docente 3, 2019)

El abordaje del grafismo es una zona de inflexión para la disciplina, un punto en el que el encuadre naturalista resulta insuficiente y debe darse lugar a una perspectiva que acepte al objeto tal como es, un artefacto social. El aula-clase refleja esta ruptura a nivel epistemológico, el estudiante debe abandonar su zona de confort, configurada alrededor de las ciencias naturales; y el docente debe aproximar el objeto desde una mirada más comprensiva que analítica. Su complejidad aviva debates en el marco del aula, siendo una temática que genera un diálogo fluido entre los profesores y los estudiantes.

La importancia vertida sobre el análisis del grafismo, está directamente vinculada con el contexto de aplicación. Desde las voces de los entrevistados, estos estudios se encuentran entre las intervenciones profesionales más solicitadas.

Era para la determinación de autorías de una firma, se planteó la correspondencia de esa firma en relación a la persona que se le atribuía la misma (Docente 1, 2019)

En los laborales son firmas, textos. Firmas, sobre todo, los documentos que niega. Después están los civiles que son firmas [...]

Textos, firmas, después lo otro nunca me tocó un caso raro así, por ejemplo, en el que tuvieran que analizar químicos (Docente 2, 2019)

En líneas generales, o sea, siempre eran determinaciones de firma lo que me tocaban a mí (Docente 3, 2019)

Hoy, lo que trabajamos son firmas y la identificación de la autoría gráfica, eso es lo que yo tengo. Yo no tengo otra, otro tipo de causa.(Docente 4, 2019)

El aula-clase, la *praxis* en torno al quehacer

El aula-clase, en términos de Varela, Thompson y Rosch (1997), brinda un saber explícito y proposicional, es decir, un quehacer. El estudiante aprende las prescripciones de la disciplina y las técnicas que puede aplicar, según el caso que se le presente. En este territorio el sujeto aprende qué tipos de situaciones pueden presentarse en la realidad profesional, cuándo el documento es objeto de estudio pericial y qué puede hacer para responder a la problemática.



El nivel de estudio, desde la perspectiva de Quintanilla (1991), es del tipo representacional, está referida a las cosas, a saber qué son y cómo son. El conocimiento en este territorio es explícito y se configura a través de mandatos disciplinares, leyes científicas y teorías. Asimismo, la técnica se aprende desde lo que está normalizado y consensuado, se presenta desde lo general y protocolar.

En el contexto de la Documentología, el aula-clase es un espacio donde el estudiante construye su *praxis* en torno al quehacer disciplinar. En el aula-pericial, el conocimiento se verá reforzado a través del contacto con el objeto, con la materialización de la práctica situada en un espacio que emula la profesión.

El territorio aula-pericial. Aproximaciones al objeto real y al espacio para la aplicación

El aula-pericial es el territorio donde el estudiante se forma en contacto con el objeto. En este espacio, el sujeto pone en diálogo teoría y técnicas aprendidas en el aula-clase para poder aplicarlas a un objeto ofrecido al efecto.

El proceso formativo ya no gira alrededor de la comunicación de la teoría, sino en torno de lo que se puede decir del objeto y el dato que se logra construir de él. El material ofrecido lo diseñan los profesores y cumple una función pedagógica, implica, en la mayoría de los casos, documentaciones alteradas en función de una temática específica. Si en el aula-clase se trabajó sobre borrados, los docentes ofrecerán algún objeto obliterado a través de algún sistema de erradicación; si se abordó gesto gráfico, se ofrecen cuerpos de escrituras y algún documento con el que cotejar, entre otros.

El objeto ofrecido es esencial para entender las dinámicas del aula-pericial. Si bien, *a priori*, presenta las características de un documento de interés documentológico, son todas producciones internas de las cátedras y no han suscitado controversia alguna en el ámbito judicial. Se tratan, pues, de recreaciones que pretenden imitar un documento motivo de una causa. Asimismo, sus características son definidas con antelación, responden a un fin pedagógico y acompañan el proceso de enseñanza.

Entonces, eso es lo que tratamos de, por lo menos yo trato, de inculcarle a ellos y de darles casos hipotéticos, algunos son hipotéticos, pero otros son casos reales para ver como ellos solucionan esos casos (Docente 3, 2019).

La recreación de la práctica se extiende a los formatos de entrega de las actividades. Los trabajos realizados en el aula-pericial respetan el formato propio de las presentaciones de un perito en una causa, enfatizando en el esquema de una pericia. A su vez, cada instancia de presentación escrita se acompaña con una defensa oral del informe, esto busca recrear situaciones tales como las audiencias de explicación de pericia. Los docentes cumplen el rol de



las partes del proceso, el lenguaje empleado da cuenta de ello, frecuentemente utilizan la expresión 'para que el perito responda', locución ampliamente usada en el marco de la profesión por los abogados de las partes.

También hay momentos de reflexión y debate con respecto a los trabajos defendidos. Algunos estudiantes pueden aportar al análisis de la causa simulada, así como los docentes. El conocimiento se construye en comunicación con el otro, tanto en el diálogo como en la evaluación de la producción. Se profundiza en conceptos dictados en el aula-clase y se busca internalizarlos.

La configuración espacial del aula-pericial. Ruptura de la asimetría en las relaciones de enseñanza

En este territorio el espacio se reconfigura para facilitar el diálogo entre los alumnos. Ello guarda sentido con la propuesta Muñoz Rodríguez (2009), donde el espacio impone límites, pero también son oportunidades de interacción y encuentro con el otro. Para ello, los pupitres se cambian de ubicación, se disponen en círculos o semicírculos de forma de que se facilite la comunicación hacia el interior de los pequeños grupos que se constituyen y, ocasionalmente, con el docente.

En esta configuración del espacio, los docentes brindan acompañamiento a los equipos, se desplazan a lo largo del salón y se aproximan a requerimiento de éstos. Asimismo, ante la carencia de dispositivos de magnificación e iluminación en la institución, los profesores comparten instrumentos de su propiedad.

Traemos, inclusive, por ejemplo, el caso de billetes tenemos billetes, o sea, se juntan los que están falsificados, se trae los pocos instrumentales que tenemos, porque la verdad no tenemos mucho, pero se trae luces ultravioletas, para que ellos observen (Docente 3, 2019).

El aula-pericial rompe, en cierta medida, con la asimetría de las relaciones pedagógicas del aula-clase. Se busca un diálogo más constructivista, y la internalización del conocimiento volcados en el primer territorio a través de la práctica. De esta manera, los vectores del espacio y los modos de interacción de los sujetos (García del Dujo y Muñoz Rodríguez, 2004) se alteran para favorecer una formación centrada en el hacer.



Reconfiguración de la relación entre el docente y el estudiante. El conocimiento construido en el hacer

A través de diversas situaciones en la clase, los docentes buscan recrear las vivencias de la práctica profesional. En primer lugar, está la elección del documento con el que trabajar, normalmente los profesores disponen de sobres cerrados en la mesa del frente del salón, los que, en su interior, guardan el material necesario para realizar la pericia. Es un momento de tensión para el alumno, donde la incógnita respecto al contenido del sobre está presente siempre. Ello busca replicar la sensación del perito cuando se notifica del tipo de tarea que se le ha encomendado.

Los estudiantes retiran las documentales suministradas, cada uno saca su lupa y comienza a mirar con detenimiento el material. Atento a que éste emula un elemento ofrecido en una causa, los alumnos manipulan el objeto con particular cuidado. No lo pueden doblar, manchar, ni tampoco dañar, so pena de una evaluación negativa para el trabajo. El documento es tratado como si fuera un elemento de interés judicial, y el comportamiento del sujeto con el objeto guarda correspondencia con el que se da en el ámbito profesional.

Cada uno de los estudiantes realiza sus propias apreciaciones respecto del material. De esta manera, construyen el dato que volcarán al informe pericial. En dicha dinámica, el docente colabora brindando puntos de vistas no tenidos en cuenta por los alumnos, la presión de algún movimiento escritural, alguna mácula que sugiera la existencia de un proceso de capilaridad por el uso de un solvente, son algunos ejemplos. Particularmente, una de las asignaturas utiliza como herramienta la escritura de una bitácora durante los prácticos, donde se vuelquen los pareceres y decires del grupo.

Supongamos que después vienen y dicen 'profe, yo esto había pensado así, mi grupo no me hizo caso y éramos cuatro contra uno'. Nosotros intentamos rescatar eso con una actividad, que habíamos planteado que ellos pusiesen si existía alguna discrepancia que lo planteasen (Docente 1, 2019).

La disposición del espacio permite a los sujetos resignificar sus funciones en el proceso formativo. Como sugiere Muñoz Rodríguez (2007) la manipulación de las variables espaciales permite gestar cambios en la acción educativa. En el caso de interés, convierte a los equipos de estudiantes en protagonistas del proceso, mientras que el docente acompaña la construcción de saberes que se genera hacia el interior del grupo.

Entre las temáticas que se abordan en el aula-pericial, destaca el análisis del grafismo. La mayoría de las actividades realizadas en este territorio se vinculan con una descripción de muestra de grafía o a un cotejo de escritura. En el devenir de las clases, los



docentes usan un término para referirse a la formación en este saber, hablan de 'hacer el ojo'. Esta expresión entraña un conjunto de concepciones asociadas con la capacidad para determinar el gesto gráfico de un manuscrito, así como la presteza de poder describirlo y volcar el dato al informe.

Pero, en realidad, te vuelvo a reiterar, para mí el gesto gráfico y esto de hacer el ojo tiene que ver con observar una firma y empezar, primero, a enfocarte en no ver las formas en general, sino empezar a ver el movimiento que acompaña a esas formas [...] Te doy un ejemplo típico, que siempre se equivocan los chicos, dicen 'la forma del lazo en forma de' ¿Sí? Está bien el lazo, pero ese lazo tiene dos rasgos o dos trazos, si es una 'ele' tiene dos trazos uno que asciende y otro que desciende. Entonces, yo tengo que mirar cómo asciende, en forma recta o curva, y cómo desciende, en forma recta o curva (Docente 4, 2019)

El aula-pericial como nexo entre el contexto de educación y el contexto de aplicación. El espacio dirigido a la formación profesional

El aula-pericial tiene sus primeras manifestaciones en la cursada de Criminalística Documentológica I, cuando el estudiante realiza su primer examen extrínseco de un documento y la descripción de la tinta empleada en su confección. En la siguiente materia, se incorporan más actividades de esta clase, intercaladas con otros dispositivos. En la última, Criminalística Documentológica III, las prácticas configuran la mayoría de las acciones en este territorio.

La necesidad de un espacio dedicado exclusivamente para emular la profesión, emerge en las entrevistas. En este sentido, se indaga en cómo era la formación cuando los docentes eran estudiantes, el modelo descrito es coherente con un esquema más rígido del aula-clase, carente de contacto con el objeto de estudio.

con un desarrollo, insisto, bastante teórico, pero ligado a una mirada prescriptiva de cómo debía trabajarse, cómo reconocer las figuras, cuáles eran los componentes del gesto, pero siempre la enseñanza estaba, más que nada, ligada a esa mirada de clases magistrales (Docente 1, 2019)

Recuerdo que nosotros nos teníamos que estudiar todo el libro teórico.

[...] nunca tuvimos prácticos, sino que era teoría, teoría, teoría (Docente 2, 2019).

A ver, las clases, en sí, consistían en grupos que pasaban a exponer determinado tema y, por ahí, venía y te hacía leer a uno, que los otros escuchen, no tenía mucha técnica en la docencia. Y los parciales eran memorísticos, es decir, vos tenías que escribir todo el libro (Docente 3, 2019)

Producto de esta formación, los docentes de las tres asignaturas decidieron coordinar esfuerzos y plantear una dinámica de clases que favorezca la inserción profesional.



Articulan conceptos y modos de plantear las instancias prácticas, de manera que el transitar entre las materias guarde coherencia y propenda a un conjunto de objetivos comunes.

Tuvimos la oportunidad de ir armándonos de otra manera, de tener una mirada un poco más ajustada a la idea de las prácticas de la materia. [...] habíamos tenido ya un diálogo con la profesora de Documentología [...], como para tener una idea más clara y que sea más fluida [...] A partir de esto, nos permitió con esa mirada trabajar, más que nada, situaciones de la práctica y sobre todo tener una mirada más reflexiva de los contenidos (Docente 1, 2019).

El aula-pericial emerge a fin de acercar al estudiante al contexto de aplicación. En la medida que discurren las asignaturas, este territorio toma más entidad en el proceso formativo. Criminalística Documentológica I, en virtud de que debe sentar las bases teóricas de la disciplina, enfoca sus actividades en el aula-clase, más que en el aula-pericial. En Criminalística Documentológica II, la relación entre territorios es más equilibrada, mientras que en la III el segundo tiene una presencia más demarcada. En esta última asignatura, existen días de clases completos dedicados a recrear la práctica pericial, sobre todo aquella vinculada con el estudio y cotejo de grafías.

Sí, porque, para mí, tiene que haber una coordinación y un proceso en el alumno, para poder aprender hacer una pericia. En la uno, vos podés dar una aproximación con el tema de seguridad documental [...]

Una de las técnicas que me dio satisfacción y resultado es hacer los jueves, una vez que avanzamos en el cotejo, los jueves, hacer en grupo una determinación de firma, de autoría de firmas, de forma manual, grupal, pero todo el grupo, todo el grupo escribe (Docente 3, 2019).

de acuerdo a cada año que encontramos algo que necesitamos, por ejemplo, la parte laboral ahora. Qué documentos son nuevos, para que ellos puedan realizar una pericia. Y, de acuerdo a eso, las pericias que se van incorporando para hacer (Docente 2, 2019).

El aula-pericial actúa como un nexo directo con el contexto de aplicación, sirve para aproximar al estudiante a la profesión, y al docente le permite incorporar de forma inmediata los cambios y demandas de la misma. A su vez, en la medida que se modifican las prácticas realizadas en este territorio, al cabo de un tiempo se recepta e impacta en el aula-clase, evidenciado por cambios en los contenidos teóricos dictados. Por ende, el aula-pericial es un territorio más dinámico que el aula-clase, y más susceptible a los influjos provenientes del mundo profesional.

Como sugiere Echeverría (1995), en la actividad tecnocientífica gran parte de los “titulados pasan directamente al ámbito de aplicación correspondiente, sin incidir en modo alguno en la investigación” (p. 60). En la formación en Documentología, los dispositivos de



clases y el espacio formativo se configuran de tal forma que el sujeto esté plenamente preparado para pasar de un contexto al otro.

El aula-pericial, la *praxis* en torno al cómo hacer

El aula-pericial favorece un saber práctico, el que está “basado en la acumulación de experiencia a partir de un gran número de casos” (Varela, *et al.*, 1997, p. 175). En este territorio se busca que el estudiante afiance los saberes aprendidos, de forma de que cada aplicación sea más precisa. Para ello, es puesto ante diversas situaciones que emulan una intervención documentológica típica que debe resolverla con los dispositivos que disponga. Se trata, en cierta medida, de una aproximación a ejemplares compartidos dentro de la comunidad documentológica, lo que supone un conjunto de enigmas y sus soluciones, contenidos dentro del paradigma disciplinar (Kuhn, 2006).

El conocimiento práctico apunta, principalmente, a procesos de naturaleza interpretativa y comprensiva (Varela, *et al.*, 1997). Ello explica porqué este territorio tiene más presencia en los trabajos de cotejo de grafía, dado que para determinar el gesto gráfico se requiere de profusos procesos de interpretación del grafismo. A diferencia de otros estudios documentológicos, donde las categorías de análisis son previas y dadas, el abordaje del manuscrito implica, siempre, la construcción de conceptos en campo. De ahí la concepción de ‘hacer el ojo’, afinar la vista; estas expresiones apuntan a entrenar la observación, en aras de poder interpelar al grafismo, y desentrañar lo peculiar y sustancial de éste. Lo que se logra, según los informantes, a través del contacto con múltiples casos.

El aula-pericial abreva en un saber implícito, que emerge cuando la situación lo requiere, y permite poner en juego habilidades perceptivas, las que habilitan la interpretación del fenómeno de interés (Quintanilla, 1991). El estudiante corporiza el saber, de forma que cuando observa el documento, el dato emerge de manera heurística. Se trata, pues, de un proceso enactivo, donde la percepción es guiada de forma selectiva, dado que hay estructuras cognitivas preexistentes, construidas en la práctica recurrente que orientan la observación (Varela, *et al.*, 1997).

Conclusión

La formación en Documentología se constituye en dos territorios, el aula-clase y el aula-pericial. Ambos sustancian una dinámica formativa que permite el acercamiento del estudiante al objeto, así como a los saberes disciplinares y a los mandatos profesionales. Sin embargo, y retomando el concepto de tríada formador, sujeto en formación y objeto (Flores, 2021), las interacciones son distintas en cada uno. El primer territorio implica un espacio de



relaciones asimétricas, una comunicación primordialmente lineal, y un objeto presentado desde lo ideal y de manera conceptual. El segundo, en cambio, rompe con dicha asimetría y flexibiliza las relaciones, las voces de los estudiantes y el intercambio con el docente cobran protagonismo, y el objeto se materializa para abordarse a través de la práctica.

En este trabajo se ha buscado mostrar la relevancia del territorio en las dinámicas de la tríada formativa. En palabras de García del Dujo y Muñoz Rodríguez (2004) es en “los espacios donde podemos encontrar nuevas dinámicas que permitan captar la unidad funcional que forman las personas y sus espacios” (p. 275). La configuración del lugar, los objetos que se despliegan en él y las interacciones de los sujetos que lo habitan constituyen un sistema en el que se desarrolla el proceso formativo.

El espacio funge tanto oportunidades, como límites para el aprendizaje (Muñoz Rodríguez, 2009). En este sentido, el aula-clase y el aula-pericial presentan ventajas y obstáculos manifiestos. El primer territorio permite abordar al objeto desde una concepción idealizada y desde el ‘deber ser’ disciplinar. La enseñanza sigue un esquema estructurado, donde cada temática se presenta de forma progresiva. No obstante, resulta insuficiente al momento de internalizar los saberes, aplicar la técnica y construir el dato en el estudio del documento.

El aula-pericial surge para compensar las limitaciones del primer territorio. En este espacio todos los estudiantes cobran voz, y se reconfiguran las relaciones entre el formador y el sujeto en formación. En este devenir, se acortan las distancias entre ambos, y la formación trasunta en un proceso más artesanal. El acompañamiento es necesario, y en esa proximidad que se genera, el docente enseña a interpelar al objeto, a analizar y valorar el material empírico. Para ello, el formador pone a disposición su conocimiento, sus experiencias e, inclusive, sus instrumentales, para que quien se forma adquiera las competencias necesarias para el contexto de aplicación. El estudiante, a partir de esta dinámica, construye su *praxis* en torno a la práctica, el acompañamiento del formador y el diálogo con el par.

Las limitaciones del aula-pericial están en vínculo con el espacio. Al no disponer de un laboratorio, y la correspondiente aparatología para análisis documental, no todas las técnicas pueden trabajarse en este territorio. Por ende, se encuentra condicionada por los recursos económicos y tecnológicos con los que cuenta la institución formadora.

Los territorios formativos de la Documentología están profundamente conectados y presentan una clara interdependencia. El proceso de enseñanza y aprendizaje comienza en el aula-clase, y se consolida en el aula-pericial. Además, los saberes de una temática se



recuperan en las subsiguientes, sirviendo de base para estudios cada vez más complejos y completos, constituyendo, así, un proceso espiralado.

De manera permanente se rescatan y resignifican conocimientos provenientes de diversas áreas de la ciencia, los cuales se amalgaman en el marco de la práctica documentológica. De esta manera, el estudiante aprende técnicas y principios provenientes de la Física y la Química, para aplicarlos al análisis documental; procedimientos propios del Derecho, que hacen al contexto en el que se inserta la práctica profesional; y el *corpus* de saberes específicos de la Documentología. Este último, es el que tiende puentes entre las dos primeras ciencias, le otorga sentido al dato construido y lo hace asequible para el ámbito jurídico.

Del conjunto de teoría y técnicas de la Documentología, destaca el abordaje de la escritura. En comparación con otros estudios documentales, las categorías de análisis empleadas son más difusas. Acercar el objeto a quien se forma trasunta en desafiante, por lo que el formador morigera su discurso, y busca hacerlo más accesible. El aprendizaje de esta temática es crítico, puesto que representa una de las prácticas más recurrentes en la actividad pericial, y de las pocas que permite vincular la autoría de un manuscrito con una persona en particular. En consecuencia, se flexibiliza aún más la relación docente-estudiante, y se fortalecen los procesos comunicativos entre los pares.

El análisis del grafismo, sobre todo cuando refiere a la reconstrucción del gesto gráfico, requiere que el sujeto interpele al objeto a un nivel más interpretativo y comprensivo. El formador apunta a que el sujeto en formación valore de forma integral y holística al manuscrito, en aras de construir un dato que refiera a lo esencial de esa escritura, aquello que la hace única y discernible de cualquier otra. Para internalizar estos saberes, el docente fomenta un cambio de perspectiva con respecto al objeto, una que focaliza en el entendimiento y en la comprensión del fenómeno en estudio.

El gesto gráfico, y el estudio de la grafía en general, impacta en la dimensión epistemológica y metodológica de la disciplina. La Documentología, al igual que la Criminalística, atiende a un modelo de ciencia empírico-analítico, que reproduce, en gran medida, un esquema naturalista-empirista. Sin embargo, el examen del manuscrito prioriza la calidad y profundidad del dato, un esquema interpretativo que se aproxima a una mirada hermenéutica de la ciencia.

Antedicho acercamiento lejos de ser manifiesto y teorizado, es difuso y modesto. Se trata de una perspectiva emergente en la academia, que busca exponer cómo se opera en el



estudio del grafismo. A diferencia de posturas que reducen el análisis de la escritura y el gesto gráfico, desde este trabajo se considera que el abordaje del perito es mucho más complejo de lo que se precia. Implica una mirada integral del objeto en la que se pone en juego diversas operaciones, y un proceso dialéctico en el que se construye el dato (Bruquetas Correa, 2019).

La diversidad de miradas que coexisten en la Documentología pone en cuestionamiento al estatus epistemológico de la Criminalística. Gran parte de los autores consideran a esta última, y los campos que la componen, como un área de las ciencias naturales o que presenta características propias de las mismas (Moreno, 1997; Juan, 2004; Guzmán, 2011; Ccaza Zapana, 2013). Sin embargo, desde los decires de los docentes la Documentología es una ciencia social, y su objeto de estudio un artefacto cultural, lo que se aparta de la mirada imperante.

Es innegable el aporte de las ciencias naturales a la disciplina. La Física y la Química son base para el desarrollo de la Documentología, “son una condición necesaria pero no suficiente” (Bruquetas Correa, 2019, p. 133). Se nutre de saberes provenientes de dichas ciencias, pero ello no implica que sea una de éstas. Se trata de un campo interdisciplinario del saber, que abreva en diferentes miradas, en el que se conjugan perspectivas analíticas con otras de corte interpretativo; métodos y técnicas tanto de naturaleza cuantitativa como cualitativa, donde las últimas cobran importancia para el examen del manuscrito.

La Documentología es una ciencia social con una demarcada estructura interdisciplinar, mas dicha conceptualización se diluye en la formación del grado. Se prioriza la técnica, y se enfatiza en la formación para la profesión. En este tenor, los territorios formativos receptan los influjos del contexto de aplicación, y se adaptan a las demandas de éste. Se constituye una dialéctica entre los contextos de educación y el de aplicación, donde el primero forma sujetos para el segundo, y el segundo exige al primero sujetos aptos para el ejercicio profesional.

El contexto de educación, pese a estar escindido del de aplicación, actúa en dependencia de éste. El espacio y las prácticas formativas se ajustan con los cambios en el campo de la profesión, principalmente el vinculado con el ámbito pericial. Ello deja pendiente la formación para los demás contextos: el de innovación y el de evaluación. Es innegable la importancia que tiene el contexto de aplicación para la Documentología, no obstante, la formación brinda pocas posibilidades para la investigación y el desarrollo científico en la disciplina.



Las relaciones generadas en la tríada formativa propenden a afianzar aspectos relevantes de la profesión. Por un lado, el formador busca allanar el camino de quien se forma, para que pueda manejarse de manera autónoma y competente en el contexto de aplicación. Por otra, el sujeto en formación se prepara para ser un profesional plenamente formado, y, en este sentido, adquiere herramientas útiles que le sirven para resolver cuestiones de la práctica. Finalmente, el objeto se resignifica en cada territorio, transitando diversos modos de expresión, pero siempre ajustado conforme con las configuraciones inherentes al campo profesional.

El contexto de aplicación se presenta como dominante de las prácticas disciplinares en la Documentología, y, presumiblemente, en la Criminalística en general. Impone una realidad a la que debe adaptarse el contexto de educación, transformándose en eje central de la formación. Éste prioriza la técnica, la formación en competencias profesionales y la resolución de situaciones emergentes en el campo laboral. En este sentido, los territorios formativos que conforman al contexto de educación, trasuntan en permeables a los influjos del de aplicación, se ajustan a su volatilidad, a sus cambios, a sus crisis; constituyendo así una caja de resonancia de la profesión.



Lista de referencias

- Bar, A.R. (2013). *Saberes y prácticas cognitivas en el contexto de la formación disciplinar en biología*. (Tesis). Universidad Nacional del Nordeste. Resistencia.
- Bruquetas Correa, E.G. (2019). *Un debate acerca del estatus Epistemológico y Metodológico de la Documentología*. (Tesis). Universidad Nacional del Nordeste. Resistencia. https://repositorio.unne.edu.ar/bitstream/handle/123456789/9044/RIUNNE_TM_Bruquetas_E.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ccaza Zapana, J.E. (2013). La nueva Criminalística. *Archivos de Criminología, Seguridad Privada y Criminalística*, 10, 155-165. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5251489.pdf>
- Echeverría, J. (1995). *Filosofía de la Ciencia*. Akal.
- Fattore, N., y Caldo, P. (2011). *Transmisión: una palabra clave para repensar el vínculo pedagogía, política y sociedad* [ponencia]. VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas. Teoría, formación e intervención en Pedagogía, La Plata, Argentina. <http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/32284/Documentocompleto.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Novedades Educativas.
- Flores, M. (2021). *Formación para la investigación. Sus dimensiones y pedagógicas en los territorios de la formación disciplinar en Biología y en Ciencias de la Educación*. (Tesis). Universidad Nacional de Entre Ríos. Paraná.
- Flores, M.L., y Bar, A.R. (2019, 6-8 de noviembre). *Formar para Investigar en Biología* [ponencia]. 1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas - Humanidades entre pasado y futuro, San Martín. <https://www.aacademica.org/1.congreso.internacional.de.ciencias.humanas/1440>
- Flores, M.L., y Bar, A.R. (2021). Formar para investigar. Aproximaciones epistemológicas y pedagógicas al campo formativo en Ciencias de la Educación. *Praxis Educativa*, 25 (1), 1-23. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250110>
- Flores, M., y Bar, A. (2017, 9-11 de octubre). *Territorios formativos para la investigación en biología. La perspectiva de las directoras de equipos de investigación* [ponencia]. X Jornadas de Investigación en Educación. A diez años de la Ley de Educación Nacional. "Educación: derecho social y responsabilidad estatal". Argentina.



- <https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/5255/TOMO%20III%20X%20JIE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- García del Dujo, Á., y Muñoz Rodríguez, J. M. (2004). Pedagogía de los espacios. Esbozo de un horizonte educativo para el siglo XXI. *Revista española de pedagogía*, 228, 257-278. <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/4120/PedagogiaDeLosEspacio.pdf?sequence=1>
- Guzmán, C. A. (2011). *Manual de Criminalística*. B de F.
- Hernández, C. A., y López Carrascal, J. (2002). *Disciplinas*. ICFES.
- Juan, H. (2004). *Introducción a la Ciencia Criminalística*. Ediciones Jurídicas.
- Kuhn, T. S. (2006). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Moreno, R. (1997). *La criminalística: concepto, objeto, método y fin*. En R. Moreno (Ed.), *Introducción a la criminalística*. México: Porrúa.
- Muñoz Rodríguez, J.M. (2007). La pedagogía de los espacios como discurso de la educación ambiental. *Bordón: revista de pedagogía*, (4), 641-657. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/36483/07%20LaPedagogiaDeLosEspaciosComoDiscursoDeLaEducacionA.pdf?sequence=1>
- Muñoz Rodríguez, J.M. (2009). Pedagogía de los espacios. La comprensión del espacio en el proceso de construcción de las identidades. *Revista portuguesa de pedagogía*, (43-1), 5-25. https://doi.org/10.14195/1647-8614_43-1_1
- Palma, H., y Pardo, R. (2012). *Epistemología de las Ciencias Sociales*. Biblos.
- Quintanilla, M. A. (1991). *Tecnología: un enfoque filosófico*. EUDEBA.
- Rivas González, M.R. (2008). La formación y su complejidad semántica. *Investigación Educativa Duranguense*, (8), 41-55. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2543158.pdf>
- Robles Llorente, M. A. (2015). *La escritura y la firma manuscrita como elementos coadyuvantes de la seguridad documental*. (Tesis). Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona. https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2015/hdl_10803_315287/marl.pdf
- Roldán, P. (2001). *Documentación Pericial caligráfica*. La Rocca.
- Silva Anguiano, A.L., y Sierra Pacheco, M. (2016). *Desafío educativo para la criminología: el futuro de la crisis epistemológica*. En J.M. Herrera (coord.), *Tendencias y particularidades de las ciencias penales de nuestro tiempo*. Instituto Nacional de Ciencias Penales.



<http://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2017/05/miscelaneas45349.pdf>

- Streuli, S. (2018). *Construcción y validación de un dispositivo metodológico para la investigación criminalística del lugar del hecho en delitos de narcotráfico*. (Tesis). Universidad Nacional del Nordeste. Resistencia. https://repositorio.unne.edu.ar/bitstream/handle/123456789/9157/RIUNNE_TM_Streuli_S.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Varela, F. J., Thompson, E., y Rosch, E. (1997). *De cuerpo presente: Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Gedisa.
- Yin, R. (1981). The Case Study as Serious Research Strategy. *Knowledge: Cration, Difussion, Utilization*, 3 (1), 97-114. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.839.7258&rep=rep1&type=pdf>
- Yin, R. (2013). Validity and generalization in future case study evaluations. *Evaluation*, 19 (3), 321-332. <https://doi.org/10.1177/1356389013497081>