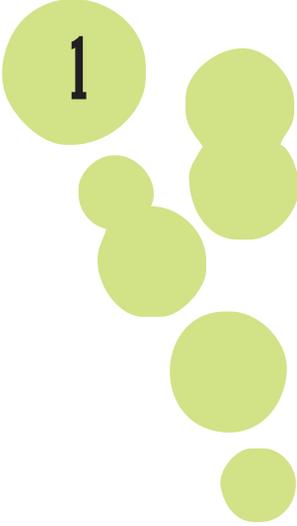


# **El lugar de la investigación en la formación de grado**

**ELISA LUCARELLI  
& ANA MARÍA MALET (eds.)**

**Volumen**

**1**



**Volúmenes Temáticos de las  
V Jornadas de Investigación en Humanidades**



Volúmenes Temáticos de las  
V Jornadas de Investigación en Humanidades

coordinación general de la colección  
GABRIELA ANDREA MARRÓN

**Volumen 1**

**El lugar de la investigación  
en la formación de grado**

ELISA LUCARELLI  
ANA MARÍA MALET  
(editoras)

*Volúmenes Temáticos de las V Jornadas de Investigación en Humanidades: El lugar de la investigación en la formación de grado / Cristina Rafaela Ricci... [et.al.]; edición literaria a cargo de Elisa Lucarelli y Ana María Malet - 1ra ed. - Bahía Blanca: Hemisferio Derecho, 2015.*

v.1, E-Book.

ISBN 978-987-3858-00-0

1. Humanidades. 2. Investigación. I. Ricci, Cristina Rafaela  
II. Lucarelli, Elisa, ed. lit. III. Malet, Ana María, ed. lit.

CDD 301

Fecha de catalogación: 29/12/2014

Primera Edición

ISBN 978-987-3858-00-0

ISBN Obra completa: 978-987-3858-20-8

Coordinación general de la obra completa: Gabriela Andrea Marrón

Diseño y diagramación: GAM

V Jornadas de Investigación en Humanidades  
Departamento de Humanidades - Universidad Nacional del Sur  
Bahía Blanca, 18 al 20 de noviembre de 2013

Declaradas de Interés Municipal por la ciudad de Bahía Blanca (Decreto N° 928/2013,  
Expediente N° 311-4935/2013

Declaradas de Interés Educativo por la Provincia de Buenos Aires  
Resolución N° 1347/2013, correspondiente al Expediente N° 5801-2817721/2013

### **Autoridades**

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR

Rector: Dr. Guillermo CRAPISTE

Vicerrectora: Mg. María del Carmen VAQUERO

Secretaria General de Ciencia y Tecnología: Dra. Cintia PICCOLO

DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES

Directora Decana: Lic. Silvia T. ÁLVAREZ

Vice Directora Decana: Lic. Adriana EBERLE

Secretario Académico: Dr. Leandro A. DI GRESIA

Secretaría de Posgrado e Investigación: Dra. Gabriela MARRÓN

Secretaría de Extensión y Relaciones Institucionales: Lic. Elena TORRE

### **Comisión Organizadora**

Lic. Fabio ÁLVAREZ

Mg. Cecilia BOREL

Lic. Mirian CINQUEGRANI

Lic. Norma CROTTI

Srta. Antonela DAMBROSIO

Lic. Silvina DAMIANI

Lic. Adriana EBERLE

Dra. Lidia GAMBON

Sr. Joaquín GARCÍA INSAUSTI

Srta. Victoria GÓMEZ VILA

Lic. Laura IRIARTE

Sr. Franco LIBERATI

Dra. Carolina LÓPEZ

Dra. Gabriela MARRÓN (coord.)

Mg. Ana MARTINO

Lic. Jorge MUX

Trad. Mariela STARC

Lic. María Soledad PESSI

Srta. Valentina RIGANTI

Srta. A. Eugenia SANNA DÍAZ

### **Comisión Académica**

Dr. Sandro ABATE (UNS-CONICET)

Dra. Marta ALESSO (UNLPam-CONICET)

Dra. A. María AMAR SÁNCHEZ (U. California)

Dra. Adriana ARPINI (UNCu-CONICET)

Dr. Marcelo AUDAY (UNS)

Dr. Fernando BAHR (UNL)

Dra. Cecilia BARELLI (UNS-CONICET)

Lic. Cristina BAYÓN (UNS)

Dr. Raúl BERNAL MEZA (UNCPBA)

Dr. Hugo E. BIAGINI (UNLP-UBA-CONICET)

Dra. Isabel BLANCO (UNS)

Dr. Gustavo BODANZA (UNS-CONICET)

Dr. Roberto BUSTOS CARA (UNS)

Dra. Mabel CERNADAS (UNS-CONICET)

Dra. Liliana CUBO (UNCu-CONICET)

Dra. Laura DEL VALLE (UNS)

Dra. Marta DOMÍNGUEZ (UNS)

Dra. Claudia FERNÁNDEZ (UNLP-CONICET)

Dra. E. FERNÁNDEZ NADAL (UNCu-CONICET)

Dra. Lidia GAMBON (UNS)

Dr. Ricardo GARCÍA (UNS)

Dra. Viviana GASTALDI (UNS)

Dr. Alberto GIORDANO (UNR-CONICET)

Dra. María Isabel GONZÁLEZ (UBA)

Dra. Mercedes GONZALEZ COLL (UNS)

Dra. Luisa GRANATO (UNLP)

Dra. Graciela HERNÁNDEZ (UNS-CONICET)

Dra. Yolanda HIPPERDINGER (UNS-CONICET)

Dra. Silvina JENSEN (UNS-CONICET)

Dr. Juan Francisco JIMENEZ (UNS)

Dra. María Luisa LA FICO GUZZO (UNS)

Dr. Javier LEGRIS (UBA-CONICET)

Dra. Celina LERTORA (USAL-CONICET)

Dr. Fernando LIZARRAGA (UNCo-CONICET)

Dra. Elisa LUCARELLI (UBA)

Mg. Ana MALET (UNS)

Dr. Raúl MANDRINI (UNCPBA-CONICET)

Mg. Raúl MENGHINI (UNS)

Dr. Rodrigo MORO (UNS-CONICET)

Dra. Lidia NACUZZI (UBA-CONICET)

Dr. Ricardo PASOLINI (UNCPBA-CONICET)

Dra. Dina PICOTTI (UBA-CONICET)

Dra. Alicia RAMADORI (UNS)

Dra. Diana RIBAS (UNS)

Dra. Elizabeth RIGATUSO (UNS-CONICET)

Dra. Elena ROJAS MAYER (UNT)

Dr. Miguel ROSSI (UBA-CONICET)

Dra. Marcela TEJERINA (UNS)

Mg. Fabiana TOLCACHIER (UNS)

Dra. María Celia VÁZQUEZ (UNS)

Dr. Daniel VILLAR (UNS)

Dra. Ana María ZUBIETA (UBA)

# Volumenes Temáticos de las V Jornadas de Investigación en Humanidades

## COMISIÓN DE REFERATO

Dra. Florencia ABADI (UBA-CONICET)  
Dra. M. de las Nieves AGESTA (UNS-CONICET)  
Dra. Bibiana ANDREUCCI (UNLu)  
Dra. Marcela ARPES (UNPA)  
Dra. Adriana ARPINI (UNCu - CONICET)  
Dr. Marcelo AUDAY (UNS)  
Dra. Alicia AVELLANA (UBA-CONICET)  
Dra. Susana BARBOSA (UNMP-CONICET)  
Dra. Cecilia BARELLI (UNS-CONICET)  
Lic. Cristina BAYÓN (UNS)  
Lic. Rubén V. Luis BEVILACQUA (ISFD N°3)  
Dra. Isabel BLANCO (UNS)  
Dr. Gustavo BODANZA (UNS-CONICET)  
Dra. Lucía BRACAMONTE (UNS-CONICET)  
Dra. Nidia BURGOS (UNS)  
Dr. Roberto BUSTOS CARA (UNS)  
Mg. Amalia CASAS (UNTref)  
Lic. María Jorgelina CAVIGLIA (UNS)  
Dra. Mabel CERNADAS (UNS-CONICET)  
Dr. Damian CIPOLLA (UNLu)  
Dra. Marcela CRESPO (UBA-CONICET)  
Lic. Norma CROTTI (UNS)  
Dra. Paola CÚNEO (UBA-CONICET)  
Dra. Lorena DE-MATTEIS (UNS-CONICET)  
Dr. Enrique Miguel DEL PERCIO (UBA)  
Dra. Laura DEL VALLE (UNS)  
Dr. Antonio DÍAZ-FERNÁNDEZ (UNPA)  
Dra. Anabella DI PEGO (UNLP-CONICET)  
Dra. Marta DOMÍNGUEZ (UNS)  
Lic. Adriana EBERLE (UNS)  
Dra. Olga ECHEVERRÍA (UNCPBA)  
Dra. Nilda FLAWIÁ (UNT)  
Dra. Lidia GAMBON (UNS)  
Lic. Silvia GAMERO (UNS)  
Dra. Irina Ruth GARBATZKY (UNR)  
Dr. Ricardo GARCÍA (UNS)  
Dra. Viviana GASTALDI (UNS)  
Lic. Guillermo GOICOCHEA (UNS)  
Dra. Graciela GOLDCHLUK (UNLP)  
Dra. María Isabel GONZÁLEZ (UBA)  
Dra. Luisa GRANATO (UNLP)  
Dra. Carolina GRENOVILLE (UBA-CONICET)  
Dra. Graciela HERNÁNDEZ (UNS-CONICET)  
Dra. Yolanda HIPPERDINGER (UNS-CONICET)  
Dra. Silvina JENSEN (UNS-CONICET)  
Dr. Juan Francisco JIMENEZ (UNS)  
Dra. María Luisa LA FICO GUZZO (UNS)  
Dra. Cecilia LAGUNAS (UNLu)  
Dr. Fernando LIZARRAGA (UNCu-CONICET)  
Dra. Carolina LÓPEZ (UNS)  
Dra. Elisa LUCARELLI (UBA)  
Mg. Ana MALET (UNS)  
Dra. Margarita A. Cristina MARTÍNEZ (UBA)  
Dr. Silvio MATTONI (UNC)  
Dr. Raúl MENGHINI (UNS)  
Dra. Alicia MONTES (UBA)  
Dra. Gabriela MONTI (UNS)  
Dr. Rodrigo MORO (UNS-CONICET)  
Psic. María Andrea NEGRETI (UNS)  
Mg. Marta NEGRIN (UNS)  
Dra. Rita NOVO (UNMP)  
Dra. Patricia ORBE (UNS-CONICET)  
Lic. Bernardino PACCIANI (UNTref)  
Lic. Andrea PASQUARÉ (UNS)  
Dra. Dina PICOTTI (UBA-CONICET)  
Dra. Cristina PIÑA (UNMP)  
Dra. Marta POGGI (UNTref)  
Dra. María Alejandra PUPIO (UNS-CONICET)  
Dra. Alejandra REGÚNAGA (UNLPam)  
Dra. Diana RIBAS (UNS)  
Dra. Mariela RIGANO (UNS)  
Dra. Elizabeth RIGATUSO (UNS-CONICET)  
Lic. Adriana RODRÍGUEZ (UNS)  
Dr. Gerardo RODRÍGUEZ (UNMP-CONICET)  
Dr. Miguel Ángel ROSSI (UBA-CONICET)  
Dra. Marcela TAMAGNINI (UNRC)  
Dra. Marcela TEJERINA (UNS)  
Dra. María Celia VÁZQUEZ (UNS)  
Dra. María del Pilar VILA (UNCu)  
Dr. Daniel VILLAR (UNS)  
Dra. Ana María ZAGARI (USal)  
Dra. Ana María ZUBIETA (UBA)

Volúmenes Temáticos de las  
V Jornadas de Investigación en Humanidades

**Volumen 1**

**El lugar de la investigación  
en la formación de grado**

**ÍNDICE**

Juan Pablo DÍAZ; Aníbal R. BAR & Miriam LISET FLORES <i>La lectura crítica de textos en contextos de formación</i> _____	pág. 7
Laura IRIARTE & Andrea MONTANO <i>Formación docente, investigación y extensión: construcción colectiva de saberes entre docentes investigadores y estudiantes de profesorado</i> _____	pág. 17
Leticia MOLINARI <i>Formación Docente y Trabajo de Campo en Educación Musical</i> _____	pág. 27
Elda MONETTI <i>La enseñanza universitaria y la formación en investigación: dos miradas</i> _____	pág. 37
Cristina Rafaela RICCI <i>Aportes para pensar en la articulación de la formación inicial, la investigación y la actitud investigativa en los Institutos de Educación Superior</i> _____	pág. 45



## La lectura crítica de textos en contextos de formación

Juan Pablo DÍAZ  
Universidad Nacional del Nordeste - CONICET  
pablo\_corr@hotmail.com

Aníbal R. BAR  
Universidad Nacional del Nordeste  
anibalroque@yahoo.com.ar

Miriam LISET FLORES  
Universidad Nacional del Nordeste  
miriamliset20@gmail.com



### Introducción

Ferry (1990) refiere a la formación como un trayecto que atraviesan los sujetos, en el cual interactúan con diversos cuerpos de conocimientos, enfoques y personas, en el marco de diversas experiencias formativas.

Por su parte, Larrosa (2004) invita a entender la lectura como formación, pensarla como una actividad que tiene que ver con la subjetividad del lector, es decir, no sólo con lo que éste sabe sino también con lo que es.

Ahora bien, es el espacio universitario donde se debería impulsar la lectura y el análisis crítico permitiendo a los estudiantes adaptarse constantemente a la vida académica, para abordar diferentes fuentes tales como los libros, los artículos científicos, el discurso de profesores e investigadores (Carlino, 2009).

En la perspectiva de Paul y Elder, el pensamiento crítico refiere a: (...) la habilidad de los sujetos para hacerse cargo de su propio pensamiento. Esto requiere que desarrollen criterios y estándares apropiados para analizar y evaluar su propio pensamiento y utilizar rutinariamente esos criterios y estándares para mejorar su calidad (2005:7).

Podría decirse que lo característico de este tipo de pensamiento es que se orienta a la comprensión de problemas, la evaluación de alter-

nativas, la decisión y resolución de los mismos, los cuales promueven una actitud crítica (Paul, 1992).

Asimismo leer y escribir constituyen habilidades fundamentales en el proceso de formación académica y profesional de los estudiantes. Es decir, les permiten elaborar esquemas cognitivos para comprender los contenidos conceptuales de las diferentes disciplinas que deben conocer (Carlino, 2009). Por ello, la lectura crítica puede entenderse como la capacidad para reconstruir significados e ideologías implícitas en los discursos, acceder a los textos producidos por otros y además para generar otros nuevos (Serrano de Moreno y Madrid, 2007 citado en Serrano de Moreno, 2011).

Por tanto, una de las finalidades que debe perseguir la educación es propiciar la competencia en la lectura crítica, de modo que al enfrentarse a un texto los sujetos cognoscentes sean capaces de analizar, evaluar, sintetizar y elaborar nuevas perspectivas a partir de la confluencia de sus propias ideas y las de los autores.

Teniendo en cuenta lo precedentemente expuesto se evidencia que todo ello se enmarca y se desarrolla en el ámbito pedagógico donde el docente, el alumno y el contenido se encuentran imbricados a través de la lectura, en lo que Souto (1993) denomina el acto pedagógico, éste surge en el vínculo entre un sujeto que aprende y enseña en relación con el contenido. Asimismo, la autora advierte acerca de la asimetría que caracteriza la relación pedagógica, la cual se manifiesta en tanto el docente posee un saber (materia), un saber hacer (enseñar) y un status (docente).

Se podría definir al poder como la influencia de uno sobre el otro, es decir, el acto educativo implica un ejercicio del poder delegado por la sociedad y asumido por la institución, a veces legitimado en la autoridad desde los docentes, a su vez, con la aceptación de los alumnos (Souto, 1993).

A nivel macro estas relaciones se expresan en dominación/subordinación, los cuales se complementan con factores como lo plantea Foucault (1981), el poder no es esencialmente represivo ya que se ejerce más que se posee; a su vez el dominante no está absolutamente determinado, porque él hace parte de la totalidad de la relación e influye en el dominador, así sea en forma parcial.

El plan de estudios de la carrera en Ciencias de la Educación<sup>1</sup> presenta un modelo de curriculum organizado en cuatro áreas de formación: Área I. Análisis sistemático de la educación y sus manifes-

---

<sup>1</sup> Plan de estudio del Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación, 2009.

taciones; Área II. Investigación en educación y conocimiento de la problemática; Área III. Análisis del sujeto de la formación y sus condiciones; y Área IV. Teorías y técnicas de los encuadres generales de la intervención educativa.<sup>2</sup>

Otro aspecto significativo del contenido corresponde a lo señalado por Edelstein (2000), donde el conocimiento académico constituye un instrumento de reflexión cuando se integra como parte de los esquemas de pensamiento al interpretar la realidad concreta en la que vive y sobre la que actúa, reconstruyendo de manera crítica sus conocimientos teóricos.

Es importante reconocer que los contenidos posibilitan el desvelamiento de las relaciones de poder, desnaturalizar los hechos sociales, romper la idea que la realidad es un puro dado, visualizar la hegemonía de los dominantes sobre los dominados para la liberación de las consciencias (Freire, 1970).

En el marco de lo anteriormente expuesto, este trabajo se propone identificar características del pensamiento crítico de estudiantes avanzados de Ciencias de la Educación, para adscribirlo a la formación disciplinar y a las áreas que conforman el curriculum de esa carrera.

## **Materiales y métodos**

La muestra estuvo conformada por ocho estudiantes que se encontraban cursando los últimos niveles de las carreras de Ciencias de la Educación. El número de alumnos integrantes de ésta se definió en términos de que se evidenciaba reiteración de la información recabada, lo que habilitó el supuesto de que el dato se hallaba saturado.

Para la recolección de los datos se contemplaron dos instancias, la primera, consistente en la lectura y análisis de un texto, y la segunda, en la resolución de un cuestionario. En este último caso se preguntó a los estudiantes: ¿Qué te evoca el texto? ¿Qué es leer críticamente? ¿Qué harías para mejorar tu lectura crítica? ¿Qué harías si tuvieras más tiempo para leer críticamente?

## **Resultados**

Para el procesamiento e interpretación de la información relevada se construyeron categorías de análisis en función de los aspectos comunes que evidenciaron las respuestas de los entrevistados.

---

<sup>2</sup> Este trabajo abordara para su análisis las aéreas I y IV.

La información develada se organizó en tres ejes temáticos: “Lo que le evoca al estudiante la lectura del texto”, “Lo que cree el estudiante debe hacer para leer críticamente” y “Lo que hace el estudiante cuando cree leer críticamente”.

En relación con el primer eje, se identificaron tres categorías: a) Lo que le dio la *Cátedra*, b) Lo que le aportó el *Contenido* y c) Lo que le proporcionaron los *Autores*: En cuanto a la primera, los estudiantes mencionaron aquellas que les brindaron diferentes vínculos con los actores y factores intervinientes, sin olvidar los sustentos teóricos para analizar el texto. Algunos ejemplos son *Política Educativa*, *Sociología General*, *Teoría Curricular*, *Sociología de la Educación*, *Historia General de la Educación*, *Historia de la Educación Argentina* y *Pedagogía*.

Lo que refiere a la segunda, sus apreciaciones evocan conceptos particulares o bien de índole más general, entre los cuales se cuentan nociones vinculadas con la pedagogía crítica de Freire.

Respecto con la tercera categoría se destacan los aportes de aquellos referentes teóricos que los orientaron en el análisis del texto (tales como Freire, Vigotsky, Marx, entre otros).

El segundo eje, los estudiantes refieren a lo que hacen cuando leen críticamente, mencionan al *método*, al *contenido*, o a ambos. Quienes hacen referencia *al método* indican ciertos procedimientos implicados en dicha habilidad, como la lectura global, luego seleccionar las ideas generales, otros casos se aludían a los conceptos y conocimientos los cuales requieren la interpretación del texto. Algunos estudiantes ponen énfasis en el *método* y el *contenido*, ya que al establecer una lectura global inmediatamente recurrían a teorías estudiadas anteriormente.

Sobre qué harían para mejorar su lectura crítica, manifiestan que se centran en: a) *el conocimiento del contenido*, b) *El uso de un método*, c) *El recurso al contenido y al método de modo conjunto*, y d) *La actitud de compromiso del docente*. Quienes se centran en el *contenido*, mencionan la importancia de ir incorporando conceptos, ideas claves, conocimientos referidos a distintas áreas disciplinares de incumbencia. Los que se *enfatan en el método* hacen hincapié en los procedimientos, en el tiempo y en el reconocimiento de ideas fuerzas. Otros en cambio se *centran en el contenido y en el método*, que les permitiría mejorar su lectura a la hora abordar conceptos, conocimientos específicos y su relación con el procedimiento a la hora de buscar la correlación o la comparación, para su posterior análisis. Asimismo mencionan el *compromiso del educador*, es decir que no sólo se debe conocer el

contenido y el procedimiento, sino que también se requiere de actitud de compromiso ante el estudiante.

En lo que respecta a qué harían si tuvieran más tiempo para leer críticamente, los entrevistados refieren a los *énfasis en el análisis de cada parte del texto*, mencionan la importancia de leer un fragmento para poder entender el todo. *En el método para leer el artículo y en la relación entre el texto* señalan la necesidad de ahondar en el procedimiento y en el desarrollo de la práctica que posibilitaría un mejor desarrollo de su lectura crítica. *El contenido que le brindó la formación*, la relación del texto con diferentes autores o contenidos trabajados en las diversas cátedras a lo largo de su formación.

En cuanto al tercer eje, “Lo que hace el estudiante cuando cree leer críticamente”, se agruparon conforme en torno a los siguientes aspectos: a) Dimensión deseable de la política desde una perspectiva crítica; b) Dimensión no deseable de la política desde una perspectiva crítica; y c) Posicionamiento del educador.

Cuando hacen referencia a la primera dimensión, lo expresado por los estudiantes se subcategorizan en: *Perspectiva General*; *Perspectiva General a particular* y *Perspectiva particular a situaciones concretas*.

Los que refieren a una mirada contextual, evocan el uso del poder desde nociones abstractas pero reconociendo que éste se encuentra en los sujetos en forma limitada. En la segunda, refieren al poder desde una óptica contextual pero reconociendo la importancia del vínculo y la otredad entre los sujetos intervinientes de las situaciones y hechos sociales. Por último, algunos mencionan situaciones específicas, donde los sujetos implicados adquieren igual grado de relevancia a la hora de posicionarse en el lugar del otro y, cumplir con diferentes roles que le fueron socialmente asignados adoptando una manera de ejercer el poder.

Lo que respecta a la segunda dimensión, lo que refiere a una *visión macro de la política*, los estudiantes mencionan la naturalización de los hechos desde un posicionamiento hegemónico; refieren a sucesos trascendentales de la historia mundial como lo ocurrido en la revolución industrial.

Desde una *visión micro de la política*, reúne las expresiones de quienes señalan la naturalización de los hechos desde lo cotidiano, manipulado por la hegemonía, por ejemplo la influencia de los medios de comunicación. Algunos refieren a situaciones concretas que sucedieron en la historia fundacional del país y que guardan estrecha relación con el proceso de consolidación del sistema educativo, por ejemplo el Normalismo y la Ley N° 1420.

Lo que respecta a la última dimensión *Posicionamiento del educador*, se agrupan en las siguientes subcategorías: a) El posicionamiento activo/participativo; b) El posicionamiento autocrítico constante. c) El posicionamiento responsable/ comprometido. Lo que refiere a la primera, asumen la visibilización de la tarea docente, la cual posibilita la construcción de la identidad del estudiante en cuanto a su posicionamiento, en el proceso de adquisición de nuevos saberes desde una perspectiva amplia (hechos sociales y educativos).

Otro, refiere a un posicionamiento autoreflexivo permanente, a la hora de pensar su futura tarea docente.

Por último, evocan que en su práctica docente, no solamente deben conocer el contenido disciplinar y los procedimientos sino además poseer una actitud comprometida a la hora de desempeñar su tarea profesional.

## **Discusión y conclusión**

A la luz de los resultados, puede decirse que los estudiantes de Ciencias de la Educación manifiestan rasgos de lectura de contenidos críticos al reconocer la relevancia de los conceptos, perspectivas y referentes teóricos que han estudiado en el marco de las distintas áreas curriculares. Las cátedras, contenidos o autores señaladas por los alumnos corresponden a las áreas I: *Análisis de la educación y sus manifestaciones* y IV: *Teorías y técnicas de los encuadres generales*. Éstas aportan a la formación contenidos desde una perspectiva amplia conformando una mirada macro de los procesos sociales y los hechos educativos.

En lo que refiere al Área I, propone el aprendizaje de los corpus teóricos de las disciplinas básicas para el análisis de la educación y el aprendizaje de sus enfoques de análisis, técnicas e instrumentos básicos de investigación.

Lo que respecta al Área IV, plantea el desarrollo de capacidades para la utilización de las distintas herramientas que pueden considerarse sustantivas y básicas para cualquier intervención educativa. Las asignaturas de estas áreas, brindan marcos generales y contextuales para entender los procesos educativos; sin embargo, pareciera que estas instancias no desarrollan procedimientos ni actividades concretas para la intervención en el espacio áulico, ya que sólo es mencionada una disciplina (Teoría curricular) del área de *Teoría y Técnicas de los encuadres*. Las otras cátedras que permiten una mirada micro al aula o de índole intervencionista, no son evocadas por los estudiantes.

Los *contenidos* aportados por la formación, podría evidenciarse, que estos construyen en los estudiantes una mirada multiparadigmática que les permite considerar al hecho educativo desde diferentes enfoques como así también un espectro amplio de conocimientos posibilitando concebir críticamente la realidad. Es decir, las cátedras mediante los contenidos y desarrollo de la obra de autores promueven actitudes para el desarrollo del pensamiento crítico (Paul y Elder, 2005).

En este contexto macro de la formación disciplinar, cobra importancia la *lectura*, la cual es concebida como el medio para adentrarse en los conocimientos académicos (Carlino, 2009), que a su vez permitirá desarrollar actitudes críticas en términos de Paul (1992).

La *lectura* adquirida durante el trayecto muestra una contribución al desarrollo de la crítica, en relación con lo expresado por los estudiantes, donde evidencian el análisis, revisión, síntesis y elaboración de nuevas ideas y relaciones conceptuales. Asimismo la *lectura* es concebida como una herramienta que enriquece el desarrollo de la crítica, permitiendo la reconstrucción de significados, y el develamiento de los propósitos de los diferentes discursos y posturas plasmadas en los textos (Serrano de Moreno, 2011).

Por lo tanto, el proceso de lectura que los alumnos van realizando con los contenidos disciplinares y con otras fuentes les permite ir pensándose como mediadores en los procesos de formación (Larrosa, 2004).

En la *dimensión micro política de la educación*, manifiestan la asimetría producida en la relación docente y alumno en cuanto a las desigualdades generadas en el aula y el poder que posee el primero al asignar una calificación, o en el acto mismo de tomar decisiones (Souto, 1993).

En el nivel *macro de la política*, el poder se expresa de diferentes modos en los procesos sociales y desde una mirada concreta, es decir, en las relaciones que se establecen dentro y fuera del aula. En ambos casos, los entrevistados reconocen la alineación que produce la ideología dominante, donde “*cada sociedad tiene su régimen de verdad, su política general de la verdad es decir los tipos de discursos que ella acoge y hace funcionar como verdaderos*” (Foucault, 1981: 187). En este sentido, es el educador quien debe propiciar el desarrollo de la crítica en sus estudiantes para percibir a la realidad de manera consciente ya sea en el aula o en la sociedad misma (Freire, 1970).

Lo sostenido anteriormente, reafirma que los contenidos disciplinares que le brindó la formación contribuyó a una mirada contex-

tual (política, social, económica, etc.) que posibilitó y posibilita la desnaturalización de los hechos sociales y educativos.

Se concibe al posicionamiento del educador, como tarea compleja, donde en un momento determinado de su formación inicial se encuentra atravesado por diferentes contenidos o espacios que le brindan herramientas para su futuro desempeño profesional (Ferry, 1990).

Es importante remarcar, cuando a los estudiantes se les indagó qué es leer críticamente, ellos mencionaron el reconocimiento de palabras claves, ideas centrales, la valoración del todo o de las partes del texto, son operaciones más básicas para el análisis de la lectura. Es esperable que los alumnos enuncien razones o evidencias argumentativas, opiniones alternativas de otros autores y fuentes; diferenciación hechos de opiniones, evaluación de la evidencia, entre otras que permitiría un análisis crítico de contenidos disciplinares y otras fuentes.

Podría afirmarse que si bien el contenido crítico está presente en la formación, los procedimientos para el desarrollo de análisis en ese sentido quedan por cuenta de los propios estudiantes. Sobre esto último valdría reflexionar si no sería necesario prestar más atención a la enseñanza explícita de técnicas de lectura crítica en pos no sólo de mejores desempeños académicos, sino también del logro de mayores competencias críticas generales.

## **Bibliografía**

- Carlino, P. (2009) *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Facultad de Ciencias Sociales. UBA.
- Edelstein, G. (2000). El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente, en: *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Año IX, nº 17
- Ferry, G. (1990) *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, Buenos Aires, Paidós.
- Freire, P. (1970) *Pedagogía del Oprimido*, Montevideo, Tierra Nueva.
- Foucault, M. (1981) *Verdad y poder*. Diálogo con M. Fontana. En Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones. Madrid, España: Alianza Editorial y Materiales.
- Larosa, J. (2004) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre Literatura y Formación*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Paul, R. (1992) Pensamiento crítico: preguntas y respuestas básicas. Disponible en: [www.criticalthinking.org/University/questions.html](http://www.criticalthinking.org/University/questions.html). Consultado el 12 de septiembre de 2013.

- Paul, R. y Elder, L. (2005) *Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico*, California, Fundación para el Pensamiento Crítico.
- Plan de estudios de la Carrera Profesorado en Ciencias de la Educación. Disponible en <http://hum.unne.edu.ar/academica/departamentos/educa/profesorado.pdf>. Consultado 17 de julio 2013.
- Serrano de Moreno, S. (2011) “Lectura crítica y escritura argumentativa para tomar posición frente al conocimiento disciplinar en la formación universitaria”, en: *Entre Lenguas*. Vol. 16. pp. 20-43.
- Souto, M. (1993) *Hacia una didáctica de lo grupal*, Buenos Aires, Miño y Dávila.



## **Formación docente, investigación y extensión: construcción colectiva de saberes**

Laura IRIARTE  
Universidad Nacional del Sur  
iriartelaura@bvconline.com.ar

Andrea MONTANO  
Universidad Nacional del Sur  
amontanoar@yahoo.com.ar



*“Los alumnos que se encuentran en las aulas en la actualidad son chicos que en general tienen acceso a todo tipo de información gracias a la tecnología que reina en la sociedad, por lo tanto ya no conciben al profesor como única “fuente” de saber. Por otro lado los alumnos ya no son “sumisos” e intentan buscar y apropiarse de su lugar en el mundo”<sup>1</sup>.*

### **Primeras palabras: quiénes somos, qué investigamos, qué presentamos...**

*La escuela como texto. Los sujetos pedagógicos en escenarios desiguales* es el proyecto que desarrolla actualmente un grupo de investigación al que pertenecemos y en el cual nos proponemos indagar qué condiciones representa la escuela en contextos de desigualdad educativa.

Nuestra hipótesis de trabajo se orienta a la interpretación de la especificidad de la relación entre la escuela como texto y los sujetos pedagógicos (estudiantes y docentes) en términos de encuentro - desencuentro, diferencia, malestar, multivocidad, discontinuidad, tensión, equívocidad, malentendido, etc.

En relación con la metodología de trabajo que utilizamos y desde el punto de vista epistemológico, entendemos que la realidad desde la cual recortamos nuestro objeto de conocimiento, es compleja. De ahí

---

<sup>1</sup> Estudiante de Didáctica General, 2013.

que sustentamos la necesidad de comprenderla más que de explicarla o intentar predecir posibles resultados.

Es a partir de estos supuestos epistemológicos que realizamos un abordaje de tipo cualitativo. Nuestro universo de estudio para la realización de esta investigación de carácter exploratorio está compuesto por alumnos/as y docentes de escuelas de la ciudad de Bahía Blanca, en la provincia de Buenos Aires.

En el trabajo de campo, como instrumentos de recolección de la información utilizamos entrevistas, observación participante, buceo de documentos y talleres de reflexión. La definición de categorías, propiedades y la construcción de teoría sustantiva se hace a partir de la saturación teórica, codificación sustantiva y teórica.

En este trabajo, presentamos algunas reflexiones en torno a la vinculación entre el proyecto de investigación referido, nuestra actividad docente en la asignatura Didáctica General y posibles intervenciones de extensión orientadas por una de nuestras principales preguntas de investigación: ¿cómo aloja el espacio escolar a los sujetos pedagógicos en términos de deseo de enseñar y aprender?

El punto de partida será conocer y explicitar las representaciones y/o creencias de los estudiantes de profesorado respecto de qué alumnos/as esperan encontrar en las escuelas con el fin de poner estas ideas en tensión con lo que realmente les suceda al realizar sus observaciones de clases.

En esta intervención daremos cuenta del trabajo colectivo realizado en el marco de la propuesta de la cátedra, de cómo el mismo nutre nuestra investigación y abre el camino para proyectar e implementar actividades de extensión con inserción en un espacio curricular específico.

### **Acerca de los estudiantes de profesorado...**

Didáctica General es una materia que se dicta desde el Área de Ciencias de la Educación del Departamento de Humanidades para todos los profesorados de la Universidad Nacional del Sur.

El dictado de esta materia está a cargo de dos comisiones. En nuestro caso, trabajamos conjuntamente con estudiantes de 3° año de los Profesorados en Computación, Economía, Filosofía, Geociencias, Geografía, Letras, Química y Física.

El objetivo principal de Didáctica General es que los estudiantes puedan problematizar la enseñanza, tanto en la fase preactiva, es decir, en la producción reflexiva de propuestas de clases para las escuelas

secundarias en distintos escenarios en los que -en un futuro cercano- se desempeñarán como docentes, como en las fases activa y posactiva procurando la construcción de saberes profesionales.

En este sentido, la materia está planteada como un espacio y un tiempo que se ofrecen a los/las alumnos/as para que se formen como docentes, como dice Ferry: “Formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura” (1990:43).

La estructuración de la materia se basa, por un lado, en la concepción de la formación docente, como una tarea que realiza cada sujeto sobre sí mismo con la mediación de lecturas, situaciones en las que se establecen relaciones con los otros. Por el otro lado, entendemos que el docente es un sujeto que toma decisiones, define problemáticas, actúa ética y responsablemente en las situaciones de enseñanza en las que se desempeña. Desde esta perspectiva, la materia se estructura en torno a tres unidades didácticas:

UNIDAD 1: Estudio introductorio al conocimiento didáctico.

UNIDAD 2: Análisis, comprensión y producción de situaciones de enseñanza.

UNIDAD 3: Reflexión epistemológica acerca del conocimiento didáctico.

Las unidades 1 y 3 buscan enmarcar y presentar los conceptos básicos de la didáctica como disciplina o campo disciplinar en constante construcción. La unidad 2 propone el análisis y la comprensión de las situaciones de enseñanza observadas en contextos escolares. El objetivo es favorecer la producción de formas alternativas de enseñanza y la adquisición de herramientas para reflexionar sobre la propia práctica.

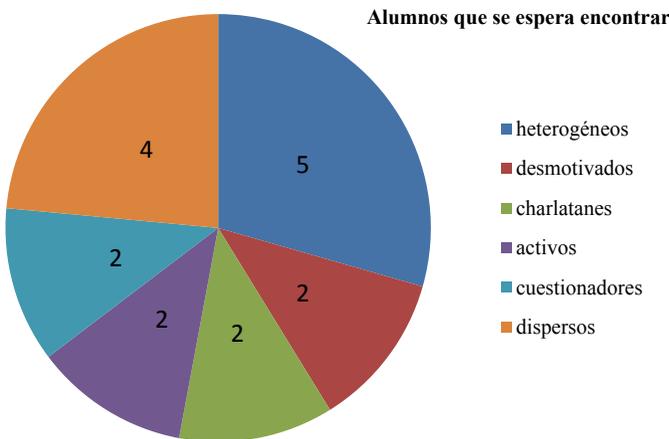
### ***La escuela como texto: procesamiento y análisis de los datos iniciales***

¿Qué leen de las escuelas los estudiantes de profesorado antes de recorrerlas? ¿Qué rasgos anticipan de sus docentes y estudiantes, de lo que allí se enseña y aprende? En el marco de un campo disciplinar que recorta como objeto de estudio las prácticas de enseñanza, consideramos que estas no son preguntas menores dado que las representaciones que tengan construidas los estudiantes de profesorado –de no ser revisadas y problematizadas- condicionarán fuertemente sus intervenciones futuras en el aula impactando a su vez en las formas de alojar o no desde el espacio escolar a docentes y alumnos/as en términos de sus deseos de enseñar y aprender.

Para conocer esas representaciones, implementamos una primera encuesta en la que consultamos a 22 estudiantes: ¿Cómo pensás que son los alumnos/as que vas a encontrar? Intentá caracterizarlos.

Las respuestas relacionadas con los alumnos/as que pensaban encontrar en las escuelas secundarias fueron variadas. En principio rescatamos los adjetivos que utilizaron para caracterizarlos: *diferentes, divididos, callados, charlatanes, maleducados, diversos, heterogéneos, activos, cuestionadores, dispersos, “coloridos”, curiosos, desmotivados, responsables, ruidosos, inquietos, tranquilos, confrontadores, desafiantes, apasionados, impulsivos, desordenados, bromistas, desconcentrados, incómodos, desinhibidos, habladores, típicos, adaptados, desespe- ranzados.*

Algunas calificaciones se reiteraban por lo que nos permitimos establecer recurrencias que graficamos a continuación:



Asimismo, prácticamente en todas las respuestas se nota una confrontación entre imágenes negativas o peyorativas de los alumnos/as contrapuesta a otra imagen positiva de los mismos:

Creo que va a haber alumnos a los que les gusta la asignatura y participen en clase y también otros que no tienen interés. Como en mi experiencia en la escuela pienso que puede haber alumnos que se concentren en la clase y otros que se dispersan y molestan a sus compañeros;

Algunos responsables, otros críticos y otros decepcionados por el sistema (y desesperanzados). Algunos interesados en el tema, otros indiferentes y otros interesados en desestabilizar o boicotear la clase.

Surge en estas respuestas la heterogeneidad de los alumnos/as que esperan encontrar manifestada como recurrencia en los adjetivos calificativos utilizados e incluso se visualiza en la misma respuesta una cierta tendencia a definir a la vez actitudes o acciones orientadas al desgano y desinterés como a la actividad y la participación.

Otro aspecto que se resalta al hacer el análisis es la referencia a la etapa evolutiva que están atravesando los alumnos/as que suponen van a encontrar en la secundaria:

Son adolescentes, en búsqueda de formar su personalidad. Tienen las ganas y la energía para hacer muchas cosas dependiendo de sus intereses. Si algo los apasiona, los mueve a apropiarse de eso que les gusta;

Supongo que son alumnos típicos de un colegio secundario, con ganas de compartir entre los compañeros, anécdotas, sueños y “no mucho interés” en materias; con más energía en lo social, amigos, salidas, charlas, internet como todo adolescente de secundario;

Además los alumnos de secundaria transitan (su mayoría) la adolescencia con todas las “tareas” que ello implica, puesto que no es una etapa sencilla en la vida de cualquier persona.

En relación con la categoría anterior identificamos algunas respuestas en las que se presenta empatía con un sujeto que prácticamente puede ser un par del futuro docente:

Como en mi experiencia en la escuela pienso que puede haber alumnos que se concentren en la clase y otros que se dispersan y molestan a sus compañeros;

En el caso del secundario imagino chicos con poco interés en la literatura, con inquietudes muy diferentes a las que podría haber tenido yo en mi adolescencia.

Finalmente un rasgo que se destaca tanto como aspecto positivo como negativo es la relación de los alumno/as del secundario con la cultura digital:

[Creo que los alumno/as que voy a encontrar son] Desmotivados, con muchas inquietudes, muy imbuidos en la cultura digital, con problemas de comunicación;  
Creo que serán alumnos adaptados a distintos formatos con los cuales yo egresé, sobre todo frente al avance tecnológico (uso de celulares, netbook).

### **Antes y después:**

#### **¿qué alumnos/as encontraron los estudiantes en las aulas?**

Desde los contenidos de Didáctica General y desde las distintas estrategias metodológicas que implementamos en vistas a generar ambientes de aprendizaje en los que tenga lugar el trabajo colaborativo y la construcción colectiva de saberes, apuntamos a problematizar las representaciones que los estudiantes de profesorado traen construidas casi siempre desde el sentido común; son muy pocos quienes tienen alguna experiencia en las aulas del nivel secundario.

En este sentido, abordamos distintos contenidos que enriquecemos con aportes del marco teórico que vamos construyendo en nuestra investigación, tales como: la comunicación en el aula, el vínculo entre docente y estudiantes, la construcción de los contenidos escolares, las distintas formas de enseñanza y sus potencialidades, entre otros. También son importantes las formas de enseñanza a partir de las cuales se trabajan dichos contenidos y lo resultante de la relación formas-contenidos: análisis de casos, resolución de problemas, talleres, microclases, etc.

La intencionalidad de este abordaje está siempre atravesada por la desnaturalización de las situaciones de enseñanza: si los docentes tienen deseo de enseñar y los alumnos/as deseo de aprender es porque existe todo un trabajo creativo (en términos de creación) que lleva a unos y a otros a estar en un ambiente que convoca, que invita a participar y a involucrarse. De otro modo, estos procesos no pueden tener lugar exitosamente.

En este camino de formación que vamos recorriendo de la mano de distintas estrategias y a partir del cual construimos colectivamente saberes vinculados a las prácticas de enseñanza, el dispositivo principal lo constituye la observación de clases.

Según Anijovich “aprender a observar es fundamental para el desarrollo de profesionales reflexivos” (2009:62). En el caso de la formación docente, cuando nuestros estudiantes observan y registran clases del nivel secundario pueden tomar distancias de las mismas y

analizarlas. Este trabajo que primero realizan sobre las prácticas de enseñanza de otro docente, les permite aprender a observar al tiempo que desarrollan la capacidad de analizar y reflexionar sobre sus propias prácticas; procesos que necesariamente conducen a la producción de saberes profesionales.

Consideramos que los dispositivos diseñados para abordar de las formas referidas los contenidos de Didáctica General contribuyen a transformar las representaciones previas que los estudiantes tienen acerca de los docentes y alumnos/as del nivel secundario. Esto nos llevó a implementar una nueva encuesta, donde les preguntamos a los cursantes con qué alumnos/as encontraron en las observaciones que hicieran al volver a la secundaria.

En el análisis de las 11 respuestas que obtuvimos reconocemos el refuerzo de algunos adjetivos que habían surgido en la encuesta inicial y el surgimiento de algunos nuevos: Alumnos/as *bromistas, participativos, dispersos, cooperativos, amables, silenciosos, predisuestos, respetuosos, “revoltosos”, charlatanes, locuaces, desinhibidos, obligados, conformes*.

En esta nueva caracterización llama la atención el énfasis de una imagen positiva más orientada a reconocer actitudes de participación y predisposición que aspectos negativos. Al leer en los/las alumnos/as algún rasgo “negativo”, surge un sesgo de excusa y/o justificación:

En general aceptando las propuestas del docente. No parecían motivados, hacían las tareas sólo por obligación;

Había 3 ó 4 varones que eran muy inquietos y charlatanes pero nunca fueron irrespetuosos con la docente;

Alumnos bromistas, participativos pero siempre entre chiste, algo dispersos pero con buena conducta.

En relación con las nuevas tecnologías, aspecto que también había surgido en la encuesta inicial, sólo dos respuestas refieren a esta cuestión para justificar la dispersión: “dispersos, se distraían en toda la clase con el celular”, o para referir al entusiasmo con las mismas: “Con ganas de hacer actividades ‘divertidas’ y conocer el laboratorio. De incorporar el uso de las netbook en las clases de química”.

### **Docencia, investigación y extensión: atravesamientos y nuevas aperturas.**

Consideramos que docencia, investigación y extensión en diálogo pueden generar ambientes de enseñanza y de aprendizaje que logren

impactar en la formación de los futuros docentes dando lugar a la problematización de sus representaciones y/o creencias; favoreciendo las posibilidades de pensar prácticas de enseñanza e intervenciones alternativas que incidan en el deseo de enseñar y aprender.

Al abordar nuestra pregunta de investigación acerca de ¿cómo aloja el espacio escolar a los sujetos pedagógicos en términos de deseo de enseñar y aprender? profundizamos en el análisis de la representación de alumnos/as del nivel secundario y su problematización.

Consideramos que los dispositivos diseñados para abordar de las formas referidas los contenidos de Didáctica General contribuyen a transformar las representaciones previas que los estudiantes tienen acerca de los docentes y alumnos/as del nivel secundario.

A la luz de los resultados del análisis realizado y con el propósito de acercar las actividades de docencia, investigación y extensión estamos diseñando un proyecto de extensión que permita articular lo que enseñamos en la materia junto con nuestras investigaciones generando procesos colectivos de construcción de saberes desde una práctica situada en contextos no formales de educación. Al respecto Ornelas Navarro sugiere

poner el énfasis en la generación y no en la mera transmisión de conocimientos, es decir, que sea la investigación el aspecto principal y la docencia el secundario... Si la investigación además gira en torno a los intereses de los estudiantes y no alrededor de programas previamente definidos y diseñados por otras gentes, se iniciará el desmantelamiento de la concepción bancaria de la educación (1982:34).

En vistas a lograr desde la universidad una participación activa en la construcción de la cohesión social y en la profundización de la democracia (de Souza Santos, 2005), estamos pensando en una formación docente en la que las actividades de extensión cobren una centralidad creciente desde su inclusión curricular en tanto abren la participación en escenarios reales.

Desde este lugar creemos que se habilita la construcción de otra concepción de alumno/a de nivel secundario desde la cual nuestros estudiantes como futuros (actuales) docentes tendrán la posibilidad de diseñar intervenciones desde una práctica de enseñanza que tenga como principal propósito el producir experiencias educativas en el marco de una escolaridad obligatoria.

## **Bibliografía**

- Anijovich, R. et al. (2009) *Transitar la formación pedagógica*, Buenos Aires, Paidós.
- De Souza Santos, B. (2005) *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Ferry, G. (1997) *Pedagogía de la Formación*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Ornelas Navarro, C. (1982) "La reforma universitaria y la enseñanza tubular", en: *Foro universitario* N° 19, Revista STUNAM, N° 19, pp. 29-34.



## **Formación Docente y Trabajo de Campo en Educación Musical**

Leticia MOLINARI  
UNLP - Universidad de Extremadura  
molinarileticia@yahoo.com.ar



### **Introducción**

De las muchas formas de abordar las relaciones entre investigación en arte y educación artística, preferimos indagar sus vínculos dentro del marco de la formación docente en música, en sus lugares y con sus actores. Si pensamos en los espacios destinados a la investigación en arte o en música, el primero que nos viene a la mente es el ámbito académico universitario; tradicionalmente el lugar por excelencia de producción de teoría. En tanto centro productor, los restantes ámbitos de formación en educación se ubican a en el lugar de receptores de la información; así las cosas, la formación del profesorado de las escuelas de arte o conservatorios descansa en el estado del conocimiento que aportan las universidades. Si intentamos realizar el recorrido inverso, que va de los profesorados hacia la producción de investigación, el acceso al conocimiento se limita a la lectura de la etapa final de un proyecto, por lo que resulta casi imposible comprender la lógica de investigación (Sirvent, 2007), adentrarse en la construcción del objeto y del diseño de la investigación y reformular las preguntas que le dieron origen o bien los criterios que subyacen a la selección del marco teórico y vincularlos con los resultados. ¿Cómo facilitar este sentido de circulación?

Creemos que una respuesta es la inclusión de la investigación en la carrera de profesorado, transformando a los institutos en productores de conocimiento; esta nueva localización de la producción en las escuelas arte, modifica a su vez la relación con los restantes niveles de la educación general, y nos preguntamos: ¿se transfiere el flujo de

conocimiento y actualización académica desde el profesorado hacia escuelas y jardines de infantes? ¿En qué medida las instituciones especializadas conocen la realidad de las asignaturas artísticas en la educación general y la integran al debate de la formación de docentes de arte? ¿Existen propuestas de experiencias conjuntas entre universidad o conservatorio y los otros niveles de escolaridad?

Por otra parte, si pensamos en los sujetos de estas relaciones, encontramos a los investigadores y los docentes trabajando en la relación universidad y profesorado, y a los docentes de ambos niveles en la relación profesorado-escuelas. Pero es aquí donde queremos incorporar un nuevo actor: el alumno del profesorado. Los estudiantes se constituyen en la figura nexa entre escuelas e instituto formador ya que viven entre ambas realidades a lo largo de sus cuatro años de formación en sus observaciones, prácticas y residencias, desde un primer acercamiento a las características institucionales (el espacio escolar en su contexto) hasta su ingreso en las aulas para un trabajo pedagógico (los procesos de enseñanza-aprendizaje).

## **La Relación Educación - Investigación Musical en las Instituciones**

### *Instituciones Formadoras*

Existe acuerdo en los propósitos curriculares de las carreras de formación docente acerca de la importancia en la formación temprana en investigación, principalmente en la revisión y reflexión de los saberes y en el cuestionamiento y análisis de su significación social. La Disposición N° 47 de Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires, en relación a la aceleración actual de la producción de conocimientos, destaca el lugar de la investigación (junto con la formación de grado) en la producción y problematización de saberes y competencias de los institutos cuando dice: “Para ello, será importante buscar formas de trabajo conjunto entre equipos docentes, universidades, organizaciones sociales y comunitarias, centros de documentación de todo tipo e institutos superiores, con el fin de potenciar el impacto de los saberes acumulados” (2005:4). También el Diseño Curricular para la Educación Superior, en referencia al maestro como profesional de la enseñanza, jerarquiza la experiencia en investigación pues considera que es la herramienta que lo habilita para “leer la experiencia y el mundo más allá de las miradas escolares tradicionales” (2007:19) y plantea entre otras problemáticas la idea frecuentemente naturalizada y escolarizada de los saberes a ser enseñados. Esta situación requiere una resignificación del trabajo del

maestro/a como enseñante en el sentido de una deconstrucción de los saberes disciplinares y socialmente significativos. Por último, en el Diseño Curricular de los Profesorados de Educación Artística, específicamente el Profesorado de Música (Orientación en Educación Musical) al referirse al campo de formación pedagógica y didáctica dice:  
las didácticas en cada lenguaje artístico retoman y profundizan con una mirada en el propio lenguaje los futuros ámbitos de actuación profesional...para abordar los problemas de la realidad educativa y poder construir posicionamientos en la teoría y práctica profesional crítica y constructiva (2010:10)

y con relación a la materia Didáctica de la Música I dice: “su objetivo prioritario es que [los alumnos] puedan construir un marco conceptual propio y herramientas para la intervención docente desarrollando capacidades de análisis e interpretación de la realidad de la educación musical en sus múltiples dimensiones” (2010:42).

Ibarretxe (2006) y Bresler (2006) coinciden en afirmar que hoy la educación musical se presenta como un campo de conocimiento particular diferenciándose no solo de otras ciencias sociales sino también del ámbito de la investigación musicológica; como tal cuenta con procedimientos propios tanto para el estudio de las instituciones (conservatorios y escuelas de música), como para el análisis de la interrelación entre los géneros musicales que comprende (institucional, escolar y social) los aspectos sociales y culturales entre otros temas de interés. Malbran (2006) considera que la observación del entorno, las prácticas pedagógicas musicales y la lectura de trabajos de investigación constituyen fuentes permanentes de ideas e interrogantes; sin embargo observa: “Un escollo es la brecha existente entre investigación y docencia todavía demasiado amplia. Probablemente muchos de los interrogantes hayan sido estudiados, pero forman parte del reservorio de investigadores y no de maestros” (2006 en Díaz p.32). Urge entonces reforzar los vínculos entre la investigación musical y el campo de la didáctica específica “...para que los docentes puedan basar sus prácticas no tanto (o no sólo) en su propia intuición sino sobre resultados de investigación” (Tafari, 2004).

### *Instituciones Formadoras y Educación General*

La investigadora española Maravillas Díaz sostiene que “la enseñanza musical, con sus objetivos claramente definidos, podría ser coordinada en una educación integrada: escuela general, escuela de música y vida musical local” (2004:2) ubicándose en un nivel contextual

que incluye las instituciones y las prácticas cotidianas. En este sentido Bresler entiende la música escolar como un género que requiere la misma atención que los otros géneros musicales; si bien es frecuente estudiar las circunstancias y condiciones de producción musical por hallarse íntimamente relacionadas con el significado de la música producida, la música escolar no recibe la misma atención: raramente se analizan los sujetos, la sociedad y los valores, el entorno y las instituciones en las cuales se crea y práctica. En su análisis identifica tres contextos de cuya influencia mutua surge la música escolar:

- a) el micro contexto que se ubica en el nivel de las intenciones y la experiencia de los maestros;
- b) el macro contexto, nivel en el cual se toman en cuenta los valores de la cultura y la sociedad
- c) y entre ambos, el meso-contexto, aquel que involucra las instituciones educativas y con ellas, “las estructuras y los fines del sistema escolar...incluye la tradición de la música como asignatura escolar, las otras asignaturas artísticas en la escuela y su relación con la música, la comunidad específica en la que la institución está ubicada y la naturaleza y el alcance de sus interacciones con la comunidad” (2004:4).

La investigación en esta perspectiva de interés, según Subirats Bayego “tiene como finalidad la de obtener resultados y proponer cambios e innovaciones para la mejora con relación a las necesidades del contexto y del futuro sociocultural” y dentro de esta orientación “la revalorización de las tradiciones musicales propias y su inclusión en los programas escolares es otra de las líneas de trabajo más frecuentes” (2011:187). Esta autora entiende que a partir de los trabajos presentados ante la Comisión de Investigación del I.S.M.E por las Dras Malbran y Furnó se abre la posibilidad de tratar la música como construcción en ámbitos culturales, sociales y personales.

### *Instituciones Formadoras y Alumnos del profesorado*

¿El ejercicio en investigación puede tener algún tipo de influencia en la práctica docente futura? ¿Puede aportar una instancia de profundización y reflexión? Entendemos que la práctica en investigación brinda herramientas para detectar problemáticas y entrenamiento para ahondar en ellas críticamente; entonces, como docentes de formación de profesorado compartimos la pregunta de Kemp: “¿dónde y en qué momento debe comenzar el principiante?” (1993:6). Esta decisión debe tener en cuenta el cruce de problemáticas que ponen en tensión las

primeras prácticas en investigación y los conocimientos y experiencias previos requeridos. “Los servicios educativos impulsan la formación de investigadores en los niveles terciarios del magisterio como una forma de iniciación temprana a la exploración sistemática de las competencias puestas en juego en los diferentes niveles de enseñanza aprendizaje” (Malbran, 2013).

## **Proyecto de Investigación**

El proyecto de investigación que compartimos se interesa en la vinculación entre preferencias musicales e identidad cultural (en tanto supuesto ampliamente aceptado) e indaga tales preferencias entre la población de alumnos de jardín de infantes; dentro de la institución, el trabajo de campo involucra la percepción que de las mismas tiene el docente de música y se extiende a la mirada familiar y su historia. Los alumnos del profesorado tendrán la oportunidad de conocer las preferencias musicales de los niños en el entorno familiar y social donde construyen su identidad cultural y también en el entorno institucional, aproximándose a las formas en que el bagaje cultural de estos alumnos dialoga con los aportes curriculares cuando ingresan al jardín. En palabras de Kemp es una investigación que “se realiza en el mundo real del aula” y cuya característica esencial “es que estimula al maestro a convertirse en maestro investigador” (1993:12); en efecto, en un contexto donde se cruzan estímulos familiares, sociales e institucionales, indaga en qué medida los docentes del nivel perciben una tensión cultural y qué supuestos construyen acerca de gustos y empatías de los alumnos. En este caso es de interés que tanto los docentes como los alumnos de profesorado puedan agudizar la mirada sobre el impacto que tiene su trabajo en la vida y en las expresiones artísticas y musicales de los niños. La indagación en las relaciones culturales institución-familia en general excluye al futuro docente; creemos que los proyectos de investigación que los involucren se enriquecerían con los aportes de una mirada situada a igual distancia del entorno y de la institución. El estudiante-investigador, figura en cierta medida desmarcada de ambos contextos, dialoga dentro del marco institucional con los niños-alumnos y los padres.

### *Descripción de la investigación*

El estudio “Preferencias Musicales Infantiles. Visiones del maestro, los padres y los niños” se inscribe en el Proyecto “Música, danza y ritual en el encuentro iberoamericano. El patrimonio compartido

y su transcendencia en la educación” subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España. Durante el presente año se aplica en once provincias argentinas y en España (País Vasco, Cantabria, Comunidad Valenciana e Islas Baleares). En nuestro país, este proyecto convoca a 15 investigadores principales cada uno de los cuales tiene a su cargo estudiantes investigadores pertenecientes a cátedras terciarias. En sus objetivos se propone indagar “las preferencias musicales de los niños de cinco años pertenecientes a instituciones de nivel inicial, bajo el supuesto que sostiene que las preferencias se vinculan con los niveles de enculturación, muestran el cultivo de las tradiciones y por ende contribuyen al fomento de la identidad cultural” (en Anteproyecto, 2013).

El diseño consiste en una triple entrevista destinada al educador musical, a los padres y a los niños; este instrumento indaga la consistencia entre a) opiniones del docente sobre la preferencia musical de los alumnos, b) las canciones predilectas de los niños y c) manifestaciones de personas del entorno familiar del niño sobre las canciones que cantan cotidianamente. Por otra parte, también se interesa en el cultivo del canto de los maestros y padres y la transmisión del repertorio de su infancia. En estos momentos, la investigación se encuentra en la etapa de recoger información de primera mano (niños, familias y educador musical). En Bahía Blanca, la institución elegida fue el Jardín de Infantes N° 919 del Barrio Bella Vista<sup>1</sup>; el investigador principal trabajó con cuatro estudiantes investigadores a su cargo que son alumnos de la cátedra de Didáctica de la Música I, de tercer año del Profesorado de Música, Orientación en Educación Musical, del Conservatorio de Música.

### *Participación de los alumnos del profesorado*

Invitamos a los estudiantes a participar en la instancia de recolección de datos tomando a su cargo las entrevistas a alumnos y padres; ambas entrevistas se realizaron dentro del jardín de infantes por lo que cada estudiante-investigador debía previamente acordar su intervención sin alterar la vida institucional, establecer contacto con niños y el docente de la sala participando de algunas de sus actividades y

---

<sup>1</sup> Agradecemos la disposición y colaboración del personal del establecimiento a cargo de la docente Andrea Reyuk; también a la Inspección Distrital a cargo del prof Santiago del Santo y a los Inspectores Miguel Romero y Leonor Quinteros por otorgarnos las respectivas autorizaciones. En el Conservatorio, el aval de la Prof Silvana Zapata a cargo de la dirección nos permitió la inclusión del proyecto dentro de la cátedra.

además presentarse a los padres y explicar el proyecto y la importancia de las entrevistas

### *Aportes del equipo de investigación*

El monitoreo de la acción y el asesoramiento están a cargo del equipo central; este envió por email el marco teórico, un protocolo para el testista con información institucional, un breve comentario acerca de los propósitos del estudio y un detalle de indicaciones organizativas y de implementación. Los investigadores principales son los responsables del seguimiento de los estudiantes-investigadores.

### **Relación con la Didáctica de la Música**

Con esta participación, quisimos interesar a los alumnos en otras formas de abordar aspectos de la didáctica de la música y el acceso a los trabajos teóricos que indagan sus posibles vinculaciones con otras áreas musicales; quisimos incorporar el enfoque del investigador, en términos de quien busca aproximarse a un problema, de quien busca indagar lo que no conoce y ese es su trabajo; creemos también que propiciaría la formación el trabajo en equipo y la reflexión crítica, la circulación de información, las dudas compartidas y los debates entre pares. En síntesis, un comienzo docente desde el desafío y la posibilidad hacia el análisis crítico de lo sucedido, la elaboración de conclusiones provisionarias y propuestas tentativas de mejora con un enfoque más objetivo.

### **A modo de cierre**

Creemos que los proyectos de investigación que involucren a los futuros docentes pueden constituirse en un aporte de conocimientos para ambas instituciones y sus docentes. En algunas de sus apreciaciones observamos que:

- se manifestaron satisfechos con la intervención: “fue lindo haber participado, de hecho fue la primera vez que participe en algo así, y quede satisfecha...” (Luz)
- algunos opinaron sobre lo que vieron y se quedan pensando: “pudimos observar cual es el interés por la música y desde donde la obtienen, y cuáles son los medios que utilizan...me hace reflexionar para cuando trabajemos como profes” (Analía)

- aventuraron resultados: “El impacto que tiene sobre ellos "la tele" es muy fuerte...los medios de comunicación marcan tendencias, gustos, preferencias, imponen modas, etc, etc... Los niños no están exentos!” (Daniela)
- cotejaron esta mirada con sus supuestos y elaboran hipótesis: “lo que más me knockeó fue encontrarme con padres y madres que no les cantan a sus hijos...También me impactó que casi nadie sepa la música que les gusta. Eso da cuenta de la poca atención que les prestan cuando se manifiestan musicalmente (bueno, la música no tiene un gran status en nuestra sociedad... todo concuerda)” (Daniela)
- devolvieron una mirada realista a la propuesta metodológica y su instrumentación: “Lo que me dejó un poco incómodo es la organización... Me refiero a que teníamos muy poco tiempo para entrevistar a los chicos, y muuuuyy poco tiempo para los padres” (Mariano)

Nos preguntamos ¿en qué se benefician los proyectos de investigación con la inclusión de alumnos-investigadores? Pensamos en la devolución de quien se sitúa en la articulación teoría-práctica, en la relación sujeto-objeto; en donde se elaboran los procedimientos, técnicas y estrategias metodológicas diseñados para confrontar el marco conceptual con el empírico. Este lugar es *la cocina de la investigación* (Sirvent, 2007) desde donde leer la teoría a la luz de los propósitos del proyecto. En cuanto a los futuros docentes, entendemos que esta forma de participación les da la oportunidad de integrarse dentro de un diseño de investigación (que se proyecta a su futura tarea docente) de la mano de especialistas, vivenciando el trabajo de campo, adquiriendo experiencia y actualización bibliográfica. Sin embargo, la problemática a la que se enfrentan es la de la apropiación de un objeto de estudio que le es ajeno por haberse configurado en realidades comunes a los investigadores y docentes. Surge así una tensión entre lo dado y lo propio, razón por la cual la inclusión del alumnado en la instancia metodológica de un proyecto de investigación en educación musical se sustenta en lograr su compromiso e interés con el mismo.

## Bibliografía

- Bresler, L. (2004) “Metodología de la investigación cualitativa: prestando atención a la música escolar como género en sus micro y macro contextos”, *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, vol. 1, Nro1, pp.1-18. [www.ucm.es/info/reciem](http://www.ucm.es/info/reciem)
- Bresler, L. (2006) “Paradigmas Cualitativos en la Investigación en Educación Musical”, en: Díaz, M. (coord.) *Introducción a la investigación en Educación Musical*, Madrid, Enclave Creativa, pp. 60-82.
- Díaz, M. (2004) “La música en la educación primaria y en las escuelas de música: la necesaria coordinación”, *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical* vol 1 Nro 2, pp.1-14 [www.ucm.es/info/reciem](http://www.ucm.es/info/reciem)
- Díaz, M. (2006) (coord.) *Introducción a la investigación en Educación Musical*, Madrid, Enclave Creativa.
- Diseño Curricular para la Educación Superior. Niveles Inicial y Primario. Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires, Resolución N° 3655/2007.
- Disposición N° 47/2005, Dirección de Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires.
- Ibarretxe, Gotzon (2006) “El conocimiento científico en investigación musical”, en: Díaz, M. (coord.) *Introducción a la investigación en Educación Musical*, Madrid, Enclave Creativa, pp. 8-30.
- Kemp, A. (1993) “Acercándose a la Investigación”, en: Frega, A.L. y Poch de Graetzer, D. (eds.) *La Investigación en Educación Musical*, Buenos Aires, Collegium Musicum, pp 6-12.
- Malbrán, S. (2006) “La investigación musical cuantitativa: un recorrido desde la práctica” en: Díaz, M. (coord.) *Introducción a la investigación en Educación Musical*, Madrid, Enclave Creativa, pp. 32-59.
- Malbrán, S. (2013) Anteproyecto de Formación en Servicio de Investigadores en Música, Universidad de Buenos Aires Facultad de Filosofía y Letras Cátedra Psicología Auditiva.
- Sirvent, M. T. (2007) “El proceso de investigación” en: Cuaderno de Cátedra Facultad de Filosofía y Letras UBA
- Subirats Bayego, M. (2011) “La Investigación en Didáctica de la Expresión Musical” en: *Educatio Siglo XXI*, Vol. 29 n° 1, pp. 175-194.
- Tafari, J. (2004) “Investigación y didáctica en educación musical”, en: *Revista de Psicodidáctica*, N° 017, Universidad del País Vasco, España, Vitoria-Gazteis.



## **La enseñanza universitaria y la formación en investigación: dos miradas**

Elda MONETTI  
Universidad Nacional del Sur  
marga@criba.edu.ar



### **Presentación**

La relación existente entre la docencia y la investigación en la universidad es compleja y diversa. La intencionalidad de las acciones y el sentido que se les asigne a ellas en cada universidad, en las unidades académicas que la conforman y en las cátedras hacen que ambas actividades se complementen, se opongan, se articulen o se ignoren. En este sentido, las relaciones que se establecen entre enseñanza e investigación son múltiples. En un extremo, pueden ser pensadas como totalmente independientes y, en el otro, como actividades necesariamente complementarias. Los posicionamientos individuales, las tradiciones académicas, las prácticas profesionales, así como la fuerte presión que se ejerce desde los organismos de control extra universitarios sobre la academia para que produzca conocimiento son factores que influyen en el desarrollo de actividades de investigación y en el tipo de relación que se establece con la enseñanza.

Esta ponencia presenta y analiza una de las formas que adopta la relación entre la enseñanza y la investigación en la enseñanza de dos profesores que pertenecen a una misma cátedra. Desde el análisis de las clases y las entrevistas realizadas es posible dar cuenta de la relación que existe entre el posicionamiento epistemológico dentro de su campo disciplinar y la posibilidad de pensar la formación en la investigación para los estudiantes que cursan una materia introductoria del área de las ciencias naturales.

Este trabajo se encuadra dentro de una investigación en curso acerca de la enseñanza universitaria que realizo en el marco de la tesis

de doctorado en la Universidad de Buenos Aires, Argentina. El objetivo de la investigación es comprender las diversas maneras en que la cátedra realiza la función de docencia que la universidad le asigna.

Las conceptualizaciones presentadas dan cuenta, por un lado, de la manera en que la investigación como contenido a enseñar aparece y por el otro, de los diversos aspectos que facilitan su realización. Finalmente se explicitan algunas de líneas de acción, que estas construcciones teóricas, aportan para repensar la formación de los estudiantes en la investigación.

### **Acerca de la investigación**

La investigación<sup>1</sup>, en que se enmarca el presente trabajo, se centra en la enseñanza tal como se configura en la cátedra universitaria. El objetivo de la misma es caracterizar la forma en que la cátedra realiza la función de enseñar que la universidad le asigna.

En el marco teórico se define a la cátedra como una unidad organizacional, producto de una división del trabajo basada en las disciplinas y las profesiones. Se ubica dentro de la organización universitaria, en una relación de igualdad con respecto a las otras cátedras y de relativa autonomía de los niveles operativos. En este sentido, es que Clark<sup>2</sup> afirma que están débilmente articuladas entre sí y son jerárquicamente planas, lo cual hace que predomine una organización académica “en términos de federación o coalición”<sup>3</sup> antes que como un sistema burocrático. Deriva de una tradición cultural universitaria aun cuando en general la referencia explícita a la cátedra está ausente en la normativa que establece la estructura de la universidad<sup>4</sup>.

La cátedra se configura en torno a una disciplina, área de conocimiento o campo profesional que se constituye en una materia del curriculum de una carrera universitaria. Su función principal es llevar adelante la enseñanza y favorecer los aprendizajes. En algunos casos también cumple tareas de investigación y/o de extensión.

En tanto unidad institucional educativa<sup>5</sup> es una formación cultural, simbólica e imaginaria<sup>6</sup>, que regula el comportamiento de los

---

<sup>1</sup> La investigación en curso se inscribe dentro del marco de la tesis para la obtención del doctorado en el Área de Ciencias de la Educación con asiento en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, dirigida por la Dra. Marta Souto.

<sup>2</sup> (Clark, 1983).

<sup>3</sup> (*Ibidem*, 41).

<sup>4</sup> (Fernández y otros, 1990).

<sup>5</sup> (*Ibidem*).

sujetos que forman parte de ella. Está conformada por un conjunto de docentes que interactúan a lo largo del tiempo y por grupos de alumnos que van cambiando por ciclo lectivo.

Desde la perspectiva epistemológica, en que se encuadra la investigación, se considera a la comprensión hermenéutica como la forma en que el investigador construye el conocimiento acerca del objeto de estudio. Éste se aborda desde la hipótesis de la complejidad<sup>7</sup> en tanto el modo de aproximación al mismo supone la heterogeneidad, la multiplicidad de componentes y dimensiones en sus interacciones, la diversidad, la inclusión del azar, la presencia simultánea de órdenes y desordenes, la búsqueda de formas de inteligibilidad desde relaciones lógicas de retroacción y recursividad y no sólo de causalidad lineal. Abordar un campo u objeto de investigación desde la complejidad requiere del enfoque multirreferencial<sup>8</sup>. El mismo propone una lectura del objeto desde distintos ángulos, desde distintas teorías que se reconocen explícitamente y se articulan sin reducirse unas a otras. El estudio busca la comprensión del objeto y esto se constituye a la vez en un objetivo y una modalidad del conocimiento que se intenta construir. Implica la búsqueda de significados y sentidos e incorpora y reconoce la subjetividad del investigador en el proceso de investigación.

Desde un punto de vista metodológico la investigación se encuadra en un estudio de casos desde un enfoque clínico en sentido amplio.

El universo de análisis está compuesto por la totalidad de las cátedras de una universidad Argentina cuya organización académica y administrativa combina una estructura departamental y un sistema de cátedras. Se seleccionan de acuerdo a criterios teóricos cinco cátedras. Para la recolección de datos se utilizan entrevistas semi estructuradas, que se administran a todos los docentes de cada cátedra seleccionada y a una muestra de alumnos; la observación de situaciones de enseñanza correspondientes a los distintos dispositivos de enseñanza existentes en la universidad: clase teórica, clase práctica y clase de consulta y la lectura de documentos de la cátedra y su análisis. También se considera la producción de la cátedra para la enseñanza (trabajos prácticos, documentos de apoyo, guías, material audiovisual, con soporte informático, etc.); los programas, la bibliografía; y otros documentos como página Web, presentaciones escritas como informes o artículos sobre la cátedra, su historia, sus características, entre otras.

---

<sup>6</sup> (Enriquez, 1980).

<sup>7</sup> (Morin, 2008).

<sup>8</sup> (Ardoino, 1993).

El análisis de los datos se realiza por inducción analítica, combinando el análisis del discurso, el análisis de contenido y el análisis didáctico multireferencial. Se trabaja en forma alternada, entre lo empírico y lo teórico avanzando en la construcción de conocimiento, con un primer análisis simultáneo a la recolección de los datos y un análisis en profundidad posterior.

De los cinco casos estudiados, para el trabajo que nos ocupa, se presentan las construcciones teóricas referidas a la relación entre la enseñanza y la investigación en uno de ellos, el cual describimos a continuación.

### **Presentación del caso**

El caso que se presenta es el de una cátedra que se constituye en torno a una materia cuatrimestral inserta en el primer año de una carrera del área de las Ciencias Naturales y es de servicio<sup>9</sup> para otras tres carreras. Depende administrativamente de un departamento en que, al igual que en la mayoría de los departamentos de la universidad en que se encuentra, la investigación es una de las funciones exigidas y valoradas. Encontramos como indicadores de esta relevancia: los programas de formación de investigadores acreditados y categorizados A y B respectivamente; la dedicación exclusiva a la docencia en más del 60% del plantel docente, la posesión de títulos de posgrado (doctorado) en cerca del 90% de los profesores y su exigencia para acceder a los cargos docentes. Asimismo es uno de los departamentos que recibe más aportes para la investigación en función de la cantidad de proyectos de investigación en marcha, los cuales, generalmente, se realizan en los Institutos de investigación dependientes de la universidad y del CONICET<sup>10</sup>. Se espera y exige que los nuevos miembros de la carrera docente participen de los equipos de investigación y obtengan títulos de posgrado.

Desde una perspectiva organizacional, el equipo docente de la cátedra está conformado por una profesora asociada a cargo del dictado

---

<sup>9</sup>En virtud de la organización departamental de la universidad, existen dos tipos de materias: las materias específicas de cada carrera y las llamadas materias de servicio. Forman parte del primer grupo, aquellas que integran los planes de estudio del departamento que las dicta; mientras que en el segundo se agrupan las materias que se dictan en un departamento para una carrera determinada o para varias carreras que dependen de otros departamentos.

<sup>10</sup>Las siglas corresponden al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, principal organismo estatal dedicado a la promoción de la ciencia y la tecnología en la Argentina.

de la materia y un profesor adjunto, ambos con dedicación a la docencia exclusiva; seis ayudantes graduados, de los cuales una tiene dedicación exclusiva, una semi exclusiva y el resto dedicación simple. También integra el equipo una ayudante alumna. La mayoría posee título de posgrado o está trabajando en su obtención. Al igual que para el resto de los miembros del Departamento, la investigación constituye la actividad a la que el equipo docente dedica la mayor cantidad de tiempo. La cátedra se caracteriza por la masividad y la heterogeneidad del alumnado en lo que respecta a su lugar de origen y su carrera de pertenencia.

La enseñanza de la cátedra se desenvuelve en distintos espacios y tiempos: las clases teóricas; de laboratorio y de consulta. Las primeras se desarrollan dos veces por semana, con una duración de dos horas. La profesora asociada está a cargo de su dictado durante la primera mitad del cuatrimestre y el profesor adjunto durante el resto. La asistencia de los estudiantes no es obligatoria. Las clases de laboratorio o Trabajo Práctico (Tp) se realizan en el laboratorio. El mismo es de uso exclusivo para esta cátedra una tarde a la semana. En su transcurso el profesor adjunto y los ayudantes organizan las clases en tres turnos de una hora y media cada uno. Los estudiantes deben asistir al menos al 80% de estas clases.

La modalidad de enseñanza en esta cátedra está centrada en la transmisión de los conocimientos de un área disciplinar básica y amplia, así como de una forma de empezar a habitar la universidad a estudiantes que, en su mayoría, se inician en la vida universitaria.

## **La investigación en la enseñanza**

La relación entre investigación y enseñanza toma un giro peculiar en la cátedra. El equipo docente considera que la producción de conocimientos es una tarea central, sin embargo se presentan dos posicionamientos diferenciados en cuanto a la posibilidad de enseñar a investigar en una materia introductoria.

La actividad principal de la profesora asociada es la investigación, a la cual dedica todo su esfuerzo, por ella ha ingresado y permanece en la universidad. Su campo de investigación es la biología molecular. Desarrolla esta actividad en un Instituto de Investigación con espacios especialmente preparados, como el laboratorio donde se utilizan técnicas específicas e instrumentos y aparatos de alta precisión. Su relación con el saber se caracteriza por la búsqueda, el entusiasmo y el placer en producir conocimientos científicos con el fin de explicar y

predecir los fenómenos biológicos bajo estudio. Desde su perspectiva, la investigación es una actividad que no se puede enseñar a los estudiantes ya que “es para cátedras más avanzadas”, “no podemos [enseñar a investigar] son de primer año” (entrevista profesora asociada). Se requiere de una formación específica que solamente es posible completar en los años más avanzados de la carrera para iniciar a los estudiantes en la formación en la investigación. La relación entre docencia e investigación responde a lo que Robertson y Bond<sup>11</sup> denominan una relación jerárquica en la que la investigación es un proceso de descubrimiento y exploración que se produce en las “fronteras del conocimiento”<sup>12</sup> y la enseñanza tiene que ver con la transmisión de un cuerpo de conocimientos que el estudiante necesita aprender para poder ingresar al mundo de la investigación. De allí la imposibilidad de enseñar a investigar a estudiantes que recién ingresan a la universidad y que cursan una materia introductoria.

Por su parte para el profesor adjunto, la investigación también es muy importante y ocupa gran parte de su actividad en la universidad, pero lo hace desde una perspectiva diferente. Investiga sobre las temáticas de la biología desde un enfoque conservacionista, interesado en la protección del medio ambiente. Es un campo de reciente creación en el que gran parte de la actividad investigativa se realiza en contacto directo con la naturaleza y no en el laboratorio. Su objetivo no es solamente construir teoría científica a fin de explicar y predecir fenómenos biológicos, sino crear conciencia acerca de la problemática de la contaminación y el cuidado del medio ambiente y resolver sus problemas. Busca modificar las costumbres, las acciones y los valores de la sociedad hacia el medio ambiente. Es una postura holística que abarca perspectivas teóricas que incluyen los enfoques biológicos (aunque no se agotan en estos), organicistas, éticos, filosóficos, históricos y sociales.

La producción de la investigación se caracteriza por la diversidad y la heterogeneidad de los puntos de vista desde donde se enfoca lo biológico. Lleva al profesor a investigar “en muchas cosas distintas” como los aspectos éticos y sociales que incluyen y exceden la perspectiva orgánica. En oposición al planteamiento de la profesora asociada, es posible referirse a una relación integrada entre docencia e investigación, en la cual en la investigación “se hace más hincapié en buscar que en encontrar” y la docencia implica “poner a los estudiantes

---

<sup>11</sup>(Robertson y Bond, 2008).

<sup>12</sup>(*Ibidem*, 113).

en contacto con los saberes y prepararlos para que puedan actuar como estudiantes independientes”<sup>13</sup>. El tipo de investigación y su lugar en relación a la enseñanza toman un sentido diferente al planteado por la profesora.

El lugar que ocupa la enseñanza de la investigación se revela, desde esta perspectiva, cuando el profesor describe cómo prepara sus clases, para las que hace “un esfuerzo por buscar cosas raras y diferentes, hablarles de una película, de un libro que no tiene nada que ver, que es una novela y de paso a recomendarlos, que lo lean” (entrevista profesor adjunto). La enseñanza intenta crear escenarios que hagan al estudiante conocer los nuevos conocimientos mostrándolos como productos de la investigación, así como realizar experimentos con una actitud similar a la del investigador. Así lo explica el profesor:

Profesor Adjunto: En la teoría yo siempre trato de mostrar algo muy nuevo, si pasa algo nuevo yo cambio mi clase. Ahora que encontraron ese fósil en Europa que es el eslabón entre primates. Esa clase empecé con ese tema porque era muy nuevo mostrado como un resultado de una investigación muy reciente. En el primer práctico se buscan hipótesis, como en Biología es esencialmente explicarles por qué la biología es una disciplina científica y por qué aunque no hagan investigación si estudian Biología lo tienen que hacer con un espíritu crítico porque están haciendo un conocimiento preliminar, conocimiento sujeto a revisión que es muy importante.

Y después los prácticos están planteados como experimentos, nosotros tratamos de ver las experiencias como un experimento, no como una receta. Yo siempre les digo que si van a poner un colorante en un tubo para ver si se pone rojo o verde, primero armen una hipótesis sobre qué esperan que pase y por qué. Y dirán: “Esto se tendría que poner rojo, porque ahí adentro hay lípidos y ese es un colorante para lípidos, y ahora lo pongo. Se pone verde, acá paso algo, capaz que no”. Siempre estamos insistiendo que se paren frente al experimento, yo siempre le digo como si fuera la primera vez que un biólogo va a poner esas dos sustancias en un mismo tubo de ensayo.

Las actividades que toman como eje central a la investigación consisten en la confección de preguntas sobre una observación en el campo, el cumplimentar los pasos en la resolución de una experiencia, la redacción de hipótesis para explicar un fenómeno, las narraciones incidentales acerca de la experiencia personal de los docentes en sus

---

<sup>13</sup> (*Ibidem*, 115).

investigaciones y la presentación de los resultados obtenidos. Se los invita también a participar de los grupos conservacionistas.

En los estudiantes esta forma de abordar los saberes acerca de la investigación da lugar a aprendizajes que tienen puntos en común con la actitud del investigador respecto al conocimiento en lo que se refiere a la necesidad de cuestionar y problematizar la realidad, la búsqueda de respuestas a los interrogantes, entre otras.

### **Algunas reflexiones finales**

La docencia y la investigación, como tareas propias de la universidad, se vinculan de múltiples maneras. El estudio realizado da cuenta de una relación entre la enseñanza y la investigación desde uno de sus aspectos como es la formación.

En un contexto en que la tradición académica, las prácticas profesionales y las exigencias institucionales consideran a la investigación como una tarea prioritaria dentro de la universidad aparece como significativo el posicionamiento epistemológico del docente y la relación con el saber que establece dentro de su disciplina como aspectos que influyen a la hora de enfocar la enseñanza de la investigación.

Desde estos hallazgos, la reflexión acerca de qué es, cómo y para qué se investiga en el propio campo disciplinar son cuestiones a debatir en el momento de repensar la formación inicial en investigación.

### **Bibliografía**

- Ardoino, J. (1993) *Dictionnaire critique de la communication*. Tomo 1, París, PUF.
- Clark, B. (1983) *El sistema de educación superior*, México, Nueva Imagen.
- Enriquez E. (1980) *Les institutions: amour et contrainte, consensus et violence*, París, Conexiones. EPI.
- Fernández, L. et al. (1990). *Identidad institucional, dramática actual y dinámica de la reacción ante los grandes números*. Programa de Investigación “Estrategias organizativas y metodológicas en la enseñanza de grupos numerosos en el ciclo superior”. Proyecto “Análisis institucional de cátedras”, Documento no publicado. Secretaría de Asuntos Académicos de la UBA.
- Morin, E. (2008) *Introducción al pensamiento complejo*, Argentina, Gedisa.
- Robertson, J. & Bond, C. (2008) “Formas de ser en la universidad”, en Barnett, R. (editor) *Para una transformación de la universidad*, España, Octaedro.

## **Aportes para pensar en la articulación de la formación inicial, la investigación y la actitud investigativa en los Institutos de Educación Superior**

Cristina Rafaela RICCI  
ISFD N° 41, Alte. Brown, Buenos Aires  
cristinaricci@yahoo.com.ar



La VIII Asamblea del Consejo Federal de Educación (CFE) acordó que la función principal del Sistema de Formación Docente es contribuir a la mejora general de la educación argentina y que sus propósitos específicos son: formación inicial y continua de los agentes que se desempeñan en el sistema educativo, en el marco de las políticas educativas que establece la Ley de Educación Nacional y; producción de saberes sobre la enseñanza, la formación y el trabajo docente, teniendo en cuenta que la tarea sustantiva de la profesión requiere conocimientos específicos y especializados que contemplen la complejidad del desempeño docente.

En tal sentido, en el ámbito de los ISFD N° 41 y N° 102 del conurbano bonaerense, se considera a la investigación como un dispositivo formador por lo que se promueve la participación de los Estudiantes en actividades investigativas, no sólo desde las materias específicas que algunos de los Profesorados tienen prescriptas por el Diseño curricular, sino también en el marco de las Convocatorias para proyectos de investigación concursables del Instituto Nacional de Formación Docente.

Esta ponencia, sustentada en la diferenciación entre los oficios de enseñar y de investigar suma a esta diferenciación la actitud investigativa como una actitud inherente al desarrollo profesional docente.

## **Contexto político-educativo**

La Ley Nacional de Educación establece que la Educación Superior está comprendida a nivel nacional por las Universidades e Institutos Universitarios, estatales o privados, así como por los Institutos de Educación Superior de jurisdicción nacional, provincial o de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de gestión estatal o privada. Asimismo que la formación docente tiene, entre otras finalidades la de generar los conocimientos necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad mas justa. Para tal fin crea en el ámbito del Ministerio de Educación, el Instituto Nacional de Formación Docente como organismo responsable, entre otras funciones de impulsar y desarrollar acciones de investigación.

En el mismo sentido el CFE considera que la producción de saberes sobre la enseñanza, la formación y el trabajo docente, es decir la investigación, formará parte de las funciones del Sistema de Formación Docente ampliando por tanto sus funciones.

Al mismo tiempo el CFE señala que la formación de docentes comparte con el conjunto de la docencia cuatro rasgos:

1. El status profesional de la docencia es particular,
2. Se trata de una profesión masiva,
3. La docencia es una actividad internamente diferenciada en cuanto a los saberes que se requieren para su ejercicio, y en cuanto a las funciones que desempeñan sus profesionales y,
4. La docencia es una profesión que hace de los saberes y de la transmisión cultural su sentido sustantivo, pero guarda una relación peculiar con tales saberes respondiendo al último de ellos de manera singular.

Si en el ejercicio usual del trabajo docente el saber sobre la transmisión no suele tematizarse, en el caso de la formación docente es su objeto central, pues es en torno al saber sobre la enseñanza y al trabajo docente que se estructuran los procesos de formación. Encontramos aquí un rasgo de identidad propio del sistema formador y un asunto, respecto del cual no puede ser sustituido por ninguna otra instancia institucional: la producción de saberes sobre la enseñanza, sobre el trabajo docente y sobre la formación (Cfr. Ley N° 26.206 y Resolución N° 30/07, CFE).

Si bien la producción de saberes sobre la enseñanza, sobre el trabajo docente y sobre la formación es un rasgo de identidad del

Sistema de Formación Docente, estos saberes no suelen ser reconocido como tales, no son identificados como formas valiosas de respuesta a problemas relevantes en el ámbito de las políticas públicas y no circula o circula poco y generalmente bajo la forma del relato de experiencias referido a la singularidad de las situaciones. Al mismo tiempo que todo lo vinculado con las condiciones de producción y de validación de ese saber ha sido poco considerado y estudiado al menos en la historia reciente del sistema educativo argentino, constituyéndose en una de las vacancias de conocimiento en el ámbito de la Educación Superior.

Que el saber producido en y por los Institutos de Educación Superior no sea reconocido como tal y no circule, tiene al menos dos consecuencias:

- a) no puede beneficiarse del examen, la crítica y la reformulación, prácticas posibles cuando los conocimientos toman estado público;
- b) las trayectorias profesionales de los formadores de docentes no capitalizan estos desarrollos, pues la falta de instancias donde estos saberes circulen de maneras productivas y valoradas disminuye las oportunidades de los formadores de realizar actividades académicas reconocidas como parte de su desarrollo profesional.

Por lo tanto, es necesario considerar estas cuestiones porque ponen directamente en juego la jerarquización o desjerarquización de ese conocimiento y cuestiona las formas instituidas de reconocimiento de autoridad académica en el campo pedagógico, en los campos disciplinares y en el de las políticas públicas.

Las consideraciones anteriores habilitan el análisis en torno a cómo es la relación producción/transmisión del saber en la formación docente y acerca de cómo se visibiliza y jerarquiza la producción de saberes en el marco de sistema formador. Asimismo habilita el analizar cómo, dónde y a través de qué procedimientos, el conocimiento producido en las instituciones formadoras se valida: ¿es desde el campo académico que es esperable la validación de las investigaciones producidas en los Institutos de Educación Superior? ¿Es desde el mismo sistema formador? ¿Son las escuelas quienes las validan, en la medida en que encuentren en esas investigaciones formas de consideración de la práctica de enseñanza y herramientas de intervención más potentes? ¿Cuáles son las condiciones materiales y simbólicas en las que se desarrollan las investigaciones en los Institutos de Educación Superior?

¿Cuáles son los procesos y mecanismos que se ponen en juego en el proceso de investigación que permite justificar y/o validar los resultados, conclusiones y hallazgos de las investigaciones realizadas en ellos? ¿La sola presentación de un informe final de investigación ante la agencia o institución que financia las mismas y su consiguiente evaluación y difusión habilitan a que esos resultados, conclusiones y hallazgos sean considerados como conocimiento científico? ¿Desde qué perspectivas epistemológicas y metodológicas hay que analizar las investigación que se desarrollan en los Institutos de Educación Superior?

### **Algunas precisiones teóricas: el oficio de enseñar y el oficio de investigar, el oficio de investigar y la actitud investigativa**

Coincidiendo con Achilli (2001) planteo que las prácticas de “investigación” y “docencia” son oficios diferenciados y que en esta última, a su vez pueden reconocerse la “práctica pedagógica” y la “práctica docente”. Al mismo tiempo diferencio el oficio de investigar de, la actitud investigativa. En este sentido sostengo que el desarrollo profesional docente supone la adquisición de conocimientos y habilidades para el ejercicio de las prácticas pedagógicas como de las prácticas docente, pero no necesariamente supone la adquisición de conocimientos y habilidades para el ejercicio de *práctica investigativa* o acciones de investigación. Sin embargo planteo que, el desarrollo profesional docente supone y exige sí el desarrollo, progreso y perfeccionamiento en lo que denomino *actitud investigativa*. Si bien en esta ponencia hago hincapié en el valor formativo de las acciones de investigación, en el fondo el papel formativo que les asigno va más allá de lo epistemológico y metodológico vinculado con el proceso de la investigación, situando su valor agregado en el desarrollo de dicha actitud.

#### *La práctica pedagógica*

“se despliega en el contexto del aula caracterizada por la relación docente, alumnos y conocimientos”. En cambio... la *práctica docente*... se construye desde la práctica pedagógica, la trasciende al implicar, además, un conjunto de actividades, interacciones, relaciones que configuran el campo laboral del sujeto maestro o profesor en determinadas condiciones institucional y sociohistóricas” (Achilli 2001:23).

Retomando a Achilli considero a la práctica investigativa o investigación como “el proceso por el cual se construyen conocimientos

acerca de alguna problemática de modo sistemático y riguroso” (Achilli 2001:20). En cambio, conceptualizo la *actitud investigativa* como la capacidad de extrañamiento, de desnaturalización, de distancia-compromiso que todo docente debe poder realizar y manifestar en la cotidianidad áulica e institucional, con el fin de producir procesos metacognitivos sobre sus propias prácticas, percepciones, concepciones, sentimientos en el quehacer pedagógico-didáctico, como en relación con todas aquellas prácticas que constituyen la urdiembre y trama subjetiva, institucional, contextual, cognitivo-afectiva y ética que vinculan entre sí al resto de los sujetos socio-educativos. En tal sentido sostengo que tanto la *práctica pedagógica*, la *práctica docente*, la *práctica investigativa* como la *actitud investigativa* forman parte de la formación docente y deben ser atendidas desde sus especificidades por la Pedagogía de la Formación.

Ahora bien, ¿cómo se forma un docente? ¿Dónde se forma un docente? ¿Con quién/es se forma un docente? ¿Cuándo se forma un docente? ¿Qué saberes son necesarios para enseñar y cuáles para investigar? ¿Cuáles son las lógicas que rigen cada uno de estos oficios? El vínculo con el conocimiento ¿es el mismo que se establece en las prácticas pedagógica y docente que en la práctica investigativa? Sin lugar a dudas, estas preguntas tienen respuestas ampliamente desarrolladas tanto desde la Pedagogía de la formación como desde la Metodología de la investigación científica y de la investigación en educación.

Sintetizando estas respuestas, Jackson (2002) dirá que cinco cosas son necesarias: ser justo en el trato, dominar la disciplina, estimular, premiar o corregir, reconocer errores y corregir a tiempo. Por su parte, Litwin (2008) dirá que las buenas prácticas del oficio de enseñar suceden cuando subyacen a ellas buenas intenciones, buenas razones y, substantivamente, el cuidado por atender la epistemología del campo en cuestión.

Por mi parte propongo para pensar la formación docente, privilegiar el análisis de la relación entre el saber epistemológico y el *saber* experiencial docente (de base empírica con el que cuenta el ingresante a la formación docente) cuya síntesis dialéctica integradora constituirá la praxis docente, siendo la formación docente el tiempo-espacio para el aprendizaje como modalidad de ejercicio de la docencia. Para esto es importante diferenciar para luego relacionar en una síntesis superadora ambos tipos de saberes.

El primero de los saberes incluye el saber pedagógico/didáctico y disciplinar en tanto contenidos o ciertas formas culturales a enseñar. El

segundo es el que opera como saber implícito durante la formación inicial y que, en general, continua actuando de diversas formas durante al ejercicio del oficio-profesión docente, incluyendo además aquel bagaje de conocimiento que va adquiriendo el docente ya no sólo como producto de su propia experiencia, sino también con la incorporación de la experiencia de los otros docentes con los que interactúa.

En este mismo sentido Tardif, Lassard y Lahaye (1991) señalan que la práctica docente integra diferentes tipos de saberes, los saberes de las disciplinas, los saberes curriculares, los saberes profesionales (comprendiendo las ciencias de la educación y de la pedagogía) y los saberes de la experiencia.

Con respecto al vínculo con el conocimiento, si bien la enseñanza y la investigación

“tienen en común el trabajo con el conocimiento, el conocimiento se configura en el campo de intersección entre los procesos de investigación, ámbito en el que se generan/construyen y, los procesos derivados de la práctica docente, ámbito de re-trabajo al interior de los procesos de enseñanza y de aprendizaje” (Achilli 2001:26).

Ahora bien, ¿en qué lugar ubicamos a la *actitud investigativa*: del lado de la *práctica pedagógica* y la *práctica docente* o de la *práctica investigativa*? Haciendo una analogía con lo anterior, podemos pensar que la *actitud investigativa* configura un campo de intersección entre la *práctica pedagógico-docente* y la *práctica investigativa* porque esta actitud es condición necesaria, aunque no suficiente, tanto para el desarrollo y la aprehensión del oficio de enseñar como del oficio de investigar.

Es por ello que, por lo menos en dos Institutos de Formación Docente N° 41 y N° 102, se intenta incluir la participación durante la formación docente inicial a los Estudiantes en acciones investigativas como uno de los dispositivos formadores, no sólo para realizar una primera aproximación a la investigación en educación, sino también con el propósito de desarrollar la actividad investigativa.

## **Las voces de los Estudiantes**

Cuatro fueron las preguntas realizadas a los 4 Estudiantes de los ISFD N° 41 y N° 102, de los Profesorados en Ciencias Naturales con trayecto en Biología, en Ciencias Sociales con trayecto en Geografía, en Matemática y en Lengua y Literatura, que formaron parte del equipo de

investigación financiada por el Instituto Nacional de Formación Docente.

1. Participar/realizar una investigación en educación, ¿contribuyó a tu formación como Profesor/a? Desarrollar y fundamentar la respuesta.
2. ¿Qué aprendiste tanto en lo relativo a la tarea de investigar como a la tarea de enseñar?
3. ¿Qué podés decir acerca de la relación *realización de una investigación-formación como docente*?
4. Teniendo en cuenta el tema de investigación (relación entre “*realización de una investigación-formación como docente*”) si querés decir algo que no haya sido preguntado, por favor escribirlo acá.

El análisis de las respuestas, junto con las interacciones mantenidas con ellos a lo largo del proceso de investigación, permite dar cuenta de la clara diferenciación que éstos hacen entre prácticas de enseñanza y prácticas de investigación, es decir entre los oficios de enseñar y de investigar (Achilli, 2001):

“La tarea de enseñar es un desafío constante, todo cambia constantemente, y hay que adaptarse, no permanecer estático, hay que reflexionar constantemente sobre la práctica... en cuanto a investigar... es muy importante ya que es ahí donde realmente se ven las cosas... la investigación no está relegada a unos pocos...” (Leslie, 3° año Profesorado en Ciencias Naturales).

Sin embargo esta diferenciación no la perciben como disyunción, enseñar o investigar, sino como una conjunción posible, deseable en el desarrollo profesional del docente: “...*el acto de investigar para un educador es muy factible. Brinda respuestas y origina nuevos interrogantes...*” (Natividad, 3° año Profesorado en Lengua y Literatura).

Asimismo, los estudiantes evalúan que la participaron en una investigación durante la formación de grado es un dispositivo altamente formativo:

“Sí, contribuye. Me ayuda a acostumbrarme al trabajo con pares y a la organizarme para la realización de las actividades, y profundiza mis conocimientos en metodología de investigación. También me resulta provechoso para interiorizarme en la realidad

de los alumnos” (Matías, 2º año Profesorado en Ciencias Sociales).

“Participar y realizar una investigación está contribuyendo a mi formación como docente, ya que estoy conociendo cómo se realiza una investigación... estoy aprendiendo a conocer otros autores con respecto al marco teórico de la investigación, con respecto a la didáctica general y autores que hablan sobre las estrategias de enseñanza. También, por otra parte, me interiorizó sobre el modelo 1 a 1 que, si bien lo conocía por nombre, no sabía bien de que se trataba. También, podría decir que, al realizar los relatos didácticos a los profesores me entusiasma la idea de cómo ellos utilizan las netbooks en el aula...” (Nora, 4º año Profesorado de Matemática).

Inferimos que, además de reconocer las diferencias entre prácticas de enseñanza y prácticas investigativas, han puesto de manifiesto una tercera categoría que hace al desarrollo profesional docente: la actitud investigativa. Es entonces que, podemos afirmar que la investigación como dispositivo formativo no sólo aporta a los estudiantes contenidos, competencias, habilidades y destrezas vinculadas a la enseñanza y a la investigación, sino que también les permitió, mediante el ejercicio de acciones metacognitivas<sup>1</sup> el inicio del desarrollo de la actitud investigativa como capacidad común a ambos oficios.

Finalmente cabe preguntarse si, el hecho de participar en la socialización de la investigación –congresos, jornadas, encuentros-, puede ser considerado como parte del dispositivo formador en relación con, el proceso de escritura académica y de exposición en público.

Otro grupo de Estudiantes desde la Cátedra Espacio de la Práctica Docente II del Profesorado en Lengua y Literatura del ISFD N° 102, señala que:

“Es indispensable para la humanidad que el conocimiento sea compartido, y trascienda las fronteras de los centros donde se desarrolla la investigación. Hoy, más que nunca, el conocimiento crece en aquellas esferas donde el dinero puede contribuir a formar especialistas en determinadas

---

<sup>1</sup> Las reuniones mensuales del equipo tienen sus respectivos registros sonoros (grabaciones), en sí mismos son un rico material empírico que fundamentan estas aseveraciones. Por razones de espacio no fue posible su transcripción.

áreas del conocimiento, pero no olvidemos que la sociedad misma contribuyó de alguna manera a su formación. Por ello, es innegable la tarea fundamental del docente porque es el mediador entre el conocimiento y la sociedad. Todos conocemos la importancia de las investigaciones sin embargo, para lograr que las investigaciones en diversas áreas del conocimiento se distribuyan y propaguen en la sociedad se necesitan del rol del docente. ¿Si no cómo llegaría el conocimiento? ¿La gente lo entendería y se apropiaría del conocimiento si por sí sola leyera las investigaciones? ¿Todos podrían hacerlo? ¿Los investigadores, con la ardua tarea que ya tienen, se tomarían el trabajo de realizar una trasposición didáctica de acuerdo a las edades de las personas? ¿Lo importante sólo es tarea de enseñar? y ¿la cuestión del aprendizaje?”

## Bibliografía

- Achilli, E. (2001) *Investigación y Formación Docente*. Rosario, Laborde Editor.
- Achilli, E. (2005) *Investigación en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario, Laborde Editor.
- Cardelli, J. (2003) *Docentes que hacen investigación educativa*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Jackson, Ph. (2002) *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aries: Editorial Amorrortu.
- Litwin, E. (2008) *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aries, Paidós.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206.
- Resolución N° 30/07 del Consejo Federal de Educación.
- Ricci, C. (2004) “Diferenciación entre práctica pedagógica y práctica de investigación: hacia la institucionalización de la investigación educativa en los ISFD”, trabajo final individual del Seminario “La investigación educativa en la formación docente”, Dirección de Educaión Superior, La Plata.
- Ricci, C. (2005) “Investigación educativa- práctica pedagógica, tensiones y encuentros. Hacia una relación dialéctica posible”, Centro de Investigaciones en Teorías y Prácticas Científicas, Cuaderno de Trabajo N° 4 “Docencia, ética e investigación”, Universidad Nacional de Lanús.
- Tardif, M., Lessard, C. y Lahaye, L. (1991) “Os professores face al saber: esboço de uma problemática o saber docente”, en: Salgueiro, A. (1998) *Saber docente y práctica cotidiana. Un estudio etnográfico*. Barcelona, Octaedro.



Volúmenes Temáticos de las  
V Jornadas de Investigación en Humanidades

- Vol. 1 *El lugar de la investigación en la formación de grado*  
Elisa LUCARELLI y Ana MALET
- Vol. 2 *Proyección de la investigación en la comunidad*  
Laura DE LA FUENTE y Laura MORALES
- Vol. 3 *Prácticas de investigación en marcos institucionales alternativos*  
María Andrea NEGRETE
- Vol. 4 *Pensar lo local. Visiones y experiencias en torno de la ciudad y su historia*  
Marcela AGUIRREZABALA, Marcela TEJERINA y Ana Mónica GONZALEZ FASANI
- Vol. 5 *Vinculación entre docencia, investigación y extensión*  
Marta NEGRIN y Laura IRIARTE
- Vol. 6 *La literatura y el arte: experiencia estética, ética y política*  
Ana María ZUBIETA y Norma CROTTI
- Vol. 7 *Oriente*  
Karen GARROTE y Guillermo GOICOCHEA
- Vol. 8 *Problemas de la investigación literaria*  
Marta DOMÍNGUEZ y María Celia VÁZQUEZ
- Vol. 9 *Archivos y fuentes para una nueva historia socio-cultural*  
Silvina JENSEN, Andrea PASQUARÉ y Leandro A. DI GRESIA
- Vol. 10 *Las revistas como objeto de investigación en humanidades:  
perspectivas de análisis y estudios de caso*  
Patricia ORBE y Carolina LÓPEZ
- Vol. 11 *Los usos de las categorías conceptuales como claves interpretativas del pasado:  
historia y ciencias sociales*  
Silvia T. ÁLVAREZ, Fabiana TOLCACHIER y Miriam CINQUEGRANI
- Vol. 12 *Perspectivas y enfoques de género en las investigaciones de las ciencias sociales*  
María Jorgelina CAVIGLIA y Eleonora ARDANAZ
- Vol. 13 *Los usos y apropiaciones del pasado en la Argentina bicentenario.  
Ensayos de investigación en la formación de docentes y licenciados*  
Roberto CIMATTI y Adriana EBERLE
- Vol. 14 *¿Democracia argentina o Argentina democrática?  
Debate histórico e historiográfico para un balance de treinta años*  
Laura DEL VALLE y Adriana EBERLE
- Vol. 15 *Las huellas de la violencia:  
registros y análisis de las prácticas violentas en perspectiva interdisciplinar*  
Eleonora ARDANAZ, Juan Francisco JIMÉNEZ y Sebastián ALIOTO,
- Vol. 16 *La interdisciplinariedad como estrategia válida de convergencia  
desde las disciplinas y subdisciplinas del campo sociopolítico  
en la búsqueda de soluciones en las relaciones interétnicas*  
María Mercedes GONZALEZ COLL
- Vol. 17 *Vínculo político, buen vivir, sujeto. Algunas aproximaciones*  
Rebeca CANCLINI
- Vol. 18 *Problemas de la investigación filosófica*  
Marcelo AUDAY y Gustavo BODANZA
- Vol. 19 *Problemas de la investigación lingüística*  
Ana FERNÁNDEZ GARAY y Yolanda HIPPERDINGER
- Vol. 20 *El investigador ante el imperativo de la traducción*  
Gabriela MARRÓN

Bahía Blanca  
Septiembre de 2015



**Volumen**

**1**

