

DISPOSITIVOS DIDÁCTICOS CON RECURSOS ARTÍSTICOS EN LA FORMACIÓN DEL OFICIO DE INVESTIGADOR

Didactic devices -with artistic resources- throughout the training of educational researchers, as a handmade and craft professional activity

Ana Clara Monteverde, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
anaclaramonteverde@gmail.com

Andrea Mabel Fernández, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
andreafernandezliz@gmail.com

Marcela Fabiana Agulló, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
marceagullo@gmail.com

Susan Estrella de Angelis, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
susan.de.angelis@gmail.com

Monteverde, A. C., Fernández, A. M., Agulló, M. F. y de Angelis, S. E. (2022). Dispositivos didácticos con recursos artísticos en la formación del oficio de investigador. *RAES*, 14(24), pp. 60-76.

Resumen

En el presente artículo, se presenta el análisis de una propuesta de innovación en la enseñanza universitaria, en el marco de la cátedra Investigación educacional I (Ciencias de la Educación. FFYL, UBA) desde enfoques didácticos que priorizan una formación en el oficio del investigador entendida como trayecto. Busca entablar una relación constante entre lo teórico y lo práctico, a partir de dispositivos “poderosos”. Favorece el protagonismo de los estudiantes y promueve experiencias formativas desafiantes. El diseño metodológico es cualitativo y utiliza como técnicas de obtención de datos la observación de los espacios del desarrollo de la propuesta de cátedra y entrevistas a estudiantes. Los registros son analizados con el método comparativo constante (Teoría Fundamentada) y ha permitido construir categorías que explican las características de las propuestas enriquecidas con recursos artísticos y expresivos: la enseñanza en 3D, refiere al trabajo “en terreno” en los talleres donde los-as estudiantes vivencian el proceso de toma de decisiones hacia un diseño de investigación educativa, dando cuenta de la multidimensionalidad de la realidad; la enseñanza de urdimbre, que se pone en acto durante los espacios de tutoría, donde el docente andamia las actividades para que el-la alumno-a pueda “darse cuenta” del proceso que está realizando; la enseñanza muralista, que se vivencia en la actividad final de la cursada -el ateneo-, donde cada grupo hace una exposición pública de su trabajo, en el marco de una situación real y situada. Estas categorías construidas dan cuenta de una enseñanza poderosa y “polifónica” en el camino de enseñar a investigar, investigando el oficio de investigador educativo.

Palabras Clave: Universidad / Trabajo docente / Pandemia / Virtualización forzada / Estudio de caso.

Abstract

This article presents the analysis of a university teaching innovation proposal within the framework of the Educational Research 1 chair- Education Career FFYL, UBA- from didactic approaches that emphasize the training of educational researchers, as a handmade and craft professional activity that conforms an educational path, that includes an articulated and constant relationship between theory and practice throughout pedagogical powerful devices, students ´ centered, so that, it promotes challenging training experiences, that pose challenges and call for reflection. The methodological design chosen is a qualitative approach with data collection techniques, such as observations at different classes and pedagogical activities, and b) student interviews whose records were analyzed from the constant comparative method /Grounded theory. These processes allowed the construction of three categories that explain the contributions of artistic and expressive languages to teaching proposals with powerful didactic devices: Teaching in 3D refers to the work "on the ground" in the workshops where the students experience the decision-making research process towards a real research design, from different perspectives of the actors involved, the multidimensionality of study reality and the need to "put into play all the senses" to apprehend it. The warp teaching refers to tutoring classes, where the teacher helps students to "realize" the learning process that they are carrying out. The muralist teaching that it is experienced through the final activity of the course, the athenaeum, where each student group makes a public exhibition of its work within a real and situated pedagogical classroom situation. These main categories are genuine metaphors taken from art languages and reflect a "polyphonic" teaching approach on that challenging path of teaching to investigate, researching from the job of educational researcher.

Key words: teaching/artistic aims/ researchers training/ teaching devices.

Dispositivos didácticos poderosos en una propuesta de enseñanza para la formación del oficio de investigador

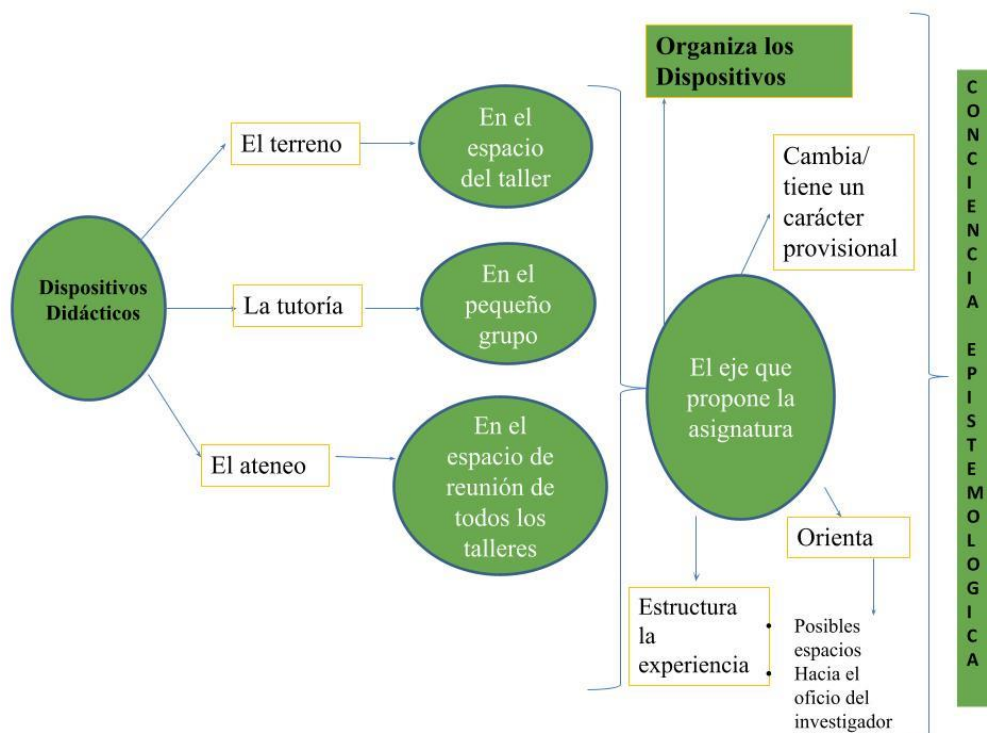
Es necesario “crear” dispositivos didácticos donde los-as estudiantes puedan “experimentar” las distintas maneras y formas de enseñar en las clases. Analizar y reflexionar sobre las experiencias vividas, así como aprender de la experticia de los docentes, resulta prioritario en la propuesta de formación.

La materia Investigación Educacional I tiene dos instancias: teóricos-prácticos y talleres. En las clases teórico-prácticas se van desarrollando los conceptos progresivamente: se presentan primero de un modo general y luego se retoman, especifican, ejemplifican y amplían a través de un proceso en espiral. En los talleres, los-as alumnos-as se apropian de los conceptos experimentando por sí mismos el proceso de investigación o momentos de éste en relación con la construcción de un diseño (Sirvent, 2006), realizando una experiencia en “terreno” que tiene por objeto construir un mini-diseño de investigación a partir de una situación problemática propuesta por la cátedra que refiere a las infancias en el más allá de la escuela.

Durante el dictado de los talleres, se despliegan tres dispositivos didácticos poderosos en la formación del oficio de investigador que se analizaron en la investigación cuyos resultados se presentan en este artículo (Figura 1):

- el trabajo en terreno como dispositivo de la propuesta de actividad de toda la comisión
- la tutoría como dispositivo de orientación y seguimiento de la producción en los pequeños grupos de trabajo de cada comisión
- el ateneo como dispositivo colectivo de intercambio de todas las comisiones de la cursada.

Figura 1: Esquema de dispositivos didácticos de las instancias de taller.



Fuente: elaboración propia.

A su vez, el trabajo en estos tres dispositivos es atravesado por un *eje* que estructura toda la experiencia y es orientador para el desarrollo de su proceso de construcción del mini diseño de investigación ya que abre espacios para acercarse al terreno e iniciar el proceso de problematización para describir una situación problemática y definir un objeto-problema, tareas propias del oficio de investigador.

El terreno como dispositivo del taller

Los/as alumnos/as se apropian de los conceptos experimentando por sí mismos el proceso de investigación o momentos de éste (Sirvent, 2006). En pequeños grupos, realizan una experiencia en terreno que tiene por objeto construir un diseño de investigación a partir de ciertas notas del contexto de un eje que define la cátedra, que los habilita a la descripción de la situación problemática. Esta propuesta les permite vivenciar el trabajo desde la cocina de investigación “propia” que se vuelve “colectiva” al compartirla en el taller, convirtiéndose en un espacio de socialización y construcción grupal.

El espacio del taller y la oferta de un trabajo a resolver en el pequeño grupo, ofrece la posibilidad de vivenciar los primeros pasos de un proceso de investigación. Para los docentes participantes, implica problematizar la práctica y poner a prueba otras formas de enseñar, aprender y evaluar, orientadas a fortalecer y estimular el desarrollo y la formación integral de los futuros profesionales, generando un espacio donde los contenidos curriculares específicos se resignifiquen desde el oficio de investigador. Para los-las estudiantes, propone una oportunidad para ejercitar las habilidades propias de la investigación social e involucrarse en la toma de decisiones del proceso de investigación, en interacción con otros actores.

El trabajo que se origina en el terreno, se nutre con las clases teórico-prácticas que van desarrollando los conceptos progresivamente: se presentan primero de un modo general y luego se retoman, especifican, amplían y profundizan a través de un proceso inductivo y espiralado. Se busca que los-as alumnos-as se apropien de los conceptos a través de operar con ellos en espacios de la cocina de la investigación. En síntesis, el recorrido que los-as alumnos-as llevan a cabo, les posibilita construir distintos saberes, realizando acciones propias de la tarea del investigador (ir a bibliotecas, buscar los contactos en los diferentes ámbitos, focalizar la pregunta de investigación, generar categorías teóricas, entre otras).

La sistematización de los datos del instrumento de evaluación aplicado al finalizar cada cursada, permite validar la potencia que tiene en la formación, el dispositivo de trabajo en terreno en pequeños grupos para pensar las líneas generales de un diseño de investigación. los-as alumnos-as reconocen especialmente:

- la posibilidad que les brinda para trabajar en espacios fuera del ámbito de la facultad, salir al encuentro con la gente, vivenciar el involucramiento del investigador, desnaturalizar la realidad.
- la potencia de experimentar el proceso de generación teórica de categorías a partir del análisis de la realidad, alimentar la situación problemática y definir las líneas de un diseño de investigación.
- la riqueza del trabajo colaborativo en grupos que los ubica en la necesidad real de intercambiar significados y tomar decisiones.

La tutoría como dispositivo en el pequeño grupo

En el apartado anterior, se puso de manifiesto que el dispositivo del terreno cobra sentido en el grupo porque permite el trabajo colaborativo y la toma de decisiones en cada una de las etapas del proceso.

El trabajo colaborativo se enmarca en la idea de “aprender del otro y con el otro”. Uno de los aprendizajes más valorados por los-las estudiantes, se relaciona con el rol de contención y acompañamiento desempeñado por

los docentes en instancias que los mismos estudiantes reconocen como “conocimiento tácito” (Polanyi, 1996). Valoran al docente por la transmisión de sus propias experiencias como investigador formado y la posibilidad de acercarse a la “cocina de la investigación” y ponderan positivamente la oportunidad de desarrollar en grupo una de las producciones más importantes de la materia.

En este sentido, se considera que, la posibilidad de plantear la enseñanza promoviendo el trabajo grupal responde a una decisión didáctica y epistemológica. Didáctica, en tanto se entiende a la construcción colectiva del conocimiento como potencia de todo espacio de enseñanza. Las decisiones didácticas relativas a las estrategias, formas de enseñar y al contexto de enseñanza, están en profunda relación con el modo en que se concibe y da forma al contenido, con los propósitos de enseñanza y los objetivos definidos por el equipo de cátedra. Epistemológica, porque el principal objetivo es que los-as estudiantes, “aprendan a investigar, investigando” y “vivencien” el oficio del investigador enriquecido en un entorno grupal. Se destaca entonces, que la construcción de la evidencia empírica de manera “colectiva” junto y a la par de otros, provee una experiencia formativa única, que es difícil pensar desde la individualidad.

Desde este lugar, cobra importancia el espacio de las tutorías con los docentes auxiliares porque se transforman en encuentros colectivos con el grupo donde los-as alumnos-as tienen que exponer al resto de los participantes su producción, lo que ayuda a revisar, modificar o sostener determinadas decisiones, cuestionar, dudar... transformándose en verdaderas instancias de validación de cada proyecto (Sirvent et al, 2007).

El ateneo como dispositivo colectivo de los talleres

El ateneo es un espacio donde se encuentran la totalidad de los grupos de estudiantes de los talleres. Ofrece la posibilidad de presentar, hacia el final del proceso, las decisiones tomadas para la elaboración de un mini diseño ante el resto de sus compañeros y el equipo de cátedra.

Actúa también como una instancia de metacognición respecto de sus propios aprendizajes durante la cursada, ya que les permite “objetivar” el trabajo realizado en el cuatrimestre, comenzar a analizarlo desde una diferente perspectiva y encontrar nuevas aristas a partir de los comentarios del equipo docente.

Este dispositivo, tiene también una función formativa en el oficio de investigador, en cuanto a que emula una actividad propia de los equipos de investigadores conformados.

El “eje” como organizador de los dispositivos

En el camino de la formación de investigadores desde el oficio, “se parte de una estrategia didáctica que se encuadra en un enfoque general de trabajo colectivo que posibilita a los-as estudiantes elaborar de manera autónoma las decisiones claves propias del investigador, articulando tareas reales individuales y colectivas, tanto dentro como fuera del aula. (...) Desde esta perspectiva, la tarea de tomar decisiones no se reduce solamente a un conjunto de técnicas de trabajo “intelectual” “detrás del escritorio” sino que privilegia la entrada al terreno como nutriente fundamental de las decisiones, permitiendo vivenciar ese “amasado” de teoría y empiria que define al oficio del investigador” (Sirvent, Monteverde, 2016). Esa entrada a terreno y todo el trabajo posterior, se realiza en torno a un eje temático bajo el cual los-as estudiantes, van desarrollando su proceso de construcción del mini diseño de investigación.

En el año 2019, se utiliza como eje organizador de todos los procesos vinculados a la tarea del investigador: la infancia en el más allá de la escuela. Para ello, se realiza una contextualización de las infancias desde una perspectiva histórica, social y antropológica: cómo fue concebida la infancia, el niño y la niña, instituciones vinculadas a las infancias en nuestro país, los derechos conquistados, las propuestas educativas, condiciones de pobreza y educación de las infancias argentinas en la actualidad. La propuesta está formulada en tiempo presente, por ello es original y tiene un carácter provisional porque cambia todos los años (Maggio, 2012). Estas modificaciones en torno al contexto, apuntan a que los y las estudiantes vivencien en su experiencia

cotidiana la perspectiva de la investigación científica como práctica social anclada en un contexto socio-histórico que demanda un compromiso social del investigador frente a la problemática de la realidad social y educativa. Otra de las características del eje es que estructura toda la experiencia y es orientador en varios sentidos.

En principio, orienta posibles espacios para “observar, mirar, conocer” y a partir del acercamiento al terreno, se inicia un proceso de problematización y desnaturalización que habilita a los grupos a describir una situación problemática y a derivar un objeto-problema de investigación. En este proceso, se apunta a que los y las estudiantes se apropien de conceptos básicos a partir de la dialéctica teoría/empiría; nociones básicas y profundas del "acto investigativo" y descubran que, los manuales vinculados a la investigación científica, no son suficientes para aprender a investigar. Por otro lado, por la naturaleza del contenido de la disciplina, acerca a lo específico del oficio de investigador. Se apuesta a que las y los-as estudiantes perciban lo más desafiante y emocionante de la práctica de investigación: la creatividad científica que se desarrolla en el proceso, respetando la realidad como nutriente de la problematización y de la generación de conocimiento científico.

En este sentido, las estudiantes desarrollan una conciencia epistemológica, en torno al proceso realizado como al oficio del investigador enraizado en él (Maggio, 2012).

La experiencia propuesta por la cátedra, posee una doble intencionalidad. Por un lado, estimular la creatividad, la libertad, la autonomía, el pensamiento reflexivo y el compromiso social propios de la ciencia, dando cuenta de una enseñanza perspectivista, que ofrece distintas miradas (Maggio, 2012). Por el otro, generar estrategias que les permitan traducir los conceptos vertebrales de la investigación científica en procedimientos metodológicos que orienten la toma de decisiones.

La presencia de los lenguajes artísticos expresivos en los dispositivos didácticos en la formación del oficio de investigador

Las decisiones didácticas relativas a los dispositivos, las estrategias, formas de enseñar y al contexto de enseñanza están en profunda relación con el modo en que se concibe y da forma al contenido, con los propósitos de enseñanza y los objetivos de aprendizaje definidos.

Meirieu (1997) utiliza en un sentido amplio el concepto de “método” para referirse al modo de gestión, en un marco determinado, de las relaciones entre el formador, los discentes y el saber. Porque el método es precisamente lo que vincula a estos tres elementos de naturaleza muy diferente y lo que estructura, en un momento dado, sus relaciones.

El concepto de estrategias de enseñanza como lo encuadra Anijovich (2009), remite al conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. En estas decisiones el docente pone en juego todo su potencial creativo que refleja en sus propias prácticas con sus estudiantes.

El proceso creador según Fiorini (2010) integra múltiples miradas de poetas, filósofos, artistas, narradores, científicos donde la pulsión creadora, si la captamos en toda su potencia, podemos avanzar en espacios de mayor libertad y producción. El proceso creador implica, desde nuestra perspectiva, una construcción investigativa, artística, filosófico-interpretativa, colectiva, que puede involucrar a los maestrands, en un ejercicio de producción de conocimiento significativo para sí mismos y para otros. Pulsiones, deseos, libertades, creatividad, son fundantes a la hora de producir conocimientos (Ferrés Prats, 2008). En este marco, los procesos de creación solidarios y colaborativos entre docentes y estudiantes y entre el aula y otros espacios educativos, generan una plataforma abierta y horizontal para la creación de conocimiento, la expresión de la inteligencia colectiva y la construcción de narrativas experimentales.

Desde Dewey (2008), la inclusión del arte en la enseñanza aparece como un sensible modo de experiencia humana que se puede obtener siempre que una persona interacciona con algún aspecto del mundo. Eisner

(2004) entenderá que, además de configurarse una genuina experiencia estética y de aprendizaje, cada vez que se suma al arte en las clases, es posible ir más allá:

Las artes tienen un papel importante que desempeñar en el refinamiento de nuestro sistema sensorial y en el cultivo de nuestra capacidad de imaginación. En efecto, las artes nos ofrecen una especie de licencia para profundizar en la experiencia cualitativa de una manera especialmente concentrada y participar en la exploración constructiva de lo que pueda engendrar el proceso imaginativo (...) La imaginación, esa forma de pensamiento que engendra imágenes de lo posible, también desempeña una función cognitiva de importancia fundamental (...) Las artes, como vehículos mediante los cuales se producen estas inscripciones, nos permiten examinar con mucho más detalle nuestras propias ideas. (Eisner 2004, p. 20-21)

La enseñanza del oficio del investigador está atravesada por multitud de “matices y colores” que dialogan con diferentes biografías de los estudiantes, intereses, expectativas, inspiraciones epistemológicas, teóricas y prácticas que se unen para responder a la intrínseca complejidad de la elaboración de un diseño de investigación educativa. Los lenguajes artísticos aparecen como genuinos “aliados didácticos” que acompañan estos procesos de formarse en esa apasionante tarea de hacer ciencia de lo social en educación.

Rigal y Sirvent (2022) pensando la investigación científica como artesanía intelectual, plantean que arte y ciencia se mancomunan desde diferentes perspectivas y que el arte mediante metáforas, puede ilustrar el camino del oficio de investigador.

En la literatura especializada tanto pedagógica como didáctica y aún en disciplinas afines, parecen surgir referentes y referencias donde la figura de los oficios va más allá del campo técnico. Los oficios y sus enseñantes- maestros- y aprendices- discípulos- parecen ilustrar variadas escenas y reflexiones académicas y socio pedagógicas. Particularmente Le Goff (1996), Jackson (1999), Merieu (1998), Dubet (2009), Pennac (2008), Steiner (2016), Sennett (2008), entre otros, alzan sus voces a favor del concepto de oficio como analizador clave en las formaciones profesionales.

Podemos entender que los aprendizajes son mucho más potentes (Maggio, 2012) cuando se producen en términos de la construcción de un campo y cuando resultan significativos para la subjetividad. Entendemos que desde el punto de vista de la propuesta docente, la experimentalidad, el diseño colaborativo y la revisión crítica entran un marco para revisar los procesos de enseñanza que interpela a los estudiantes a obrar, explorar problemas, rediseñar situaciones y objetos por medio de lo colectivo. Además de esto, estos enfoques contribuyen a que se redimensionen las experiencias pedagógicas, el lugar del saber, la colaboración y el proceso creador. Se trata de enseñar acudiendo a las enseñanzas de otros y también diseñando la propia experiencia a partir de incursionar en el terreno ya sea directamente o mediante la inclusión de expresiones artísticas, relatos de experiencias producidas por otros referentes del campo que han producido “saber” a partir de su quehacer (McCourt, 2006). Se destaca aquí la formación entendida como transformación, “como dinámica de cambio en lo profesional y personal, en el sentido de construcción de la subjetividad en la relación con otros” (Souto, 2017).

En la puesta en acto de los dispositivos desplegados durante el cursado de la asignatura, se profundiza en el abordaje del trabajo didáctico, en la búsqueda de las características que tiene la “práctica única” para la enseñanza (Litwin, 1996) específicamente diseñando y analizando propuestas situacionales e integradas.

La variedad de los dispositivos a la hora de enseñar el oficio de investigador, la originalidad de las propuestas y escenarios de enseñanza que diseñemos para evitar la rutinización, desafiando los procesos cognitivos y el estímulo para que cada posgraduando se involucre de manera responsable en la concreción, no tiene recetas únicas, desafía la creatividad, la innovación y forma parte del complejo y maravilloso oficio de enseñar en el aula universitaria (Sirvent y Monteverde, 2016).

Partiendo del encuadre teórico que sustenta el trabajo de los talleres de la asignatura Investigación Educativa I, se estudia la experiencia en el marco de un proyecto de investigación cuyo objetivo es profundizar en el abordaje del trabajo didáctico en la materia, para analizar los aportes que los lenguajes artísticos y expresivos

realizan a los dispositivos didácticos para la formación del oficio de investigador en la universidad. En este artículo, se presentan los resultados que permiten responder las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué características asumen los dispositivos didácticos poderosos en la formación del oficio de investigador en el marco de un espacio curricular de una carrera universitaria?
- ¿Cuáles son los aportes que los dispositivos didácticos poderosos, enriquecidos con tecnologías, prácticas y lenguajes artísticos, propios del escenario de la contemporaneidad, realizan en la formación del oficio de investigador?
- ¿Qué categorías teóricas que emergen del análisis de estos dispositivos aportan a la construcción de una didáctica poderosa en la formación del oficio de investigador?

Se lleva a cabo una investigación desde un modo de hacer ciencia de generación conceptual -cualitativo- (Rigal y Sirvent, 2022) que incluyó:

- El diseño del dispositivo didáctico durante el primer cuatrimestre del 2018.
- La aplicación y registro de la propuesta durante el segundo cuatrimestre del 2018.
- El análisis de los registros de las 64 clases de los espacios de taller en las que participaron tres docentes en pareja pedagógica con tres adscriptos y alrededor de 70 estudiantes y las 10 entrevistas.

Cada observación y entrevista se registra con una matriz a tres columnas que permite discriminar los observables, los comentarios o elementos que hacen a la implicancia del investigador y las primeras categorías emergentes de la empiria. Los registros de las 96 horas de las 13 clases registradas de cada uno de los tres talleres (39 clases en total) y las 10 entrevistas a estudiantes, son analizados aplicando la Grounded Theory, que utiliza un conjunto sistemático de procedimientos para desarrollar teoría derivada inductivamente de los datos empíricos (Strauss y Corbin, 2002). Se llevaron a cabo procesos de comparación, categorización y codificación junto con un trabajo inductivo con la evidencia empírica relevada a partir de un proceso abstracción creciente de la teoría “de base”.

Los modos de vinculación de los lenguajes artísticos a la formación del oficio de investigador

A lo largo de la experiencia en el cursado de la materia desde el año '98, se han incorporado los lenguajes artísticos expresivos con diversos sentidos que andamian las discusiones acerca de la posibilidad de abonar el proceso de conceptualización metodológica a través de la inclusión de estos recursos.

En la búsqueda de los aportes que los lenguajes artísticos y expresivos realizan a las propuestas de la cátedra, se construyeron a partir de la investigación realizada en el marco del proyecto Ubacyt, tres grandes modos de vincularlos con la enseñanza de los contenidos de la asignatura. que se categorizaron como ornamental, metafórico y constructivo (Figura 2).

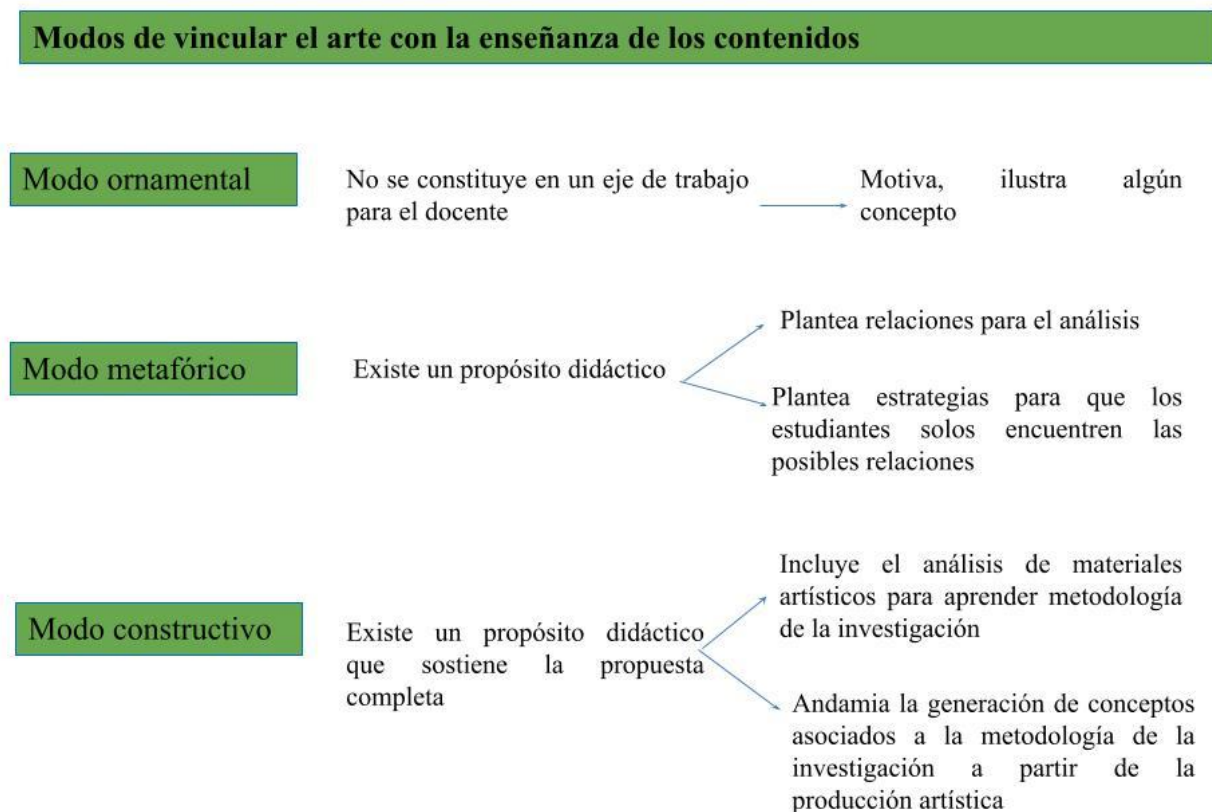
En el modo ornamental el recurso artístico se presenta en la clase con el objetivo de motivar, ejemplificar, ilustrar un concepto o facilitar el abordaje de algún tema. En este caso, no se recupera para acompañar la construcción de categorías teóricas, sino que su uso es básicamente ilustrativo o instrumental; el arte no se constituye en un eje de trabajo para el docente.

En el segundo modo se incorpora el lenguaje artístico como metáfora de algún concepto metodológico. Se parte de pensar que arte y ciencia son lenguajes diferentes que pueden alimentarse uno al otro. Si bien el artista y el investigador tienen dos modos de hacer y objetivos diferentes, existen puntos en común entre ambos. En este caso, hay un propósito didáctico en el uso del arte con dos propuestas de reflexión diferentes: el docente plantea un análisis que le permite al alumno establecer relaciones con la práctica de investigación o despliega

estrategias de reflexión para que los-as estudiantes logren desde la apreciación y contemplación de los recursos artísticos, establecer relaciones entre el arte y los conceptos metodológicos y desarrollar capacidades propias del oficio de investigador.

El modo constructivo se refiere a una inclusión del arte que se sostiene como eje central de la tarea a lo largo de todas las clases. Se le imprime al arte un propósito pedagógico como vehículo para aprender metodología de la investigación que incluye el análisis de los materiales artísticos y las propuestas de producción permiten andamiar la generación de conceptos asociados a la metodología de la investigación. El trabajo artístico pasa a ser en este caso otra forma de acercarse a los conceptos de la materia que facilita la comprensión y permite formarse en el oficio de investigador. A la hora de realizar procesos de construcción de la dimensión del objeto en sus diseños de investigación, los-as alumnos-as pueden enriquecer sus decisiones epistemológicas, sus interpelaciones de la empiria y así avanzar con nuevas perspectivas hacia diseños de investigación educativa con miradas pedagógicas plurales, matizadas por el recurso artístico.

Figura 2: Modos de vinculación entre arte y enseñanza.



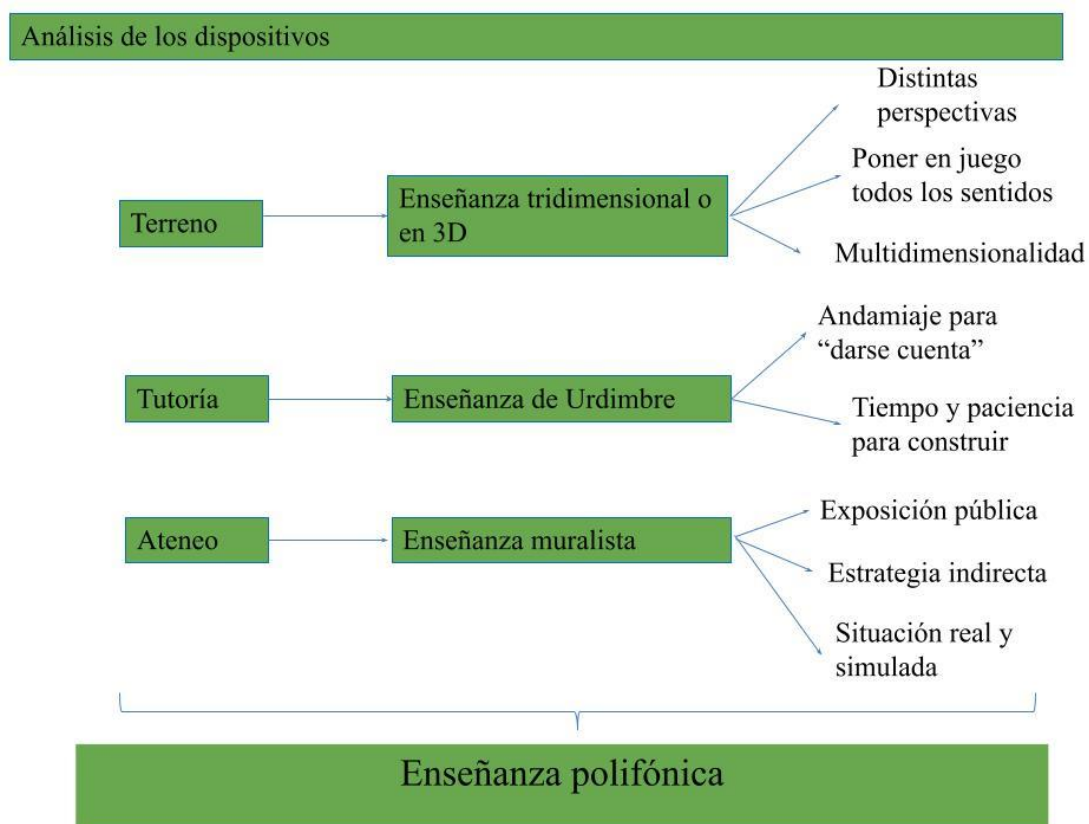
Fuente: elaboración propia.

Categorías didácticas en torno a los dispositivos que utilizan lenguajes artísticos a la formación del oficio de investigador

El interés del proceso de investigación llevado a cabo en el marco de la cátedra, fue analizar los aportes que los lenguajes artísticos y expresivos realizan a las propuestas de enseñanza que contienen dispositivos didácticos poderosos y permitió generar categorías pensadas a partir de metáforas tomadas del arte.

Cada descripción de categoría se inicia con la presentación de un fragmento empírico que permite ejemplificar y dar sentido a la explicación de las dimensiones de análisis¹ (Figura 3).

Figura 3: Esquema de categorías de los dispositivos didácticos



Fuente: elaboración propia.

Trabajo en Terreno o Enseñanza en 3D

En el marco de la cursada de la asignatura, el trabajo en terreno da cuenta de una propuesta de enseñanza que hemos dado en llamar *enseñanza en 3D*. En un espacio euclídeo convencional, un objeto físico finito posee tres dimensiones: ancho, largo y profundidad o altura. Para aprender a realizar un diseño en artes visuales se toman como conceptos centrales la bidimensión y la tridimensión de los objetos. En las teorías del diseño, la comprensión tridimensional nunca es completa a simple vista. Utilizamos la expresión 3D entendiendo, desde el mundo del arte, que el espacio físico a nuestro alrededor es tridimensional y, para poder comprenderlo, hay

¹ Los fragmentos de los registros empíricos que ilustran el desarrollo se incluyen en letra cursiva

que aproximarse con múltiples miradas, desde ángulos y distancias diferentes, para apreciarlo en su complejidad.

En este mismo sentido, se considera que la entrada a terreno por parte de los-as estudiantes es una experiencia formativa en 3D. Se brindan consignas que propugnan una actividad inmersiva donde se promueve que registren todo, es una experiencia multisensorial. Para llevar a cabo esta tarea, se acercan las principales características de la técnica de observación cualitativa, animándolos a ponerla “en acto”.

La docente recuerda a los-as alumnos-as que la próxima clase realizarán la observación en el Club Social Madre del Pueblo donde podrán incluir una entrevista. Señala que, desde la mirada de la cátedra, estas técnicas son genuinas oportunidades de inmersión en el ambiente permitiendo “captar la perspectiva del “nativo”. Les recomienda capturar las estructuras significativas a partir de las cuales se producen, se perciben y se interpretan las prácticas, las actividades que realizan los distintos actores, los lenguajes, las ideas, las creencias, las conductas... Les pide especialmente que den cuenta de la complejidad que se lee, se ve, se olfatea, se oye... en el lugar... “ Les aclara que “un buen registro es exhaustivo, es intenso-denso...” y necesita que “preparen todos sus sentidos para describir.... para poder luego desentrañar las estructuras de significación que se ponen en juego en esa escena...”... “Es muy importante ingresar al terreno desde la humildad”. Se reitera que tienen que “ir a observar desde la ignorancia, sin preocuparse de las grandes teorías o qué observar: ir hacia la gente” como señalan Taylor y Bogdan”. (Fragmentos del registro del taller MA² donde la docente da pautas acerca de cómo realizar la inmersión en el terreno)

Es menester que tengan suficientes y variadas oportunidades de observación y análisis de los materiales o casos presentados, acompañadas de las formas de ayuda pedagógica que resulten adecuadas para promover el paso del plano de la experiencia al de su conceptualización, conocimiento y metacognición. Para ello, como experiencia previa a la primera incursión en terreno, la docente les propone a los-as estudiantes registrar lo observado en la obra de Berni “Juanito y la mariposa”, de manera atenta, liberada de preconcepciones, primero en forma individual y luego reconstruida colectivamente en función de las producciones de cada uno-a.

En el proceso, se los impulsa a realizar una tarea que va más allá de una simple mirada general del lugar. Se los invita a observar “desde todos los ángulos, perspectivas posibles”, poniendo en juego “todos los sentidos”.

Un investigador debe ir a los pequeños detalles, observar y describir el todo y las partes exhaustivamente, incluyendo todo lo que se pueda decir de esa escena de la empiria: “Es como sacar una fotografía...” Se aclara a los-as alumnos-as que el registro debe ser lo suficientemente descriptivo como para que “cualquier lector que no estuvo en el momento y lugar de la observación pueda comprender lo que allí ocurrió.”

Para ello, algunas pautas para la observación son que la duración sea entre una hora y una hora y media para asegurar una base empírica suficiente y en parejas, para que las dos personas registren lo observado desde distintos lugares, ángulos, perspectivas... que luego unifican. “Se entiende por unificar el hecho de componer un registro único a partir de los dos realizados por ambos miembros de la pareja observadora.” (Fragmentos del registro del taller MA donde la docente da pautas acerca de cómo realizar la inmersión en el terreno)

En conclusión, se nombra la práctica en terreno como enseñanza en 3D porque:

- puede asumirse como un tipo de enseñanza “poderosa”
- tiene consignas “auténticas” que posibilitan la autoevaluación y la reflexión, ya que los-as estudiantes evalúan y reflexionan acerca tanto de los procesos como del producto de su aprendizaje -los registros en este caso-

² Identificamos las comisiones de los talleres con las iniciales de las docentes a cargo

- estimula el desarrollo del pensamiento en muchas direcciones.
- no es instantánea, exige un proceso de construcción por parte del estudiante. Así como en el arte “3D no se da de un vistazo”, esta estrategia de trabajo en terreno tampoco.
- es inmersiva, se da y se plantea en un contexto real.
- facilita la posibilidad de multi dimensionar el objeto de trabajo: se destacan las 3 dimensiones y se pluraliza la mirada desde la enseñanza.
- promueve distintos planos de interacción: estudiante-objeto y escena de observación/ estudiante-estudiante/ estudiante-actores del escenario real de observación.

Tutoría o enseñanza de urdimbre

La metáfora de la *urdimbre* (trama, tejido) tomada del arte textil, ayuda a pensar que en la enseñanza del oficio de investigador se necesita tiempo y paciencia: lo necesita el que aprende y el que enseña. En el inicio, el artista dedica días y horas a ensayar cómo usar los dedos, cómo sostener el estambre, cómo mover el gancho o las agujas y cómo ir armando la trama del hilo. Luego, avanza hacia la variedad de puntadas y movimientos para lograr las diversas formas en las que un estambre puede transformarse en una prenda tejida. Sin esa base de urdimbre o composición inicial donde se inserta la trama es imposible tejer. Para tejer, se necesita que alguien disponga la urdimbre y se proceda a “hacer la trama” que seguramente será propia y original.

Así, en el arte textil como en la propuesta de enseñanza, la docente dispone de urdimbres en los encuentros de tutorías, donde andamia los contrahilos o tramas que los grupos de estudiantes van tejiendo a partir de los aportes individuales, para que ese tejido tenga los colores, el gramaje y las texturas necesarias. Para que la pieza sea única, todos los tejidos tienen trama y urdimbre. La urdimbre sería la línea longitudinal de la tela -la tutoría del profesor, en la metáfora- y la trama la línea transversal- la construcción del trabajo que realizan los-as estudiantes- que es diferente en cada grupo.

Para ilustrar esta categoría, se da cuenta del taller donde se recupera la primera experiencia de acercamiento al terreno. En esta oportunidad, los-las alumnos-as habían realizado una primera observación en diversos espacios del parque Avellaneda. La clase inicia con la pregunta de la docente “¿cómo les fue en el terreno?”, ante la cual las primeras respuestas refieren a “no había... no vimos mucho más... vacío...”. Ahí comienza un diálogo que andamia el aprendizaje para que los-as estudiantes puedan “darse cuenta” de todo lo que ocurre en los espacios de observación.

E4: Si, estuvimos ahí mirando pero no había... Había un grupo en “La Casona” y después en la cancha había chicos jugando, después estuvimos recorriendo y no vimos mucho más...

P: ¿Eso porque fueron a la mañana?

E2: Nosotras si fuimos a la mañana... Vacío. Por suerte pudimos recorrer todo el parque que es inmenso... Vimos dos grupos de chicos que no sabemos si había una visita guiada... Estaban con delantales, había un grupo de jardín y uno de primaria. Estuvimos recorriendo el parque, ahí cerca de “La Casona” ... después había unos chicos jugando al fútbol en una cancha sin delantal, sin uniforme nada...

P: A: Perfecto... ¿Y fueron tomando nota? Mientras iban circulando ...La idea es que esta visita de la primera semana a ustedes les sirva como primer ida a terreno por eso los registros tenían que ser densos igual así haya 5 personas o dos. Ir registrando en toda esa circulación que van haciendo y van haciendo preguntas a la gente que está ahí en esa franja horaria...

E3: Bueno, algo que nos pasó que nos causó gracia fue que no encontrábamos “el campo”, nos estábamos volviendo locas porque lo veíamos en el mapa y decíamos, “no, ¡tiene que estar ahí!” y le preguntamos a unos chicos que estaban en el vagón del tren, al lado, pero claro había gente, había todos autos porque estaban dando una formación de arte callejero, estaban haciendo teatro, malabares.

E1: Cuando vimos “campo” yo me imagine animales... (se ríe)

P: Ahh, porque eso originalmente era un campo y era todo como una estancia que después se donó y se transformó en un parque... hay unos lugares... el establo, el tambo.... después tiene una escuela media, una escuela primaria, un jardín, orquestas infantiles que funcionan los sábados que no si vieron ese cartelito...

E2: No...

E2: A nosotras nos llamó la atención un cartel en la estación saludable que decía que si vos vas los domingos a las tres de la tarde y dejás tu DNI, te llevas una pelota para jugar y devolverla... Eso también...

A continuación, la docente comienza a dibujar el plano del parque con todos los espacios y logra así que los-as alumnos-as se den cuenta que habían observado una cantidad de cosas que no habían registrado pero les serían útiles a la hora de reconstruir la observación y los-as alumnos-as van recordando...

E3: Si! Hay como un estacionamiento, nos metíamos y dijimos “¿Qué es esto?” No sabíamos qué era y llegamos a la conclusión de que había un estacionamiento hay como unas oficinas y autos estacionados...

E2: Si, hay cancha de básquet... (Fragmentos del registro del taller de AF donde la docente recupera la primera experiencia de inmersión en el terreno)

La profesora dispone condiciones de enseñanza -a modo de urdimbre- para que los-as estudiantes, que inicialmente expresan frases como “el parque estaba vacío”, “no había mucho más”, comiencen a “ver”, a identificar todo lo que habían observado pero no reconocieron como un observable válido para registrar. Se pone a disposición esa base que permite “tejer la trama” a través de las preguntas y del croquis. Sobre el final del diálogo, se logra “reconstruir” eso que aconteció en un escenario de observación.

Tejer una pieza (un registro de observación o entrevista, los elementos de un proyecto de investigación) parece un desafío que se hace realidad en esos encuentros de tutoría donde se disponen las mejores condiciones pedagógicas para que los-as estudiantes puedan elaborar su propio mini diseño.

El ateneo: enseñanza muralista

El muralismo mexicano es un movimiento que se originó en el año 1910 en el marco de la revolución. Extendiéndose rápidamente por toda Latinoamérica, llegó a ser considerado uno de los géneros más representativos de la región. Es un movimiento con una fuerte implicación política y social, atributos que se retoman en la asignatura para pensar la investigación como un espacio de construcción y denuncia social a partir de incluir, por ejemplo, la investigación acción de praxis participativa como un modo más de hacer ciencia de lo social (Rigal y Sirvent, 2022).

En el muralismo se representan escenas trascendentales en sitios públicos con el objetivo de implicar y hacer partícipe al observador, acercando al pueblo a “su historia”. Sin duda alguna, todos los componentes del muralismo defienden un objetivo pedagógico, ya que pretende hacer comprensible para cualquier espectador hechos históricos y promover ideales.

Si bien a lo largo de la materia se enfatiza el papel de la exploración y producción por parte del estudiante, la preparación y puesta en acto del ateneo supone el trabajo con material sistemáticamente preparado e involucra formas de estructuración diversas del contexto de enseñanza: de los tiempos de trabajo, de la organización social de la tarea, de las normas de la actividad, de la preparación de las consignas del ateneo, de los formatos para comunicar lo producido.

La siguiente escena, permite ejemplificar por qué el ateneo es un espacio de enseñanza muralista.

El ateneo se lleva a cabo en el aula y el espacio del teórico. Todos los-as alumnos-as de la cursada y los docentes están dispuestos a las presentaciones de cada grupo. La consigna define que tienen libertad para elegir el formato de socialización del trabajo, por lo tanto, algunos prepararon powerpoint o prezzis, otros trajeron los afiches que construyeron en los talleres donde plasmaron el proceso de focalización del objeto-problema, algún material como metáfora: canciones, poesías...

Se respira ansiedad en el ambiente. Claramente es un paso más. En la comisión se conocen, compartieron todo un cuatrimestre, discuten todas las clases mientras avanzan en la tarea. En este espacio, tienen que exponer su producción a los demás: compañeros y docentes. Hay mucha expectativa.

Se le asigna un tiempo a cada grupo para que exponga su trabajo y luego se abre un espacio de diálogo para que las docentes puedan realizar alguna reflexión sobre la producción y los-as alumnos-as puedan ampliar o aclarar en función de los comentarios. (Fragmento del registro del ateneo final de la materia)

La forma de enseñanza denominada *muralista* es “indirecta” porque, enfatiza el papel del descubrimiento en el aprendizaje propio de la búsqueda del sentido y propósitos del contenido académico a presentar a través del mini diseño. Se espera que los-as alumnos-as puedan derivar conceptos, categorías y algoritmos de pensamiento por su cuenta, a partir de la interacción en una situación que es “real” y “simulada” a la vez. Es real, pues ocurre en tiempo presente en el contexto del desarrollo de la materia; es simulado, pues el carácter de “público” se reserva a la cohorte de la asignatura y al equipo docente de la misma.

La propuesta de ateneo, se piensa como un momento de fin de cursada donde cada sub-grupo expone públicamente la historia natural (Sarlé, 2003) lo aprendido en el camino hacia su mini-diseño de investigación. Es un espacio de comunicación, evaluación y cierre circular, donde todos pueden tomar la palabra y revisar lo hecho en función de las intervenciones.

En el mural como en el ateneo, hay algo que se hace público, que se desea comunicar a todos y que permite, a partir de los aportes del auditorio, una segunda mirada sobre lo producido. En este sentido, representa una propuesta evaluativa de enseñanza en cuanto a que es auténtica, comprensible, metacognitiva, reflexiva e indirecta.

Uno de los grupos realiza su presentación, su diseño se centra en el siguiente objeto: “La autonomía que poseen en la toma de decisiones los niños y las niñas que participan en situaciones de juego o en propuestas educativas diseñadas y ofrecidas en el Parque Avellaneda”. En la presentación dan cuenta de los componentes del diseño y de una instancia de participación a la que se invita a través de un tríptico que reparten en papel. Hacen mención a la hora de dar cuenta del posicionamiento teórico que toman la concepción de juego desde una perspectiva Vigotskiana junto al concepto de zona de desarrollo próximo; juego pensamiento y lenguaje desde Gerome Brumer; el juego y la enseñanza de Patricia Sarlé y el concepto de participación guiada de Bárbara Rogoff. Refieren a estos conceptos y que estos lineamientos teóricos deberían formar parte de su marco teórico. Luego de la presentación se produce un intercambio entre investigadores de trayectoria que están presentes en el ateneo: mientras algunos dan cuenta de la interesante selección de la perspectiva teórica y de su función en la focalización, otros privilegian el valor del terreno y advierten acerca de la función de la teoría que puede, en algunos casos, obturar este proceso. (Fragmento del registro del ateneo final de la materia)

A través de los tres dispositivos analizados (terreno, tutoría y ateneo) mediante la enseñanza tridimensional, de urdimbre y muralista, se despliega una *enseñanza polifónica*.

Polifonía proviene de los vocablos griegos “polis,” muchos y de “phonos,” sonidos o melodías. Es una textura que consiste en varias voces melódicas independientes, en oposición a la música con tan sólo una voz (monotonía). La enseñanza polifónica está inspirada en la idea de unir en una misma tarea muchas y variadas voces y sonidos: del terreno, de los pares, de los tutores y de los expertos.

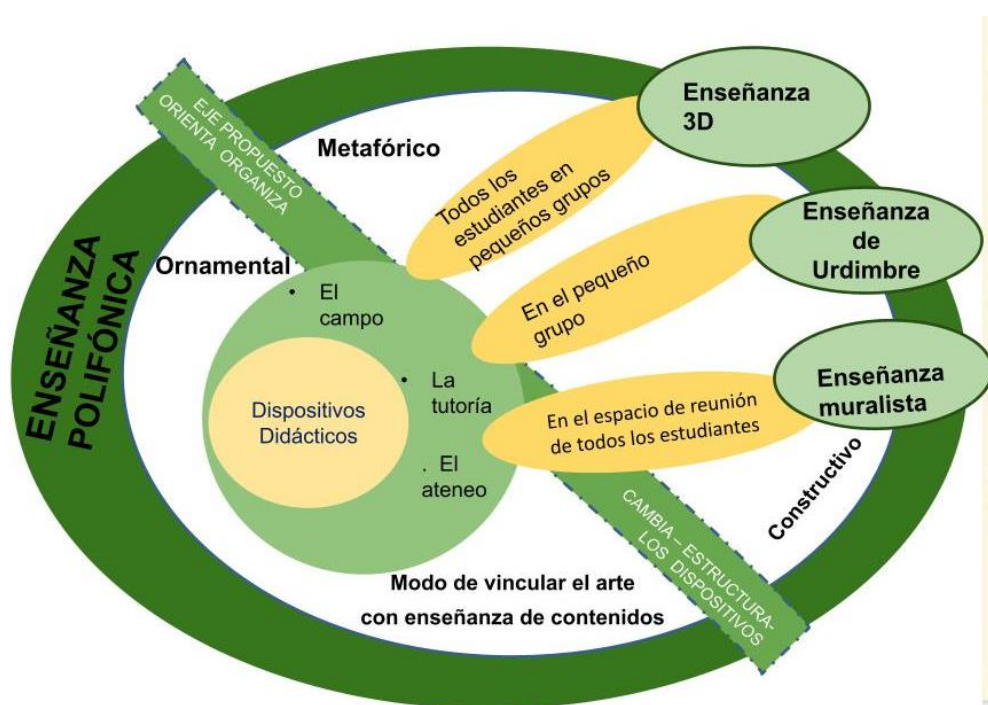
Llevar a cabo un trabajo compartido en la asignatura en el marco de los distintos dispositivos, está atravesado por multitud de discursos con diferentes biografías, intereses, expectativas, inspiraciones epistemológicas, teóricas y prácticas, llamados a amalgamarse para poder responder, lo mejor posible, a la intrínseca complejidad de la elaboración de un mini diseño de investigación. Estos discursos y voces, con sus distintos timbres y tonalidades, facilitan a que la tarea permita reflexionar sobre la propia práctica, a revisitar el trabajo en terreno, los mini diseños y el rol del investigador.

A modo de cierre

En la investigación que permitió la sistematización de la experiencia innovadora que dio lugar a este artículo, el trabajo en terreno, la tutoría y el ateneo se identificaron como dispositivos didácticos poderosos en la formación del oficio de investigador desplegados en un espacio de taller de la materia Investigación Educativa I. Estos tres dispositivos están atravesados por un eje que los articula, estructura toda la experiencia y resulta orientador para el desarrollo del proceso de construcción del mini diseño de investigación. (Figura 4)

En la búsqueda de los aportes que los lenguajes artísticos y expresivos realizan a las propuestas de la cátedra, se construyeron tres grandes modos de vincularlos con la enseñanza de los contenidos de la asignatura, que se han categorizado como ornamental, metafórico y constructivo, dando cuenta que la presencia de estos lenguajes, enriquecen la aproximación de los conceptos metodológicos y al oficio de investigador y permite descubrir que la presencia del arte responde a distintas intencionalidades formativas.

Figura 4: Entramado de los dispositivos didácticos de la propuesta de enseñanza y los resultados de la investigación.



Fuente: elaboración propia.

La propuesta de trabajo en los talleres da cuenta de una *enseñanza polifónica* que entrama las tres categorías que explican cada uno de los dispositivos que la materia despliega para enseñar a investigar desde el oficio: *enseñanza tridimensional o en 3D, enseñanza de urdimbre y enseñanza muralista*.

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R. y Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer del aula*. Aique.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Paidós
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Gedisa.
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Paidós.
- Ferrés Prats, J. (2008). *La educación como industria del deseo*. Gedisa.
- Fiorini, H. J. (2010). *El psiquismo creador*. Paidós.
- Jackson, Ph. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Amorrortu.
- Le Goff, J. (1996). *Los Intelectuales en la Edad Media*. Gedisa.
- Litwin, E. (1996). El campo de la didáctica, la búsqueda de una nueva agenda. En A. Camilloni, M. C. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M. Souto, y S. Barco. *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 91-116). Paidós.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza*. Paidós.
- McCourt, F. (2006). *El profesor*. Norma.
- Meirieu, P. (1997). *La escuela: modo de empleo*. Octaedro.
- Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Mondadori.
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. Doubleday & Co.
- Rigal, L., y Sirvent, M. T. (2022). *Metodología de la Investigación Social y Educativa: Diferentes caminos de producción de conocimiento* [En prensa]. Miño y Dávila.
- Sarlé, P. (2003). La historia natural en la investigación cualitativa. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 21, 25-30.
- Sennett, R. (2009) *El artesano*. Anagrama.
- Sirvent, M. T. (2006). *El proceso de investigación, las dimensiones de la metodología y la construcción del dato científico*. Opfyl.
- Sirvent, M. T., y Monteverde, A. C. (2016). Enseñar a investigar en la universidad. Propósitos, desafíos y tensiones en la formación metodológica de posgrado: la experiencia de la Maestría en Salud Mental de la Facultad de Trabajo Social de la UNER. En: S. De Riso, y M. Jaquet (Comp.). *Formación en Salud Mental: una experiencia de maestría en la Universidad Pública Argentina* (pp. 115-144). EDUNER.
- Sirvent, M.T., Sarlé, P., Monteverde, A.C., y Rosemberg, C. (2007, del 27 al 29 de noviembre). La puesta en acto de los diseños de investigación realizados en el marco de la materia Investigación Educativa I, en relación a los aprendizajes llevados a cabo por los movimientos sociales [conferencia]. *Jornadas Ciencias de la Educación: 50 años haciendo historia*, Buenos Aires, Argentina.

Souto, M. (2016). *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Homo Sapiens.

Steiner, G. (2016). *Fragmentos*. Siruela.

Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Universidad de Antioquia.

Fecha de presentación: 10/8/2021

Fecha de aprobación: 9/12/2021