



Mi relación con el saber didáctico: un relato autoetnográfico

My relation with the didactic knowledge: an auto-ethnographic narrative

Elda Monetti¹

Resumen

Como docentes construimos un saber didáctico, es decir, un saber acerca de lo que es enseñar y aprender, que nos permite no solo comprender sino actuar en el campo de la enseñanza. Esta construcción es el resultado de la relación que el sujeto, en tanto ser inacabado, instaura. Es una relación simbólica, activa y temporal, que establece el docente desde un espacio social y cultural determinado y que implica una relación con el mundo, consigo mismo y con los otros. La propuesta de acción del docente, resulta, en gran parte, del tipo de relación con el saber que el/la profesora manifiesta en los espacios de enseñanza. En este trabajo presento el resultado de una investigación autoetnográfica acerca de mi relación con el saber didáctico. Las finalidades de este artículo son, por un lado, dar cuenta de mi proceso de reflexión y análisis acerca de uno de los aspectos que incide en la enseñanza: el saber didáctico del docente y la relación que establece. Por otro, generar un espacio que lleve al lector a reflexionar sobre su propia relación con el saber didáctico.

Palabras clave: Auto-etnografía – relación con el saber didáctico – saber didáctico

Abstract

As teachers, we build didactic knowledge, i.e. knowledge about teaching and learning that allows us not only to understand but to act in the education field. This construction is the result of the relationship that the subject, as an unfinished being, settles. It is a symbolic, active and temporary relationship that the teacher founds in a given social and cultural space and which implies a relationship with the world, with himself/herself and with others. The teaching proposal is, to a large extent, the result of the kind of relationship with the knowledge that the professor develops in his/her context. In this article I present an auto-ethnographic story about my relationship with the didactic knowledge. The article aims at providing an account of my reflection and analysis of one of the aspects that makes an impact on education: teacher's didactic knowledge and the relationship he/she has established with it. It also intends to create a space in which the reader is expected to reflect on his/her own relationship with the didactic knowledge.

Key words: Auto-ethnography – relation with the didactic knowledge – didactic knowledge

...no hay manera de ver algo fuera de perspectiva (salvo el ojo de Dios, que ve desde ningún sitio, lo que no es mi caso, pese a mi nombre) y cualquier perspectiva está condicionada tanto por el lugar desde el que se mira, como incluso por el camino que a uno le ha llevado a mirar desde ese sitio (Lizcano, 2009, p.118).

Como docentes construimos un saber -que denomino *didáctico*- acerca de lo que es enseñar y aprender, que nos posibilita no solo comprender sino actuar en el campo de la enseñanza. Esta construcción es el resultado de la relación que el sujeto, en tanto ser inacabado, instaura. Es una relación simbólica, activa y temporal, que establece el docente desde un espacio social y cultural determinado y que implica una relación con el mundo, consigo mismo y con los otros. La propuesta de acción del docente resulta, en gran parte, del tipo de relación con el saber que el/la profesora manifiesta en los espacios de enseñanza. En este trabajo presento el resultado de una investigación autoetnográfica acerca de mi relación con el saber didáctico.

Las finalidades de este artículo son, por un lado, dar cuenta de mi proceso de reflexión y análisis acerca de uno de los aspectos que incide en la enseñanza: el saber didáctico del docente y la relación que establece. Por otro, generar un espacio que lleve al lector a reflexionar sobre su propia relación con el saber didáctico.

El artículo está organizado en dos partes. La primera de ellas refiere brevemente a las particularidades de la autoetnografía como enfoque investigativo y las razones que me llevaron a su elección. En la segunda parte presento mi relato autoetnográfico.

Una investigación educativa desde el abordaje autoetnográfico

En el año 2009, durante mi participación en el 5to. Congreso de Investigación Cualitativa de la Universidad de Illinois, escuché por primera vez un relato acerca de una investigación autoetnográfica y, de inmediato, me puse a pensar cuál era el sentido de estos trabajos.

En lo personal, me sentía al mismo tiempo decepcionada y atraída por esta forma de investigar. La decepción llegaba al rechazo cuando me posicionaba en los aprendizajes y prácticas reunidos durante mi formación como investigadora, los cuales parecía que se ubicaban en una línea diametralmente opuesta. La atracción se tornaba en fascinación a medida que comenzaba a percibir los efectos sobre la audiencia, en especial, la manera en que inducía a pensar la problemática expuesta. Desde ese momento, comencé a estudiar esta manera de investigar en las Ciencias Sociales, lo que, junto a mis inquietudes sobre la temática del saber didáctico y del lugar que desempeña el experto en Ciencias de la Educación en los espacios de asesoramiento, entre otros aspectos, me llevaron a realizar el estudio que presento en este artículo.

La autoetnografía es un enfoque de investigación etnográfico que busca describir y analizar sistemáticamente la experiencia personal, con el objetivo de comprender la experiencia cultural (Ellis, 2004; Chang, 2008; Ellis, Adams y Bochner, 2011). Como proceso y producto de la investigación social, se ubica dentro del paradigma de la posmodernidad y más específicamente dentro del constructivismo social (Gergen, 2009).

Carolyn Ellis se define a sí misma como autoetnógrafa de la siguiente manera:

Yo soy ambos, el autor y el foco de la historia, el que la cuenta y el que la experimenta, el observador y el observado, el creador y el creado. Soy la persona en la intersección de lo personal y lo cultural, pensando y observando como un etnógrafo y escribiendo y describiendo como un narrador (2009, p.13)².

Esta forma de investigar apunta al estudio de la cultura, al igual que otras metodologías etnográficas, involucrando al sí mismo, al sujeto que investiga como el principal actor. Este posicionamiento hace que se produzca una ruptura en la diferenciación clásica entre objeto a investigar y sujeto que investiga.

Desde una perspectiva epistemológica, se espera que el relato, como conocimiento que se

genera, otorgue visibilidad a procesos culturales naturalizados o poco familiares, llevando al lector a buscar transformar y mejorar las condiciones sociales. En este sentido, “la autoetnografía requiere que el lector se preocupe, sienta, demuestre empatía y haga algo, actúe” (Ellis y Bochner, 2006, p. 433).

La validez está dada por la verosimilitud, por la posibilidad de evocar en los lectores un sentimiento de que la experiencia descrita es posible y creíble, y de lograr la empatía con ellos.

Lo que importa es la forma en que la historia habilita al lector a entrar en el mundo subjetivo del relator -para ver el mundo desde su punto de vista, aun cuando este mundo no “encaje en la realidad” (Plummer en Ellis, Adams y Bochner, 2011, p.10).

La provisionalidad, parcialidad, subjetividad y situacionalidad del conocimiento que se produce son rasgos que caracterizan la investigación autoetnográfica.

Como una autoetnógrafa, cuento historias, construidas desde mi posición actual, que siempre es parcial, incompleta, y llena de silencios, contadas en un momento particular, para un propósito particular, para una audiencia particular (Ellis, 2009, p.13).

La narración es una de las formas que se utilizan para presentar los resultados de la investigación autoetnográfica³. En la misma se combina el análisis cultural y la interpretación con elementos narrativos (Chang, 2008). Es un relato en primera persona que se asume como propio. En este se integran los sentimientos, las acciones, los cuerpos, los motivos, es decir, se presenta el investigador como un sujeto total. (Ellis, 2009). Es una forma de investigación que requiere que el investigador estudie su propia cultura o la que ha adoptado y aceptado, su posicionamiento dentro de esta o la cultura de otro mientras se relacione con su sí mismo (Ellis y Bochner, citado en Patrick O’Byrne, 2007). En este sentido, la reflexividad emerge como condición necesaria. Es por ella que el investigador se reconoce como histórica y

geográficamente situado, “ocupando un espacio social determinado y determinante, afectado por los escenarios de producción, de recolección y de interpretación de la información” (Vera Lugo y Jaramillo Marín, 2007, p.251).

Desde una perspectiva metodológica, el relato autoetnográfico, acerca de mi relación con el saber didáctico que presento, es una construcción producto de la reflexión y análisis de diversas fuentes de datos. Incluye los resultados de una investigación que realicé en el año 2003 acerca del saber didáctico de los docentes de una universidad argentina, junto con los registros de lo que este proceso investigativo provocó en mí. Registros de experiencias de la infancia, datos auto-reflexivos, la realización de una línea de tiempo autobiográfica, la autoobservación sistemática, entre otros⁴, en las que yo era el objeto de investigación: mis emociones, mis sentimientos, mis expectativas, mis relaciones con los otros y que consideraba significativas en relación con la temática del saber didáctico. A partir del análisis e interpretación de estos datos, surge mi relato.

Mi relación con el saber didáctico. Mi relato

Estoy sentada en mi escritorio leyendo la investigación acerca del saber didáctico y la relación con el saber didáctico de los docentes de la Universidad Nacional del Sur que escribí en el año 2003, para obtener mi grado de Maestría en Investigación Científica en la Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina.

En esa investigación definía el saber didáctico como un conjunto de enunciados socialmente construidos y legitimados que le permiten al docente universitario, no sólo comprender sino actuar en el campo de la enseñanza. Está constituido por los objetos, modalidades de enunciación, conceptos, estrategias y técnicas (Foucault, 1992) que crea el sujeto en las prácticas de la enseñanza situadas en un tiempo y espacio. El docente es un constructor activo del mismo. Esta construcción no se realiza en el vacío, sino que se crea un nuevo saber a partir de otro anterior que el sujeto selecciona de acuerdo con su historia personal (psíquica y social) dentro de sus grupos de pertenencia. Hay

un doble juego (Giddens, 2007), una relación recursiva: el docente universitario construye un saber didáctico en las prácticas en las que está inmerso y este saber, a su vez, lo constituye en sujeto “docente”. Junto con este saber didáctico también detenta un saber disciplinar, el saber acerca del campo científico - académico al que pertenece y el que enseña. Ambos saberes se diferencian en los modos de aprenderlos, en la significación que adquieren, en la jerarquía que ocupan (Foucault, 1997), en el reconocimiento institucional y en la relación que establecen con él los docentes.

De acuerdo con los datos de los entrevistados, *el saber didáctico* es un saber experiencial, que se aprende en la práctica misma. El docente lo construye en un proceso de apropiación a partir de sus vivencias como alumno y docente, mediante la imitación, las charlas informales, etc.

El *saber disciplinar*, en cambio, tiene componentes teóricos y técnicos, referidos a ciertos aspectos de la realidad que constituyen el objeto de estudio de una disciplina. El saber disciplinar surge y circula en un espacio y tiempo académico propio, que en la vida universitaria se asocia a la existencia de una cátedra universitaria. Se obtienen títulos, como los de licenciado e ingeniero, entre otros, los cuales certifican que el individuo posee el saber disciplinar. A su vez, existen títulos de posgrado (especialización, maestría y doctorado) que certifican que el sujeto posee una mayor formación en su campo disciplinar específico. Los congresos, jornadas, revistas y libros especializados son también los espacios en que se comunica ese saber. Puede ubicárselo en el umbral de la científicidad, (Foucault, 1997) ya que existe una comunidad científica que determina las reglas de formación de esos saberes. Este saber es reconocido por el sujeto y valorizado. Necesita de un aprendizaje formalizado, en espacios y tiempos institucionalizados. Su posesión se demuestra por la acreditación de títulos de grado y posgrado reconocidos por la sociedad en general y la universidad en particular, es decir, requieren de una titulación para ser llamados “Licenciados en...” o “Doctores en...”

Por otra parte, el docente establece una relación práctica con el saber didáctico, ya que su búsqueda está orientada por la utilidad: “es un saber para poder enseñar”. Los momentos significativos en esta relación se focalizan en las situaciones en que él/ella fue alumno/a y el paso por todos los cargos de la carrera docente. Hay una valorización de la experiencia como alumno y como docente, así como de la experiencia acumulada en las situaciones mismas de enseñanza. El sujeto no acepta el lugar del que “*sabe*” (el saber didáctico), ni de búsqueda sistemática del mismo si lo vinculamos a su relación con el saber disciplinar. Predomina un sentimiento de *no posesión*.

La relación con el saber disciplinar se puede caracterizar como “teórica”, en contraposición con el saber didáctico, ya que busca el saber por el saber mismo, hay una satisfacción en poseerlo y buscarlo por su valor intrínseco. Para todos los docentes es inadmisibles el “no saber” o no poseer el saber disciplinar, ya que es un saber valorado; su búsqueda es lo que los impulsó a trabajar y permanecer en la universidad. Los momentos significativos se ubican en los logros académicos más que en las situaciones vividas en el campo de la práctica. El deseo de saber su disciplina es el motor que lleva al docente a relacionarse con el saber disciplinar. Hay una búsqueda constante y un sentimiento de que la búsqueda no se acaba, que lo conduce a la permanente actualización del saber disciplinar.

Esta diferencia en los rasgos de ambos tipos de saber y de ambas relaciones se vincula con el distinto grado de legitimidad que se otorga a cada uno de estos saberes.

La investigación que estoy revisando⁵ fue el resultado de un trabajo muy arduo y, a la vez, placentero. Arduo desde las exigencias que sentía por los formatos, las reglas, las formas en que debía investigar y escribir. Placentero, por sentir que construía un saber, que comprendía lo que decía un autor, un docente, que producía un texto propio, de mi autoría. Un camino que recorrí de la mano de mi directora de tesis, la Dra. Marta Souto.

Al comenzar a pensar la investigación y comentar con mis colegas el tema, lo primero

que me dijeron fue: ¿Cómo vas a investigar sobre el saber didáctico de los docentes de la universidad si ellos nunca estudiaron didáctica, ni materias relacionadas con lo educativo? La universidad les exige para acceder al cargo docente únicamente un título de grado en su especialidad (matemática, física, química, etc.). En ese momento, argumenté que el hecho de ser docentes implicaba probablemente construir un saber acerca de la enseñanza, un saber al que denominé didáctico, no por su pertenencia a la disciplina, sino por su referencia a la enseñanza y del que me parecía importante conocer sus características. Me interesaba comprender sus significados, sentimientos, sensaciones con respecto al enseñar y aprender en la universidad.

Ahora me doy cuenta que buscaba esa comprensión desde mi mirada como “experta en didáctica”. Cuando realicé la investigación buscaba encontrar las características que los docentes le atribuían al saber didáctico y de qué forma se relacionaban con él desde la mirada de la comunidad científica de un campo disciplinar: la didáctica. En aquel momento reconocía que había un saber didáctico experiencial, pero como un saber de los otros, de los docentes universitarios que no habían “leído” acerca de lo didáctico. Yo estaba afuera, “los miraba con el microscopio”. Ahí está la imagen, la releo en la introducción a la tesis:

Desde que comencé a trabajar en la docencia, en áreas relacionadas con la educación, primero a nivel secundario y después en la universidad me asombraron los sentidos y significados comunes que utilizábamos los docentes para hablar acerca de la enseñanza. A pesar de los diferentes modos que cada uno imprimía a sus clases había un lenguaje común sin ser relevante la formación docente previa. Me preguntaba cómo era posible, de dónde surgían esas formas de enunciar, de referirse al alumno, al aprendizaje desde formaciones previas dispares y que en muchos casos nunca se habían relacionado desde lo formal con lo didáctico o pedagógico (Monetti, 2003).

Releo la investigación tratando de encontrarme en la escritura y de construir mi relación con el

saber didáctico desde esta doble pertenencia: “docente universitaria—experta en didáctica”. Busco encontrar-me en el relato. Ir un poco más allá, construirme/descubrirme en mí relación con el saber didáctico desde mí posicionamiento en la universidad.

La releo después de más de siete años de haberla hecho. Siete años me parecen una enormidad. Muchas cosas pasaron en mi vida académica, familiar y personal. ¿Por qué vuelvo hoy a releerla? Al hacerme esta pregunta, acuden a mi mente un cúmulo de imágenes relacionadas con mi nueva tarea, el asesoramiento pedagógico en la universidad. Nueva y vieja tarea porque al ser licenciada en Ciencias de la Educación, a lo largo de mi carrera ocupé varios cargos en que también se esperaba que asesore a los docentes y a los profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, ahora y como nunca antes, aparecen en mí cuestionamientos acerca de si soy capaz de asesorar a un docente. Vuelvo a mi investigación: dos formas de relación con el saber didáctico: ¿Dónde me ubico yo en la relación con el saber didáctico? ¿Habitan estos saberes en mí? ¿Cómo se cruzan, entrelazan, anudan, fugan, con mi tarea de asesoramiento y de profesora estas cuestiones?

Primera respuesta: Mi título lo dice, mis pares reconocen que haber estudiado “Ciencias de la Educación” me habilita para asesorar sobre las temáticas educativas, puedo hacerlo porque tengo un capital simbólico (Bourdieu, 2003) reconocido dentro del campo científico que así lo dice. ¿Quiere decir que “tengo el saber didáctico”, que los otros no “tienen”? Me rebelo ante la expresión “tengo el saber”. ¿No he leído y escrito en múltiples lugares que el saber más que una posesión es un vínculo? (Charlot, 1997; Beillerot y otros, 1998; Blanchard-Laville, 1998; Monetti, 2003) Vuelvo a leer la primera parte de la introducción de mi investigación... La tesis está conformada por siete capítulos de los cuales dedico sólo tres párrafos a describir mi posicionamiento referido al tema de la investigación y el resto, a analizar e interpretar lo que los docentes dicen. Esa era la estructura de mi investigación en ese momento. Hoy necesito algo más, dar un paso en la profundización del tema desde otra perspectiva: desde mí misma.

¿Cuándo empezó a tomar cuerpo esta manera de hacer investigación? Desde hace varios años una de mis funciones es asesorar a los docentes universitarios en temáticas relacionadas con lo didáctico: el enseñar y aprender su materia en la universidad. Cuando comencé con esta tarea, me proponía enseñar a los docentes lo que yo había estudiado y seguía investigando sobre didáctica. Tenía en cuenta lo que ellos decían sobre el enseñar y aprender en sus clases pero desde una mirada más externa, de aceptación de ese saber experiencial para pensar algo “mejor” después. “Mejor” significa más académico, con nombre y apellido de autores, teorías, conceptos....

Me encuentro con Berta, mi colega y amiga, y le digo: “Soy una mujer mortal, soy una docente. No soy una “super docente” por pertenecer a la comunidad de expertos en el área de Ciencias de la Educación. Yo también actué en la clase desde maneras que vi y aprendí en mi vida escolar. Me relaciono con el saber didáctico desde una mirada y postura similar a la de los docentes que nunca leyeron ningún texto de psicología, pedagogía o didáctica”. Decir esto me trae una sensación de alivio, de aceptación de algo que estaba en mí y no reconocía. Me abre a un mundo de posibilidades, de pensar en compartir lugares, espacios y tiempos con otros docentes desde un plano de reconocimiento del otro como mi igual.

Berta me mira extrañada y me contesta: “Yo no, permanentemente estoy reflexionando y fundamentando lo que hago en la clase con lo que estudié en esas áreas”.

“Bueno Berta, -continúo- pero a veces cuando tomamos decisiones sobre la forma de evaluar ¿no hacemos cosas que los libros de didáctica y pedagogía dirían que no hay que hacer?”

Berta: “No, en mí caso yo soy muy consciente de todo lo que hago”.

Su respuesta hace que sienta que estoy traicionando mi formación, a mis pares académicos y también alivio, aceptación hacia “los otros” docentes. Pienso si no me estoy engañando, si me transformo como el camaleón de acuerdo al medio en que estoy: académica en los congresos de la especialidad, en los encuentros

con pares con discursos duros hacia los docentes que “no hacen lo que deberían hacer” y discursos más comprensivos en los espacios compartidos con otros docentes. En unos hipercríticos y en otros blandos, consentimos...

Vuelvo a los resultados de mi investigación: dos saberes; uno, el saber disciplinar, que se enseña y el otro, un saber didáctico como saber que se utiliza para poder enseñar. Esto plantea en mí una posición dicotómica: yo como docente universitaria, por un lado, construyo un saber didáctico experiencial y por el otro enseño un saber didáctico disciplinar. ¿Esto es así? ¿Acepto mi saber experiencial o sólo me posiciono desde mi saber experto? ¿Existe una relación entre ambos?

Parecería que por momentos me paro en una catalogación fuerte del saber didáctico: es saber académico o no lo es, o es saber teórico o es saber de la acción, o es saber experiencial. Sin embargo, ahora releendo mis notas veo que existen grises, no extremos, sino graduaciones, mezclas, mestizajes (Ardoino, 1990); lo pienso desde una mirada comprensiva, en la que haya articulaciones más que complementariedad. En realidad, en mí conviven estas dos maneras de relacionarse con el saber didáctico. Una relación que se guía por la utilidad, la necesidad de utilizar el saber, construirlo como forma de resolver las situaciones del aula, la clase, la evaluación y al que apelo, junto con el saber académico que muchas veces en este rol de docente veo también como utópico, inviable..., no útil, “de las tierras altas” (Barbier, 1996), con un grado de generalidad que pierde lo singular, lo situacional. Niveles de teorización⁶ (Ferry, 1997) que pasan vertiginosamente del nivel científico a la praxis e incluso a lo técnico y práctico y conviven en un ir y venir como en cualquier docente.

Tengo una doble pertenencia y recién me doy cuenta. Justamente en mí misma, está esa doble relación. ¿Doble? ¿O múltiple? Otra vez, los extremos. Dos mundos o un mundo: el mundo académico con sus reglas y el mundo de la enseñanza situada con sus reglas en el otro. Dos formas de relación, un sujeto que se construye dividido, escindido...

Vuelvo y retomo la frase del epígrafe

...no hay manera de ver algo fuera de perspectiva... y cualquier perspectiva está condicionada tanto por el lugar desde el que se mira, como incluso por el camino que a uno le ha llevado a mirar desde ese sitio (Lizcano, 2009, P.118).

Referencias

- Ardoino, J. (1990). *Encyclopédie universelle, les notions philosophiques*. Dos tomos. París: PUF.
- Barbier, J. M. (1996). *Savoirs Théoriques et savoirs d'action*. París: PUF.
- Beillerot, J. y otros (1998). *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós.
- Blanchard - Laville, C. (1998). En los orígenes de la capacidad de pensar y aprender. En Beillerot y otros *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós.
- Bourdieu, P. (2003). *Campo de poder, campo intelectual*. Quadrata: Buenos Aires.
- Chang, H. (2008). *Autoethnography as method*. USA: Left Coast Press, Inc.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir, Éléments pour une theorie*. París: Anthropos.
- Denzin, N. (2013). Autoetnografía analítica o nuevo déjà vu. Traducción Aldo Merlino y Alejandra Martínez. [Versión electrónica]. En *Astrolabio*. Número 11,2013 (207-220).
- Ellis, C. (2004). *The Ethnographic I*. USA: Alta Mira Press.
- Ellis, C. (2009). *Revision*. USA: Left Coast Press, Inc.
- Ellis, C., Adams, T. E. y Bochner, A. (2011). Autoethnography: An Overview. En *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 12(1), Art.10. Recuperado el 15 de diciembre de 2013 de <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1101108>.
- Ellis, C. y Bochner, A. (2006). *Analyzing Analytic Autoethnography: An Autopsy*. [Versión electrónica]. En *Journal of Contemporary Ethnography* 2006; 35; 429 – 449.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Foucault, M. (1997). *La Arqueología del Saber*. Siglo XXI: México.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Gergen, K. (2009). *An invitation to social construction*. California: Sage.
- Giddens, A. (2007). *Las nuevas reglas del método sociológico*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lizcano, E. (2009). *Metáforas que nos piensan*. Buenos Aires: Biblos.
- Monetti, E. (2003). *El saber didáctico y la relación con el saber de los docentes de la Universidad Nacional del Sur*. Tesis de maestría. Bahía Blanca: Mimeo.
- O'Byrne, P. (2007). The Advantages and Disadvantages of Mixing Methods: An Analysis of Combining Traditional and Autoethnographic Approaches. [Versión electrónica]. En *Qualitative Health Research* 2007; 17; 1381 – 1391.
- Savage, M. (2005). Revisiting Classic Qualitative Studies. En *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*,6(1),Art, Recuperado el 10 de abril de 2010 de <http://nbn-resolving .de/urn:nbn:de 0114-fqs0501312>
- Vera Lugo, J.P. y Jaramillo Marín, J. (2007). Teoría social, métodos cualitativos y etnografía: el problema de la representación y reflexividad en las ciencias sociales. [Versión electrónica]. En *Universitas Humánística*, julio – diciembre, número 064, 237 -255.

Notas

- 1 Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación (UBA). Magister y Especialista en Investigación Científica (UNER). Doctoranda de la Orientación en Educación (UBA). Profesora Adjunta de Didáctica General y Asesora Pedagógica de la Universidad Nacional del Sur. Directora de proyectos de investigación (PGI – UNS) vinculados a la educación universitaria. Autora de diversas publicaciones. Participa en el desarrollo de cursos de Formación docente en la Educación Superior. marga@criba.edu.ar

2 Todas las citas referidas a esta autora son una traducción propia.

3 Otras formas de escritura incluyen entre la poesía, textos performativos, textos polivocales, teatro del lector, lecturas sensibles, aforismos, comedia y sátira, presentaciones visuales, alegorías, conversación (Denzin, 2013).

4 Para una enumeración y descripción de la formas de recolectar datos personales ver Chang (2008), Capítulos 5 y 6.

5 La idea de “revisitar” una investigación implica volver a realizar un análisis sobre los datos y los resultados de la investigación ya realizada (Savage, 2005).

6 G. Ferry (1997, pp. 76-80) sostiene que en el campo de la enseñanza y la formación el docente al actuar se puede ubicar en diversos grados de teorización de la práctica. Define cuatro niveles: el nivel de la práctica o nivel del hacer; el nivel del conocimiento técnico; el nivel praxiológico y el nivel científico. Siguiendo a este autor es posible afirmar que el saber didáctico en tanto saber acerca de la enseñanza es un saber que se puede ubicar en alguno de los niveles de teorización propuestos por este autor.