

Murga y educación: El ingreso a la investigación de y desde una práctica cultural y participativa, el recorte del contexto, el recorte de la universidad, aportes para la inclusión de la alegría

Abecasis, José Emilio / UNR- emilioderufino@yahoo.com.ar

Eje: Reflexiones sobre la tarea de investigar

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras Claves: El punto de vista del autor; Cocina de la investigación; recorte; Murga y Educación*

» **Resumen**

Habiendo participado de las Jornadas Nacionales de Investigadores en Formación, desde sus comienzos, nos presentamos en esta oportunidad, luego de haber finalizado y aprobado la tesina para optar por el título de Licenciado en Ciencias de la Educación.

Proponemos hacer públicos ciertos debates sostenidos durante la “cocina de la investigación”, cuando las dificultades de *recorte* se nos presentaron tanto en relación al objeto de estudio, a su contexto y al ámbito de presentación y evaluación en el que defendíamos la Tesina de Grado.

Por otro lado, es importante reconocer nuestra implicancia en los procesos de investigación. *El punto de vista del autor* (Machaca, R.) y las dificultades que presentaba el recorte del contexto. Defendiendo que este involucramiento que en algún momento fue criticado, desvalorizado en las ciencias, puede revertirse a favor de la investigación y del acceso a los conocimientos, teniendo en cuenta, que el conocer desde adentro una realidad enriquece la mirada.

La experiencia ponía en evidencia que La Murga de los Trapos –objeto de nuestra investigación– guardaba algunos principios propios de la transmisión oral y de la memoria viva como *historia en acto* (Neufeld, M. 2010). Así, nuestra investigación pretendía recuperar saberes populares de un barrio de la ciudad de Rosario donde, estudiábamos, vivíamos y trabajábamos como educadores y murgueros.

Cuando comenzamos a investigar nos encontramos con escasos materiales que

enriquecieran nuestra particular mirada desde las Ciencias de la Educación y nos encaminamos en un trabajo de explicitación de ciertas ideas relevantes de pensadores que iluminaron nuestras búsquedas en torno a la educación. Luego sistematizamos ciertos recorridos y conceptualizaciones sobre murgas. Más adelante expusimos el contexto geográfico, socio económico y cultural en el cual surge y se desarrolla la Murga de los Trapos y una descripción de nuestra experiencia murguera que intentó dar cuenta a la pregunta sobre qué es una murga, de este modo pretendíamos que los lectores ajenos a la temática abordada pudieran entrar al mundo murguero y conocerlo por dentro.

En la presente ponencia revisamos nuestro marco metodológico: como fuimos “Aprendiendo a investigar” desde ciertas “Preocupaciones epistemológicas” que nos acercaron a la IAP y cuál fue el papel de las observaciones, las entrevistas, los recuerdos personales y Acciones no planificada (Mamani, E. 2011).

Siguiendo el capítulo V de la tesina nos focalizaremos en las relaciones entre la murga y la educación motores de nuestra investigación, que dieron pulso e insistencia para la tarea.

Por último revisaremos nuestras conclusiones finales y los cuestionamientos que cierran nuestra investigación y que abren una nueva posición identificatoria de un investigador en formación *señalando inquietudes del oficio del investigador*.

› **La cocina de la investigación**

A principios del año 2001 nuestras reflexiones como estudiante primero, y luego como profesor en Ciencias de la Educación, giraron en torno a las enseñanzas y los aprendizajes que se desarrollaban en el proceso de construcción de las murgas. Estas reflexiones fueron gestadas en la práctica y fue necesario recordarlas, volver a pasarlas por el corazón. (Abecasis, 2013)

Haber elaborado con la “población investigada”¹ ciertas reflexiones relacionadas con la producción de conocimiento en ámbitos como La Murga, tiene en sí mismo un desafío amplio. Las cuestiones en torno a las enseñanzas y los aprendizajes en este espacio se sucedieron en acto; allí en el momento, compartiendo un mate, al final de un ensayo, en una mesa de trabajo, en una reunión colectiva, o en una evaluación. Exactamente ahí repreguntamos, investigamos. Así, fuimos poniendo en juego ese saber en contexto de una tesina. Saber construido con otros en un lugar

¹ Solo en los marcos de esta producción escrita, y con base en ciertos convencionalismos históricos, podríamos denominar población investigada a los murgueros con quienes realizamos trabajos de investigación acción y reflexión.

público, dando sentido a lo que se hace, dándonos sentidos, dejándonos huellas que van pasando por el cuerpo lo trabajado y lo vivido, sin quedarnos con ello y avanzando hacia una reflexión que liga experiencia con teoría de la educación.

> **Sobre el cómo. El abordaje Metodológico**

(...) es necesario un compromiso, que partirá de un diálogo, que sume una perspectiva de investigación. Desde allí queda entendida la importancia de vincular lo pedagógico con lo cultural y lo político (Hillert, F. 2011: 26).

Nuestra investigación tiene carácter cualitativo y el énfasis está puesto en la comprensión de los sentidos de las prácticas. Fue naciendo en la participación directa, en la escucha y en la confrontación con la teoría, desde una acción involucrada que fuimos organizando conjuntamente con la formación de grado.

Enmarcados desde una Investigación-Acción, reconocemos a la vida social como historia en acto, historia viva. Así, lo que sucede en un barrio es parte de procesos que están vivos, están en acción, y nosotros los podemos mostrar como presente (Neufeld, 2010), y actuar en ellos.

De este modo y a partir de nuestra participación directa en el campo (Guber, 2005) realizamos entrevistas abiertas y en profundidad, observaciones participantes y, apoyados en nuestros recuerdos personales, sistematizados en el apartado Experiencia Murguera, confrontamos el corpus teórico, reconociendo que en una investigación de carácter cualitativo, la producción de conocimientos se reconoce parcial y con posibilidades de integración que da lugar a nuevos interrogantes. Sostenemos entonces que se trata de un proceso dialéctico que incluye la transformación del sujeto cognoscente (Fica, 2002).

Así mismo hemos realizado una experiencia que nos brinda elementos empíricos contextualizados, por ello, nos referiremos principalmente a la Murga de los Trapos pues la mayor parte de nuestra experiencia se centra allí.

> **Preocupaciones**

Como investigadores en formación de las Ciencias de la Educación, de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, nos encontramos estudiando ámbitos de educación que abarcan un trabajo más allá de la escuela (Sirvent, 2010), con las expectativas de aportar a educadores e inclusive a una posible incorporación al sistema educativo formal de temas

y problemáticas propias de la cultura popular. Buscamos saber para actuar y no solo saber para teorizar (Machaca, 2007). En este sentido descubrimos durante nuestra investigación que la IAP (Investigación Acción Participativa) surge primero por una preocupación política y recién después se convierte en una preocupación epistemológica (Rigal, 2010).

Así nos propusimos una investigación comprometida. Ello plantea todo un debate acerca del compromiso del investigador, el papel del intelectual (Gramsci, 2004; Hillert, 2011) y la relación de éste con los sectores sociales dominados. (Rigal, 2010) Ya que, no es construir para, sino construir con ciertos sectores sociales un nuevo conocimiento, un conocimiento distinto. Orlando Fals Borda, por su parte, la concebía como investigación militante (Sirvent, M. 2010) ligando sus estudios con ciertos debates en torno a los conocimientos y a la concientización que, en América latina, se desarrollaron junto a las producciones de Paulo Freire (Rigal, 2010).

Siguiendo a Rigal (2010) Retomamos el concepto de praxis, centrándonos en cómo se da el proceso de conocimiento en el medio de prácticas sociales con intencionalidad transformadora. Esta concepción también involucra la transformación de la organización social y de sus condiciones.

Así, las prácticas de investigación “alternativas” a la investigación tradicional, agrupadas bajo el nombre de “Investigación Participativa”, se tornan una práctica colectiva que tiene en común el hecho de concebir la investigación y la participación como momentos de un mismo proceso de producción de conocimiento, que lleva implícitos componentes de acción educativa y animación sociocultural (Sirvent, 1999).

Cada hombre despliega cierta actividad intelectual contribuyendo a sostener o a modificar una *concepción del mundo*, es decir a producir nuevos modos de pensar (Gramsci, 2004). Ese intelectual se va constituyendo en su participación activa en la vida práctica y puede reconocerse en la producción de un movimiento cultural creativo, como el que estudiamos.

Así va surgiendo la idea de que el propósito del conocimiento científico tiene que ver con la construcción de una conciencia social colectiva (Ouviña, 2011). La tarea de una investigación – según entendemos– será la de ir develando elementos, para poder ir enfrentándonos cada vez más con los significados desconocidos, en relación a la realidad en que se vive.

› **Aprendiendo a investigar**

La experiencia de participación nos permitió arribar a algunas conclusiones sobre las “técnicas de recolección”, la construcción de información y los supuestos que generalmente circulan en la población investigada, en relación a “*universitarios que vienen, hacen lo que les interesa y se*

van” De ahí nacen una serie de supuestos metodológicos que fuimos asumiendo. Los mismos son retomados de María. T. Sirvent (1999):

Asumimos que de modo individual, ni el `saber científico´ ni el `saber cotidiano´ dan cuenta de un conocimiento de la realidad que contribuya a su transformación, así se impone un nuevo conocimiento unificado, producto de la superación/síntesis de los conocimientos actuales. Entendiendo que “...es importante vincular y utilizar el `conocimiento académico´ y el `conocimiento popular´ en la práctica cotidiana de la investigación. (Sirvent,1999)

Sostenemos que nuestra acción durante la investigación ha promovido la modificación de las condiciones que afectan la vida cotidiana de los sectores populares, confrontando de forma explícita conocimientos de sentido común con los de tipo científico. De algún modo, hemos buscado generar un conocimiento colectivo, teniendo en cuenta la naturaleza contradictoria de la realidad y la relación dialéctica entre teoría y práctica.

Compartimos con la autora que en este estilo de trabajo en investigación social subyace la hipótesis que ve en la producción y apropiación colectiva de conocimientos la posibilidad de concretar el derecho que los diversos grupos y movimientos sociales tienen sobre el conocimiento, el poder y la cultura popular.

Las intenciones no alcanzan.

En la confrontación directa con la propia autora de las sistematizaciones antes descritas nos encontramos con una clara observación, nuestras intenciones no estaban reflejadas en nuestra investigación.

Lo producido no daba cuenta de lo expresado en términos teóricos, tampoco era visible nuestra práctica en lo referente a las acciones y técnicas para la recolección de información y/o construcción del conocimiento.

El proceso de generación del conocimiento, basado en una concepción dialéctica de la realidad, no era explícito. La integración de la investigación, la participación y la educación como momentos de un proceso dirigido a “entender” de manera global, totalizadora, una realidad concreta. No podía ser demostrada.

Como investigadores en formación no terminábamos de entender que lo que habíamos hecho tenía que sistematizarse, y buscar herramientas que dieran cuenta de ello. Identificamos que nuestros inicios estaban cargados de sentidos y que la validez de la construcción del conocimiento podía estar oscurecida si no dábamos cuenta de aquel proceso.

A su vez la incorporación de los sectores populares, como actores del proceso de conocimiento, que en definitiva nos movilizaba como aporte a la producción de pensamiento crítico

y con quienes los problemas se iban definiendo según una realidad concreta y a partir de necesidades e intereses compartidos por un grupo social, quedaba sin demostrarse por parte de la investigación.

Todo aquello nos llevaba a afirmar que, incluimos como marco metodológico la Investigación Acción Participativa (IAP) pero lo producido no necesariamente permite visualizar la participación lograda en la construcción del conocimiento o en la toma de decisiones en la investigación de quienes son sujetos/objeto de conocimiento. Resolviendo, en base a un Ateneo que formaba parte las presentes jornadas en el año 2010, que la Tesina, como decíamos al inicio del apartado, se desarrollaba como una investigación-acción.

› **Técnicas e instrumentos de investigación**

Entre las técnicas utilizadas en la presente tesina, podemos hacer referencia a aquellas de tipo más convencional, como las entrevistas en profundidad; las observaciones participantes y el análisis de la bibliografía seleccionada. Además reconocemos haber realizado innumerables conversaciones informales con murgueros e investigadores y entrevistas grupales a los que sumamos los recuerdos personales.

Observaciones

La observación enriquece una investigación cualitativa permitiéndonos “obtener información” sobre aquello que sucede. Es importante mencionar que este procedimiento tiene un carácter selectivo y es (en nuestro caso) guiado por el investigador y por su propia percepción como sujeto de la investigación participante (Machaca, 2007).

Recuerdos personales

Hemos utilizado ampliamente los recuerdos personales, no sólo a partir de recuperar la memoria del investigador, sino además para traer a la confrontación con el corpus teórico a los recuerdos de otros murgueros, a los que muchas veces entrevistábamos pero en situaciones de actuación-participación y/o actividades carnavaleras.

“Recurrir a mi memoria en los términos que indico, no significa subestimar la complejidad de los procesos de formación y recuperación de eso que llamamos ‘memoria’(…)” (Machaca, 2004:18).

Las entrevistas

Hemos realizado entrevistas dinámicas, flexibles, no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas. Ellas siguieron “...el modelo de una conversación entre iguales, y no un intercambio formal de preguntas y respuestas. Podemos decir con Taylor y Bogdan (1996) que “el propio investigador es el instrumento de la investigación” (citado en Machaca, 2007: 40).

Acciones no planificadas

Las conversaciones fortuitas en ámbitos propios de las murgas nos proporcionaron datos significativos sobre el tema de la investigación “...porque las personas con las que conversaba se interesaban en él y espontáneamente manifestaban sus ideas y apreciaciones” (Mamani, 2011).

› **Desde la murga, una práctica Cultural. Construir un DE.**

La necesidad de ubicar a los lectores de la investigación (el tribunal evaluador en primera instancia) sobre: qué es una murga; cuál es el objeto de nuestra investigación (educación en la murga); dónde se ubica nuestra práctica y quiénes son los “protagonistas” de la investigación nos planteó y hoy nos sigue planteando, todo un desafío.

Así, fuimos construyendo distintos capítulos y en cada uno de ellos, diferentes apartados que intentaban respuestas o marcos organizadores que pudieran ubicar a un lector desprevenido, sistematizando lo trabajado y describiendo “desde adentro” un conocimiento del objeto

Aquello que el investigador, no sabe y lo reconoce, sería conveniente que los lectores lo comprendan en profundidad.

› **Murga y Educación.**

Para muchos, la murga puede ser sólo un lugar de paso, un conjunto de movimientos y sonidos sin sentido, quedando así desprovista de lo murguero, tan lleno de simbolismos. Pero muchos otros reconocemos este ámbito como un lugar de resistencia, “al lado del mundo oficial, un segundo mundo” (Bajtín 2003:11) de creación artística que pone en juego nuestra realidad y nuestra imaginación. “Soy murguero”, decimos con orgullo en nuestras presentaciones personales; así nos identificamos.

En el capítulo IV desarrollamos el contexto y desde allí pudimos ubicar cómo a través de la murga, “una parte” del barrio dice quiénes somos, cómo somos y qué queremos. Así vamos expresando nuestra identidad. Recordemos, que la canción de presentación nombra a la murga, caracteriza al barrio. Por ejemplo:

Llegan, llegan cantando/ Llegan, llegan soñando,
somos la Murga los Trapos y somos así.
La murga es una alegría, la murga es una pasión,
esta murga ahora toca, para vos.
Para todos ustedes, la Murga de los Trapos,
para todos ustedes, la murga de Ludueña,
para vos cachorra, para vos cachorro,
desde la mismísima miseria la alegría sobrevivirá...
(Presentación. Murga de los Trapos. 2001)

La murga festeja el carnaval y en este sentido la fiesta es un ámbito privilegiado de representación social. :

“Las fiestas tienen siempre una relación profunda con el tiempo. En la base de las fiestas hay siempre una concepción determinada y concreta del tiempo natural (cósmico), biológico e histórico. Además las fiestas, en todas sus fases históricas, han estado ligadas a períodos de crisis, de trastorno, en la vida de la naturaleza, de la sociedad y del hombre. La muerte y la resurrección, las sucesiones y la renovación constituyeron siempre los aspectos esenciales de la fiesta. Son estos momentos precisamente (bajo las formas concretas de las diferentes fiestas) los que crearon el clima típico de la fiesta” (Bajtín, M. 2003:10).

Creación y alegría

Ese producto nuevo (la obra humana) cuando es una construcción colectiva como por ejemplo `el sketch´ de una murga, permite cierto reconocimiento e identificación de las ocurrencias o de las partes de la letra que encarnan y resignifica los recuerdos de los murgueros. Muchas veces hemos recogido testimonios de murgueros que con una sonrisa dicen: “¡eso lo dije yo!, ¿te acordás?”. Da mucha alegría saberse parte de esa obra que está llegando a los demás.

Entendiendo a la murga como espacio educativo de la cultura popular nos sentimos expresados por Mijail Bajtín cuando sostiene que Rabelais, profundamente ligado a las fuentes populares, nos brinda imágenes que se distinguen:

“(…) por una especie de «carácter no oficial», indestructible y categórico, de tal modo que no hay dogmatismo, autoridad, ni formalidad unilateral que pueda armonizar con las imágenes rabelaisianas, decididamente hostiles a toda perfección definitiva, a toda estabilidad, a toda formalidad limitada, a toda operación y decisión circunscritas al dominio del pensamiento y la concepción del mundo” (Bajtín.2003).

La murga con imágenes también hostiles a toda perfección y a ser circunscriptas a la «visión oficial» del mundo, puede aportar a la formación del murguero desde la realidad que se vive como

pueblo, en un barrio o en una ciudad.

Los murgueros/educadores podemos aportar desde la reflexión que indaga, escucha y suma aportes para que cada gesto creativo murguero signifique más y mejor la realidad que se vive. Los niños y los adolescentes marginarizados, hoy están lejos de los símbolos –objetos de la cultura– (Rosbaco 2012). En la murga, a medida que se va entendiendo su significado, el de sus elementos; posiciones; movimientos; intención; posibilidad de irreverencia a las formalidades instituidas, se produce un acercamiento al mundo de lo simbólico y cobran valor los objetos de la cultura.

La imposibilidad de transgredir podría trabar el proceso educativo de tantos niños en la formación escolar, porque es sabido que, para crecer y aprender hay que cambiar, no solo biológicamente, hay que *asimilar y acomodarse* nos dice Jean Piaget; ser creativos sostiene Lev Vygotsky y “... *poder transformar el mundo, dilema de los oprimidos, dilema que su pedagogía debe enfrentar*” (Freire, P. 2012: 42).

Según estudiamos, la murga en primer lugar ayuda a hacer visible estas necesidades no tan obvias, luego nos permite abordar esos temas a partir de la participación, que involucra formas creativas, que pueden plasmarse en ese formato de actuación o producción murguera. Hacemos nuestras las palabras de María Teresa Sirvent (2003) y observamos que:

“(...) el surgimiento o el fortalecimiento de ciertas formas de organización y participación social; así como un crecimiento en el reconocimiento de las necesidades educativas de los jóvenes y adultos de sectores populares. Retomándose cierto interés, por la “educación popular” (Sirvent 2003).

› **Reflexiones finales y preguntas**

La murga, un tema que atravesaba nuestra vida desde el inicio de la investigación y la educación, un campo de trabajo y de estudio en el que nos vamos incorporando crítica y decididamente, se han encontrado para caminar juntas. Hoy nos sentimos cada vez más un estudioso de las Ciencias de la Educación y cada vez más murguero.

De este modo y a partir del análisis, sostenemos que:

- La murga es un espacio de educación. En ella se transmite cierta visión del mundo y de la cultura popular. Vemos, escuchamos y decimos con el cuerpo una historia desde la alegría como arma, como una utopía que se expresa públicamente. Añadimos conciencia de opresión a la opresión desde una praxis auténtica.
- La murga, puede hacer una crítica social que represente a un barrio, sus tiempos, sus historias, y su clima para la fiesta. Una fiesta que no nos aturde, nace de la vida cotidiana y

recuerda los olvidos. Más allá de la escuela se abre un espacio de educación pública y de creación artística que, pone en juego la realidad y la imaginación, acercándonos a lo mejor de lo humano.

- La murga es un espacio educativo, profundamente ligado a las fuentes populares. Se distingue por su “carácter no oficial” y por ser hostil a toda perfección. Desde allí cuesta valorar. Porque nace de lo colectivo, su base es social y sus símbolos no son refinados, sino vividos, habitados por los murgueros. La educación en ella aporta fuertemente a la expresividad de los sujetos; a decir el mundo, a nombrarlo siendo autores, pero fundamentalmente coautores.
- Se hace murga con los esclavos, con los obreros, con los excluidos, dando sentido a la historia, preguntando y acercando los símbolos de la cultura popular, sus elementos, sus posiciones, sus sonidos, pero también su irreverencia y su crítica a lo instituido. Se transgrede para crecer y aprender, los murgueros transgreden para ser creativos y participan, producen arte y organizan una acción educativa entre adultos, adolescentes y niños.
- En ella se visibilizan necesidades no tan obvias, la posibilidad de pensar-nos en nuestras condiciones de existencia. El trabajo con las diferencias, la inclusión de las minorías y recuperar identidades negadas.

Luego de este recorrido se nos abren nuevas preguntas que nos gustaría ampliar/investigar en trabajos posteriores.

Si la murga construye desde la visión crítica de la realidad, ¿será posible hacer murga en las escuelas? ¿Qué tipo de acuerdos son necesarios en el sistema formal para poder incorporar a la murga como espacio educativo? ¿Es posible, desafiar lo instituido a partir de valorar la necesidad de una acción instituyente en el sistema formal educativo en crisis? ¿Cómo abordar la formación de educadores que, conociendo los aportes de la murga y valorándolos se interesen por ella, sin caer en una pantomima de murga que la “espectacularice” o la banalice?

Ahora retomando las preguntas sobre la metodología, sabemos que no hemos dado cuenta de la participación de los murgueros en la investigación, nos preguntamos por las condiciones en que ello sería posible y hoy revisamos nuestro modo de producción en relación al acceso a la información y las definiciones en torno a la investigación.

Seguiremos por este camino, sabemos que el tema –desde los saberes que circulan en la universidad– todavía tiene mucho por aportar.

› **Referencias Bibliográficas**

- Abecasis J. E. (2013) La Murga como movimiento cultural creativo de construcción popular: aportes para interpretar las enseñanzas en la emergencia de la alegría. Tesina final. Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario.
- Bajtín, M. (2003) La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento. El contexto de Francois Rabelais. 1ra ed. 1987. Madrid-España. Alianza Editorial.
- Fica Carrasco, R. (2002) Investigación Cualitativa: Una forma diferente de hacer ciencia. Ficha de cátedra. Núcleo Antropológico Educativo. Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario.
- Freire, P. (2012) Pedagogía del oprimido. Buenos Aires. Siglo Veintiuno editores.
- Gramsci, A. (2004) Los intelectuales y la organización de la cultura. 1ª ed. Buenos Aires. Nueva Visión.
- Guber, R. (2005) El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. Buenos Aires. Paidós.
- Hillert, F. (2011) "Gramsci para educadores". En Hillert, F.; et alt. (2011) Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina. Buenos Aires. Ed. Noveduc.
- Machaca, A. R. (2004) Los Sikuris y la Virgen de Copacabana del Abra de Punta Corral. Tilcara. Jujuy. Ed. Municipalidad de Tilcara.
- Machaca A. R. (2007) La escuela Argentina en la celebración del encuentro con el 'nosotros indígena'. Bolivia, Ed. Plural.
- Mamani, E. (2011) Contrapunto de voces en la realidad sociolingüística de Tilcara. Bolivia, Ed. Plural.
- Neufeld. M. (2010). "Ateneo de formación de investigadores". En Encuentro de investigadores en Formación. Buenos Aires. Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Ouviña, H. (2011.a) "La pedagogía prefigurativa en el joven Gramsci. Teoría y práctica de la educación futura". En Hillert F.; et alt. Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina. Buenos Aires. Ed. Noveduc.
- Rigal Luís (2010). "Ateneo de formación de investigadores". En Encuentro de investigadores en Formación. Buenos Aires. Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Rigal, L. (2011) "Gramsci, Freire y la educación popular: a propósito de los nuevos movimientos sociales". En Hillert F.; et alt. Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina. Buenos Aires. Ed. Noveduc.
- Sirvent, M. T. (1999). Cultura popular y participación social. Una investigación en el barrio de Mataderos. Buenos Aires. Editorial Miño y Davila.
- Sirvent M.T. (2003). "Educación Popular de Jóvenes y Adultos y Participación Social: Una Historia y Un presente". En Revista Temas em Educação, Editora Universitária UFPB: João Pessoa, Nº12. Brasil.
- Sirvent M. T. (2010). "Ateneo de formación de investigadores". En Encuentro de investigadores en

Formación. Buenos Aires. Universidad Nacional de Buenos Aires.

Sirvent, M. T. (2010) Animación socio-cultural e investigación acción participativa: una perspectiva de la emancipación. Buenos Aires. En: <http://www.riargentina.org>

El discurso de la prohibición del guaraní en una familia correntina

Alegre, Tamara / UNNE – tamadale_12@hotmail.com

Eje: Reflexiones sobre la tarea de investigar

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras clave: transmisión intergeneracional, prácticas comunicativas bilingües, prohibición del guaraní*

» **Discurso de la prohibición del guaraní**

En la mesa “Reflexiones sobre la tarea de investigar” se presentará un avance del proyecto de investigación, que se inserta en un programa de investigación mayor sobre los usos y modos de transmisión del guaraní y castellano desarrollado desde hace 13 años en la provincia de Corrientes. La investigación a exponer se focaliza en el estudio sobre cómo se constituye el discurso de la prohibición del guaraní (Gandulfo, C. 2007) en la historia de una familia correntina de cuatro generaciones, a partir del análisis de los procesos de transmisión intergeneracional de prácticas comunicativas bilingües guaraní-castellano.

Partiendo de los trabajos realizados por Gandulfo C., puede entenderse al discurso de la prohibición del guaraní como una ideología lingüística organizadora de los usos del guaraní y el castellano. En su libro explica la frase “entiendo pero no hablo” como una caracterización habitual de muchos hablantes bilingües de la provincia de Corrientes.

Es así que resulta interesante el análisis de un caso familiar, considerado como caso “tipo” en términos de una evidente operación del discurso de la prohibición. En esta familia la primera generación es monolingüe guaraní, la segunda es bilingüe, la tercera “entiende pero no habla” el guaraní, y la cuarta “no entiende ni habla la lengua nativa”.

Siendo esta la situación, el interrogante principal del trabajo de investigación es ¿cómo operó el discurso de la prohibición del guaraní en esta familia de cuatro generaciones? Para aproximarnos a una respuesta hemos formulado los siguientes objetivos:

Objetivo general:

Analizar los procesos de transmisión intergeneracional de las prácticas comunicativas bilingües - guaraní castellano- en una familia de cuatro generaciones

Objetivos específicos:

Identificar y describir cómo aparece el discurso de la prohibición en los procesos de transmisión de prácticas comunicativas de generación en generación en esta familia.

Analizar el lugar que ocupó el guaraní en los procesos de socialización primaria y secundaria en las historias de cada uno de los miembros de la familia.

Una particularidad de esta investigación es que la investigadora en formación es miembro de la familia en estudio. Si bien esto permite una accesibilidad privilegiada al campo, se hace necesario realizar un doble análisis: análisis de los procesos de implicación y de la información que la investigadora produce de sí misma.

› **Relevancia de la investigación**

La iniciativa para realizar este trabajo de investigación proviene, en primer lugar, por lo que aportaría este tipo de estudio a una investigación de mayor alcance, considerando que se trata de una temática de suma importancia al abarcar problemáticas características de la región, que acompaña procesos de visibilización y recuperación de usos lingüísticos en Corrientes. En segundo lugar, al tratarse de una investigación que aborda la historia familiar de la investigadora, conlleva a analizar no solo cómo operó el discurso de la prohibición del guaraní en cada integrante de la familia, sino también, cómo esto impacta en la formación tanto profesional como personal de la investigadora en formación.

De este modo, se pretende brindar un estudio que aproxime a una comprensión de los procesos de transmisión intergeneracional de prácticas comunicativas bilingües, a partir una mirada “desde adentro” de los procesos de transmisión vividos en la familia de la investigadora.

A su vez, los resultados del trabajo servirán como insumo al equipo de investigación para seguir pensando sobre cómo trabajar con aquellas personas que se consideran a sí mismos “sujetos de la prohibición del guaraní”, y con aquellos que han internalizado la prohibición del tal modo que ni siquiera –aún siendo bilingües– lo advierten o reflexionan sobre el sentido del uso que las lenguas tienen para cada uno.

› **Aspectos metodológicos**

Unidad de estudio: Familia de la investigadora, distribuida en el interior de Corrientes, desde los departamentos de Itatí, Berón de Astrada, Ita Ibaté hasta Lomas de Vallejos. El punto de encuentro para las entrevistas es el hogar del bisabuelo, ubicado en Itatí.

Unidad de análisis: Cada miembro de la familia (visabuelo, abuela, tíos-abuelos, madre, tíos, primos e hijos).

La primer entrevista familiar se ha realizado en la localidad de Itatí, Corrientes, en un contexto de almuerzo, pensado como un ambiente de intercambio propicio para la escucha y el

habla de todos los miembros. En ella participaron dos representantes de la primera generación, seis de la segunda, cuatro de la tercera y una de la cuarta generación, quien es la investigadora en formación.

Teniendo en cuenta las características del objeto de estudio y los objetivos de investigación, se decidió abordarlo desde un *enfoque etnográfico*, el cual funciona como eje organizador de la metodología.

Si bien este enfoque requiere y propone una gran flexibilidad metodológica, se trazó un plan de trabajo base para lograr, desde un estudio cualitativo, comprender con mayor profundidad cuestiones sobre las que se han venido trabajando en investigaciones ya realizadas sobre la temática.

Unos de los aspectos centrales por los que la etnografía permite acceder a cierto tipo de datos tiene que ver con la naturaleza del objeto con el que se está trabajando: los procesos de transmisión intergeneracional bilingüe en las prácticas comunicativas de una familia. Aquí no alcanza con describir lo que los sujetos “dicen” respecto de sus prácticas verbales, es fundamental la observación de dichas prácticas en los diferentes ámbitos de uso, como ser el familiar, el cotidiano.

Asimismo, y en coherencia con lo planteado anteriormente, se supone que el *análisis de la reflexividad* producida en el intercambio comunicativo entre el investigador y los sujetos de la investigación es fundamental, considerando que se crearán situaciones comunicativas por la presencia de quien investiga en estos ámbitos.

Por lo tanto, tomar la etnografía (Guber, 2001; Rockwell, 2011) como perspectiva metodológica implica considerar *la observación participante* como dispositivo fundamental para comprender las prácticas de habla situadas, y no sólo las prácticas metalingüísticas o discursivas acerca de los usos lingüísticos, sino también, la consideración del análisis de la reflexividad entre el investigador y los sujetos de la investigación.

Otro enfoque metodológico desde el cual se trabaja es el de *Análisis Institucional*, particularmente con el *análisis de la implicación* (Fernandez, 1998), el cual supone poner en consideración la posición del investigador en el campo respecto de los usos de las lenguas así como de sus significaciones. Este análisis está orientado por la directora del proyecto de investigación.

Partiendo de esto es que los instrumentos seleccionados para la investigación fueron:

- *Entrevistas grupales* (EG) a familias: Se optó por trabajar con entrevistas semi-estructuradas. Estas constituyen el eje de la investigación ya que permiten no sólo la conversación e intercambio sobre las temáticas de interés, sino también la observación de las interacciones entre los participantes del grupo familiar.

Se caracterizan por ser entrevistas en dos tiempos (Gandulfo, 2003), en un primer momento se comentan los trabajos que el equipo de investigación viene realizando, los objetivos de la investigación, las preocupaciones actuales, y el interés por trabajar con grupos familiares. Se propone hacer una presentación de cada uno de los miembros de la familia, teniendo en cuenta la ubicación en la familia, donde vive y sus mudanzas, a qué se dedican, y su relación con las lenguas:

aprendizaje/uso/transmisión. Seguido a esto se propone un “corte” donde se puede preparar mate, etc.

En el segundo momento, se ofrece una hoja con una lista de temas para repasar y comentar sobre los temas que no se logró hablar libremente, o faltar agregar algo. Se cierra el intercambio agradeciendo la participación, recordando que nos volveríamos encontrar y proponiendo alguna consigna de cierre, como ser: algún recuerdo triste o desagradable con respecto al uso del guaraní, algo que recuerde con alegría o nostalgia, con qué imagen relacionaría el uso del guaraní en su vida.

- *Observación Participante* (OP) (Guber, 2001): las diferentes situaciones de OP se producen a partir de las actividades realizadas en cada contexto a raíz del trabajo de investigación, a propósito de las entrevistas familiares. Nos servimos de cuadernos de campo, para que los registros escritos puedan ser compartidos al interior del Grupo de Investigación en Desarrollo (GID - Rockwell, 2011).

Durante todo el primer encuentro estuvieron encendidos los grabadores y las filmadoras, para registrar lo máximo posible del intercambio. Se recurre a la fotografía y filmación para enriquecer los registros de las OP en las situaciones en las que se considere posible. Parte de estos registros fueron producidos por los mismos actores que participan de los eventos comunicativos. La importancia de este tipo de registros radica en que se constituyen en los materiales empíricos utilizados para el análisis. Además, es fundamental contar con ellos para tener un parámetro de comparación con los obtenidos en otras situaciones familiares, como ser el caso de una familia del departamento de San Miguel, donde las cuatro generaciones son guaraní hablantes.

Es clave la triangulación de la información producida por las diferentes fuentes e instrumentos para poder analizar las posibles discrepancias y aproximarnos a los sentidos que subyacen a las prácticas lingüísticas, no siempre de fácil acceso para el investigador.

› **Encuadre general del trabajo con familias:**

El trabajo de campo de la investigación consiste en realizar dos encuentros familiares, preferentemente con el mismo grupo de parientes. El primero ya ha sido realizado en el mes de mayo. El segundo se realizará en febrero del próximo año. Estos dos encuentros están mediados por un primer análisis del material que será presentado al grupo familiar en el segundo encuentro para realizar una primera validación, ampliación y profundización en la indagación.

En función de los datos obtenidos en la primera entrevista se contará para el segundo encuentro con: un árbol genealógico lingüístico, una línea cronológica personal y familiar más los movimientos espaciales y temporales de los miembros de la familia.

Contrato de la primer entrevista:

Para la misma fueron claves dos miembros de la familia – madre y abuela de la investigadora- quienes se encargaron de convocar a los familiares, tuvieron respuestas favorables

desde el inicio. Además, la disponibilidad del bisabuelo para realizar la reunión en su residencia. Se planificó una entrevista de diez personas.

Algunas observaciones sobre el primer ingreso al campo:

Si bien el encuentro estuvo organizado en cuanto a instrumentos, soportes técnicos y actividades pensadas para un determinado momento y lugar, se pueden señalar algunos aspectos a tener en cuenta en el momento de realizar el trabajo de campo:

Espacio pensado para la entrevista: se modificó por condiciones climáticas, la importancia de tener un plan B.

Participación en el encuentro de otros familiares: el día de la entrevista se sumó una pareja de tíos de la segunda generación, una prima de la tercera generación y un niño (éstos últimos familiares que la investigadora no conocía). Por lo que en la entrevista participaron trece miembros de la familia y una de ellas no tenía conocimiento sobre lo que se estaba por hacer.

Preparación de filmadoras: si bien se controló que los grabadores y filmadoras esten funcionando correctamente, momentos antes de iniciar la primera parte el niño apaga el micrófono de la cámara. En este caso fue crucial contar con la grabación de audio para el registro.

Los procesos de implicación: para llevar adelante la entrevista y el cumplimiento de los objetivos, fue clave la participación de la directora de la investigación y de una estudiante investigadora en formación, ya que mantenían el “encuadre” de trabajo. Para la investigadora nativa cada tema charlado en la entrevista implicó por momentos no sentir que esta haciendo un trabajo de investigación, sino conocer aspectos impensados sobre la historia familiar, lo cual genera movilizaciones internas de variado tipo y que dificulta, por ejemplo, el registro en el diario de campo de ciertos aspectos *in situ*.

La importancia del diario de campo: una vez pasada la entrevista, el poder escribir sobre lo que ocurrió, lo que sentiste, las ideas y conjeturas que surgen de la misma son también claves para el análisis en este tipo de estudios.

› **Estrategias de análisis**

Al tener como eje de investigación dos entradas al campo, en un primer momento el análisis es principalmente descriptivo, para el cual se están realizando las transcripciones, el procesamiento de datos y la lectura de bibliografía en relación al tema. Una vez que se realice la segunda entrevista familiar (en febrero del año que viene) se profundizará en el análisis interpretativo.

Para esto es crucial la organización del material, realizar transcripciones de los intercambios y registros de campo, la segmentación de los materiales audiovisuales considerando una primera selección que muestre las interacciones que pueden ser analizadas con mayor profundidad, y la elaboración de posibles dimensiones de análisis. Los procesos de transcripción en esta investigación son en sí mismos una estrategia de análisis. (Gandulfo, C, y otros, 2012)

Desde el GID consideramos pertinente utilizar estrategias de organización y objetivación de la información de manera gráfica, como el “genosociograma lingüístico” (Schützenberger, 2006) para mostrar las relaciones de parentesco y su relación con los usos lingüísticos de las diferentes generaciones, lo cual resulta clave para el análisis de la transmisión de prácticas lingüísticas intergeneracionales. Siguiendo esta idea es que nos propusimos elaborar una línea de tiempo para señalar los momentos que se consideren claves en las “biografías lingüísticas” de cada integrante de la familia.

De esta manera, las estrategias de análisis pueden sintetizarse en: análisis de las entrevistas transcritas a partir del análisis de contenido, para elaborar una descripción de los usos declarados por los entrevistados, así como la indagación por sus significaciones; los registros audiovisuales servirán para profundizar los aspectos interaccionales de las entrevistas y la descripción de los usos lingüísticos *desde* los entrevistados.

> **Primeras dimensiones de análisis**

Entre las dimensiones de análisis aparece el uso de la lengua guaraní en la escuela, la representación de la escuela para cada generación y los efectos de la escolarización en la subjetividad de cada uno de los entrevistados. Entre los interrogantes que han surgido luego del primer ingreso al campo se puede mencionar: ¿cómo operó el discurso de la prohibición desde las escuelas? Nos encontramos con personas que no se reconocen como hablantes bilingües y, sin embargo, durante el proceso de investigación se auto-reconocen como tales y manifiestan el deseo de transmitir la lengua a las generaciones jóvenes. Estas son algunas de las dimensiones que se tendrán en cuenta para seguir indagando en el segundo encuentro familiar.

> **Bibliografía**

- Guber, R. (2001). “La etnografía. Método, campo y reflexividad” Buenos Aires: Editorial Norma.
- Gandulfo, C. (2003) III Jornadas de investigación en Educación, 20 y 21 de Noviembre, Universidad Nacional de Córdoba. “La entrevista como espacio de reflexión compartido: el relato de una experiencia con una maestra rural”.
- Schützenberger, A. A. (2006). “¡Ay, mis ancestros!” Buenos Aires: Ed. Ameba.

- Gandulfo, C. (2007) "Entiendo pero no hablo. El guaraní "acorrentinado" en la escuela rural: usos y significaciones" Buenos Aires. Editorial Antropofagia.
- Rockwell, Elsie (2011). "La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos" Buenos Aires: Paidós.
- Gandulfo, C., Rodríguez, M. y Soto, O. (2012) "Análisis en el cambio de código en una clase de lectura bilingüe guaraní-castellano en Corrientes" Publicado en "Prácticas y Repertorios Plurilingües en Argentina". 1ra. Ed. Editores: Unamuno Virginia y Maldonado Ángel. Buenos Aires.

Experiencias de investigadoras educativas en formación en el marco del dispositivo de adscripción: aprendizajes y desafíos.

Blardoni, Mariana / UBA - mariblar84@hotmail.com

García Eugui, Laura / UBA - lauragarciaeugui@gmail.com

Secco, Carla / UBA - carlansecco@gmail.com

Zelcer, Shirly / UBA - shirlyzelcer@hotmail.com

Eje: Reflexiones sobre la tarea de investigar

Tipo de trabajo: investigación

» *Palabras claves: Investigador educativo en formación – Experiencias de formación en investigación - Didáctica del Nivel Superior - Rol del adscripto – Relación teoría práctica.*

› **Resumen**

Las cátedras universitarias están integradas por equipos que realizan actividades de docencia, investigación y extensión. En el caso de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, las cátedras suelen incorporar a estudiantes que hayan aprobado la asignatura y/o graduados recientes, para que se desempeñen en el rol de adscriptos. El rol de adscripto permite a quien lo desempeña transitar un proceso de formación académica y profesional en el campo disciplinar que ocupa a la cátedra en la que se incorpora; contando con el seguimiento y supervisión permanente de la tarea por parte de algún miembro experto de la cátedra, que pone a disposición de los novatos su marco teórico, y otras herramientas referidas al quehacer de la investigación y al rol profesional para el cuál el adscripto se esté formando. Quienes elaboramos este trabajo somos adscriptas a la Cátedra de Didáctica de Nivel Superior, de la carrera de Ciencias de la Educación y nos propusimos reflexionar acerca de las experiencias vividas en nuestro rol, focalizando en las tareas que llevamos adelante como investigadoras educativas en formación, con el propósito de describir y analizar la articulación teoría - práctica y los principales logros y desafíos de dichas instancias transitadas.

› **Introducción**

La presente ponencia se focaliza en la reflexión acerca de las experiencias vividas como investigadoras educativas en formación en el marco de nuestro desempeño como adscriptas de la cátedra de Didáctica del Nivel Superior, con el propósito de describir y analizar la articulación teoría - práctica y los principales logros y desafíos que se fueron desarrollando en las mismas. Dichas experiencias se enmarcan en nuestra participación en el proyecto UBACYT (2011-2014) *“La articulación teoría – práctica en los diferentes tramos de formación de grado y la construcción del campo de la Didáctica Universitaria según áreas profesionales específicas”* en el subproyecto *“La articulación teoría-práctica, su relación con los aprendizajes complejos en el último tramo de formación de grado en sedes externas de desempeño profesional, caso Nutrición”* dirigido por la Dra. Elisa Lucarelli, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Este proyecto se encuentra desarrollando una nueva etapa de las investigaciones que aborda desde 1985 el Programa Estudios sobre el aula universitaria, cuyo objetivo es identificar y analizar las prácticas innovadoras que desarrollan los docentes de la Universidad de Buenos Aires, persiguiendo el propósito de favorecer la articulación teoría-práctica en los espacios de formación profesional.

En la primera parte del trabajo, se presentará el marco teórico, fuente de categorías de análisis, que nos permitió analizar las experiencias vividas como investigadoras en formación. En una segunda instancia, se describirá una selección de experiencias transitadas como investigadoras en formación; dicha selección será fundamentada por el impacto que las mismas han generado en nuestra formación académica/profesional. Por último, nos enfocaremos en el análisis de las experiencias con el objetivo de reconocer el modo en que se han articulado la teoría y la práctica en cada una de estas instancias, los principales aprendizajes logrados y los diferentes desafíos que nos presentaron.

› **La formación de investigadoras/es en educación**

Las funciones sustantivas que históricamente pueden identificarse en toda Institución Educativa de Nivel Superior Universitario son: la docencia, la investigación y la extensión. Sin embargo, desde que comenzaron a funcionar las primeras universidades a partir del siglo XIII, la función primordial se ha centrado en la docencia; recién a finales del siglo XIX surge la necesidad de modernizar la vida universitaria y abrir cátedras de ciencias. Mientras que más tarde se incorpora la función de la extensión universitaria en un intento de que la universidad tienda lazos con la comunidad en busca de algunas respuestas a las situaciones problemáticas que emergen de la vida en sociedad.

La relevancia de la función de la investigación al interior de las universidades radica en la importancia de comprender que la tarea de enseñar, de transmitir saberes, no debe ser la única preocupación de esta institución educativa; sino también la tarea de producir nuevo conocimiento a partir de la investigación.

Si hablamos de investigadoras/es educativas/os en formación, creemos sustancial comenzar definiendo qué entendemos por formación; Gilles Ferry (1997) la define como aquello que tiene relación con la forma, una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esa forma. El autor explica que ese desarrollo personal que es la formación, consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas, para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo; y agrega que cuando se habla de formación, se está hablando de ponerse en condiciones para ejercer prácticas profesionales.

En relación a la preparación para una práctica, Estela Cols afirma que *"... implica que la referencia de los contenidos que es necesario poner a disposición de los futuros profesores, no está constituida sólo por un conjunto de saberes eruditos. Estos contenidos remiten, en gran medida, a prácticas sociales y a todos aquellos elementos constitutivos de esa práctica – conocimientos, destrezas, disposiciones, modos de pensar y valorar. La práctica pedagógica de los docentes es la referencia, en este caso, y ello abre una serie de interrogantes y problemáticas"*. (Cols, 2008). Así, cada adscripto que asumió ese rol de aprendiz/ayudante tuvo diferentes roles y se enfrentó a las zonas indeterminadas de la práctica (Schön, 1992) que hacen a la construcción de su oficio y, por lo tanto, de su trayectoria.

De aquí podríamos avanzar a la idea de que el modelo de formación al interior de las cátedras en la universidad es una formación de tipo artesanal: se trata de una *"formación que se realiza en el propio contexto de producción siendo el trabajo y la experiencia en torno a él, el núcleo a partir del cual se desarrollarán los demás aprendizajes"* (Ickowicz, 2004: 14). En este modelo, cuyo prototipo son los talleres artesanales, la formación se produce en la misma comunidad de pertenencia. El medio social es parte de la formación, no existiendo separación entre formación y trabajo. La experiencia se sitúa en la base de los procesos de enseñar y aprender y coexisten la transmisión de saber y el trabajo productivo. El aprendiz –en este caso, el adscripto- adquiere los secretos del oficio estando cerca del maestro y el maestro ejerce una especie de patria potestad sobre el aprendiz: es quien guía la totalidad del proceso de trabajo y el de formación y su autoridad está centrada en sus conocimientos y prestigio personal. (Ickowicz, 2004).

En este sentido concebimos al espacio de adscripción como aquel que permite construir una "forma" profesional y al mismo tiempo, basándonos en nuestra experiencia, una "forma" de hacer investigación en el campo educativo, en nuestro caso en particular en el campo de la Didáctica de Nivel Superior. Entendemos a la Didáctica de Nivel Superior como la disciplina que se ocupa del análisis de lo que sucede en el aula universitaria y terciaria, estudiando el proceso de enseñanza que un docente o equipo docente organiza con el propósito de propiciar aprendizajes en los estudiantes acerca de un contenido especializado y orientado a la formación de una profesión (Lucarelli, 2001). Desde la cátedra de Didáctica de Nivel Superior a la que nos adscribimos, el marco teórico a partir del cual se efectúan las prácticas de análisis anteriormente mencionadas es el de la Didáctica Crítica y Fundamentada cuyos principios radican en la multidimensionalidad, esto es, el reconocimiento de los procesos de enseñar y aprender en función de la confluencia de factores técnicos, humanos, epistemológicos y políticos en la producción de los procesos. Junto a la multidimensionalidad, la contextualización de las acciones en cuanto a la institución educativa y a

la sociedad en que se desarrollan, a los sujetos que las realizan y el contenido, se constituyen en el segundo pilar donde se asienta esta perspectiva de la Didáctica (Lucarelli y Finkelstein, 2003).

Siguiendo esa misma línea, E. Lucarelli y C. Finkelstein (2003) señalan a la articulación de la teoría y la práctica como el eje central en la construcción de una Didáctica superadora de la visión instrumentalista del enseñar y el aprender en la universidad en un doble sentido. Por un lado porque la articulación de la teoría y la práctica posibilita la vinculación de cada acción que se desarrolla en el aula con propósitos y fundamentos, permitiendo incorporarla a procesos de reflexión que puedan, a su vez, conformar conocimientos más sistemáticos y orgánicos acerca de estos procesos. En un segundo sentido, porque la articulación de la teoría y la práctica se inscriben en la dimensión estratégica de la disciplina, en sus formas de intervención para definir las modalidades con que un docente estructura sus acciones para la enseñanza.

La articulación de la teoría y la práctica ha sido el eje desde dónde partimos y también hacia dónde nos dirigimos a partir de las diferentes experiencias que atravesamos a lo largo del proceso de investigación. Concebimos la necesidad de tomar distancia de posiciones instrumentalistas (en donde la práctica aparece como comprobación de la teoría) para acercarnos a la idea de Praxis como modo de acción reflexiva donde teoría y práctica se modifican y enriquecen una a la otra (Lucarelli, 2005). De aquí creemos central destacar el desarrollo de Schön (1992) acerca de la reflexión sobre la reflexión en la acción, o *practicum reflexivo*, entendiendo como desde nuestro rol de adscriptas se nos permitió la reflexión sobre la reflexión en la práctica misma, dando un nuevo sentido a las situaciones indeterminadas e ideando nuevas estrategias de acción.

Por otra parte, si bien el eje de este trabajo está situado en la formación como investigadoras educativas, en reiteradas oportunidades dicha formación entró en tensión con la formación profesional; nos referimos puntualmente al rol del asesor pedagógico. Tal como analiza Lucarelli (2008), el asesor pedagógico aparece como una profesión de ayuda en un medio donde las prácticas de intervención se orientan a lograr cambios que afecten a la institución educativa. El asesor pedagógico interviene dentro un contexto complejo, y como tal requiere de un marco teórico valorativo que oriente y justifique su accionar. La tensión entre el rol del investigador educativo y el del asesor pedagógico ha sido un punto clave a trabajar a lo largo de todo el proceso de nuestra formación.

En una ida y vuelta del trabajo en terreno a la reflexión teórica, y de dicha reflexión nuevamente al trabajo en terreno, fuimos construyendo nuestro propio marco teórico y formándonos en el oficio del investigador educativo.

En el siguiente apartado describiremos con mayor detalle algunas de las experiencias vividas durante nuestra adscripción a la cátedra de Didáctica de Nivel Superior, las cuales consideramos han sido de un alto valor formativo al permitirnos construir aprendizajes a la vez que vislumbrar nuevos desafíos.

➤ ***Sobre las experiencias transitadas: aprendizajes y desafíos***

La adscripción a una cátedra:

Al incorporarnos a la Cátedra de Didáctica de Nivel Superior en calidad de adscriptas, lo primero que se nos transmitió es que esta incorporación tenía como propósito fundamental que iniciáramos un proceso formativo tanto a nivel académico como profesional. Las distintas actividades formativas que nos propuso la cátedra han tenido que ver con tres ejes: formarnos en la disciplina específica (Didáctica del Nivel Superior: campo de conocimiento y campo de acción), en la docencia universitaria y en la investigación.

Si bien las tareas desempeñadas fueron diversas; para realizar este trabajo decidimos enfocarnos en aquellas que contribuyeron a nuestra formación como investigadoras educativas; por tal motivo hablaremos de nuestra participación en el proyecto UBACYT (2011-2014) *“La articulación teoría – práctica en los diferentes tramos de formación de grado y la construcción del campo de la Didáctica Universitaria según áreas profesionales específicas”*, más específicamente en el subproyecto *“La articulación teoría práctica, su relación con los aprendizajes complejos en el último tramo de formación de grado en sedes externas de desempeño profesional, caso Nutrición”* que se ha indicado en la introducción de este trabajo.

La participación en el proyecto de investigación de la cátedra nos brindó la posibilidad de participar activamente de las siguientes experiencias: 1. La inmersión en un proyecto de investigación que incluyó: conocer su diseño, sus finalidades, el marco teórico a partir del cual se encara la tarea; 2. El trabajo en terreno a través de: observaciones de clases prácticas y teóricas, recolección de información empírica a partir de la administración de encuestas a estudiantes; 3. La participación en: - reuniones del equipo de investigación en las que se socializó acerca del estado de la investigación y los datos empíricos obtenidos hasta el momento, - las tareas de análisis de los datos empíricos recabados para su posterior comparación y creación de categorías conceptuales y - en instancias de retroalimentación entre el equipo de investigación y los miembros de la cátedra que han sido en este caso, objeto de investigación.

La inmersión en un proyecto de investigación:

Si bien a lo largo de la carrera de Ciencias de la Educación contamos con la posibilidad de realizar créditos en trabajos de investigación, consideramos que la diferencia sustancial entre esta tarea y la desarrollada a partir del rol de adscripto, es que en esta última contamos con la posibilidad de participar en lo que María Teresa Sirvent (2000) denomina “la cocina de la investigación”, ya que pudimos observar cómo los miembros expertos de la cátedra iban tomando cada una de las decisiones que hacen a un proceso de investigación: la delimitación de una situación problemática y de un objeto de estudio, en este caso la articulación teoría-práctica en los diferentes tramos de formación de grado y la construcción del campo de la Didáctica Universitaria según áreas profesionales específicas, tomado específicamente el caso de la Licenciatura en Nutrición de la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires; la elección de una metodología de investigación, en este caso el método cualitativo; la búsqueda de antecedentes; la selección de instrumentos para la recolección de información empírica; entre otras decisiones que nos

permitieron vivenciar las tensiones que se ponen en juego al momento de investigar y fundamentalmente la incidencia del contexto en la toma de decisiones del equipo de investigación.

La posibilidad de estar y contribuir desde el inicio del proceso de investigación difiere a los breves espacios en los que uno, como estudiante al incorporarse a un crédito de investigación, participa; generalmente, sin luego tener acceso a cómo siguió o finalizó la investigación.

El trabajo en terreno:

Cuando decimos trabajo en terreno nos referimos a la tarea de implementación de diversos instrumentos de recolección de datos empíricos para llevar adelante una investigación: observación de clases prácticas y teóricas, encuestas a estudiantes, observación de eventos realizados por la cátedra que fuera objeto de estudio.

Es importante destacar que, tanto en las observaciones como en las encuestas, los miembros expertos de la cátedra nos brindaron un entrenamiento previo en el que teoría y práctica se fueron entrelazando.

En el caso de las observaciones, al mismo tiempo que nos suministraron material teórico que propiciaba saberes acerca de la tarea de observar en una investigación, se dispusieron actividades de simulación de observación de una clase universitaria y se hicieron ejercicios de observación en las propias clases prácticas y teóricas dictadas por la cátedra de Didáctica de Nivel Superior. Luego de cada una de estas instancias se abrían espacios de reflexión acerca de las principales dificultades encontradas y de la búsqueda de herramientas teóricas para superarlas y mejorar así nuestra tarea. A partir de estos encuentros de reflexión sostenemos que se potenciaba la existencia de lo que Schön (1992) denomina *prácticum reflexivo*, permitiendo poner en articulación teoría y práctica.

Una de las principales dificultades que surgieron de nuestro desempeño en esta tarea ha sido la de sostener el rol de investigador y evitar que este se confunda con el rol de asesor pedagógico, lo cual resultaba bastante dificultoso dada nuestra falta de experticia. En reiteradas oportunidades las docentes observadas demandaban juicios de valor acerca de su desempeño o asesoramiento acerca de cómo efectuar sus tareas de enseñanza. Sin embargo, desde nuestro rol, no estábamos en condiciones de brindar la ayuda demandada, dado que estábamos allí desempeñándonos como investigadoras, acercándonos al objeto desde otro lugar (diferente al del rol de asesoramiento) y por lo tanto, no estábamos en condiciones de brindar ningún tipo de respuesta a las demandas presentadas por la cátedra observada, al menos no en ese momento de la investigación.

Desde nuestro análisis pudimos ver cómo, el rol del asesor pedagógico aparecía a medida que los sujetos pertenecientes al universo investigado nos colocaban en ese rol, del cual debíamos distanciarnos a la vez que afianzarnos en el de investigadoras educativas.

> El análisis y la triangulación de los datos relevados:

La metodología utilizada para la investigación fue cualitativa, siendo el Método Comparativo Constante (Glaser, B. y Strauss, A. 1967) la forma de trabajo. A partir de la elaboración del marco teórico procedimos al planteo de categorías conceptuales y al análisis de la información como parte del procedimiento metodológico.

Los caminos de resolución de la confrontación teoría y empírica se realizaron por medio del raciocinio inductivo para la comprensión de los datos (Sirvent, 2005). Los insumos usados para el análisis fueron: a) los registros de las clases teóricas y de las comisiones de trabajos prácticos. Dichos registros de tres columnas habían ya sido elaborados con criterios unificados; b) programa de la materia Educación en Nutrición; c) plan de estudio de la carrera de Nutrición de la U.B.A; d) recursos didácticos utilizados en las clases (presentaciones de Power Point); e) información recabada por medio del suministro de encuestas a los estudiantes de cada comisión; f) instrumentos de evaluación formativa (elaboración grupal de un proyecto) y sumativa (parcial escrito individual).

El proceso de análisis consistió en la lectura intensiva de la información tanto de manera individual por parte de cada adscripta, como grupal en sucesivas y frecuentes reuniones con los integrantes expertos de la cátedra. Fue en estos encuentros en donde teoría y práctica iban “amasándose” en un ir y venir que permitió, no sólo construir nuevas categorías, sino conocer y hacer propias aquellas con las cuales la cátedra viene trabajando desde investigaciones previas y que tienen consolidadas como equipo de investigación.

Para continuar con la descripción del proceso podemos decir que el trabajo de análisis se dividió en tres importantes momentos: En una primera instancia, cada una de las adscriptas realizamos una lectura individual de los datos haciendo foco en fragmentos cargados de sentido, con el propósito de plantear categorías iniciales de análisis que se socializarían a posteriori. Esta situación no estuvo exenta de desafíos, ya que debíamos manejar la ansiedad y evitar la emisión de juicios de valor. Una de las referentes expertas de la cátedra de Didáctica de Nivel Superior nos aportó sus saberes para que logremos situarnos desde una lógica que facilitara la comprensión del objeto investigado.

Luego, en una segunda instancia, nos reunimos para consensuar aquellas unidades de sentido y plantear algunas categorías conceptuales de análisis, las cuales serían utilizadas posteriormente para la triangulación teórica de la información.

Finalmente, participamos de reuniones con la totalidad del equipo de investigación con el fin de enriquecernos con las discusiones y aportes de cada uno de los expertos. Dichos encuentros tuvieron como objetivo definir categorías conceptuales y sus propiedades. Tras dichas reuniones, el equipo de investigación dividió sus tareas y las adscriptas, como investigadoras en formación, fuimos parte de distintos equipos de trabajo con el fin de abocarnos al análisis de clases teóricas, clases prácticas de cada comisión, análisis curricular, análisis de las encuestas tomadas a los estudiantes y análisis de los instrumentos de evaluación. Durante este proceso se pautaron diferentes encuentros en los que se intercambió sobre los avances de cada equipo de trabajo, encaminándonos hacia la elaboración del informe final de investigación.

Con esta descripción del trabajo realizado, nuevamente podemos argumentar que existió una permanente vinculación entre la teórica y la práctica, ya que en la medida que participábamos del trabajo de análisis en la “cocina de la investigación” se materializaba el encuadre teórico desde donde la cátedra se posiciona, pues esta entiende que la formación de los futuros investigadores requiere que su entrenamiento se realice dentro de una tradición científica con un adecuado acompañamiento. Fue por ello, que los expertos nos acercaron sus marcos teóricos y los pusieron a nuestra disposición para que desde allí podamos construir nuestras propias categorías. De esta manera, nuevamente, se evidenció el trabajo de acción y reflexión en la acción y el enfrentamiento a zonas indeterminadas de la práctica (Schön, 1992) en nuestro rol de adscriptas que nos permitieron conformar y sistematizar nuevos conocimientos del rol de investigadoras educativas.

› **Devolución de los principales avances de la investigación:**

A nuestro modo de ver la instancia de devolución en la que el equipo de investigación presentó los principales avances en el proceso de investigación, a la cátedra de Educación en Nutrición, ha sido una de las experiencias de mayor aprendizaje, al mismo tiempo que nos planteó uno de los desafíos que consideramos más difíciles de afrontar.

El equipo de investigación expuso, de manera sintética y con el uso de un Power Point, los principales avances obtenidos a partir del análisis de los datos. Para nosotras resultó muy gratificante y conmovedor ver como los diferentes miembros de la cátedra de Educación en Nutrición se mostraban identificados con los resultados obtenidos y al mismo tiempo agradecidos con las/os investigadoras/es. La profesora titular de la cátedra de Educación en Nutrición manifestó que sentía que el equipo de investigación había podido poner palabras a algunas de las dificultades más importantes con las que nos encontraban en la tarea docente.

En esta experiencia pudimos aprender lo importante de ser ordenado, claro y sintético en una devolución. También reconocimos que los resultados deben siempre mostrarse como una mirada posible sobre la realidad, con la que los protagonistas pueden estar de acuerdo o no, y que para evitar herir susceptibilidades resulta fundamental iniciar la devolución remarcando los aspectos a valorar, es decir, las fortalezas de la tarea de enseñanza encarada por la cátedra estudiada, para luego avanzar en las dificultades. Consideramos que este es el punto que María Teresa Sirvent (2000) entiende como una de las finalidades de la investigación, no sólo conocer, sino utilizar ese conocimiento que se obtiene para socializarlo, en este caso con quienes han sido objeto de estudio; dando la posibilidad de que ellos puedan apropiarse del mismo y utilizarlo para transformar sus prácticas.

Cuando hablamos de la principal dificultad nos referíamos al hecho de poder sostenernos en el rol de investigadoras educativas. Durante el encuentro en diferentes momentos los distintos miembros del equipo de investigación fueron interpelados desde el rol de asesores pedagógicos. Como lo mencionamos anteriormente resulta difícil, en nuestra falta de experticia, poder hacer

comprender a quienes han sido objeto de investigación que como investigadoras educativas no estábamos allí para evaluar sus prácticas, ni para emitir sugerencias, sino que estábamos para aprender de sus prácticas.

› **Conclusiones sobre el impacto de las experiencias en la formación como investigadoras: aprendizajes y desafíos**

A partir de las diversas experiencias presentadas anteriormente nos es posible dar cuenta de algunos aspectos que, al mismo tiempo que fueron fuente de aprendizaje, se han convertido en desafíos para nuestra formación como investigadoras educativas en el campo de la Didáctica de Nivel Superior. Nos detendremos en dos de ellas:

1. La puesta a disposición de los docentes/investigadores expertos de la cátedra, de sus saberes sobre el hacer y ser investigador.

La pregunta sobre “¿cómo se enseña a investigar?” ha estado latente en todo el análisis realizado en el presente trabajo y es en este sentido que la cátedra de Didáctica de Nivel Superior comprende que la formación de los futuros investigadores requiere de que el entrenamiento se realice junto a investigadores experimentados, a pesar de que dicha situación pueda ser perjudicial para la investigación, en el sentido de enlentecer algunos procesos. Tal como destaca Sirvent al decir que “*la inclusión de nuevos miembros y su formación demanda tiempo que a veces entra en contradicción con el tiempo mismo de la investigación*” (Sirvent, 2005). Sin embargo, la cátedra ha puesto su saber construido a nuestra disposición para permitirnos pensar desde allí.

Al atravesar todo este proceso junto con el equipo más experto de la cátedra conocimos diferentes modelos de investigador que nos permitieron ir delineando nuestro propio modo de ser, pensar y hacer investigación educativa. En esta reflexión en la acción continua, tal como hemos advertido en este trabajo desde los desarrollos de Schon, pudimos reflexionar sobre el quehacer del investigador a la vez que realizar las diferentes tareas dentro de la investigación que anteriormente se enunciaron.

2. La construcción del rol del asesor pedagógico a partir de la investigación.

Al mismo tiempo que íbamos construyendo teoría sobre los datos relevados en las diferentes instancias de la investigación, fuimos pensando y reflexionando sobre la práctica profesional misma. En este caso teoría y práctica iban tejiendo un mismo entramado que nos permitió colocarnos como investigadoras a la vez que construyendo bases para pensar el rol del asesor pedagógico universitario.

Sostenemos sin embargo, la importancia de delimitar los roles y mantener claros los espacios de acción (el de investigar y el de asesorar). Creemos esencial que durante el proceso de la investigación se pueda mantener el rol de investigador pudiendo escapar de las limitaciones que los posibles juicios de valor propios de la asesoría interfieran tiñendo el universo al que nos enfocamos. Es desde estas consideraciones que frente a las posibles demandas de los sujetos observados durante el trabajo en terreno (tal como ocurrió en la instancia de devolución) se vuelve fundamental mantenerse en el rol de investigador educativo porque permite argumentar que no es posible ofrecer una devolución didáctica tras haberse observado una clase.

La construcción del rol de asesor pedagógico a partir de la investigación y la necesidad de sostenimiento de espacios diferenciados para las distintas tareas realizadas por un Licenciado en Ciencias de la Educación, fueron uno de los desafíos y problemáticas más interesantes con las que nos encontramos en esta experiencia de formación y en los que seguiremos abocadas.

> **Bibliografía:**

- Arduino, J. (2005). Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica. *Revista Novedades educativas, Serie Los Documentos*, N° 13. Primer encuentro. Buenos Aires.
- Cols, E. (2008) La formación docente inicial como trayectoria. Mimeo. Documento de trabajo realizado en el marco del Ciclo de Desarrollo Profesional de Directores. INFD.
- Da Cunha, M. I. (1997) *Aula universitaria: innovación e investigación*. En Leite, D. Y Morosini, M.(org): Universidade futurante. Campinas.S.P. Papirus.
- Ferry, G. (1997) Pedagogía de la formación. Colección Formación de Formadores, serie Los Documentos. Facultad de Filosofía y Letras. UBA – Novedades Educativas.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967) *The Discovery of Grounded Theory Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine Publishing company.
- Ickowicz, M., (2004) La formación de profesores en la universidad. *Revista del IICE*, N° 22, junio de 2004, Buenos Aires (pp. 13-20).
- Lucarelli, E. (2001) La Didáctica de Nivel Superior. Bs. As: UBA.OPFYL.
- Lucarelli, E. (2005) Innovación en el aula: el eje de la articulación teoría-práctica en la universidad. Ficha de cátedra. Bs.As. OPFYL
- Lucarelli, E., Finkelstein C. (2003) La articulación teoría-práctica en un espacio curricular de formación en la profesión. San Luis, Argentina: Congreso Latinoamericano de Educación Superior, UNSL.
- Lucarelli, E. (2008) Asesoría pedagógica y cambio en la universidad. *Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*. Granada. España: Universidad de granada. Año/vol. 12 N° 1.
- Schön, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós
- Sirvent, M.T. (2005) Universidad, ciencia e Investigación en Educación: contradicciones y desafíos del presente. *Revista de la Biblioteca del Congreso de la Nación: Pensar la ciencia* | Nro. 121. Año 2001-2002 (pp. 9 - 27)

Equipos noveles: en busca de un espacio real de formación de jóvenes investigadores: la experiencia desde UNTREF

Canabal, Ariel Roberto/ UNTREF - ariel344@gmail.com

Mandolesi, Liliana / UNTREF - lilianamandolesi@hotmail.com

Eje: Reflexiones sobre la tarea de investigar

Tipo de trabajo: investigación

» *Palabras claves: Investigación educativa/ Equipos de investigación/Formación en investigación*

» **Resumen**

Dentro de un camino de formación de jóvenes investigadores, originado a partir de una cátedra de grado con el formato de Seminario de Investigación, tanto para la carrera de Gestión Educativa como para la Ciencias de la Educación, en la UNTREF, hemos ido desarrollando noveles equipos conformados por miembros de la cátedra, egresados y estudiantes.

En este nivel del proceso de investigación, y luego de 5 años de ir constituyendo estos equipos, nos parece oportuno compartir algunas de las reflexiones en torno al proceso de armado de los mismos, y algunas dinámicas que hemos implementado para el desarrollo de las investigaciones, y su aprovechamiento como espacios formativos, y de desarrollo académico.

En esta ocasión nos detendremos en dos de los equipos que hemos constituido, que siguen hoy en procesos de indagación, y que el año pasado han finalizado dos investigaciones bianuales en el marco del programa de incentivo a la investigación de la universidad.

Centralmente compartiremos las lógicas de conformación de los equipos, las de producción del documento “proyecto de investigación”, la metodología utilizada, algunos resultados y la relevancia de cada una de las investigaciones. Completaremos los aportes con algunos “aprendizajes” provisorios, que hemos tenido en cuenta para las investigaciones actualmente en curso.

» **Extenso**

Hoy por hoy, el investigador ya no se imagina en la soledad del laboratorio, sino interactuando en sólidos equipos de trabajo que parafraseando a Edgar Morín, es muy valioso siempre que no se lo vea como un comando militar en el que hay un jefe que da órdenes.

Esto permite el intercambio de ideas, de conocimiento de opiniones diferentes, de asumir posturas y poder defenderlas desde el fundamento teórico y experiencial. Permite además organizarse para diseñar estrategias comunes donde se puedan apreciar resultados y construir conocimiento a partir del espacio compartido.

En la UNTREF, y en la Cátedra del Seminario de Investigación, la titular de la cátedra asume una conducción, pero ofrece a los cursantes una toma de decisiones en horizontalidad que posibilita el trabajo en equipo, donde roles y funciones no se yuxtaponen sino que se complementan desde las fortalezas del otro. Esta práctica ofrecida como herramienta didáctica impacta y desestructura, asombra y moviliza.

El pasaje de “*el autor dijo*” a “*nosotros decimos*”, desde una lectura crítica de las bibliografías y de las discusiones en cada clase, compone una manera de entender la docencia desde un lugar diferente. La universidad permite a los cursantes, en todas sus materias, pero especialmente en el Seminario, poner a prueba la autonomía, constituirse en autor de sus productos y no un mero comunicador o reproductor de otros.

El fondo de conocimiento de los alumnos construido en experiencias anteriores permite a los tutores-guía, atenuar la recomendación teórica (aunque persiste la sugerencia, el ofrecimiento de bibliografía sobre todo al principio para ahuyentar temores) para reforzar cada vez con mayor rigurosidad la metodología, el rol del investigador, la conformación de equipos de trabajo.

Esta construcción de equipos de trabajo se sostiene en tres pilares:

La presentación de la cátedra como un espacio de equipo consolidado, luego de un tránsito de diez años de construcción.

Una didáctica que promueve la escucha y la valorización de la palabra fundamentada del otro (práctica de discusión de textos, presentaciones grupales, construcción colectiva del objeto de estudio, simulación de tareas de campo, con prácticas de construcción de técnicas, Jornadas de presentación con egresados con relato de experiencias privilegiando las vivencias).

La construcción de un producto final, el diseño de investigación- resultante de un esfuerzo colectivo y de equipo (aun cuando se presente en forma individual, tendrá siempre la marca de la producción con otros).

› **Conformación de equipos de investigación**

Ante los retos cada vez mayores a los que se enfrentan los investigadores, la investigación científica exige un trabajo en equipo. Por lo tanto existe la necesidad de compartir información, discutir y explorar las distintas vertientes que se van abriendo. Este proceso de colaboración es parte intrínseca del propio desarrollo científico, y llegará a ser más generalizado a medida que la acumulación del conocimiento científico continúe. Hoy en día ninguna persona puede abarcar para

su comprensión la gama completa de ese conocimiento; la ciencia es una posesión colectiva más bien que individual.

De esta manera para los centros académicos surge una imperiosa necesidad de constituir grupos de estudiantes que se inicien en las actividades relacionadas con la investigación, grupos que adquieren el particular nombre “Semilleros de Investigación”, que invoca a la metáfora de Semilla para dar cuenta de un estado de formación, de crecimiento pero también de protección.

Es por este motivo que desde el 2010 estamos abriendo espacios formales de Investigación apoyados por la Universidad y sumando a ellos a alumnos/ profesores/docentes del sistema educativo, fundamentalmente por medio del Programa de Incentivos y de los proyectos de Investigación que la propia cátedra está poniendo en marcha.

Partimos de la premisa central de que "*se aprende a investigar... ..¡investigando!*" . Hay muchas definiciones de “equipos de investigación” pero todas coinciden que se trata de un grupo de personas que a partir de una temática producen resultados de conocimiento, tangibles y verificables.

Partiendo de esta perspectiva la cátedra genera en estos momentos tres proyectos de investigación, dirigidos o co-dirigidos por profesores titulares de la cátedra, pero a los que se suman en una estructura horizontal y dinámica, ex-alumnos egresados o cercanos al egreso, estudiantes de posgrado y estudiantes actuales.

El efecto de esta sinergia grupal, y de esta riqueza experiencial y profesional, es por lo menos desde lo que estamos actualmente vivenciando, sumamente positivo.

Notamos que los ex-alumnos que están en su fase de producción de diseños finales de grado, potencian su producción, que los egresados, adquieren una mirada más rica de su tarea profesional y en algunos casos se proyectan a estudios de posgrado, que los estudiantes se enriquecen y se motivan en la producción de diseños y que la cátedra crece académica y profesionalmente ante la exigencia que da el liderar los equipos.

En lo que respecta al trabajo del primer equipo de investigación citado: "*La formación universitaria y el ejercicio profesional de los egresados de las Carreras de Complementación Curricular del área de Educación de la UNTREF*", a lo largo de dos años este equipo de investigación, desarrolló su primera experiencia en este terreno profesional, ya que salvo en el caso de la Directora, para el resto del equipo ésta se constituyó en su primera participación en un equipo de investigación.

Durante del primer año se tomó la decisión de sumar nuevos integrantes al equipo, partiendo del criterio de capacidad potencial y eligiéndolos entre los alumnos avanzados del Seminario de Investigación Educativa. De esa forma el equipo quedó finalmente conformado por la directora, la co-directora, una egresada de Ciencias, dos egresadas de Gestión y dos estudiantes de grado de las Carreras de Ciencias de la Educación y de Gestión Educativa. La dinámica de trabajo fue durante buena parte del tiempo un encuentro quincenal o trisemanal en la Universidad para ir ajustando tareas y luego encuentros personales de la directora y co-directora con uno o más de los miembros del equipo para ir evaluando avances y reformulando acciones.

Una de las primeras tareas fue preparar un documento donde se expresaron las definiciones metodológicas que se desprenden del proyecto presentado. Luego empezamos el

proceso de armado del estado del arte del tema de investigación. Ello implicó la búsqueda, lectura y sistematización de fuentes bibliográficas. La directora propone la idea de trabajar conjuntamente algunas de las actividades de la investigación con la Carrera de Estadística

Comenzamos el 2013 con la baja de dos integrantes por razones particulares y sumamos una egresada de Gestión.

Resulta interesante señalar, que el equipo fue encontrando un modo de distribuir tareas, centrado en afinidades pero también en intereses. Generalmente trabajamos dos o tres integrantes con una tarea central, que luego se compartía con todos para llegar a la versión definitiva. Este es el caso, por ejemplo, de la elaboración de los instrumentos o de los distintos apartados del marco referencial.

Por otro lado la aplicación de las entrevistas en profundidad y focus-group, realizada siempre en duplas, permitió una riqueza extra en la experiencia, ya que si bien algunos alumnos habían aplicado esta técnica en el diseño o desarrollo de sus trabajos finales de graduación, esta era la primera vez que la desarrollaban de manera conjunta con otro entrevistador. Se hicieron también las encuestas vía electrónica que nos aportaron importante información.

A lo largo de esta primera investigación, además de ir conociendo y reconociendo el campo y los aspectos propios de la temática indagada, hemos notado un desarrollo interesante en lo que fue sin lugar a dudas el producto principal de la misma: el armado de un equipo de investigación con docentes, ex alumnos y alumnos de las carreras de grado de educación de la UNTREF. El manejo de los tiempos reales, de las dificultades e imprevistos, de los procesos de integración grupales y personales a lo largo de este año y medio, que afectan en menor o mayor medida las dedicaciones y las prioridades de los integrantes, fue sin lugar a dudas el mayor aprendizaje.

Creemos que hemos cumplido con los objetivos del diseño propuesto, llegando a interesantes conclusiones que creemos van a ser un insumo importante para las carreras

Participamos como equipo y de manera individual en actividades formativas y de encuentros dentro de ámbito de la Universidad, en comunicaciones o ponencias en congresos, jornadas o seminarios, lo que genera además de avance en el desarrollo de la investigación, su puesta en comunidad y en el debate académico

En el caso de la investigación sobre *“Las trayectorias formativas y el ejercicio profesional de los directivos en el nivel Secundario en el Distrito de Tres de Febrero y Hurlingham”*, la base del equipo había tenido su primera experiencia como investigadores en el bienio 2010-2011, y salvo para el director, los demás miembros hacían sus primeras o segundas experiencias en la investigación. En el bienio 2012-2013, sumamos una docente de la cátedra más al equipo, permitiendo una mayor capacidad de acompañamiento de los investigadores noveles., postulamos una alumna avanzada de grado como becaria de investigación y sumamos también una investigadora novel de otra universidad para enriquecer la mirada profesional, ya que también era inspectora de nivel secundario.

Como equipo de investigación de la cátedra, mantenemos la convicción que este proyecto está pensado, además de como espacio de construcción de conocimiento, como de formación de todos sus integrantes en el campo de la investigación por lo que su desarrollo pretende ser un

proceso colaborativo y dialogal (esto está en la línea de nuestra investigación anterior y ha tenido continuidad en la presente).

Uno de los puntos claves que nos parece importante destacar es el excelente clima de fraternidad y horizontalidad que se fue construyendo y que disfrutamos. Creemos que esto se debe al intento de discusión colectiva de todos los aspectos teóricos- metodológicos y prácticos de la investigación, así como de la fuerte vigilancia epistemológica en términos de no levantar posturas monolíticas, sino hacer circular las propuestas y consensuar las decisiones.

El equipo se reunió sistemáticamente una vez al mes y mantiene contacto semanal a fin de compartir información, bibliografía, espacios de formación y otras cuestiones profesionales y académicas.

La lógica de producción incluye una organización en grupos -parejas o tercetos- que producen trabajos específicos y los preparan para su discusión general por parte del equipo en su conjunto. Resultado de ello y del aporte de los miembros más experimentados, se elaboran productos parciales del desarrollo de la investigación. Era deseable y lo hemos conseguido en muchas ocasiones, que estos productos se transformen en comunicaciones o ponencias en congresos, jornadas o seminarios, lo que genera además de avance en el desarrollo de la investigación, su puesta en comunidad y en el debate académico.

Cuando avanzamos metodológicamente, tanto la producción de los instrumentos como el debate previo de su elección, fueron colectivos. Cuando tuvimos que ir a aplicarlos en terreno, intentamos siempre ser al menos dos miembros los que realizaban la tarea, para seguir manteniendo el estilo de trabajo en equipo que nos intenta caracterizar.

También hemos participado como equipo y de manera individual en actividades formativas y de encuentro dentro de ámbito de la Universidad, sumándose varios de nuestros miembros de manera part-time a distintas áreas de la universidad.. Algunos miembros del equipo participaron en la organización de la IV y la V Jornadas de Investigación Educativa en la UNTREF 2012 y 2013 y en el equipo organizador de 1 Jornadas RELEPE UNSAM - UNTREF 15 y 16 de Noviembre 2012.

Por otro lado, parte del trabajo del equipo es el fomento del desarrollo personal de cada uno de los integrantes, en especial aquellos que están aún en su fase de formación básica (estudiantes de grado). En este sentido durante ese bienio se dio el caso de que tres de sus miembros hayan presentado sus respectivos diseños de investigación de grado y luego se hayan titulado y que uno haya presentado su Tesis de Maestría que ya fue defendida y aprobada

Lo académico hacia afuera de la universidad, el crecimiento de la presencia del equipo en actividades propias de la universidad, tanto en el dictado de cátedras como en actividades de otra índole y el avance personal, se suma al camino recorrido en la propia dinámica de investigación.

En particular tal como el proyecto lo indica y por la propia estructura del equipo con en él se inició la investigación, el propio camino de construir la investigación y desarrollarlo fue un proceso de formación de recursos humanos para todos sus miembros.

Para concluir, también el informe parcial y el informe final de esta última investigación fue un producto colectivo en el que colaborativamente fuimos escribiendo las tareas que fuimos realizando y empezando a compartir, los primeros resultados de nuestros análisis.

> **Conclusiones**

Si como Seminario de Investigación Educativa de las Carreras de C. Lic. en Ciencias de la Educación y C. Lic. en Gestión Educativa de la UNTREF pretendemos *“lograr la rigurosidad científica de una cátedra universitaria con una propuesta para un alumnado profesional docente que porta saberes no siempre fundados en conocimientos académicos sino recogidos en su hacer cotidiano en los servicios educativos.”* Canabal – Mandolesi – Nuñez(2012), y con la convicción de que la mejor manera de *“aprender a investigar es investigando”* CATEDRA URALDE (2011), sin lugar a dudas, la apuesta por la conformación de equipos de investigación como espacios dinámicos de formación de investigadores, ha sido acertada.

La búsqueda de que estos espacios, sean horizontales, democráticos y participativos, además de que cumplan con el propósito de ampliar el horizonte de conocimientos sobre la realidad educativa, y en el proceso, servir también como dispositivo formador, es aún, un desafío que no podemos dar por concluido.

Sin embargo, los resultados hasta acá obtenidos, 4 investigaciones concluidas, tres investigaciones en proceso, casi cuarenta producciones académicas presentadas en un treintena de espacios, trabajos finales de grado e incluso de posgrados, algunas aún pocas publicaciones, son una muestra que la sinergia grupal y la convicción original de que los docentes pueden si son formados investigar. Seguimos avanzando en este camino.

> **Bibliografía**

- Altamira Rodríguez, | (1997) El análisis de las trayectorias escolares como herramienta de evaluación de la actividad académica universitaria, México.
- Asís Blas F. y Planells J. (compiladores) (2009) Retos actuales de la educación técnico profesional. Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios, OEI, Fundación Santillana, Madrid.
- Canabal, A, Mandolesi, L ;Nuñez, L (2012) “La conformación de equipos de investigación.”: La propuesta del Seminario de investigación educativa en UNTREF, desde la premisa que “a investigar se aprende.....investigando” II CONGRESO METROPOLITANO DE FORMACIÓN DOCENTE – UBA; 5, 6 y 7 de diciembre de 2012
- Filmus, D. (2004): “La construcción de trayectorias laborales entre los jóvenes egresados de la escuela secundaria”, en Jacinto. C. (coordinadora) ¿Educar para qué trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina, IIPE-IDES, La Crujía Ediciones: Buenos Aires
- Fresán Orozco Esquema Básico para Estudios de egresados en Educación Superior. Construcción Analítica del Estudio se Egresados. (1998): “Los Estudios de Egresados. Una estrategia para el autoconocimiento y la mejora de las Instituciones de Educación Superior “, México, Propuesta

ANUIES (Colección Biblioteca de Educación Superior).

www.anuies.mx/principal/sevicios/publicaciones/libros/lib10)

Perez Centeno – Canabal (2013). Informe Final. “Las trayectorias formativas y el ejercicio profesional de los directivos en el nivel Secundario en el Distrito de Tres de Febrero y Hurlingham”. Programa de Incentivos. UNTREF. 2012-2013. Buenos Aires

Saforcada F. y Orce C. V., Trayectorias y experiencias de los graduados y las graduadas en Ciencias de la Educación en la UBA, Buenos Aires, 2009/2011 en www.filo.uba.ar/ investigaciones

Terigi, F. (2007): Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. III Foro Latinoamericano de Educación. Fundación Santillana, Buenos Aires.

Uralde – Mandolesi.(2013) Informe Final. “La formación universitaria y el ejercicio profesional de los egresados de las Carreras de Complementación Curricular del área de Educación de la UNTREF.” Programa de Incentivos. UNTREF. 2012-2013. Buenos Aires

Arte / e Educação: O processo do escultor/artista/professor como relato

Chagas, Roberto / Universidad Federal de Santa María – betinho_chagas@yahoo.com.br

Eje: Reflexiones sobre la tarea de investigar

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras clave: Arte Contemporânea, Educação, Pesquisa em Arte, Escultor/artista*

> **A Arte não é educação.**

Sei que está pode ser uma afirmação controversa, mas é um ponto de vista claro, que e um par de anos venho construindo e percebendo em meus dois (inseparáveis) ofícios, o de escultor/artista e de professor de arte. Ofícios por vezes complexos e que encontram algum tipo de simbiose em meu corpo.

Ainda hoje, quase quinze anos depois de ter começado a graduação em arte, não tenho certeza se sou artista ou escultor? Parece lógico que todo o escultor é um tipo de artista, mas certamente nem todos os artistas vivem a angústia dos processos escultóricos, tão ricos, diversos e ao mesmo tempo controversos. Francisco Gazitua, define esta angustia do escultor, como um indivíduo que vive entre o obreiro e o intelectual, alguém que constrói seus pensamentos a partir da matéria, dos materiais, todavia não é um bruto a ferir a pedra, se não a revelar o que há no interior dela.

Neste sentido, ainda hoje em minhas arqueologias pessoais não descobri também, se primeiro fui escultor ou professor. Entretanto percebo ricas possibilidades da arte e da educação quanto campos do conhecimento distintos e principalmente sem um objeto próprio de estudo. Quem hoje ousaria tratar a arte de maneira não transdisciplinar? E quem pensa a educação de uma forma não criativa? A Criatividade é por suposto o princípio da arte, principalmente se pensarmos a arte **não** como um objeto estático (pintura, escultura ou gravura) mas o processo de construção do conhecimento do qual estes objetos são resultantes e principalmente podem ser abordados como vestígios de descobertas.

Neste sentido sim, a arte e principalmente a arte contemporânea são um constante processo de auto-descoberta, de construção de conhecimento e por que não dizer de educação. Mas neste processo o que importa não é ensinar a alguém, se não descobrir uma maneira própria de fazer algo, criar uma metodologia pessoal para atingir objetivos e estar sempre atentos as possibilidades que o acaso oferece pelo trajeto da investigação.

Como docente, esta é uma constante inquietação que guardo comigo. Mais que determinados conteúdos da arte, sua história ou mesmo que uma ordem de silêncio e “aparente”

paz em sala de aula, é estar atento aos processos que cada aluno busca desenvolver. Sem dúvidas não me coloco frente a um grupo de educandos como o detentor do conhecimento, mas como alguém externo que tem como papel primordial problematizar e sugerir novos caminhos. O importante é que se possa sonhar, perder-se nos sonhos, mas manter-se consciente dentro deles, afim de perceber-se em meio a sua produção, dos demais colegas e mesmo inserido em um contexto vivencial muito mais amplo.

Estes processos, menos ortodoxos e que pouco a pouco começam a ganhar espaço no meio acadêmico e mais lentamente na educação básica é que tenho buscado propor como minha prática docente. Toda via em um determinado momento fui estimulado através do contato direto (não somente na acadêmica de artes) com dois professores de escultura, José Francisco Goulart e posteriormente Silvestre Peciar. No princípio pareciam que as aulas eram sempre sobre escultura, os grandes escultores e os temas e dúvidas da arte. Entretanto algum tempo depois, principalmente após o início de minha atividade docente, vim perceber as estratégias e abordagens de cada um destes professores.

Quanto a este tema, que interliga minha prática docente, minhas experiências artísticas e meus antigos professores percebo de maneira ainda intuitiva algo como algum tipo de tradição de escultores/professores. Em princípio, em meados dos anos 60 o espanhol Yepes foi professor de Peciar ainda na cidade de Montevideu-Uy. Peciar veio para o Brasil e começou a lecionar na faculdade de artes onde nos anos 90 foi professor de José Francisco Goulart (o “Zé”) que orientou minha pesquisa escultórica em meados de 2002 a 2008. Posteriormente trabalhei em algumas oportunidades em um simpósios de escultura juntamente com Peciar, oportunidade que me permitiu visualizar com determinado distanciamento temporal o meu processo poético/artístico e de aprendizagem.

Sobre *Peciar* lembro-me de maneira muito viva da seguinte fala: “Não use régua!” com isto ele não estava negando uma linha reta ou o uso de uma ferramenta. Mas estava propondo que não se medisse um trabalho por escalas prévias ou com ferramentas já existentes, se não que esta medição fosse sensível e intuitiva. *Peciar* sempre me estimulou a observar e seguir minha intuição, e isto não era negar a emoção ou a razão, mas buscar um ponto em comum entre ambas. Dizia ele que em arte, nenhum exercício é mecânico, se vou fazer uma escultura, tenho que estar imerso neste desejo de transformar a matéria e ocupar o espaço. Isto quer dizer que ha um tipo de emoção que move o princípio de uma obra. É claro que em determinados momentos se para, afasta-se e observa-se com uma distância a obra, mas insto não quer dizer que se faça por uma ótima eminentemente racional. Se esta abordagem for estritamente racional a razão vai tentar corrigir e organizar a emoção. Então os conhecimentos construídos passam a ser utilizados por uma espécie de intuição, que vai guiando o processo de construção de uma obra sem ser apenas razão ou apenas emoção.

Porém perceber a síntese desta relação a partir da primeira frase - “Não use régua!” é algo que demanda de atenção no processo de aprendizagem e principalmente o desejo de aprender. Em verdade nunca tornei a falar com *Peciar* sobre esta sua frase, mas sim sobre outros assuntos e mesmo sobre minhas inferências sobre os processos escultóricos e de aprendizado.

Já com o *José Francisco* – ou apenas o *Zé*, os processos talvez tenham sido mais profundos, muito possivelmente pela relação de cumplicidade construída e mesmo o tempo que trabalhamos juntos. Além de todas as questões da arte ele sempre trouxe um discurso sobre o “*ato de acreditar-se*”. Em suma dizia que cada indivíduo (cada aluno) deveria em primeiro lugar acreditar em si próprio. Logo para acreditar em si, deveria duvidar das verdades estabelecidas. Este relato pode parecer banal, mas atenta de maneira vigorosa contra o sistema que institui um indivíduo como professor e outro como aluno. Me parece que necessita-se de muita coragem para propor isto a um educando. Acreditar em si próprio, quer dizer que somos capazes principalmente de gerir nossos processos educativos. Que podemos ser autônomos em nossas decisões e na busca pelo conhecimento. Se mal compreendido esta ideia, um educando pode pensar que o contato com o professor é desnecessário. Me parece que esta última afirmativa esteja equivocada. O professor é uma figura fundamental no processo de educação. Entretanto não é a figura central, e só encontrará êxito em sua jornada quando permitir que seu aluno desenvolva sua autonomia de investigação. Aqui chego ao que me parece o centro do pensamento de meu professor, o aluno só será de fato autônomo quando acreditar em sua capacidade de elaborar as próprias perguntas e estiver instrumentalizado para desenvolver, adaptar e buscar as próprias metodologias de pesquisa.

Outra questão de interesse deste relato é a que busca pensar sobre o processo de formação do escultor/artista. Este processo é complexo, e não creio que qualquer tipo de abordagem técnica ou de procedimentos em um período acadêmico médio de quatro ou cinco anos sejam suficientes para subsidiar o escultor/artista a prosseguir sua investigação se abordadas por um viés tecnicista. Pois:

“- O Artista e seus procedimentos: Como faz suas escolhas; como define os materiais; como cria as formas, como se relaciona com a matéria (como se dá seu corpo a corpo com esta); quais suas reações às dimensões das obras e ao espaço que as circunda; qual sua relação com o tempo: tempo de criação, tempo de execução, tempo de distanciamento, para voltar a olhar (e, eventualmente, modificar, corrigir, acrescentar algo). Por último, questão importante na escultura, como ocorre a execução das obras: com ajudantes, com máquinas, com moldes, com utensílios, etc.” (Cattani, 2004, pag. 90).

Em meio a esta diversidade de abordagens e procedimentos trazidas por *Cattani*, o que resta a um professor é observar o aluno e buscar os meios necessários para que este atinja sua autonomia, e a partir dela e de sua linguagem saiba como acessar os demais conhecimentos após o término de sua formação acadêmica. O que resta ao aluno é aprender à aprender, a descobrir seus próprios meios, seu fazer poético.

Como aluno estive por quase oito anos na faculdade de artes, com boa constância, frequência e produção plástica. Entretanto neste período acabei por desenvolver uma investigação que explorava o espaço com uso de alguns materiais. Entretanto ao “concluir” a graduação em artes, ainda restava uma (entre tantas outras) lacuna, tratava-se do conhecimento e os procedimentos tradicionais de talha em madeira e pedra. Eu senti-a que apesar de portar um diploma ainda faltava dominar e provar a mim mesmo que era possível dar forma a pedra e a madeira, ainda como hoje não me sentia um artista, continuo a sentir-me com um escultor incompleto.

“No belo texto intitulado *Elogio da mão*, Henri Focillon escreve:

“A mão é ação: ela toma, ela cria e, por vezes, dir-se-ia que ela pensa.” (Focillon, 1983, pag. 127). Essa frase parece ser especialmente pertinente em relação aos artistas e, talvez ainda mais, em relação aos escultores: suas mãos parecem “criar, “viver” e “pensar” as formas que elaboram.” (Cattani, 2004, pag. 90)

Minha mãos sempre estiveram inquietas, então de maneira autônoma, voltei a buscar referências e retomar pesquisas em busca de um conhecimento cada vez menos comum no Brasil. Entre textos científicos, alguns relatos de artistas e de embates pessoais com materiais é que continuo construindo-me como escultor/artista. Esta busca por procedimentos de uma tradição escultórica estenderam-se por cerca dos cinco anos seguintes de minha produção, modificando neste processo minhas práticas pedagógicas.

Percebo-me como docente, que o desenvolvimento destes processos tem me auxiliado em uma continuo câmbio de atividades e principalmente de sua condução e desdobramentos em sala de aula. Esta mudança não se deve a domínios e resoluções de ordem técnica, se não a uma sensibilização cada vez maior que me permite perceber detalhes sutis no interior dos processos, escultóricos e de meus posteriormente pedagógicos.

Hoje em dia, tenho cada vez mais pensado a escultura como meio de democratização da arte, bastando para isto que ela esteja na rua.

“Toda mi escultura de pequeño formato, toda mi investigación escultórica, es una preparación para mais esculturas de gran formato. El lenguaje escultórico sólo funciona, al contato com la gente, em las calles o parques de las ciudades o em el paisaje, nace y envejece com las ciudades, se fragua em la conciencia de la gente común.

Mi escultura está hecha para ellos. La escultura está em la calle o no está.”(Gazitua, 2009, pag. 229)

Da mesma forma como comecei este texto contextualizo a citação de Gazitua. Arte não é educação. Mas se a escultura está despretensiosamente na rua, em contato direto com a gente e se as pessoas estiverem instrumentalizadas para sensibilizar-se por esta obra de arte, o que teremos? Teremos um determinado corpo matérico, que é o registro de um processo de conhecimento e aprendizado vivenciado por um artista, entretanto com um olhar sensível qualquer espectador conseguirá fruir desta obra e modificar-se, construindo algum tipo de conhecimento seja por contemplação ou pela relação de embate físico entre ele, seu espaço e a obra e o espaço ocupado pela obra na rua.

Onde quero chegar é que sim, pode haver um processo educativo constante na arte. Mesmo que a arte não pretenda educar a ninguém. Entretanto indivíduos autônomos em seus processos educativos, mas não isolados, terão experiências de construção de conhecimento em contato direto com a arte. Também posso dar meu testemunho pessoal com escultor/artista que pelas voltas do destino continuo na dependência de modificar a matéria e o espaço por procedimentos em constante mutação para a partir destes construir pouco a pouco minha individualidade, percepção de mundo e mesmo os processos pedagógicos que adoto em práticas docentes.

> **REFERÊNCIAS**

CATTANI, I. (2004). *Coleção Pensamento Crítico 3*, Rio de Janeiro: FUNARTE.

GAZITUA, F. (2009). *Francisco Gazitua – Esculturas de 1970 a 2009*. Santiago – Chile: Editora Art Spacio.

Los usos lingüísticos -guaraní y castellano- en la historia institucional de una escuela rural: aspectos metodológicos y algunos resultados

Conde, María Florencia / UNNE – mfc.1792@hotmail.com

Eje: Reflexiones sobre la tarea de investigar

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras clave: historia institucional, prácticas comunicativas bilingües, discurso de la prohibición del guaraní*

» **Introducción**

En esta ponencia se presentan aspectos metodológicos y algunos resultados del proyecto de investigación que fue presentado y aprobado en la Convocatoria 2013 a Becas Internas de Investigación otorgadas por la Secretaría General de Ciencia y Técnica de la UNNE. El mismo pretende aportar a los trabajos de investigación que se vienen realizando desde hace más de 10 años en la provincia de Corrientes sobre los usos de las lenguas -guaraní y castellano- y sus significaciones en contextos escolares y comunitarios.

En dicho estudio Gandulfo, Carolina (2007) ha formulado como hallazgo central el discurso de la prohibición del guaraní—en su dimensión discursiva y pragmática-, que opera como una ideología lingüística organizadora de los usos y significaciones en este contexto. Tal y como la ha formulado, dicha prohibición es la expresión de un conflicto lingüístico producido entre los hablantes de las lenguas en juego, en detrimento del uso del guaraní (Aracil, 1965; Ninyoles, 1969).

La investigación referida se llevó adelante en primer término en una escuela rural del paraje Lomas de González, en San Luis del Palmar Corrientes, donde muchos niños llegaban a la escuela hablando exclusivamente guaraní. Éstos no eran en general reconocidos como hablantes de otra lengua diferente a la nacional; y se los suponía silenciosos, callados, tímidos, por no poder comunicarse con sus maestros (Gandulfo, 2007).

Estos contextos escolares estaban caracterizados no sólo por la dificultad y complejidad de visibilizar la situación bilingüe de los niños, sino también por la presencia de maestros que, en muchos de los casos siendo bilingües, no pueden reconocerlo, creyendo que en realidad “entienden pero no hablan”, “no hablan muy bien”, o “no saben tanto”. Esto implicó un trabajo colectivo de revisión de las trayectorias docentes, para que se permitieran volver a usar el guaraní en el contexto escolar y en las situaciones de enseñanza. Este proceso de reconocerse como hablante e incluso de poder usar el guaraní en el contexto escolar supone un proceso de ardua revisión

personal; un proceso lleno de experiencias dolorosas y de resistencia. Se trata, tal y como lo han analizado en otros trabajos (Gandulfo, 2007b), de un proceso subjetivo que implica desarticular la prohibición del uso del guaraní, lo cual es sumamente complejo ya que el uso de una lengua no depende exclusivamente de una decisión voluntaria, sino que está asociado a aspectos también inconscientes de los sujetos.

Cuando concluyó aquel trabajo, si bien se logró realizar una buena descripción de la situación sociolingüística de aquel momento (2002-2005), se planteó una serie de interrogantes, de los cuales algunos se intentan responder a partir de este trabajo de investigación. En este sentido, se pretende aportar a las investigaciones sobre la transmisión de los usos - guaraní y castellano- focalizando el estudio en una escuela rural del interior de Corrientes, contemplando, por un lado, el modo en que estos procesos se fueron configurando a lo largo del tiempo en la historia institucional, y, por otro, las formas en que estos fueron cambiando.

> **Objetivos**

La institución en la que se desarrolla dicho estudio es la escuela primaria nº216 “Héroe de Malvinas Soldado Gavino Ruiz Díaz”, la cual se encuentra ubicada en el paraje rural Colonia La Elisa, perteneciente al Departamento de San Roque, situado a unos 129km de la ciudad capital de Corrientes.

El objetivo general de esta investigación es reconstruir la Historia Institucional de la Escuela Rural Nº 216 en: a. la memoria de ex maestros, ex alumnos y pobladores del paraje; b. en la memoria y prácticas de maestros y alumnos actuales; c. en los documentos históricos de la institución (libros de actas, libros históricos, cuadernos de actuación de los maestros y otros documentos disponibles).

Los objetivos específicos son los siguientes: a. Identificar y describir los usos lingüísticos - guaraní y castellano- en la historia institucional y b. Analizar el modo en que operó el discurso de la prohibición del guaraní en las prácticas comunicativas de la institución.

> **Metodología y algunos resultados**

En cuanto a la metodología empleada en esta investigación, se adoptó el enfoque etnográfico como organizador central. Uno de los aspectos centrales por los cuales la etnografía nos permite acceder a cierto tipo de datos tiene que ver con la naturaleza del objeto con el que estamos trabajando: usos lingüísticos -guaraní castellano- en la historia institucional. Consideramos que no alcanza con describir lo que los sujetos “dicen” respecto de sus prácticas verbales, sino que es fundamental la observación de dichas prácticas en diferentes ámbitos de uso, así como el análisis de los documentos históricos de la institución.

Tomar la etnografía (Guber, 2001; Rockwell, 2011) como perspectiva metodológica implicó considerar la observación participante como dispositivo fundamental para poder comprender las

prácticas de habla situadas, y no sólo las prácticas metalingüísticas o discursivas acerca de los usos lingüísticos, así como la consideración del análisis de la reflexividad entre investigadores y sujetos de la investigación.

A su vez, se articulará la etnografía con el Análisis Institucional (Fernández, 1998), considerando de este enfoque una cuestión metodológica central, el análisis histórico-situacional de la situación sociolingüística de la provincia, y en el caso particular de una institución educativa. Además, este enfoque nos proporciona herramientas teóricas y metodológicas pertinentes para reconstruir la historia de esta institución y para la descripción de los procesos que configuraron la misma.

La inserción al establecimiento constituía uno de los aspectos más importantes y tal vez uno de los más difíciles en mi corta experiencia en investigación. Ingresaba a una escuela con un proyecto formulado, solicitando la colaboración a docentes y alumnos para realizar juntos una reconstrucción de la historia institucional. Esta inserción se vio favorecida por procesos ya iniciados anteriormente:

Es importante mencionar que en esta institución se realizó un proyecto de investigación denominado “Caracterización sociolingüística en una zona de contacto guaraní - castellano en Corrientes, por parte de niños, estudiantes y maestros” (2012-2014). El mismo fue dirigido por la Magister Carolina Gandulfo y fue realizado en conjunto con el ISFD Juan García de Cossio, de la localidad de San Roque, Corrientes. En este trabajo los niños y maestros de este establecimiento han intentado caracterizar sociolingüísticamente su zona.

Por otro lado, esta investigación iniciada en el año 2012 generó interrogantes en los actores institucionales, interrogantes que despertaron el interés, particularmente de la Directora del establecimiento, de reconstruir la historia de la escuela y poder analizar y entender cómo se llegó a la situación actual. Así, este proyecto surge de una demanda de conocimiento en el marco de la investigación anterior.

Todos estos procesos iniciados constituyeron la base fundamental para trabajar en una escuela en la que no era extraño hablar de investigación, entrevistas, grabadores, filmadoras, todo era parte de la rutina escolar. Sin dudas, esto contribuyó a que la actual investigación se desarrolle sobre una base sólida de trabajo en colaboración.

Se realizaron 14 visitas a la escuela, en las cuales se llevaron a cabo:

-Entrevistas semi estructuradas (ES): dos entrevistas a ex alumnos, dos entrevistas a maestras actuales, una entrevista a una maestra jubilada, dos entrevistas a directores jubilados, cuatro entrevistas a pobladores del paraje.

Algunos de los aspectos sobre los cuales se indagó fueron: hitos significativos de la historia de la institución, personajes, fundadores institucionales, problemáticas y formas de resolverlas, el lugar del guaraní en las prácticas pedagógicas en el aula, en la normativa, en la interacción docente-alumnos, docentes-padres y entre alumnos, en los “espacios intersticiales”, etc. En el caso de los pobladores se indagó también sobre la historia del paraje.

Por otro lado, es importante mencionar el trabajo de recolección de información que realizaron los alumnos. Para ello fue necesario organizar instancias de prácticas, ya que el

instrumento a utilizar era la entrevista abierta y no un cuestionario como lo fue en la investigación anterior. Se organizó un primer taller, en el cual los alumnos de primer ciclo dibujaron a los integrantes de su familia, llevando como tarea para el hogar preguntar quiénes de los integrantes de las familias fueron a esa escuela y cuándo llegaron al paraje.

Los alumnos de segundo ciclo pensaron en pequeños grupos informantes claves y posibles preguntas para las entrevistas. Muchas de las cuales fueron retomadas en el instrumento utilizado en las entrevistas realizadas a los actores institucionales.

Otra actividad de práctica fue desarrollada en un panel organizado por el establecimiento en conmemoración de la muerte del Soldado de Malvinas, quien fue alumno de esta escuela, la cual lleva su nombre. En esta oportunidad los alumnos realizaron preguntas, elaboradas anteriormente, sobre la vida del soldado a su madre y hermana, a dos compañeros de guerra y a dos ex directores.

Luego, en otra instancia de ejercitación, los alumnos practicaron entrevistar a sus compañeros y a otros miembros de la institución, indagando sobre la fiesta del 20 de junio, fecha en la cual se conmemora el aniversario de la escuela. Finalmente, en la fiesta, varios grupos de alumnos realizaron entrevistas a los pobladores que asistieron, recolectando información de gran relevancia sobre el evento, al mismo tiempo que practicaron el uso de los equipos y la conversación que se requería que entablen con los entrevistados.

En otra jornada se realizaron prácticas de entrevistas abiertas a dos docentes actuales y a un portero, realizadas por la directora del proyecto. En esta oportunidad los alumnos pudieron observar cómo se desarrollaba el nuevo instrumento.

Una vez finalizadas las instancias de práctica se realizó el trabajo de campo durante toda una mañana. Se organizaron 8 grupos mixtos de alumnos de 3ero, 4to, 5to y 6to. Se dispuso de 2 camionetas y un auto, intentando abarcar las diferentes zonas del paraje, dato con el que ya se contaba de la investigación anterior. Los alumnos lograron realizar 36 entrevistas.

La decisión de incorporar a los alumnos como investigadores no solo se apoya en el enfoque de investigación en colaboración, sino también en la oportunidad que tienen los niños de obtener información, que tal vez de otra manera no la obtendríamos. Su particular forma de preguntar, el hecho de conocer a los pobladores, ser parte de lo que estamos investigando y por qué no, la picardía que los caracteriza, les permite participar de forma diferente y obtener información de mucha significación para este estudio. La oportunidad de “que sean parte” les posibilita involucrarse en el proyecto como protagonistas y conocer una historia de la cual forman parte.

Es importante señalar que durante la investigación anterior (2012-2014) se pudo observar una serie de movimientos que posibilitan nuevos usos del guaraní o, en todo caso, cierta “habilitación” del uso del guaraní en situaciones que los mismos hablantes consideran novedosas. Por esta razón, se considera el material registrado puede resultar útil para caracterizar una de las etapas de la historia.

Además, en esa investigación se realizaron entrevistas a diversos actores, las cuales forman parte del corpus de la investigación actual. Se cuenta con una entrevista grupal a cuatro ex maestros, tres entrevistas a maestros actuales, una entrevista a un ex director y una entrevista a la actual directora.

Otro instrumento utilizado en estas visitas al paraje y a la escuela fue la observación participante (OP) (Guber, 2001), éstas se llevaron a cabo en actividades desarrolladas no solo en el contexto institucional sino también en los contextos comunitarios. Además se utilizó el cuaderno de campo para los registros escritos, los cuales son compartidos al interior del equipo de investigación (Rockwell, 2011). La OP permitió adquirir una familiaridad con estos ámbitos, observar a los actores y sus prácticas, los espacios, las interacciones y todo lo que nos permite ver más allá de lo que los actores dicen.

A su vez, la OP nos lleva a considerar otro instrumento que en este estudio adquiere gran significatividad: entrevistas etnográficas o abiertas (EA) (Guber, 2001), las cuales no pueden pensarse separadas de las diferentes situaciones donde se realiza la OP; es decir, aquellas conversaciones que surgen por la presencia del investigador en el campo, por el interés que despierta muchas veces este tipo de investigación en contextos donde se producen nuevos usos lingüísticos, ya sea porque los sujetos lo promueven activamente, o porque comienzan a emerger prácticas aparentemente no buscadas o en espacios “intersticiales.”

En estos trabajos “el estar” permite captar de manera más cercana lo que ocurre en el campo de estudio, nos da oportunidad de interactuar y entablar conversaciones que surgen de las características mismas de la situación y que muchas veces son necesarias para entender las dinámicas de las comunidades, instituciones y sujetos. Participar en gran parte de las actividades que realiza la institución, me permitió observar, conocer a los personajes típicos, conversar y contratar entrevistas.

Otra de las actividades realizadas fue la recopilación y análisis de fuentes primarias y secundarias: se cuenta con fuentes primarias: registros fotográficos, de audio y audiovisuales de proyectos de investigación desarrollados durante los años 2012 y 2014, los cuales serán analizados desde los objetivos propuestos en el presente proyecto.

Por otro lado, se continuó la búsqueda de documentos históricos de la escuela: se cuenta con el registro fotográfico del libro histórico, de los cuadernos de actuación de maestros y registros de inscripción de Jardín de Infantes.

La lectura de estos documentos es fundamental para reconstruir las etapas de la historia institucional, ya que permite analizar no solo la información que aparece explícitamente en estos, sino también interrogarse sobre aquello que no aparece escrito.

Por otro lado, se retoma durante todo el trabajo el análisis de la implicación (Fernández, 1998), lo cual supone poner bajo análisis la posición de los investigadores en el campo respecto de los usos de las lenguas así como de sus significaciones. Desde la etnografía podríamos considerar este proceso analítico como equivalente al de reflexividad (Guber, 2001) de todos los sujetos participantes en el equipo de investigación así como en los contextos donde se realice trabajo de campo.

Se presentaran avances del análisis de la información mediante una línea histórica, la cual mostrará las etapas marcadas a partir de sucesos significativos desde el punto de vista de los actores. Además, se expondrá el análisis de los usos lingüísticos-guaraní-castellano- en cada etapa descripta.

> **Bibliografía**

- Aracil, Ll. V. (1965) Conflit linguistique et normalisation linguistique dans l'Europe nouvelle, Perpignan:I.R.S.C.E.
- Fernández, Lidia M. (1998) El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales. Notas teóricas. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Gandulfo, Carolina (2007a) “Entiendo pero no hablo”. El guaraní “acorrentinado” en la escuela rural: usos y significaciones. Buenos Aires: Editorial Antropofagia
- Guber, Rosana. (2001). La etnografía. Método, campo y reflexividad. Buenos Aires: Editorial Norma.
- Ninyoles, R.L. (1969) Conflicte lingüístic valencià. València: Tres i Quatre.
- Rockwell, Elsie (2011). La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós.

Entre o artista e o educador: novos espaços educativos

Dotto, Catiúscia Bordin / Universidade Federal de Santa Maria – catuscia_sm@yahoo.com.br

Eje: Reflexiones sobre la tarea de investigar

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palavras-chaves: artista, educador, prática pedagógica*

› **RESUMO**

Este trabalho se constrói de uma reflexão sobre a experiência de atuar como artista e como educadora. Desta forma, a partir da narrativa destas experiências busco discutir o pontos onde ambas performances, a de artista e a de educadora se convergem e passam a resignificar suas ações. Gerando, desta maneira, novas metodologias para o trabalho em Arte/Educação assim como uma postura de acesso democrático a produção artística dentro dos projetos culturais da artista. A ideia é permear por onde estes caminhos se cruzam, onde se encontram e também em que aspectos divergem a partir de uma narrativa pessoal.

Sou escultora. Estudei escultura na Universidade Federal de Santa Maria até 2006. A partir desse ano, formei com outros dois colegas um coletivo e mantemos um atelier em nossa cidade. Permaneço envolvida no cenário cultural desta cidade, expondo minha produção, participando de Simpósios de Escultura em diversos países e desenvolvendo projetos culturais.

Sou educadora. Atuo fazem cinco anos na educação formal e informal. Já vivenciei experiências em diversos contextos; desde escolas rurais, públicas, privadas, Educação de Jovens e Adultos e escola para surdos.

A reflexão que apresento aqui se origina da experiência em ambos os contextos: o de escultora e o de educadora, os quais, previsivelmente, se atravessam. Este texto busca resgatar os pontos onde ocorrem esses atravessamentos: o que da artista interfere na educadora e vice-versa? Como a arte e a educação dialogam a partir de um único sujeito propositor?

O fato de atuar como artista leva questões da arte para dentro da sala de aula. E principalmente, leva a sala de aula para os espaços da arte. Uma constante dentro do meu trabalho como educadora é proporcionar a experiência da arte para os alunos: a visita a espaços culturais como museus, vernissages, peças teatrais, recitais, eventos culturais. A aprendizagem em arte se define a partir da própria experimentação por parte do aluno; ele vivencia, ele é apresentado ao contexto. Ele é inserido em espaços os quais não possui o hábito de freqüentar. Esse é um dos papéis fundamentais da arte na escola: inserir o aluno nos espaços da arte, no meio de produção e apresentação. Ao mesmo tempo em que, está cumprindo com a formação de público para

determinadas produções artísticas. Questionando a possibilidade de existir um ensino da arte e sim, pensando o educador como um mediador no processo de descoberta.

O fato de atuar como educadora leva a artista sempre a pensar seus projetos culturais provedores de uma relação próxima com o público. Ademais da produção poética, as propostas de apresentação sempre pensam em atingir um público que não é público específico da arte, o público involuntário. A arte no cotidiano da cidade e no cotidiano das pessoas, buscando o olhar de estranhamento daquele que por ela não possui intimidade, é um dos princípios de minhas propostas artísticas. A arte em direção à comunidade.

Uma proposta que permeia ambas as identidades, a de artista e a de educadora, se traduz no projeto “Fazendo Arte”, o qual já acontece desde 2009. Este consiste em oficinas oferecidas semanalmente para crianças e adolescentes no próprio atelier da artista. Um novo espaço de educação. Um espaço informal. Mas um espaço que não se dedica a formação de artistas. O que sugere então, afinal de contas é um atelier? Sugere a arte como uma experiência educativa distinta de qualquer outra que possamos encontrar no cotidiano. Sugere a educação como um processo que se constrói a partir das relações humanas, e assim, a arte com o papel de proporcionar cenário para estas relações.

Portanto, a partir do relato de experiência dessa artista e educadora, podemos pensar metodologias para o processo de ensino/aprendizagem dentro da área de artes. Da mesma forma, circulamos questões a respeito da arte inserida buscando espaços de aproximação não institucionalizados.

Como professora de artes da educação básica, nos diversos contextos onde atuo e atuei, acredito que a maior necessidade, e também responsabilidade desta disciplina, seja o contato com a produção artística. Existe uma grande distância entre o que se produz em Arte, seja nas artes visuais, no teatro e até mesmo na música, em relação a maioria da população. Esta produção artística se torna apreciada e vivenciada apenas por aquele grupo de pessoas que está relacionado ao meio de produção. Em localidades do interior, esta distância se torna ainda maior, pois o acesso a produção é mais restrito. Esta foi uma das primeiras percepções que tive quando iniciei meu percurso na docência; aquilo que eu produzia em escultura, e acreditava quando artista, era algo totalmente inexistente na realidade dos meus alunos. A maioria deles jamais havia entrado no Museu de Arte de Santa Maria, muito menos no Teatro Treze de Maio, instituições da cidade de Santa Maria. Posso afirmar também, que esta não é uma realidade apenas da escola pública e por sua vez das populações menos favorecidas financeiramente. Embora a realidade financeira acentue esta distância das pessoas com a arte, na escola privada ela também existe. Tendo em vista este aspecto, o principal objetivo de minha docência se tornou promover este encontro. Na visão da educadora, o fato de ampliar os acessos a produção cultural dos alunos, não ignorando sua cultura própria. Na visão da artista a formação de público para os espaços da arte.

Assim nasce a prática de abrir a porta destes espaços para os alunos. Uma das experiências mais marcantes foi quando levei alunos da periferia da cidade, estudantes de EJA, para o coquetel de abertura de uma exposição no Museu de Arte. O estranhamento ocorria tanto por parte dos alunos que se sentiam deslocados, como se aquele espaço público não pertencesse a eles, mas

também por parte das pessoas que lá estavam e que geralmente freqüentam tal espaço. Este estranhamento de entrar em um museu de arte é relatado por alguns alunos do Ensino Médio de uma escola privada:

Aluno A: “Como todo museu, pensei que o MASM guardasse coisas antigas, de outra época e contexto. Também achei que seria difícil interpretar as obras e que elas seriam, de certa forma, estranhas. Como a parte externa (do Museu) é escura, com paredes pretas, também pensei que as obras seriam escuras. Me surpreendi muito com o que encontrei, pois as pinturas e esculturas são tão atuais, que poderiam ter sido feitas até por mim, se eu soubesse como. Adorei o espaço e as obras e senti vontade de ver mais coisas assim. Esta foi uma experiência gratificante, que me fez perceber características da Arte Contemporânea, como a sua falta de características comuns.”

Da mesma forma:

Aluno B: “No dia 07/07 fomos visitar o Museu de Artes de Santa Maria, eu esperava ver obras comuns de pessoas ou paisagens, mas ao invés disso tinha obras extravagantes. Fiquei admirado, nunca tinha visto algo tão diferente. Para mim aquilo era só um monte de riscos, mas isso porque eu não tenho visão artística, mas agora eu entendo, o artista para chegar a fazer aquela obra teve que ficar anos pensando e refletindo”

Ainda, a visita mediada pelo educador proporciona uma aprendizagem no campo da arte que parte da experiência. Provoca novas reflexões e percepções nos educandos e instiga sua curiosidade pela arte. Como podemos observar no relato do aluno sobre a visita com o grupo escolar onde houve uma discussão coletiva sobre a exposição:

Aluno C: “A visita ao Museu de Arte de Santa Maria foi bem diferente, pois tivemos a oportunidade de ver a arte de outra maneira. Já havia visitado o lugar uma vez antes, mas ao certo não tinha uma interpretação, apenas olhares aos quadros. E dessa segunda vez que fui, pude ter vários olhares com interpretações diferentes de acordo com as obras que ali estavam”

O aluno D nos evidencia como o trabalho em sala de aula se completa com a experiência de estar no Museu, tornando o objeto de estudo algo concreto e presente:

Aluno D: “A visita ao Museu de Arte foi bastante interessante, lá percebi que há muito tempo a arte deixou de ser estática e bidimensional, vi que no contexto atual a arte está inserida no cotidiano, que ela admite diversas interpretações, que ela tem movimento, que podemos analisar ela por outros sentidos, sem ser o da visão, como o tato. O museu pode não possuir muitas obras, porém as que lá estão, com certeza, me instigaram e me fizeram pensar. A arte está muito além do artista e da obra, a arte envolve o observador e suas observações”

Pelos diversos relatos dos alunos podemos visualizar como essa proposta pedagógica permite ampliar alguns conceitos pré-estabelecidos sobre arte e especialmente sobre a produção contemporânea, e até mesmo sobre o espaço do Museu.

Outra experiência ocorreu quando, com uma turma de alunos fomos acompanhar uma noite do festival de Cinema que ocorre há mais de uma década em nossa cidade. Nesta noite foram exibidos apenas curta metragens. Neste caso, entre os relatos dos alunos existe a admiração pelo local onde fomos, o prédio da Cooperativa de Estudantes de Santa Maria, o qual apresenta uma arquitetura contemporânea. E ainda o relato de uma aluna que afirmou que assistimos filmes inacabados, pelo fato de desconhecer um curta metragem.

Vejo este como o papel do educador na área da arte, levar o aluno à vivência dentro deste contexto, abrir as portas dos espaços da arte para aqueles que são marginalizados pelo sistema. Porém, a escola é uma instituição que não facilita esse tipo de ação.

Percebo também que estas ações demandam de uma relação com este meio artístico, e que, particularmente, acontecem, por existir a figura da artista atrelada a figura da educadora. O fato de estar inserida no circuito artístico da cidade elabora a prática pedagógica referente a este circuito. Faz com que também a figura da educadora pertença a este circuito.

Na artista, ocorre o mesmo processo. A arte não pode estar desvinculada da comunidade. Um exemplo da intervenção da educadora na artista é o Simpósio Internacional de Escultores, evento o qual organizo junto com outros colegas. O objetivo deste evento é levar a arte para o cotidiano da cidade, para o caminho das pessoas, desde sua produção, quando artistas em processo em pleno espaço público; até o resultado final, esculturas empraçadas nos mais distintos espaços da cidade.

Desta maneira, esta narrativa busca traçar a trajetória da arte e da educação em um mesmo sujeito, a partir de suas proposições, pedagógicas e artísticas. Essas proposições se entrelaçam e tornam a arte um processo educativo, um processo de reconstrução. A produção artística, por sua vez, legitima a prática pedagógica, e permite a invenção de um outro universo elaborado por espaços educativos independentes da sala de aula.

Análise retórica para investigação de representações sociais de práticas docentes

Adriano, José Garcia / Universidade Estácio de Sá - adriano8080@gmail.com

Eje: Reflexiones sobre la tarea de investigar

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palavras-chaves: análise retórica, representações sociais, práticas educativas*

› **RESUMO**

As práticas sociais são condicionadas pelos grupos de pertença dos indivíduos que aderem a elas afim de reforçar suas identidades sociais. Dessa maneira, todos os profissionais desenvolvem suas atividades para serem aceitos e reconhecidos por seus grupos sociais.

Essa dinâmica entre práticas sociais e identidade faz surgir representações sociais acerca dos objetos relevantes para o grupo. Considerando a prática profissional como interesse primário dos indivíduos, sua relevância é indiscutível, fazendo com que os indivíduos assumam um posicionamento.

As profissões estabelecidas pelo conhecimento prático, cujas competências são desenvolvidas apropriando os conhecimentos desenvolvidos por cientistas e/ou *experts*, conciliando-os com práticas assimiladas dos mentores ou desenvolvidas ao longo da própria atividade profissional, que é o caso da docência, são prescritas pelas representações sociais da profissão.

O conhecimento desenvolvido pela ciência ou normatizado pela regulamentação não aparece numa aula regular. O professor, ao preparar sua aula, maneja os lugares do senso comum acerca dos assuntos abordados pela disciplina.

Os esquemas retóricos, que são as opções de escolha e organização das informações visando a adesão do auditório ao discurso, construídos pelos professores são determinados pelas formas como eles entendem a docência e pelas comunicações que eles estão aptos a executar.

Sendo as representações sociais conhecimentos agidos (JODELET *apud* MOSCOVICI, 2012), para investigá-las se faz necessária a observação das práticas, incluindo as comunicações, dos membros dos grupos. Entretanto essa tarefa é muito complexa, pois não é possível capturar todos os elementos presentes nas práticas de modo que possam ser tabulados e analisados pela pesquisa.

A análise retórica, referenciada em Perelman e Olbrechts-Tyteca (2000), Weston (1996) e (MAZZOTTI, 2002), pode ser aplicada às entrevistas de professores, aos documentos das entidades de classe, às aulas gravadas em vídeo e às demais formas de apresentação dos discursos acerca da docência, possibilitando a identificação dos elementos centrais do discurso e a maneira como eles

são organizados para dar significado aos objetos relevantes ao grupo social, ou seja, como os professores representam as práticas educativas.

› **A DINÂMICA RELAÇÃO DA PSICOLOGIA SOCIAL COM RETÓRICA**

A arte retórica que começou a ser sistematizada há mais de dois milênios, quando sua importância era reconhecida por todos, pois a argumentação era necessária para a defesa dos interesses individuais, passou muitos séculos sendo menosprezada por aqueles cuja miopia permitia ver somente os adornos da construção retórica, atribuindo a ela certa superficialidade e algo de desonesto, caracterizando-a de maneira pejorativa como uma arte de ludibriar o auditório pelo discurso eloquente, não conseguindo reconhecer o mérito da invenção argumentativa que selecionava as premissas para que o discurso fosse persuasivo e da rapidez de raciocínio exigida dos oradores quando proferiam seus discursos e faziam os ajustes necessários para conseguir a adesão do auditório (BILLIG, 2008).

A partir de meados do século XX, a retórica tem sua credibilidade retomada devido à constatação que a lógica, exigida de todas as ciências, operam os raciocínios, mas não são capazes de estabelecer as premissas dos conceitos fundamentais de qualquer teoria. Todos os discursos, inclusive os científicos, são construídos a partir de significados negociados num contexto próprio e que recebem a adesão quando seus argumentos demonstram coerência e pertinência aos acordos do grupo (MAZZOTTI, 2007).

Para atingir efetividade de persuasão, é necessário compreender as crenças e valores dos grupos sociais e reconhecer as razões que sustentam as resistências dos auditórios. Para tanto, a psicologia social, que foi formalizada como ciência ao longo do século XX, mas cujos preceitos eram estudados desde a antiguidade, mostra-se adequada. Assim, percebe-se a íntima relação entre psicologia social e retórica, pois ambas trabalham com as influências presentes nos grupos.

Em princípio, pode parecer que a utilidade da psicologia social para a retórica reduz-se à investigação dos valores e conhecimentos compartilhados pelos grupos sociais e que a utilidade da retórica para a psicologia social é o fornecimento de um instrumental para análise de dados. No entanto, perceberemos nos seguintes parágrafos que tratam dos conceitos psicossociais e depois quando conceituarmos a retórica que os limites entre uma e outra ciência não passam de convenções e os fenômenos estudados em cada uma delas são relevantes para ambas.

A psicologia social sistematizou alguns conceitos presentes no campo social: a formação de grupos sociais, a influência nas identidades dos indivíduos, cuja componente social é inevitável, e o surgimento de representações sociais. Esses fenômenos, grupos sociais, identidade e representações sociais, estão intimamente vinculados, pois a constituição de um depende dos demais.

O grupo é delimitado pelas coincidências entre seus indivíduos e pela diferenciação dos outros grupos, aspectos oriundos da identidade social de seus membros, e essas condições criam representações sociais compartilhadas acerca dos objetos do entorno do grupo.

A identidade social que delimita o grupo e é constituída no relacionamento intragrupo e no contraste com os demais grupos. A necessidade pelo reconhecimento no grupo prescreve as práticas dos indivíduos e condiciona as atitudes e as comunicações possíveis.

Essa dinâmica permite o surgimento de representações sociais que safo os conhecimentos compartilhados e sustentados pelos grupos que determinam as maneiras viáveis de comunicação e as condutas aceitas pelo grupo. Essas representações sociais safo criadas para que os eventos relevantes que ocorrem no campo social no qual o grupo está inserido tornem-se familiares e que, dessa maneira, possibilitem a existência numa realidade consensual. (MOSCOVICI, 1988).

Quando as pessoas deparam-se com fenômenos sobre os quais ainda não possuem conhecimento pleno, buscam maneiras imediatas de torná-los acessíveis, reduzindo-os a categorias conhecidas e aproximando-os de imagens comuns. As referências utilizadas para apreensão desses novos objetos safo as noções presentes na memória coletiva e os lugares do preferível, portanto evidentes para o grupo (MOSCOVICI, 2012).

As representações sociais marcam a identidade social, pois orientam a tomada de posição, coincidindo com os demais indivíduos do grupo ou divergindo dos indivíduos pertencentes a outros grupos. Em contrapartida, elas próprias safo determinadas pelas identidades que afirmam a distintividade do grupo (DESCHAMPS; MOLINER, 2009).

Essa complexa dinâmica constrói a realidade percebida pelas pessoas e indica as maneiras como os membros do grupo devem agir para afirmar seus vínculos e, com isso, acabam orientando as práticas sociais.

Segundo Abric (2001), as práticas sociais safo sistemas de ação socialmente estruturados e instituídos em relação com os papéis sociais. Dessa maneira, elas safo condicionadas pela identidade social, pela necessidade de reconhecimento pelo grupo social e pela maneira que os indivíduos representam os objetos sociais.

As práticas sociais determinam as representações sociais e safo determinadas por elas. Além dos fatores culturais amparados na memória coletiva, outros dois tipos de fatores influenciam as representações sociais: os fatores ligados ao sistema de normas e valores e os fatores ligados à atividade dos indivíduos.

E as práticas desenvolvidas pelos sujeitos safo prescritas por esses fatores, pois não é possível agir de maneira que não pareça aceitável para o sistema de valores e o sistema de expectativas e expectativas, gerado pelas representações, agem sobre a realidade e estão na origem das práticas. (ABRIC, 2001)

Portanto, considerando que todos os profissionais procuram exercer suas atividades de maneira que sejam reconhecidos positivamente por seus grupos, suas atuações profissionais safo determinadas pelas representações sociais que eles possuem dessas profissões. Dessa forma, os professores, que adiante descreveremos como os sujeitos de nossa pesquisa, preparam e executam suas práticas educativas limitados pelas representações sociais que possuem do ensino das disciplinas.

Morant (1996) faz uma análise que reforça essa noção. Para ele, as profissões como a docência, cuja formação é baseada em ciências e tecnologias que somente indiretamente auxiliam as práticas cotidianas, são influenciadas pelas referências que os profissionais recebem ao longo

da vida. São as comunicações trocadas nos grupos sociais, as referências observadas em profissionais da área e as experiências acumuladas durante a própria atuação profissional que vão orientar as representações da profissão.

Com isso, o ensino de uma disciplina envolve mais do que o conteúdo escolarizado e as técnicas didáticas, é uma construção retórica que visa ensinar um conteúdo da maneira que é compartilhado pelo grupo, utilizando os meios de comunicação e persuasão adequados para conseguir a adesão do auditório composto por alunos, pais, colegas professores, gestores e demais representantes institucionais, com o propósito de obter reconhecimento.

O discurso apresentado numa aula não é a demonstração dos conceitos de uma ciência. É uma argumentação cujo *logos* baseia-se nos conceitos preparados e/ou distorcidos até serem reunidos na disciplina escolarizada, que possui uma cadência argumentativa que parte das premissas aceitas pelos grupos e é organizada por metáforas e metonímias que auxiliam na construção de novos conhecimentos.

Com esse propósito, mesmo que inconscientemente, os professores utilizam a estrutura clássica da construção retórica, que é composta de cinco momentos, os denominados "cinco cânones da retórica": 1) invenção, que é o momento da criação, o planejamento do conteúdo (ideia) e a preparação dos argumentos; 2) arranjo, ou organização do conteúdo de uma maneira estruturada (principalmente considerando proêmio, narração, provas e epílogo); 3) estilo, que é a determinação da forma adequada de apresentação, que pode receber adornos artísticos; 4) memorização do discurso; e 5) declamação (*delivery*), que consiste no controle da comunicação, pela escrita, pela entonação vocal, pela utilização de gestos adequados ou de qualquer meio que expresse adequadamente o discurso.

Essas cinco dimensões podem ser reconhecidas no processo de criação de discursos, de documentos, de leis, de filmes, de campanhas publicitárias, de artes visuais e de aulas, portanto é perfeitamente adequada a análise retórica dessas comunicações. Cada uma dessas intervenções visa não apenas comunicar ideias, e sim afetar determinada situação atingindo os resultados esperados pelo orador.

› **ANÁLISE RETÓRICA COMO INSTRUMENTO DE PESQUISA DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PRÁTICAS DOCENTES**

Para Moscovici (2012), as representações sociais são derivadas de elementos nucleares do raciocínio comum e das crenças sociais, portanto são geradas a partir de lugares preferíveis que servem para legitimá-las.

Esses lugares do preferível servem de premissas para argumentos que sustentam as representações dos objetos relevantes para o grupo e, como são particulares, ou seja, cada grupo pode reconhecer ou não esses lugares, existe a possibilidade de encontrarmos argumentos diferentes acerca do mesmo objeto dentro da mesma cultura. Esses diferentes posicionamentos geram os conflitos que são essenciais para a distinção entre representações.

Ancoradas nessas noções, as representações sociais desenvolvem-se e pelo processo de

objetivação constroem seu núcleo figurativo articulando os elementos selecionados pelos indivíduos ou grupos em função dos critérios culturais ou normativos. O resultado é uma nova organização desses elementos que mantêm apenas algumas qualidades icônicas e são relativamente autônomos do objeto original. (SAI, 1996).

Entretanto, as noções primitivas não atuam como organizadores das representações sociais, pois elas assumem significados diferentes segundo as metáforas, metonímias ou dissociações de noções que coordenam o discurso. As metáforas transferem significados de um foro reconhecido pelo grupo para o tema que está sendo apresentado, as metonímias relacionam o objeto com referentes que possuem relações conceituais ou de contiguidade com esse objeto e as dissociações de noções promovem um remanejamento dos significados pela ruptura das ligações entre elementos que estavam indevidamente associados.

Essas comparações condensam significados, trazem enunciados completos acerca do que se quer dizer, logo operam os núcleos das representações sociais. E por terem valor somente nos meios onde são reconhecidas, são como "vestimentas adequadas a ocasião", sendo usadas segundo o esquema retórico apropriado para um grupo social. (MAZZOTTI, 2002).

Por exemplo, na Educação normalmente temos as seguintes proposições: "a escola é o local de aprendizagem", "o aluno não é detentor do conhecimento" e "os professores são responsáveis pelo processo de aquisição de conhecimentos dos alunos". Por mais polêmicos que seja cada um desses lugares, eles estão presentes nos discursos dos pesquisadores, dos professores, dos alunos e de todos os que se relacionam com a escola. Quando eles são organizados pela metáfora "a mente da criança é como uma folha de papel em branco", eles assumem que todo conhecimento será transcrito do professor para o aluno durante as aulas. Porém, quando a organização é feita pela metáfora "o professor é como a ponte que leva o aluno ao conhecimento", o discurso foca na função do professor como orientador da construção do conhecimento pelo aluno.

Sendo a metáfora e a metonímia caracterizadas pela ligação de sentido do objeto de um foro que se supõe conhecido pelo auditório para o objeto tema é natural que elas tenham uma função importante na gênese das representações sociais, pois elas agem diretamente na transformação do não-familiar em familiar.

As figuras utilizadas nas aulas, que são as situações concretas da prática docente, demonstram como as comunicações da vida cotidiana, presentes nos meios onde os professores cresceram, formaram-se e convivem, tornaram o não-familiar das disciplinas escolarizadas em algo familiar para o professor.

Para nossa pesquisa, procuraremos focar no aspecto argumentativo das aulas e demais documentos analisados. A invenção e organização dos argumentos, os lugares preferíveis pelos grupos que podem servir de base para as premissas dos discursos, a lógica da argumentação e eventuais paralogismos, e demais fatores que permitem entender os propósitos da construção de um discurso e os interesses que levam a sua aceitação.

A análise retórica inicia-se pela identificação de quem está falando e de quais atributos qualificam esse orador perante o grupo, de qual é o auditório, o grupo ou grupos que são afetados pelo discurso e do propósito do discurso.

Em seguida, safo relacionados os acordos dos quais partem as premissas. Alguns deles baseados no real, ou seja, em fatos, verdades e presunçofies aceitos hegemonicamente, e outros baseados no preferiível, que safo os valores e lugares reconhecidos pelo grupo social para o qual o discurso eẽ direcionado.

Os argumentos podem ser apresentados literalmente ou serem ditos por analogias. Por isso eẽ fundamental entender os predicados que estafio sendo transferidos de um foro para o tema pelas metaĩforas e metoniĩmias, e quais remanejamentos conceituais estafio presentes em eventuais dissociaçofies de noçofies.

Especialmente na Educaçafio, os discursos comumente safo organizados por diversos slogans, que, ao mesmo tempo, condensam significados e dafo oportunidades de interpretaçofies muĩltiplas. Portanto, eles tambEẽm devem ser observados, pois possuem considerável poder persuasivo.

Pela observaçafio atenta dos significados e contextos, tambEẽm Eẽ possiível identificar ironias, que são construídas com sutileza e somente safo percebidas com o aprofundamento da anaĩlise e o entendimento do campo de pesquisa e seus discursos concorrentes. Eẽ essencial que as ironias sejam identificadas, pois quando elas não são percebidas, as conclusões estarãõ equivocadas.

Apoĩs a identificaçafio do conjunto de premissas e argumentos, encaminha-se a anaĩlise da estrutura loĩgica do discurso, verificando os silogismos e entimemas e a coerência das conclusofies apresentadas.

Dessa maneira, podemos identificar os elementos presentes nos diversos discursos e, como safo declamados por oradores autorizados, desvelamos as representaçofies sociais que viabilizam tais comunicaçofies e as posiçofies que elas denotam.

Como validação dos resultados da pesquisa, para confirmação se as representações identificadas acerca do objeto de pesquisa, no caso as práticas docentes, são representações sociais compartilhadas pelos grupos estudados ou são representações hegemônicas presentes na sociedade, são organizados colóquios com representantes de cada grupo, nos quais são apresentadas propostas de aulas organizadas de duas maneiras distintas: um conjunto sem os elementos fundamentais das representações sociais identificadas e outro conjunto de aulas organizadas mantendo os elementos reconhecidos como essenciais.

As propostas que não possuem os elementos compartilhados como característicos da prática docente, teoricamente, não serãõ aceitas como maneiras adequadas de atuação. As demais, receberãõ a adesão dos participantes do evento.

Com a interpretação e confirmação das representações sociais das práticas docentes, poderemos dizer quais são as maneiras adequadas de organizar as comunicaçofies das disciplinas para que elas sejam, potencialmente, ensinadas, quais são as atividades quotidianas que poderemos negociar numa eventual necessidade de ajuste e, sendo necessárias mudançãs profundas na Educaçãõ, quais valores estarãõ em jogo nos conflitos que certamente ocorrerãõ.

> **Referências**

ABRIC, Jean-Claude. (2001). Prácticas sociales y representaciones. Tradução para a Língua Espanhola de

- José Dacosta Chevrel e Fátima Flores Palacios. Cidade do México: Ediciones Coyoacán.
- BILLIG, Michael. (2008). *Argumentando e pensando: uma abordagem retórica à psicologia social*. Tradução de Vera Lúcia Mello Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes.
- DESCHAMPS, Jean-Claude; MOLINER, Pascal. (2009). *A identidade em psicologia social: dos processos identitários às representações sociais*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- MAZZOTTI, Tarso. (2007). A virada retórica. **Revista Educação & Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, pp. 77-104.
- MAZZOTTI, Tarso. (2002). Núcleo figurativo: themata ou metáforas? *Revista da Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 14/15.
- MORANT, Nicola. (1996). **Professional social representations**: applying social representations theory to professional practitioners. In: *The Third International Conference on Social Representations*, Aix-en-Provence, France.
- MOSCOVICI, Serge. (2012). *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Editado em inglês por Gerard Duveen. Traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- _____. (1988). Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, v.18, p. 211-250. Tradução de Glaucia Alves Vieira.
- PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. (2000). *Tratado da argumentação: a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes.
- SÁ, Celso Pereira de. (1996). **Núcleo central das representações sociais**. Editora vozes.
- WESTON, Anthony. (1996). *A arte de argumentar*. Tradução de Desidério Murcho. Lisboa: Gradiva.

La investigación como herramienta de cambio en los institutos de formación docente. Contribuciones y desafíos.

Gómez, Analía / Escuela Normal Superior N°4 – analia2525@yahoo.com.ar

Lázzari, Mariana / Escuela Normal Superior N°4 - mlazzari05@yahoo.es

Dono Rubio, Sofía / Escuela Normal Superior N°4 - sdonorubio@hotmail.com

Eje: Reflexiones sobre la tarea de investigar

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras claves: Docencia-Investigación- Implicancia- dimensión axiológica*

> Resumen

La investigación educativa realizada por quienes trabajan cotidianamente en las instituciones viabiliza el acceso al conocimiento de las mismas y posibilita comprenderlas en el contexto que les da sentido y las resignifica. Asimismo, la incorporación de la investigación a la práctica docente se constituye como herramienta para su profesionalización.

La investigación se presenta, de este modo, como un medio para la formación al posibilitar comprender el propio accionar en la trama de la dinámica institucional. A la vez, se constituye como un medio que no sólo devela las problemáticas, sino que también ofrece instrumentos para la transformación.

Adscribiendo a estas concepciones, un grupo de docentes de la Escuela Normal N° 4 constituimos un equipo de investigación con el propósito de generar conocimiento contextualizado que pudiera dar respuesta a la preocupación institucional surgida frente al abandono que los alumnos hacen de diferentes instancias curriculares en distintos momentos de la carreras del Profesorado de Educación Inicial y Primaria. Si bien los índices de este abandono no son estadísticamente significativos, comparados con los de otras instituciones, consideramos pertinente indagar sus causas y ponderar sus efectos en las trayectorias estudiantiles. Con este objetivo elaboramos un diseño de investigación que se ocupara de comprender los recorridos académicos de los estudiantes, las estrategias a las que apelan para construirlos, las formas que adquieren, los factores que los determinan, y el significado que los mismos estudiantes le atribuyen.

La presente ponencia comparte algunas consideraciones sobre los desafíos que supone investigar en el mismo ámbito en el que desarrollamos nuestra tarea docente. En esta dirección, dos dimensiones imbricadas en la práctica de la investigación ordenan las reflexiones. Desde una dimensión racional, analizamos los procesos de implicancia. Desde una dimensión valorativa,

examinamos algunos principios éticos que orientan nuestra tarea investigativa. Por último, comunicamos algunas de las contribuciones más significativas de la investigación a la problemática que la originó.

› ***Introducción. Docencia e investigación: el desafío de investigar la propia práctica***

El presente trabajo expone algunas de las reflexiones surgidas a partir de nuestra labor como docentes y miembros del equipo de investigación de un instituto de formación docente de la ciudad de Buenos Aires.

En los últimos años, en nuestra institución, se agudizó la preocupación por resolver la problemática del abandono que los alumnos hacen de diferentes instancias curriculares en distintos momentos de las carreras del Profesorado de Educación Inicial y Primaria. Si bien los índices de este abandono no son estadísticamente significativos comparados con los de otras instituciones, se consideró pertinente indagar sus causas y ponderar sus efectos en las trayectorias estudiantiles. Con este fin, elaboramos un diseño de investigación de corte cualitativo, enmarcado en la perspectiva de la investigación- acción. Se espera que la producción de conocimiento contextualizado, nos permitiera comprender los recorridos académicos de los estudiantes, las estrategias a las que apelan para construirlos, las formas que adquieren, los factores que los determinan, y el significado que los mismos estudiantes le atribuyen.

La presente ponencia comparte algunas consideraciones sobre los desafíos que supone investigar un campo del cual formamos parte. En esta dirección, cobra especial relevancia integrar al análisis del proceso de construcción de conocimiento el concepto de implicación. Asimismo, resulta imprescindible examinar los fundamentos epistémicos a partir de los efectos axiológicos que atraviesan la tarea investigativa. Por último, compartiremos algunas reflexiones surgidas a partir nuestra experiencia como docentes investigadores en la cual la implicación y lo axiológico cobraron especial significatividad.

› ***Una mirada a la investigación acción desde el concepto de implicación***

En la investigación -acción el investigador forma parte de su campo de intervención a la vez que lo construye, por lo cual deberá reconocer especialmente su implicación, como la del resto de los actores a los que se acerca en su práctica profesional.

Entendemos - desde los aportes de Barbier (1977) - a la implicación como el compromiso personal y colectivo del investigador en su praxis científica, a partir de su historia familiar, sus posiciones actuales y pasadas en las relaciones de producción y de clase y de su proyecto

sociopolítico. La intervención del investigador es parte integrante y dinámica del proceso de producción de conocimiento.

El concepto de implicación nos recuerda que el investigador es un ser social que cuestiona la realidad de la que forma parte. Esta especificidad propia de la investigación cobra especial relevancia en el campo de las ciencias sociales dado que el investigador está expuesto a fusionarse en una relación dialéctica con su campo de investigación. Es necesario entonces ejercer una rigurosa vigilancia a fin de lograr una aproximación válida al objeto indagado. En esta dirección nos propusimos como equipo sistematizar momentos destinados al ejercicio de reflexión crítica a fin de objetivar el impacto psico-afectivo y socio-profesional en nuestra praxis.

Estos espacios nos permitieron identificar y circunscribir lecturas que podían estar impregnadas por nuestros deseos, proyecciones, intereses; por nuestras experiencias de socialización originarias o por nuestra trayectoria de formación como alumnos y profesores. Así intentamos, en diferentes ocasiones, correr del lugar de autoridad, que todo lo sabe y decide; de la omnipotencia, que todo lo resuelve; de los sentimientos maternales, que pueden derivar en la sobreprotección; de expectativas desmedidas, con las que socialmente se enviste a la tarea de investigar. En estos ejercicios cuestionamos nuestros roles como docentes e investigadores en la institución, además de someter a revisión los supuestos éticos que fundamentaban nuestro proyecto de investigación.

› ***Una mirada epistemológica y sus efectos éticos en la investigación-acción***

Analizar el fenómeno de implicación, inherente a toda labor investigativa, nos exige entonces recuperar algunas reflexiones relacionadas con la dimensión axiológica.

Esta dimensión cobra especial relevancia al plantear un diseño de investigación-acción, que remite necesariamente a un proceso en el que hay intercambio y discusión colectiva sobre los datos relevados, las decisiones asumidas y los resultados. De este modo resulta primordial analizar cómo el equipo de investigación plantea la participación en el proceso de construcción del conocimiento. Desde este encuadre propusimos instancias de comunicación concebidas como espacios de retroalimentación y parte constitutiva del proceso de investigación, por estar integradas a los momentos de indagación e interpretación. De este modo, el proceso de producción de conocimiento es colectivo y las implicancias éticas, resultan inherentes al mismo acto de construir y compartir ese conocimiento. Considerar la dimensión axiológica nos incita a la reflexión sobre el proceso de constitución del sujeto que se intenta conocer.

Repensar al sujeto indagado exige explicitar los fundamentos ontológicos y epistémicos que guían el proceso de investigación. Para recuperar dichos fundamentos, adscribimos a la idea de *reflexión epistemológica* que desarrolla I. Vasillachis,

“A diferencia de la epistemología, la reflexión epistemológica no intenta ser una disciplina acabada sino que constituye una actividad persistente, creadora, que se renueva una y otra vez (...) Lejos de buscar reglas comunes a los distintos procesos de conocimiento, intenta dar cuenta de las dificultades con las que el que conoce se enfrenta cuando las características de aquello que intenta conocer son inéditas o (...) no pueden ser registradas, observadas, comprendidas con las teorías y/o conceptos existentes y con las estrategias metodológicas disponibles” (Vasilachis, 2012, p.46)

Con este concepto, la metodóloga nos invita por un lado a liberar la investigación de los dogmatismos de las epistemologías que suponen que la ontología de aquello que se conoce determina una única forma posible de abordarlo; y por otra parte, a agudizar la mirada en la práctica de investigación, en los límites con los que se enfrenta el investigador día a día y el trabajo que realiza para superarlos, en lugar de centrarse en el conocimiento ya producido.

A partir de esta reflexión epistemológica, Vasilachis (Ibíd.) sostiene que la investigación cualitativa se fundamenta principalmente en los postulados del paradigma interpretativo; y formula a partir de ellos - y de su propia práctica investigativa, la *epistemología del sujeto conocido*.

Este trabajo pretende tomar distancia de abordajes que se mantienen dentro de la perspectiva *epistemológica* centrada en el *sujeto cognoscente*, que postula que éste es quien posee la capacidad de construir discursivamente y transformar a quien recibe su mirada de observador. En ese proceso de construcción de conocimiento, la distancia y la diferencia que preserva el investigador se justifica para asegurar la objetividad de su conocimiento.

La *epistemología del sujeto conocido*, en cambio, le atribuye características ontológicas diferenciales a la identidad del ser humano que fundamentan la concepción del sujeto como tal, diferenciándolo de un objeto de investigación.

Abordar a los sujetos indagados desde este marco conceptual tiene sus efectos en el orden de lo metodológico. Supera la tradicional escisión entre teoría y práctica, entre sujeto y objeto de indagación. Implica una concepción dialéctica de la realidad y del proceso de generación de conocimiento, al que se lo concibe de un modo espiralado y basado en el concepto de praxis. Desde esta perspectiva los sujetos, esencialmente iguales, participan activamente y el conocimiento generado constituye un aporte que enriquece la comprensión y transformación de la realidad que ya poseen los individuos.

A la vez, al triangular el abordaje cualitativo con instancias de investigación participativa, donde se integra al sujeto conocido al proceso, se asume que la investigación y la comunicación son momentos que se interpelan de forma mutua, en un proceso dirigido a comprender una realidad concreta. Esta concepción nos obliga como investigadores a ejercer una rigurosa vigilancia metodológica y epistemológica sobre nuestros pasos para asegurar la validez científica del conocimiento generado. Al respecto, queremos enfatizar que ni el conocimiento científico, ni el de los actores implicados per se pueden comprender críticamente la realidad. Es necesario un conocimiento que los amalgame, producto de una síntesis integradora.

Además, sólo de este modo la investigación desarrollada puede ser un vehículo de democratización del conocimiento. La participación que se postula como tal, pero no es genuina, puede ser utilizada como instrumento para la manipulación y la tergiversación, ambas inconsistentes con nuestro encuadre axiológico.

Resumiendo, para esta forma de conocer, "... el sujeto que conoce no sólo no puede estar separado del sujeto conocido sino que es en el proceso de conocimiento en el que ambos, identificándose con el otro en aquello que tienen de iguales incrementan el conocimiento que poseen sobre sí mismos y sobre el otro y aumentan el conocimiento por medio de una construcción cooperativa de la que ambos participan por igual, pero realizando contribuciones diferentes (...) [Se trata] de una ontología de la mutua manifestación de ambos sujetos de la interacción cognitiva." (Ibíd, p.56)

A la vez, estos aportes nos convocan a abordar a la institución a partir de una lógica narrativa, complemento del enfoque sistémico – que distingue los procesos y estructuras- y de una perspectiva de la complejidad - que aborda la definición de la institución desde la articulación de diferentes aportes disciplinares. La lógica narrativa posibilita acercarse a la identidad institucional desde la definición misma de los sujetos, quienes a partir de sus vivencias son habilitados a participar activamente en su construcción, y a través de sus relatos dan unidad a la diversidad de acontecimientos, constitutivos de la institución que habitan. (Cullen, 1997) Al igual que los aportes ya desarrollados, esta lógica propicia un cambio en la percepción de los implicados y en su posicionamiento en el proceso de generación de conocimiento.

› **A modo de cierre provisorio**

Los fundamentos conceptuales y metodológicos desarrollados nos llevaron a poner en marcha algunas estrategias coherentes con el propósito de construir conocimiento contextualizado, centrado en los problemas propios de la institución y en el mejoramiento de sus prácticas. En esta dirección, nos enfrentamos como docentes al desafío de implementar un diseño de investigación-acción que permitiese, en el marco institucional, comprender las trayectorias de nuestros alumnos.

Nos resultó particularmente enriquecedor, para afrontar este desafío, examinar nuestra tarea de investigación adscribiendo a la idea de reflexión epistemológica e integrando en nuestro análisis el concepto de implicación y los efectos axiológicos de los fundamentos epistémicos asumidos.

Revisitar nuestra tarea desde la idea de implicación dio visibilidad a ciertos obstáculos que enfrentaríamos al indagar sobre el mismo campo en el que nos desempeñamos como docentes. Identificamos así el peligro de fusionarnos con el otro o de permanecer en una posición de exterioridad respecto de la situación indagada, inhibiendo la posibilidad de un intercambio genuino. Para tomar distancia de estos riesgos, generamos espacios donde fue posible objetivar nuestras acciones; poner en palabras impresiones inacabadas, que a través del intercambio con pares, cobraban cuerpo y eran objeto de análisis; agudizar la mirada para superar las limitaciones impuestas por la propia subjetividad.

Del mismo modo, la reflexión epistémica nos posibilitó posicionar al sujeto indagado en el lugar de sujeto cognoscente, con las implicancias éticas que esto reviste. Así, los actores participaron en el proceso de investigación desde una posición de igualdad, desempeñando diferentes roles, creándose las condiciones para la democratización del conocimiento.

Con estos propósitos, diseñamos como una de las estrategias las sesiones de retroalimentación con profesores y estudiantes. Las mismas se pensaron como instancias participativas que hicieran posible la objetivación de la realidad, la recuperación de los aportes de los profesores y alumnos a la construcción colectiva de conocimiento y la reflexión conjunta para elaborar propuestas de acción. La participación de los actores institucionales en la dinámica propuesta generó información significativa, insumo para nuevos análisis.

Esta mirada reflexiva y sistemática sobre la tarea de investigación se constituyó como parte del proceso de vigilancia epistemológica que garantiza la validez del conocimiento situacional colectivamente construido.

> **Bibliografía**

- Barbier, René (1997). *La recherche. Action dans l'institution éducative*. Traducción de Anahí Mastache
- Cullen, Carlos (1997). *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Buenos Aires: Paidós
- Sagastizabal, María y Perlo, Claudia (2006). *La investigación – acción como estrategia de cambio en las organizaciones*. Buenos Aires: Ed. La Crujía.
- Santos Guerra, Miguel (1998). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal
- Vassilachis, Irene (2012). La investigación cualitativa. En Vassilachis, I. (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 75-93). Buenos Aires: Gedisa

O encenador-educador: mediador no processo teatral

Gonçalves, Dêvide Millani / Universidade Federal de Santa Maria – deividemillani@ibest.com.br

Eje: Reflexiones sobre la tarea de investigar

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palavras-chave: Teatro na Escola; Pedagogia do Teatro; Encenador-educador;*

> **Resumo**

Este artigo trata da pesquisa sobre o encenador-educador e envolve levantamento teórico/reflexivo sobre a pedagogia teatral e o papel do artista/educador na condição de encenador e na prática criativa de montagem de um espetáculo teatral em espaço educacional. Permeiam a pesquisa inquietações referentes à prática e à técnica da arte teatral em instituições de ensino básico e também, quanto à importância e os espaços da arte nesses locais.

> **Resumen**

Este trabajo trata sobre la investigación el director-educador e implica encuesta teórico / reflexivo en pedagogía teatral y el papel del educador proporcionado / director artista y la práctica creativa que implica el montaje de un espectáculo teatral en el espacio educativo. Impregna la investigación, la preocupación por la práctica y la técnica del arte teatral en las instituciones educativas, la importancia y el arte los espacios en estos lugares.

São intermináveis as opiniões e argumentos sobre a arte em instituições de ensino, havendo argumentos diversos sobre a função da arte nestes locais. Mas qual é a condição da arte nestes locais? É reconhecida como arte? Quais são as diferenças entre a arte teatral e a linguagem e prática teatral na escola? Elas andam juntas? Deve-se considerar que trabalhando a linguagem teatral sem que se tenha um “resultado” levado a público estaremos fazendo arte?

Partindo destes questionamentos, surgiu a necessidade e o anseio desta pesquisa, que tem como estímulo a relação entre o teatro e educação. Neste sentido, objetiva-se experienciar a prática teatral visando resultar em um espetáculo, uma vez que o projeto encontra-se em desenvolvimento. O referido projeto propõe aprofundar o papel de encenador-educador como mediador na construção do processo de criação conjunta de forma a objetivar um trabalho artístico, levado a público.

Ao abordar o papel do encenador-educador, busca-se refletir e relatar o processo de montagem e a pedagogia que o envolve, partindo da perspectiva que pensa o encenador pedagogo e acredita no ator/criador e na construção do conhecimento através do teatro.

A pesquisa configurou-se em um projeto de montagem constituído por oficinas teatrais semanais, com o objetivo de um resultado cênico, o mesmo está sendo desenvolvidas com educandos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, de São Vicente do Sul/RS. O período de pesquisa é de março a dezembro de 2014, dividido por etapas: pesquisa bibliográfica e revisão teórica, escritura do projeto e monografia, esta é minha pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Santa Maria-UFSM) e a prática da montagem artística.

O trabalho está sendo desenvolvido por mim, juntamente com as artistas/educadoras, graduandas de Licenciatura em Teatro, Fernanda Saldanha e Josiane Soares e o mestrando em Artes Visuais, graduado em Artes Cênicas com habilitação em Direção Teatral, Marcos Caye, sob a orientação da professora doutoranda Raquel Guerra.

› ***O encenador e a pedagogia teatral***

Inicialmente, para reconhecer o papel do encenador em uma produção teatral, farei um breve panorama histórico sobre o surgimento do mesmo, tal como era conduzida uma produção teatral à época do surgimento do encenador, passando pelos encenadores pedagogos até os dias de hoje.

Do início do teatro até meados do século XIX, tínhamos como condutores ou regentes responsáveis pelas produções teatrais pessoas que tinham diversas funções dentro de uma companhia, funções essas que na maioria das vezes eram dos donos de companhia e dramaturgos. Como exemplo, cito um dos maiores dramaturgos de todos os tempos, William Shakespeare (1564-1616), que também era proprietário de uma companhia e tinha seu próprio teatro.

Eis então, como citado acima, que em meados do século XIX a Companhia do alemão Meininger aperfeiçoa esse a função do encenador, contribuição para isso deve-se a um grande número de apresentações pelo interior da Europa.

As produções teatrais da época, até então, tinham como objetivo principal o trabalho e o cuidado com o autor do texto o dramaturgo a importância da declamação e postura do ator, ficando o trabalho dos atores e os elementos cênicos direcionadas ao criador do texto, pois não era algo considerado fundamental, pois o dramaturgo que era considerado o único criador da obra.

“Antoine diagnosticou as mesmas “causas da crise atual” (1890): Os autores eram medíocres e repetitivos, eram representados em salas desconfortáveis nas quais os lugares tinham preços muito altos, eram traídos pelas vedetes cabotinas cercadas por comediantes mal ensaiados, em meio a elencos sem coesão.” (PAVIS, 2010, p.10)

A partir do surgimento da luz elétrica em 1880, que é trazida para os palcos pelo músico alemão Richard Wagner, o teatro que tinha desde de 1820 o gás como recurso para a iluminação,

ganha mais claridade na cena. Despontam duas correntes estéticas paralelas de criação para o encenador, sendo elas o naturalismo e o simbolismo, que não só tiveram a necessidade, mas viram a possibilidade do aperfeiçoamento do direção de cena, uma vez que com uma maior luminosidade no palco, evidenciavam-se mais detalhes dos elementos, como cenário, figurino e acessórios, o que levou os naturalistas a reconhecerem todos os elementos como fundamentais à cena. Já os simbolistas perceberam que a iluminação elétrica possibilitava a modelagem, de forma a esculpir o espaço nu e vazio, dando-lhe vida fazendo dele espaço do sonho e da poesia. Essas mudanças desestruturaram a forma de fazer teatro da época e criam a necessidade de renascimento do teatro.

Assim, o naturalista André Antoine após o contato com a companhia alemã do Meininger em sua turnê na França, percebe o quanto a harmonia de todos os elementos dos espetáculos contribui e compõe primorosamente a cena, estimulando esse artista já conhecido na França, a propor mudanças que ficariam marcadas na história mundial do teatro, como a criação da quarta parede o que Anna Mantovani afirma: Os atores deveriam representar de uma forma tão natural como se não existisse o público, sem nunca se dirigir a ele, e o público deveria assistir como se olhasse através de um buraco de fechadura. Para isso se convencionou que na boca de cena passaria a existir uma quarta parede invisível e opaca, para atores e para o público. Há uma separação radical entre cena e público. A caixa ótica é um espaço cúbico, fechado e independente, uma janela para uma realidade que pretende ser verdade (MANTOVANI, 1989: 24). Com a transformação desse espaço cênico, as possibilidades de mudanças, a necessidade do trabalho voltado à pedagogia teatral. Aparecem grandes encenadores pedagogos, como Adolphe Áppia e Edward Gordon Craig, que tinham sua preocupação no espaço, na luz e cenografia como criação do encenador, ou no trabalho do ator como Konstantin Stanislávski e Jerzy Grotowski. Tivemos também a pedagogia do encenador voltada aos ideais e posicionamentos políticos sociais, como no caso Bertolt Brecht e Augusto Boal. Posteriores a isso encontramos encenadores pedagogos contemporâneos, com seus trabalhos colaborativos, como Ariane Minouchkine, que teve o privilégio de assistir e Bob Wilson, trazendo o potencial sonoro e visual à cena. Todos estes, com trabalhos contrários aos dos encenadores demiurgos, como Zola e Antoine, que acreditavam na idéia de encenar ou representar cenicamente o trabalho do autor dramaturgo, valorizando assim, o texto exacerbadamente.

Nos dias de hoje, é evidente a importância da figura do encenador em uma produção teatral, embora em muitos períodos essa figura tenha sido questionada quanto a sua importância e necessidade, já em outros períodos se pode reconhecer dúvidas, como os trabalhos de direção coletivas provindos da segunda metade do século XX e com o surgimento do que Patrice Pavís vai chamar de “a prima da encenação: a performance”.

É inegável a contribuição dos encenadores à arte da cena, e se fazem indispensáveis, independente das distintas visões, pensamentos e linguagens, sejam em estéticas diversas, seja no trabalho do ator, cenografia ou tantos elementos que compõem um espetáculo teatral.

A meu ver, é de suma importância que, em uma criação cênica que depende dos atores o papel de criadores, o encenador tenha a função de mediador dessa criação, fazendo de seu trabalho artístico/pedagógico algo único, entrelaçado, e não paralelo.

Ao revisar a história e o surgimento do encenador moderno, espero me apropriar do olhar criativo dos diretores pedagogos e transpor este olhar em minha prática como encenador-educador e pesquisar como pode se dar a autoria conjunta da obra teatral com os atores/alunos.

› **Considerações parciais**

Acredito na arte teatral como transformadora e pedagógica e reconheço o encenador-educador como sujeito responsável e fundamental para potencializar as relações entre a arte e a educação, no contexto escolar. Desejo com isso um diálogo entre arte e educação que proporcione outros olhares sobre a linguagem teatral, que suscite discussões acerca do fazer arte na escola, projetando resultados positivos que possam reverberar de forma artística, pedagógica e social.

O grande poeta e crítico de arte brasileiro, Ferreira Gullar, já afirmou:

"O artista exercerá função social na medida em que tenha consciência de sua responsabilidade e compreenda que a arte é um meio de comunicação coletiva. Não se pode exigir do artista que ele continue a ser, em nossa época, um instintivo, cego à realidade que o cerca e indiferente à injustiça que, com sua conivência, esmaga seus semelhantes. Tampouco pode ele aceitar a tese absurda de que sua visão do mundo, sua condição de homem, nada tem a ver com sua atividade de artista." (GULLAR, 2010, p. 46).

E é por meio desta perspectiva que justifico a pesquisa que estou realizando, do teatro em sua plenitude e complexidade, de maneira a contribuir com o fazer artístico e pedagógico, embora não escolarizando nem tornando o teatro didático, mas sim preocupado em como desenvolver um trabalho de montagem teatral na escola que possa ser simultaneamente artístico e educacional, que cumpra sua função para o teatro e para a educação, que atenda anseios e expectativas da escola e dos alunos. Encenar um espetáculo no espaço educacional pode ser apenas encenar uma "pecinha", uma peça em data comemorativa, mas pode não ser a "pecinha" de teatro na tal data comemorativa, porém, o importante é a maneira que isto é feito.

Encenar um trabalho no contexto educacional também não é somente a reprodução de técnicas advindas do teatro profissional, mas pode contê-las. O professor pode usar a data comemorativa? Pode fazer o diálogo que a escola solicita? Sim, mas a pesquisa está na linha tênue de como o professor de teatro media a situação de ocupar deste espaço para criar artisticamente.

Desde o princípio do trabalho uma das maiores preocupações era para o cuidado com a condução do processo de iniciação teatral com o grupo que viria a se formar, o que é de extrema importância, e se isso já é prerrogativa para o teatro em geral, ele se faz mais necessário no contexto da instituição educacional. Portanto fez-se relevante pensar na atuação docente sem ser apenas uma transposição do processo acadêmico e também que reconhecesse o grupo que se estaria trabalhando, assim como reconhecimento do contexto educacional e social dos mesmos.

Foi de suma importância a grande contribuição das experiências de docência oportunizadas pela academia em estágios curriculares, práticas educacionais em teatro e do Programas

Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID, não apenas para a organização prévia, mas para o trabalho que se seguiria

No início, a fim de pôr em prática os objetivos propostos, metodologias e referenciais bibliográficos da pesquisa, criamos estratégias e estruturas pedagógicas a partir de reuniões do grupo que estaria desenvolvendo o trabalho, sendo assim, iniciamos com uma visita às instalações da instituição onde ocorre o projeto, o primeiro contato deu-se em uma conversa com os alunos, sendo que as propostas era de oficinas com alunos em horário de contra-turno curricular. Dessa maneira começamos a divulgação do trabalho a partir de inscrições, limitando o número de 20 pessoas, pensando em uma melhor maneira de trabalhar com o grupo, com o objetivo de experienciar a linguagem teatral e concretizar um resultado, que será levado a público em uma data comemorativa de aniversário da instituição, o que gerou perguntas sobre o tema do trabalho, se seria algum tipo de ilustração ou resgate da história do Instituto, e deixamos em aberto esta questão.

Em outras experiências docentes citadas acima, tínhamos a consciência de que a prática teatral na escola está relacionada ao trabalho do ator, e identificando como negativa essa relação, não só pelos estudantes que muitas vezes ficam desconfortáveis com a função de atuação, devido exposição em alguma prática anterior ou a inexistências de uma.

Reconhecendo como composição da arte teatral não só o trabalho do ator, mas sim tantos outros como o do cenógrafo, iluminador, figurinista, maquiador entre outros, e dessa maneira pensando em expor essas possibilidades que fizemos nosso primeiro encontro.

Uma das dificuldades que encontramos para realizar o trabalho em data comemorativa na instituição foi quanto manter cronogramas e planejamento estabelecido, sendo que a data para a apresentação do trabalho está certa, porém se fazem presentes percalços como, feriados, recessos e suspensões de aula, sendo assim, devido a isso a dificuldade de se manter um grupo que encontra-se semanalmente é muito grande são muitas desistências, chegamos a ter com cerca de 13 pessoas, hoje em meados do trabalho temos 5 pessoas no grupo, como se não basta-se a ausência das pessoas, acompanha a perda do trabalho realizado, uma vez que se tem um espaço de tempo entre uma oficina e outra, já que Viola Spolin umas das autoras que trago em meu referencial vai indicar que a para o domínio da linguagem teatral é necessário prática e continuidade.

Nessa pesquisa coloquei-me como pesquisador, artista e educador, no intuito de que estas três dimensões estivessem entrelaçadas nas ações do projeto, por isso me apoio no histórico do encenador pedagogo, na abordagem de um encenador que é também educador, que sugere e não impõe, por ser um encenador que se preocupa com o processo e o resultado artístico, que se pergunta o que é necessário fazer para que o ator/aluno, o estudante de teatro, desenvolva o seu processo de construção do conhecimento com autonomia...Porém qual seria a construção de conhecimento por parte deste mediador?Viso algumas alternativas para a reflexão sobre isso, entre elas está prática e convívio dentro da pesquisa com outros artistas e educadores, o trabalho de escuta e percepção sobre as propostas mediadas, assim como a condução e diálogo com esses artista/educadores.

Todo objetivo proposto exige da pesquisa imersão, o que torna a pesquisa mais consistente e profunda, saindo assim da superficialidade. É correto afirmar que as referências são fundamentais para todo pesquisador, sendo assim nos encontramos nas costas de muitas pessoas que constituem e influenciam nosso caminho dentro do trabalho, mas identifico que a mesma imersão que aprofunda pode cegar, e percebo nesses momentos a importância do trabalho de mediação artística que conta com a contribuição de outras pessoas, neste caso os artistas e colegas citados anteriormente, que em diversos momentos me oportunizaram, outras percepções sobre a pesquisa.

Identificar equívocos quanto a pesquisa, precipitações na prática teatral e falta de confiança na equipe, sem dúvida foram momentos que maior proporcionaram-me a reflexão e conseqüentemente profundidade do fazer artístico e pedagógico. Entre momentos de observação e posteriormente de reflexão está na condução da prática teatral pelos demais integrantes, é legítimo que a maior preocupação referente a pesquisa parta do autor da mesma, uma vez que acredito nas inquietações que o move, no entanto o mesmo não deve nesse caso, considerar como menos importantes para os demais pesquisadores havendo assim a necessidade de espaço para todos os envolvidos.

Deseja-se com isso um diálogo entre arte e educação que proporcione outros olhares sobre a linguagem teatral, que suscite discussões acerca de encenar e ensinar, projetando resultados positivos que possam reverberar de forma artística, pedagógica e social.

› **Referências Bibliográficas**

- ALCÂNTARA, P. H. C. (2008). Do silêncio ao grito: as estratégias do encenador-educador Luiz Marfuz na direção dos jovens do Liceu para o espetáculo Cuida Bem de Mim. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas). Universidade Federal da Bahia. Salvador.
- BARBOSA, Ana Mae T.B. (1978). Arte-educação no Brasil-das origens ao modernismo. São Paulo: perspectiva.
- BOGART, Anne. (2011). A preparação do diretor: sete ensaios sobre arte e teatro. Tradução de Anna Viana. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.
- BROOK, Peter. (1995). A porta aberta. Ed. Civilização brasileira, Rio de Janeiro.
- FREIRE, Paulo. (1997). Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 9.ed. São Paulo: Paz e Terra.(coleção leitura)
- FREIRE, Paulo. (1997). Professora sim, tia não. São Paulo: Olho D'água.
- GUINSBURG, J. (2001). Stanislávski, Meyerhold & Cia. São Paulo, Perspectiva.
- GONÇALVES, Deivide; Guerra, Raquel. (2013). O Teatro na escola. In: XXIII CONFAEB-Arte/Educação no Pós-Mundo, Porto de Galinhas/PE. Anais do XXIII CONFAEB.ISBN:978-85-415-0369-3.
- GULLAR, Ferreira. (2010). Vanguarda e subdesenvolvimento: ensaio sobre a arte. Rio de Janeiro: José Olympio.
- KUSNET, Eugênio. (1992). Ator e método. São Paulo. Hucitec.
- MANTOVANI, Anna. (1989). Cenografia. São Paulo, Ática.

PAVIS, Patrice. (2010). A encenação contemporânea: origens, tendências, perspectivas. Tradução Nanci Fernandes. São Paulo: Perspectiva.

PUPPO, Maria L. de S. B. (2005). Para desembaraçar os fios in Educação e Realidade, v. 30, nº2. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/12462>. Acesso em 20/05/2014.

ROUBINE, Jean-Jacques. (1998). A linguagem da encenação teatral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

REVERBEL, Olga. (1995). Atividades na escola, currículos. Porto Alegre: Kuarup.

SPOLIN, Viola. (2001). Improvisação para o teatro. São Paulo: Perspectiva.

_____. (2001). O jogo teatral no livro do diretor. São Paulo: Perspectiva.

_____. (2001). Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin. São Paulo: Perspectiva.

La génesis del investigador: reflexiones sobre los primeros pasos en investigación educativa

Iermoli, Cecilia Inés / IICE-UBA – ce_iermoli@yahoo.com.ar

Eje: Reflexiones sobre la tarea de investigar

Tipo de trabajo: Ponencia

» Palabras clave: formación en investigación – práctica docente – reflexión

> Resumen

El siguiente trabajo tiene por objetivo presentar algunas reflexiones vinculadas a la formación en investigación, durante la carrera de Lic. en Ciencias de la Educación y la posterior participación en proyectos más amplios. El trayecto de formación en investigación se presenta en esta comunicación en dos partes: una de carácter narrativo, en que se da cuenta de la experiencia de investigación iniciada en la carrera de grado, y otra en la que hace referencia a la participación en el proyecto de investigación UBACYT del programa “La Clase Escolar” en el cual la autora participa desde la adscripción en la cátedra de Didáctica II. En esta instancia se mencionarán características del proceso realizado, y algunos resultados referidos a una dimensión de formación en práctica docente.

En cuanto a la primera parte, se incluirán reflexiones sobre las materias de la carrera que forman en investigación. Un elemento común de estas instancias es el formato curricular que presentan: durante un cuatrimestre se trabaja en un proyecto de investigación de inicio a fin, cuestión que permite al estudiante recorrer los pasos que forman parte del proceso de investigación.

Asimismo, las materias también generan espacios de socialización de investigaciones propias de las cátedras, o bien de autores externos. Esto también es un espacio de formación en investigación, ya que permite a los estudiantes tener acceso a información valiosa vinculada al estado contemporáneo del conocimiento sobre un tema.

La pregunta que guía esta primera parte es: ¿Cómo se forma el rol del investigador educativo en la carrera de Ciencias de la Educación?

La segunda parte relata la experiencia de formar parte de un equipo de investigación. En esta instancia se abordan algunos aspectos de la investigación sobre la formación pre-profesional en las prácticas docentes –residencia– organizadas en universidades o en institutos de formación. El criterio de selección de la información que se presenta está vinculado con las tareas realizadas (por quien escribe) en la etapa exploratoria del proyecto, consistentes en el análisis de respuestas a un cuestionario on line dirigido a docentes, que busca información detallada sobre la organización,

la programación, la instrumentación y evaluación de las prácticas y residencia así como sobre las representaciones de los formadores.

El problema del proyecto de investigación se plantea a través del siguiente interrogante: ¿cómo se piensa e instrumenta la formación docente en las prácticas? A partir de este planteo se busca producir teorizaciones relacionadas con la concepción pedagógica, las características de los dispositivos de formación que se crean y ponen en marcha, la residencia como dispositivo de formación en sus distintos componentes, la relación de la residencia con el campo de trabajo de la docencia, entre otras. Asimismo, se procura plantear lineamientos para la acción que constituyan una respuesta transformadora.

Presentar la reflexión sobre el proceso de formación en el que estoy involucrada resulta de interés para ser compartido con otros colegas en formación.

› **Introducción**

El siguiente trabajo tiene por objetivo reflexionar acerca de los procesos de investigación durante la carrera de grado y posteriormente, como adscripta de la cátedra de Didáctica II. Como se adelantó en el resumen, consta de dos partes. En la primera, abordaremos cuestiones vinculadas con la formación en investigación en la carrera de Licenciado/a en Ciencias de la Educación, o sea, la investigación como actividad de aprendizaje; y en la segunda se presentarán algunos hallazgos de la investigación sobre la formación en residencia docente.

› **La formación en investigación cualitativa: primeros pasos**

Desde la experiencia personal, la primera aproximación a la investigación cualitativa surge en algunos textos del CBC. Allí comienza a abordarse un tipo de investigación y un tratamiento de los datos propio de las Ciencias Sociales. Sin embargo, recién en la materia “Investigación Educacional I” aparece la oportunidad de participar de un trabajo de investigación de principio a fin, partiendo de la recolección de datos. Otras materias como Investigación Educacional II, Educación de Adultos, Didáctica II, entre otras, me dieron la oportunidad de aproximarme a la “cocina de la investigación”. Educación de Adultos fue una materia que me entrenó particularmente en la observación. Fue difícil al principio comprender las actividades que se presentaban durante las clases, ya que se basaban en la observación de escenarios poco vinculados con la educación de adultos (muestras de fotografía, paisajes urbanos, entre otros). A pesar de ello, al finalizar el cuatrimestre todo lo vivido tomó forma, y fue un escalón fundamental en mi caso para comprender la complejidad que implica hacer investigación cualitativa.

Asimismo, resultó interesante trabajar en los Créditos de Investigación del Ciclo General y el Focalizado, que presentan la oportunidad de participar en investigaciones de diferentes cátedras.

Por otra parte, en numerosas materias se presentan investigaciones de diferente índole, que permiten al estudiante tener acceso no sólo a los resultados, sino también al proceso de investigación.

Una característica común de las investigaciones que se desarrollan en las materias mencionadas es el formato curricular que presentan, que permite a los estudiantes ver una investigación desde la génesis hasta los resultados finales. De esta manera se van desarrollando habilidades necesarias para la investigación cualitativa, como observación, registro, análisis, elaboración de informes. Son instancias formativas que también despiertan el interés del incipiente investigador.

› **La formación en investigación cualitativa: seguimos en carrera**

Adentrándonos en la segunda parte de este trabajo, comienza el relato de mi participación en investigaciones de la cátedra de Didáctica II, específicamente en el proyecto “La clase escolar” del IICE. Me interesa analizar las características del proceso realizado, y finalmente tomar los resultados referidos a una dimensión de la formación docente en particular.

Integrar un equipo de investigación implicó unificar criterios de trabajo en encuentros reflexivos, implicó poner en juego las experiencias previas y el material teórico de base para echar luz sobre lo observado y registrado, para poder comprender mejor la realidad, y producir conocimiento.

El primer paso en la investigación de “La formación preprofesional: la residencia docente en el marco de la formación en las prácticas” fue la enunciación del proyecto. Una etapa exploratoria permitió ver diferentes modalidades de formación en las prácticas. Se realizó a través de un cuestionario (elaborado en equipo) sobre diferentes dimensiones de formación en la práctica. Para obtener la información, se contactó a un número de personas que tuvieron respuesta positiva en un primer momento, pero sólo ocho respondieron el cuestionario. Una pregunta que surgió a partir de esta situación fue: ¿Por qué pocas respuestas? Reflexionando en conjunto, pensamos que uno de los factores pudo haber sido la herramienta, Google Drive. Otro factor que pudo haber influido es que resultaba muy extenso. Por lo antes mencionado, en una segunda etapa se realizaron entrevistas sobre las mismas dimensiones del cuestionario.

A través del cuestionario, se buscó dar cuenta de diversos aspectos, entre ellos los didácticos, como objetivos, contenidos, etc. Por ello, por un lado se indagó sobre aspectos didácticos en general, y también acerca de la modalidad de trabajo, o sea, tareas, actividades. El objetivo era poder cruzar sus respuestas.

Los docentes encuestados eran mayormente de Residencia, sólo una era docente de Práctica. En algunas ocasiones, las respuestas dieron cuenta de aspectos notablemente diferentes, probablemente porque el trayecto de formación es diferente.

Mi primera aproximación a esta investigación fue una invitación de la directora, Marta Souto, para participar en el proyecto. Entonces, recibimos los datos de las encuestas organizados en una planilla en formato digital. Yo me encontré con una grilla gigante, con muchos datos, sin saber bien qué hacer... Decidí leer una y otra vez los datos, hacer marcaciones, y de a poco me fui apropiando del contenido. Luego de la primera reunión de trabajo, en que participamos Mara Golzman, Marta Souto y yo, acordamos armar categorías para las respuestas vinculadas a las actividades (preguntas 14-19). Yo realicé algunas anotaciones en lápiz sobre la grilla, buscando identificar algunos aspectos.

La siguiente reunión la dedicamos a organizar la información a través de categorías. Este paso fue para mí un gran aprendizaje, ya que empecé a ver cómo los datos tomaban forma. La tarea para el siguiente encuentro fue armar categorías de una nueva pregunta, también vinculada a las actividades. Allí cometí un error metodológico: tome a priori las categorías que habíamos armado sobre la pregunta anterior, para organizar la información de una nueva pregunta. Allí me encontré con que la herramienta no bastaba, que de alguna manera estaba forzando los datos para que cuadraran con las categorías que tenía. A partir del trabajo grupal, y de la tutoría de la directora del proyecto, pude comprender mejor la metodología de trabajo con categorías a posteriori, y comencé a organizar con más libertad, sintiendo que los datos me pedían la categoría y no viceversa.

A partir de esto, seguimos analizando el cuestionario, tomando las preguntas y las respuestas que las personas encuestadas habían dado. En un primer momento, trabajamos sobre la misma pregunta para discriminar criterios. Luego del armado de categorías (a posteriori), agrupamos los datos. Por último, surgieron informes parciales sobre las preguntas en los que incluimos elementos teóricos para poder analizar la información, recuperando los datos originales de las preguntas, pero organizados a través de las categorías. Resta aún elaborar un informe más general, que está en preparación.

El trabajo grupal en esta etapa implicó repartir las tareas de armar categorías para las preguntas, identificando elementos comunes, pero sin perder la diversidad. También significó volver a los datos, reflexionar sobre los que íbamos leyendo, triangular con algunos textos, identificar implicaciones propias, compartir ideas.

› ***La formación preprofesional como objeto de análisis***

En cuanto a los resultados de la investigación, tomaré en especial un aspecto, una dimensión indagada en el proyecto de investigación, con el objeto de mostrar el aprendizaje metodológico.

Esta primera indagación buscaba conocer cómo los docentes de práctica organizan la información, y qué dispositivos de formación generan. Por ello, se realizaron varias preguntas vinculadas con las tareas: al inicio del cuestionario se pidió que enumeraran las actividades que realizaban, y luego se consultó acerca de las actividades previas y posteriores a las prácticas.

A continuación se presentan algunos informes que surgieron del análisis de los datos.

Una división posible de las actividades surge a partir del factor temporal. En este sentido, podemos dividir las de acuerdo a su relación con la práctica en: actividades de preparación, actividades durante la práctica y actividades posteriores a la práctica.

Entre las actividades de preparación podemos encontrar actividades como la presentación de la materia, encuentros previos al ingreso en la escuela, constitución del grupo y de la pareja pedagógica, trabajo sobre aspectos subjetivos, lectura de orientaciones para el trabajo, revisión de aspectos teóricos, registros personales tipo diario, rondas de relatos, dinámicas grupales para ver la posición como residente, talleres de orientación con profesores de áreas curriculares, trabajo sobre el diseño curricular y trabajo sobre el encuadre para el ingreso a la escuela destino. Muchas docentes indican que trabajan con dinámicas grupales, aunque varias de ellas señalan que primero hacen actividades individuales o en pequeños grupos, que luego comparten con el grupo total.

Varias docentes señalan que en estos primeros encuentros realizan actividades de análisis de textos, del diseño curricular, de material fílmico, de relatos de experiencias pedagógicas, de planes de clases, proyectos de trabajo. Algunos señalan algún tipo de marco teórico-conceptual. Otras docentes apelan a lo trabajado previamente en otras materias, recuperándolo a partir de actividades de tipo teórico-prácticas. En varios casos se hace referencia a asignaturas anteriores, entre ellas, Práctica 1, 2 y 3.

La mayor parte de las docentes señalan que en este primer momento de cursado generan actividades de reflexión, ya sea sobre el rol del docente frente a los alumnos, el rol del residente como aprendiz, sobre experiencias pedagógicas, relatos, actitudes a tomar frente a la clase o al presentarse en la escuela destino, temores, expectativas, inquietudes, deseos, certezas, fortalezas, debilidades.

En algunos casos se menciona el trabajo con el uso de herramientas como la observación y la entrevista. Estas docentes señalan que realizan una preparación para el uso de estos instrumentos. Luego, en la escuela destino, los residentes deberán realizar observaciones y entrevistas como parte de la preparación para el ingreso al aula como practicante. Indican que se realizan observaciones sobre aspectos barriales, institucionales y áulicos. Se observa al docente del aula, una actividad, situaciones escolares, etc. Las docentes señalan que se les pide a los residentes que realicen entrevistas al docente del grado, al directivo de la escuela y a otros miembros de la institución.

Como señalamos anteriormente, algunos docentes describen actividades que unen la teoría con la práctica, como por ejemplo: la lectura del diseño curricular y preparación de un informe, revisión de aspectos de la enseñanza, recuperación de conocimientos previos, trabajo teórico práctico sobre la institución, trabajo con material teórico y relación con experiencias. También se discuten posibles modificaciones y críticas.

Dentro de la diversidad de actividades mencionadas, es posible categorizarlas en:

Actividades de reflexión y análisis de algún material tipo fílmico, observaciones o relatos de experiencias pedagógicas, para el trabajo sobre las ansiedades y el manejo de expectativas, sobre todo en cuanto a la posición del residente.

Actividades teórico - prácticas sobre material teórico visto anteriormente, sobre el diseño curricular y las áreas curriculares específicas, también varias señalan el análisis.

Uso de herramientas de observación y entrevista previo al ingreso al aula, como manera de conocer la escuela destino.

Entrenamientos, como ejercicios de observación, entrevistas en la que se recogen datos de actores institucionales y de otras instituciones, registros de clase, diagnóstico áulico, escritura de experiencias, microclases

Tareas directamente vinculadas a la práctica docente, que implican la presencia de los residentes en las aulas para colaborar en tareas pedagógicas, como pasantías, ayudantías y planificaciones. En el caso de las ayudantías, una de las docentes menciona que consisten en: “tareas de apoyo en el aula, recreos, entrada y salida hasta hacerse cargo del grupo, también colaboración y participación en actos escolares”. Otra docente menciona que consisten en colaboraciones en grados de escuelas primarias. Las planificaciones abarcan propuestas didácticas, que se incluyen en carpetas y materiales, en función del diseño curricular.

En cuanto a las actividades realizadas durante la práctica, encontramos actividades similares a las enunciadas como preparatorias, pero realizadas en el curso en el que el residente practica. Así, por ejemplo, se menciona la observación, la ayudantía, el diagnóstico, la planificación. Más vinculadas con la práctica en sí misma, se menciona la conversación con el docente orientador y con el profesor de residencia; la elaboración de propuestas y planificaciones que deben ser aprobados por estos actores; la coordinación de clases y la elaboración de la carpeta didáctica.

En varios casos se hace mención al trabajo realizado en parejas y en pequeños grupos; y también se habla de un trabajo grupal que integra al docente coformador.

En otros casos se vuelve a hacer mención al uso de herramientas, indicando aspectos de la observación, el relevamiento y las entrevistas. Si hacemos foco en quiénes llevan a cabo las observaciones, encontramos que son realizadas por residentes, a veces como auto-observación, por profesores y por docentes orientadores. Por otra parte, el objeto de observación varía, desde aspectos barriales e institucionales, hasta situaciones escolares, actividades, relaciones interpersonales, aspectos didácticos, administración del tiempo, el grupo de práctica docente, y el docente del aula.

Otra herramienta utilizada es la entrevista realizada al docente de grado y a otros miembros de la institución.

También durante la práctica encontramos actividades vinculadas con el trabajo teórico-práctico: lectura de diseño curricular; revisión de aspectos de la enseñanza; la planificación y la evaluación, trabajo teórico-práctico sobre la institución; organización de variables o aspectos para planificar; relaciones entre las prácticas y el material teórico; recuperación de conocimientos previos, relación entre el material teórico y experiencias de enseñanza, aportes desde distintas

áreas a la planificación, relaciones entre prácticas de ensayo e intervención con nociones teóricas, actividades con guías para temas relevantes de la práctica docente.

Se realizan, también, simulaciones de tareas administrativas.

Durante la práctica se realizan diversas actividades de análisis que toman por objeto textos, el diseño curricular, material fílmico, registros de observación, planes de clase y proyectos de enseñanza. Las dimensiones de análisis planteadas reiteran las descriptas anteriormente para la observación. Se incluyen, además, aspectos personales del residente.

En relación con la metodología de análisis, encontramos que los docentes encuestados trabajan de diversas formas: en algunos casos, se emplean variables prefijadas a partir de modelos teóricos, en otros, las variables se acuerdan a partir de lo presentado por los residentes. En varios casos los docentes hacen referencia al análisis sin mencionar variables.

En síntesis, las actividades realizadas durante la práctica son similares a las del período de preparación, pero dirigidas al curso en que se realiza la práctica:

Observaciones

Ayudantías

Entrevistas

Análisis

Trabajos de fundamentación teórica;

Y se agregan:

Simulaciones

Escritura del diario personal

Elaboración de carpetas didácticas.

Llama la atención que no se hace referencia directa a las prácticas docentes en aula, que sin embargo constituyen la tarea central.

Las actividades posteriores a la práctica tienden a cerrar la materia, generando algún producto que dé cuenta de lo trabajado a lo largo de la cursada.

Los docentes encuestados indican que los residentes realizan escritura de informes, cuadernos de ruta, narrativas sobre clases, conversaciones con los profesores que han observado, análisis de las planificaciones. Para ello, revisan algunas lecturas y la planificación del docente. Llegan a conclusiones sobre componentes de las clases a partir de la bibliografía y de aportes de los practicantes. A nivel grupal, analizan las acciones en la escuela.

Se mencionan actividades de reflexión como el relato grupal de la experiencia, donde cada integrante refleja la experiencia vivida a través de un cuento, una reflexión, una canción.

Los docentes señalan actividades de evaluación, entre ellas, autoevaluación, coloquio y producción escrita. Algunos están vinculados a la práctica docente, otros a la clase específica, y otros a aspectos personales. En cuanto a la clase específica, la docente que hace referencia a esta subcategoría, menciona que: “Básicamente son tareas de reflexión y evaluación de la experiencia. Se realizan a partir de registros que toma la profesora de prácticas, las autoevaluaciones de las clases dadas, trabajo de los alumnos, planes, diario de residencias, etc. Dichas tareas se consideran sumamente importantes, ya que en la vorágine de trabajo de los dos meses intensos en que los alumnos están en la escuela asociada, la realidad es que este trabajo se hace complicado, a pesar de que se intenta la reflexión durante la tarea”.

En un caso se hace referencia a tareas de asesoramiento realizadas por el docente del profesorado: “Son también, momentos de asesoramiento a través de mis propias experiencias como docente, desde mis necesarias capacitaciones permanentes, desde mis lecturas; en permanente diálogo con las de los estudiantes”.

› **Reflexiones de la investigación**

Una cuestión a destacar de esta experiencia es el hecho de aprender a investigar investigando, aprender a agrupar datos, a generar categorías, a acordar con otros investigadores. En cada encuentro fuimos armando las categorías, revisando los datos, volviendo a las categorías, trabajando en grupo para llegar a un acuerdo sobre la forma de organizar la información.

En la etapa de los informes, aprendí a redactarlos, a ampliar los datos a partir de una mirada analítica, a no perder la diversidad. Para redactar los primeros informes, tomé nota de las palabras de la directora, y le fui dando forma luego, individualmente. Volviendo al trabajo grupal, notamos que en mis informes había datos que se habían perdido, por lo que opté por volver a las respuestas originales de los docentes (antes había trabajado sólo con las categorías), para completar espacios vacíos, otorgar sentidos, analizar con mayor profundidad.

Fueron muchos procesos de ida y vuelta: acuerdos en grupo, trabajo individual, vuelta al grupo, revisión de categorías, informes, nociones. Volvimos a la teoría para echar luz sobre alguna cuestión, escribir nuevos informes, volver a revisar en grupo. En cada vuelta, el producto se fue complejizando, pero a la vez, siempre parece imperfecto, siempre parece que hay algo más por hacer.

Creo que eso es uno de los aprendizajes más interesantes: despertar ese ímpetu por volver nuevamente sobre el conocimiento producido, notar que es inacabado, que siempre se puede hacer algo para comprender mejor.

En cuanto al rol del director de la investigación, me interesa destacar aspectos vinculados con la tutoría y la formación. Tomaremos lo planteado por Barbier (1996), en relación con la función tutorial:

“Los sistemas de formación pueden ser caracterizados como espacios sociales cuyo resultado específico es la producción de nuevas capacidades transferibles en otras situaciones. La figura central de estos sistemas es, por supuesto, la figura del formador, y la construcción social en que las prácticas se inscriben es la noción de capacidades, la que puede ser definida en este caso como un componente identitario aunque sólo potencialmente movilizable en una actividad.”¹

En el seno del equipo de formación, se puso en práctica un dispositivo que, como sistema de formación, fue permitiendo de manera gradual desarrollar capacidades de investigador en quienes participamos.

“El ámbito de la tutoría se caracteriza por lo contrario, por el hecho de que el tutor y el tutorado se encuentran en la misma situación, es decir, donde ocurre la situación de trabajo, aun cuando en ella no tengan el mismo status, cosa que va a enriquecer y reforzar considerablemente los fenómenos de identificación, en sentido recíproco”²

En las reuniones trabajamos a la par; sin embargo, la directora del proyecto fue generando tareas para que desarrolláramos capacidades de organización y análisis transferibles a otras situaciones. Asimismo, fue generando gradualmente actividades de mayor complejidad, despertando nuestro interés y curiosidad.

Por otra parte, la cuestión grupal fomentó el avance del proceso de investigación, ya que cuando uno de los integrantes no llegaba a cumplir con alguna tarea, redistribuíamos el trabajo para poder cumplir con los plazos que nos íbamos fijando.

> **A modo de cierre...**

Este recorrido comienza con la experiencia vivida en la carrera de grado, y continúa con la participación en una investigación real. Creo que lo más interesante de participar en experiencias como ésta es que me permitió ir gradualmente aprendiendo diferentes técnicas y modos de análisis para transferir la información inicial recogida en “datos” que en su conjunto nos acercan a la comprensión de la formación en las residencias, tal como en este trabajo se especificó en una de las dimensiones: las actividades en la residencia. Me entusiasma saber que puedo formar parte de un equipo de investigación que produzca conocimiento útil para que también otros puedan analizar

¹ Barbier, Jean Marie. *Tutoría y función Tutorial. Algunas vías de análisis*. En Souto, M. (2009) Grupos y dispositivos de formación. Colección Formación de Formadores. Buenos Aires. Novedades Educativas. Pág. 133.

² *Ibíd.* Pág. 137

fenómenos educativos que tanto nos apasionan a quienes nos formamos y trabajamos en este ámbito. En este proceso de formación continuamos.

> **Bibliografía**

Chaiklin, S. y Lave, J. (2001) *Estudiar las Prácticas. Perspectivas sobre actividad y Contexto*. Buenos Aires. Amorrortu.

Ferry, G. (1997) *Pedagogía de la Formación. Colección Formación de Formadores*. Buenos Aires. Novedades Educativas.

Mazza, D. *La tarea en el nivel superior de la enseñanza. Tesis de Doctorado*. FFyL. UBA.

Souto, M. (1986) *La observación de los grupos de aprendizaje. Cuadernos de Ciencias de la Educación*. Buenos Aires. OPFyL. UBA.

Souto, M. (1993) *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires. Miño y Dávila

Souto, M. (1998) *El análisis didáctico multirreferenciado. Una propuesta*. En Souto, M. y Mazza, D. *Didáctica II. Encuadre Metodológico. Ficha de Cátedra nro 1*. Buenos Aires. OPFyL. UBA.

Souto, M. (2009) *Grupos y dispositivos de formación. Colección Formación de Formadores*. Buenos Aires. Novedades Educativas.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1986) *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires. Paidós.

Las representaciones sobre la tarea de investigar, en graduados en Ciencias de la Educación. [Experiencia de Formación en Investigación]

Kurland, Laura / IICE-UBA – laukurland@hotmail.com

Martínez, Sandra / IICE-UBA – sandra2001m@yahoo.com.ar

Eje: Reflexiones sobre la tarea de investigar

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras claves: Representaciones-formación en investigación-implicación-trabajo en grupo.*

> Resumen

Esta experiencia de formación se presenta en el marco de la investigación “La formación pre-profesional: la residencia docente en el marco de la formación en las prácticas” – Proyecto UBACYT 2011-2014 con sede en el IICE, Universidad de Buenos Aires, dirigido por la Dra. Marta Souto

El propósito que tiene este trabajo es presentar la experiencia de dos investigadoras en proceso de formación. Se hará hincapié en sus concepciones iniciales acerca de la investigación, los distintos espacios de formación transitados dentro un proyecto, su implicación dentro del proceso de investigación y su rol como integrantes de un equipo de investigación.

Cabe destacar que el rol del investigador implica, dentro de un modo de investigación cualitativa con enfoque clínico, adquirir ciertas competencias vinculadas a: reflexionar sobre la propia práctica, (capacidad meta-cognitiva), vincularse con la investigación reflexiva y críticamente, posicionarse frente al conocimiento y a la realidad desde la relación sujeto – objeto de conocimiento, lo que significa la aprehensión de la situación en su singularidad y complejidad, la inclusión del sujeto investigador desde su implicación, la que es puesta en análisis, y el desafío ético que el trabajo de reflexión y acción con los otros y para los otros significa.

En este sentido nuestra formación como investigadoras se realizó en los distintos espacios construidos por el equipo de investigación, que permitieron la adquisición de competencias y saberes idiosincráticos, propios del investigador, necesarios para la puesta en acción en el momento de llevar adelante la tarea de investigar. Transitar estos espacios también nos permitió contrastar aquellas ideas previas que teníamos acerca de lo que es la investigación, así como también ir construyendo nuevas imágenes sobre la tarea de investigar como resultado de la interacción y del intercambio con nuestros pares al interior del equipo de trabajo.

Desde la perspectiva de la pedagogía de la formación, nuestra experiencia se estructura en tres ejes: el primero estará centrado en nuestro recorrido de formación (experiencia común y singular de las investigadoras en formación); en el segundo explicitaremos y analizaremos nuestras representaciones y concepciones iniciales acerca de ser investigador, como también aquellas que construimos en el trabajo concreto; el tercer eje presentará la comparación y las tensiones presentes entre las representaciones iniciales y lo requerido en el campo concreto de la práctica en investigación.

A modo de cierre destacaremos el valor de las representaciones en el proceso de formación en investigación, y el modo en que las mismas inciden en el proceso de “darse forma” como investigadoras. En qué medida ese imaginario ayuda y permite la construcción de una representación sobre el rol del investigador fruto del trayecto recorrido y del intercambio con los pares.

> **Introducción**

La presente exposición tiene como propósito presentar la experiencia de dos investigadoras en proceso de formación en el marco de la investigación “La formación pre-profesional: la residencia docente en el marco de la formación en las prácticas” – Proyecto UBACYT 2011-2014 con sede en el IICE, Universidad de Buenos Aires, dirigido por la Dra. Marta Souto

Se hará hincapié en las concepciones iniciales acerca de la investigación, los distintos espacios de formación transitados, la implicación dentro del proceso de investigación y el rol como integrantes de un equipo de investigación.

> **Puntuaciones teóricas**

En este contexto es necesario desarrollar algunos conceptos que enmarcan teóricamente el desarrollo de esta presentación.

Esta ponencia se inscribe en un modo de investigación cualitativa con enfoque clínico, caracterizado por atender a la singularidad y particularidad de los fenómenos que se investigan y por comprender en profundidad las situaciones estudiadas. Es decir, atender a esas singularidades en su desarrollo e historicidad (Souto, 1999).

Investigar a través de este enfoque tiene como objetivo desarrollar una comprensión en profundidad del objeto que se investiga.

Es en los datos y a través de ellos que la comprensión puede llevarse a cabo (...) El investigador toma contacto con esa realidad y la transforma en “dato” a través de un proceso de comprensión. Se trata de pasar de lo “real” a su construcción como “dato”. (Souto, 2007:42).

Es en este contexto que el investigador se va implicando e involucrando en la medida en que se acerca y analiza a los fenómenos que estudia. “Se trata de la implicación, proceso inevitable que

acompaña al conocimiento de los hechos humanos, especialmente cuando los aborda desde la complejidad” (Souto, 2007:42). La complejidad está asociada a la idea de enlazar, enredar, entrelazar y contener. La implicación en el proceso de investigación, refiere al modo peculiar en que cada uno se relaciona de manera consiente e inconsciente con aquello que observa, conoce, analiza. Así como la implicación es un proceso natural, el análisis de la implicación resulta clave, metodológicamente, en el proceso de investigación tanto para la recolección de datos mediante la entrevista y/o la observación, como para el análisis de los datos, en tanto le permite al investigador conocer de qué manera se vincula con los sujetos, grupos, documentos, etc.. y ello despeja el campo, da información sobre el sujeto investigador, a la vez que sobre las realidad en estudio, permitiendo una distancia Óptima con el objeto de estudio. En la medida en que el investigador se implica, se mete, se enreda en esa realidad que está investigando, el análisis de la implicación aporta claridad y seguridad al proceso de construcción de conocimiento. Permite conocer las formas singulares de ligazón, para estar en condiciones de reflexionar en profundidad sobre las mismas y favorecer una relación sujeto-objeto de investigación, que facilite desde la inclusión del sujeto que investiga el análisis, la comprensión y la construcción de nuevos conocimientos. Se trata de una práctica reflexiva, profunda que ocupa un lugar central en la investigación clínica.

Otro concepto clave para el desarrollo de este trabajo es el de formación. La formación, de acuerdo con G. Ferry, es un desarrollo personal, una dinámica de transformación del sujeto. Se la entiende como aquella práctica que privilegia la relación entre el formador y el sujeto en formación. El trabajo del formador consiste en generar mediaciones para favorecer y provocar el aprendizaje del adulto.

En la formación el sujeto es el adulto, sujeto social en un proceso de transformación o de modificación global (Souto; 1999) que incluye el desempeño idóneo de funciones específicas en la realidad social y profesional. Apela a la autonomía del sujeto desde el punto de vista psíquico y social, se constituye como un espacio para que el sujeto tome conciencia de su lugar y del poder sobre sus actos. Implica además una reflexión sobre los valores y sobre la conducta ética del sujeto en formación.

La formación tiene como propósito generar capacidades, aptitudes y/o habilidades. Las situaciones de formación tienen una intención de producción de nuevas capacidades y/o actitudes susceptibles de ser transferidas en el futuro a otros espacios, integrándolas a actividades y acciones propias del mundo del trabajo.

El grupo de formación es otro concepto de interés. Se trata de un espacio conformado por una relación distinta a la de docente-alumno. Por tratarse de sujetos adultos con experiencias y conocimientos de distinto tipo, se generan relaciones horizontales en las que puede aparecer una asimetría transitoria en función del contenido de la formación más que por el status.

Formador y sujetos en formación establecen una mayor horizontalidad en la situación. El conocimiento no es lo que da especificidad sino el conjunto de saber-hacer que requiere de conocimientos y teorización de diverso nivel, pero no se centra en ellos. (...) Se trata del campo de las prácticas, de la experiencia en el trabajo, en la empresa, en la docencia, en las comunidades e instituciones sociales diversas. Las modalidades nuevas de desempeño, las competencias y en

especial la reflexión sobre las prácticas y su análisis toman el papel central en estos grupos. (Souto, 2007:45).

› **El proceso de formación en investigación**

¿Qué es investigar?, ¿qué imágenes están asociadas a la tarea de investigar?, ¿qué implica ser investigador?, ¿cuáles son nuestras concepciones acerca de lo que es ser investigador? Son las preguntas que nos hemos formulado.

Una de las hipótesis que atraviesa este trabajo es que la pregunta ¿qué es investigar? fue la que desencadenó la posibilidad de buscar espacios e instancias de formación que nos permitieran comenzar a conocer en qué consistía esta tarea. Es decir, la motivación a partir de este interrogante despertó en nosotras la posibilidad de reflexionar, indagar, revisar las ideas y representaciones asociadas tanto a la idea de qué significa ser investigador, como al rol del investigador. Ese deseo de saber nos llevó a volver a vincularnos con nuestras concepciones iniciales en torno a la tarea de investigar. Inicialmente consideramos que la investigación estaba reservada para aquellos profesionales que tenían una vida académica, es decir, para quienes se dedicaban a investigar como parte de su vida académica y profesional. Nos parecía difícil, en nuestro caso, poder compatibilizar el inicio de nuestra formación académica con la vida profesional, razón por la cual solo el investigador era quien sí podía conciliar ambos trayectos. En nuestras representaciones la investigación era una tarea que consistía, exclusivamente en la salida a terreno, para observar y hacer entrevistas. Comenzar a adentrarse en el mundo de la investigación era un camino para conocer otra faceta del campo profesional y desde allí construir la profesión.

La curiosidad por dar respuesta a esta pregunta y por querer saber más sobre la tarea de investigar nos llevó a adscribirnos a la materia Didáctica II. Es aquí donde ocupa un lugar central el concepto de deseo de saber.

Filloux plantea que en el campo pedagógico operan las relaciones con el saber de sus participantes, los deseos que sostienen el proyecto de aprender y la intención de enseñar. El psicoanálisis sostiene que el deseo de saber tiene su origen en el deseo de saber sobre el deseo del otro. La curiosidad de los niños por indagar e intentar dar respuesta a la pregunta sobre el origen de los niños, es lo que despierta la curiosidad y la motivación por investigar sobre este tema.

A medida que recorríamos los distintos espacios en nuestro rol de adscriptas, íbamos corroborando o contrastando nuestras concepciones en torno a la investigación. Pudimos comenzar a descubrir distintas tareas asociadas tales como: trabajar con la implicación del investigador, desmenuzar y “masticar” los datos hasta poder construir nuevos sentidos, construir hipótesis interpretativas a través de los datos y los análisis a los cuales arribábamos. En este proceso fuimos viendo que la investigación no es una tarea que se hace en solitario sino en un equipo de trabajo donde cada uno tiene un rol en el desarrollo de la investigación. Es así que lo grupal cobra importancia en la medida en que el grupo acompaña, sostiene, orienta y ayuda en el proceso de formarse como investigador.

Al vincularnos con el saber asociado a la tarea de investigar, íbamos construyendo nuevos saberes. Es interesante vincular esta idea con el concepto de relación con el saber entendido como “proceso por el cual un sujeto, a partir de saberes adquiridos, produce nuevos saberes singulares que le permiten pensar, transformar, y sentir el mundo natural y social” (Beillerot, 1999:111). En este recorrido formativo fuimos reformulando nuestros primeros saberes en torno a la tarea de investigar y construyendo otros, como producto de los espacios por los cuales íbamos transitando.

Es de interés plantear, en qué dispositivos se produce nuestra formación en investigación. Entendemos por dispositivo, de acuerdo con M. Souto, un artificio inventado, creado con una finalidad. Se constituye como un instrumento “para”, orientado a finalidades, en nuestro caso la formación en investigación. Es aquello que a la vez dispone y pone en disponibilidad tanto por parte del formador como de los sujetos en formación y es multifacético. Es un artificio complejo, combinado, que se inventa poniendo en juego una serie de componentes con una intencionalidad de enseñanza o de formación.

El dispositivo en el que fuimos participando incluía reuniones del equipo total o parte del mismo en función de la tarea: leer registros de observaciones y/o entrevistas, informar y confrontar datos y análisis, triangular desde distintas fuentes, generar categorías de análisis, intercambiar y profundizar bibliografía. Paulatinamente comenzamos a visualizar que la tarea de investigar remitía a diferentes actividades posibles de ser abordadas por nosotras. Se generaba una dinámica grupal que abría espacios para la participación de todos los integrantes. Las tareas no se realizaban en forma individual sino en pareja, con un miembro del equipo con mayor experiencia. El recorrido por distintas instancias de trabajo fue progresivo, abarcando desde tareas al interior del grupo de investigación, hasta salidas a terreno. En cada encuentro se esclarecían de a poco las funciones de nuestro rol como investigadoras, lo cual nos llevaba a ir modificando nuestras primeras concepciones.

En este sentido transitar por las distintas propuestas del dispositivo, nos permitió construir, deconstruir y reconstruir imágenes asociadas al rol del investigador. Al trabajar con “el otro” en un grupo contenedor, pudimos valorar la importancia del acompañamiento. La invitación y participación en las diferentes propuestas, motivaba cada vez más nuestra curiosidad y deseo de saber acerca de lo que es investigar y generaba nuevos aprendizajes sobre este oficio de investigador. La figura de un tercero mediador presente, nos acompañó con sus devoluciones y aportes sobre nuestro trabajo.

En nuestras concepciones iniciales la tarea de investigar estaba asociada, indefectiblemente, con la salida a terreno. Es decir, la investigación implicaba la observación, la realización de entrevistas, etc. Sin embargo a medida que íbamos transitando por los distintos dispositivos de formación nos dimos cuenta que hay otra instancia clave en la investigación que es el análisis y el trabajo con los datos. Aprendimos que investigar no es solo salir a terreno sino que también supone desmenuzar, indagar y trabajar en profundidad con los datos. En este sentido, cuando se presentó la propuesta para realizar este proyecto de investigación, en la elección de las tareas por realizar, ambas tomamos caminos diferentes. Mientras que una de nosotras integró el grupo encargado de

realizar el seguimiento a residentes en sus prácticas en la escuela destino, la otra investigadora colaboró en la realización de análisis de entrevistas.

Una de las investigadoras realizó el seguimiento a una residente. Esta tarea consistió en: observar las clases en las distintas áreas (Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Naturales), realizar entrevistas “informales” para conocer sus sensaciones e impresiones con respecto a las clases presentadas (en relación con el contenido, grupo de niños, maestra co-formadora, profesora de residencia etc.). Así mismo se realizaban entrevistas semi-estructuradas para indagar distintas cuestiones vinculadas a la construcción de su rol como docente en formación.

En el transcurso del trabajo de investigación, se pudo evidenciar de qué manera la formación y experiencia docente se entramaban con el rol de investigadora. Esto provocó algunos interrogantes que se expusieron en reunión de trabajo;

¿Cómo posicionarme más claramente en el rol de investigadora, cuando la escuela y el dispositivo de residencia develaban y evocaban fuertemente, mi trayecto de formación docente y experiencia en la docencia?

¿Cómo construir un vínculo positivo de empatía con la residente, que permitiera un trabajo colaborativo, desde el rol de investigadora y no como profesora de prácticas?

Es aquí donde la implicación se hace presente, ya que el rol de profesora de residencia se manifestaba por ocasiones, provocando cierta incomodidad personal. En los encuentros de trabajo se pudo evidenciar la importancia de considerar la implicación y lo que ella moviliza, y en qué medida estas reflexiones, permitirían aportar datos a la investigación. Abordar un trabajo de análisis individual, autorreferencial, fue de utilidad en una primera etapa. Luego se sintió que se entraba en un círculo de preguntas y respuestas, que volvían a un mismo punto de partida. Sin embargo en un segundo momento, la presencia de un tercero mediador, ayudó de una manera muy distinta al análisis de la implicación.

En dicho trabajo se pudo visualizar con el acompañamiento e intermediación de la Directora, que en la lectura de los registros se podía observar la presencia del rol de profesora de residencia, entrelazado con el de investigadora. Asimismo la estudiante residente, a quien realizaba el seguimiento, visualizaba a la investigadora más como profesora de residencia que como investigadora, a pesar de conocer que formaba parte del equipo de investigación. Es aquí donde lo temporal cobra cierto sentido. El dispositivo de residencia me disponía a evocar mi experiencia docente en sus diferentes roles.

Desde el enfoque clínico - el cual enmarca el proyecto-, se podía visualizar cómo en el espacio de la investigación la subjetividad entraba en juego. Trabajar la implicación, con la institución, con sus actores (estudiante residente, maestros, directora, profesora de residente, niños etc.) y con la tarea de investigación, ayudó a despejar el campo de trabajo, esclarecer confusiones, comprender las situaciones planteadas, sin la intención de controlarlas, sino más bien conocerlas y ponerlas en juego.

La implicación pone en un lugar particular a los observadores y viceversa, es “una luz” que atraviesa la tarea y demanda atención y posterior reflexión. En este sentido el análisis de la implicación requirió continuar con los encuentros de trabajo. Los registros escritos acerca de las

sensaciones y los sentidos que las situaciones vividas provocaban, fueron tomando mayor sentido. Se fueron realizando registros desde las horas previas a la entrada a la escuela, el paso por ella y salida de la misma. De este modo se recuperaba con cierta sensibilidad la experiencia realizada, siendo insumo para posteriores encuentros de trabajo.

La otra investigadora, colaboró en el análisis de entrevistas a residentes realizadas por otra compañera del equipo de investigación. Esta tarea implicó la lectura de los registros en varias oportunidades, volcando las impresiones para ir conociendo y apropiándose de los datos. Esto permitió ir captando los primeros sentidos, comprender lo singular del relato y relacionarse con el material. En una segunda instancia se fueron elaborando categorías de análisis que permitieron construir las relaciones entre los datos empíricos y esas primeras categorías para trabajar con el material.

La particularidad que tuvo este trabajo fue que las entrevistas habían sido realizadas por un otro (compañera del grupo). Es decir, que el contacto con los datos se remitía a lo que aparecía en el registro. Al no formar parte de la entrevista exigió ir construyendo la propia imagen en torno al modo en que se realizó, el clima, las sensaciones del entrevistador y del entrevistado, etc. Es decir que se fue construyendo una imagen en torno a esta situación a partir de las diversas lecturas del registro desde el lugar de analista de las entrevistas.

En esta instancia del trabajo me surgió el siguiente interrogante ¿Qué valor tendría el aporte al no haber tomado la entrevista?, ¿Qué significación le otorgaría la entrevistadora a la nueva interpretación? Esta modalidad de trabajo permite valorizar y revalorizar el rol del tercero que llega con “nuevos lentes”. Leer, interpretar y desmenuzar los datos aportaron una nueva mirada sobre el registro. Es decir nuevas interpretaciones y sentidos que se triangularon con otros análisis del mismo material.

› **A modo de cierre**

Es una dificultad poder compatibilizar la vida académica con la vida profesional. Las exigencias que el trabajo de investigación trae aparejado, requieren de un tiempo que en muchas oportunidades excede las posibilidades reales. Si bien el deseo de participar siempre está presente, no siempre se compatibiliza con la vida laboral. Sin embargo, más allá de las adversidades expuestas nos preguntamos: ¿Qué es lo que hace que a pesar de estas adversidades y del poco tiempo que disponemos sigamos eligiendo la investigación como espacio de formación académica?

Desde los aportes de Beillerot el impulso de saber está dado por deseos que se gestaron en el plano inconsciente. Es en los primeros años de vida donde surgen los primeros indicios de una actividad provocada por la pulsión de investigar y de saber.

Se trata de una pulsión, cuya meta, cuyo objeto es el conocimiento. El objeto de conocimiento concierne a lo que supone ha sido causa, fuente y lugar de un primer placer. Es el deseo de saber, lo que sostiene la curiosidad por conocer en cada una y es el dispositivo de formación interno al equipo lo que facilita un progresivo aprendizaje. (Beillerot, 1989)

Un punto importante que vale la pena desarrollar es que en este trayecto como investigadoras en formación, no solamente pudimos modificar nuestras representaciones iniciales, sino que en este proceso también aprendimos algunas capacidades propias de la investigación tales como: la disposición al trabajo grupal, a la escucha y la observación, la importancia de la mediación en el análisis de los datos y la implicación, el sostén y acompañamiento del trabajo grupal, el compromiso ético que la tarea requiere, especialmente con las instituciones comprometidas y hacia quienes las conforman, el valor al reconocimiento de la tarea realizada por quienes acompañan nuestra formación.

Pudimos comprender y entender que los diferentes momentos de la investigación, requieren de un tiempo necesario, para la comprensión, para el análisis, la reflexión en profundidad etc., Muchas veces esta posibilidad supone que el investigador desarrolle tolerancia para aceptar y comprender la importancia de los tiempos que el trabajo de investigación requiere y aceptar que el conocimiento nunca es acabado, ni comprendido en su totalidad.

Otro punto importante al cual pudimos arribar es la posibilidad de analizar el peso y la importancia que tienen las representaciones. En nuestro caso teníamos una serie de representaciones iniciales vinculadas a la tarea de investigar, las cuales se fueron transformando y tomando nuevos sentidos a medida que íbamos transitando por los distintos espacios de formación. Fueron los cambios en estas representaciones los que actuaron como motor para iniciar este recorrido como investigadoras en formación, en el cual pudimos aprender a investigar investigando.

> **BIBLIOGRAFÍA**

- Baillerot, J. (1996). Pedagogía de la Formación. Colección Formador de Formadores. Serie LOS DOCUMENTOS. Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Filloux, J.C. (2001). Campo Pedagógico y Psicoanálisis... Buenos Aires. Ed. Nueva Visión.
- Souto, M. y otros. (1999). Grupos y Dispositivos de Formación. Colección Formador de Formadores. Serie LOS DOCUMENTOS. Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Souto, M y Mazza. D. (2007). Ficha Nº Encuadre Metodológico, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires: OPFYL

ARTISTA-EDUCADORA EM AÇÃO: A [AUTO]BIOGRAFIA NO TEATRO DOCUMENTÁRIO

Saldanha, Fernanda / Universidade Federal de Santa Maria - fesaldanha@msn.com

Jacinto, Rafael Cardoso / Universidade Federal de Santa Maria - cardosojacinto@yahoo.com.br

Guerra, Raquel / Universidade Federal de Santa Maria - guerra.raquel@hotmail.com

Eje: Reflexiones sobre la tarea de investigar

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palavras-chave: Teatro Documentário; (auto)biografia; memória; real; ficção.*

> **RESUMO**

Este artigo apresenta o início da pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Licenciatura em Teatro, sobre o teatro documentário e as possibilidades que oferece para a pesquisa com (auto)biografia. A partir da investigação artística, histórico e teórica, busca-se expandir o entendimento do conceito “teatro documentário” e identificar nele elementos de documentação/registo e narrativa (auto)biográfica, ao partir de memórias pessoais e dos familiares, de relatos, fotos e documentos. A reelaboração destas memórias passa pelo olhar da artista-pesquisadora, que recriará situações e momentos que lhes foram relatados, para apresentar em cena, como acontecimento teatral, criando uma linha tênue e transitando por uma zona fronteira entre o que é real e o que é ficção.

> **ABSTRACT**

This paper presents a early research of the Course Conclusion Project for the Degree in Theatre. This paper presents a early research, it is the work of Degree in Theatre. The subject is the documentary theater and the possibilities it offers for research with (auto) biography. From the artistic, historical and theoretical research, we seek to expand our understanding of the concept "documentary theater" and in it identify forms to create with elements of documentation (auto) biographical, from the personal and family memories, reports, photos and documents. The restate these memories through the eyes of the artist-researcher, who will recreate situations and moments that were reported to them, to present on the scene as a theatrical event, it will create a fine line which moving through a frontier zone between what is real and what is fiction.

> **ARTIGO**

Sou Fernanda Saldanha, 26 anos, solteira, nascida na cidade de Venâncio Aires/RS, no dia 02 de abril de 1988, filha de Manoel e Nelsy Saldanha. Atualmente acadêmica do 7º semestre do Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), integrante do DACARATAPA Grupo de Teatro e bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Iniciando as pesquisas para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Sou Raquel Guerra, 31 anos, casada, nascida na cidade de Marau/RS, no dia 09 de junho de 1982. Atualmente professora na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), doutoranda na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), coordenadora de área/teatro no PIBID/UFSM e coordenadora do projeto de pesquisa “Teatro e Tecnologia” na UFSM.

Somos artistas, docentes, pesquisadoras. Somos duas biografias num encontro. Nossa parceria que ora se expressa neste artigo escrito a quatro mãos é tanto acadêmica como artística. Este texto apresenta o percurso de Fernanda Saldanha, seu interesse pelo tema do teatro documentário e a (auto)biografia, assim como os caminhos acadêmicos e artísticos que a conduziram para o seu projeto de TCC, que encontra-se aqui como o objeto de estudo apresentado. Ao decorrer da escrita, contextualizamos o leitor em relação à presença das mídias da imagem (fotografia, vídeo, cinema) no contexto da produção artística/teatral, parte da contribuição de Raquel Guerra à pesquisa de Fernanda Saldanha aqui narrada. Nossos interesses de pesquisa se entrecruzam neste texto ao relacionarmos teatro documentário, (auto)biografia e os registros de fotografia e vídeo como fonte documental e elemento de criação para a pesquisa artística.

> **O embrião da pesquisa: em primeira pessoa, o percurso na voz de Fernanda Saldanha**

Minha incursão pelo teatro documentário iniciou no ano de 2012, quando participei da oficina *Teatro Documentário: arquivos, memória e autoficção*, ministrada por Janaina Leite, atriz, diretora e cofundadora do Grupo XIX de Teatro, mesmo ano em que assisti ao espetáculo *Luis Antonio-Gabriela*, da Cia Mungunzá, baseado na história de vida do irmão do diretor Nelson Baskerville.

No ano seguinte, aventurei-me a explorar o teatro documentário como objeto de pesquisa para desenvolver o Estágio Supervisionado de Docência em Teatro I – Ensino Fundamental,

disciplina do Curso de Licenciatura em Teatro da UFSM¹, na Escola Princesa Isabel, do distrito rural de Arroio do Só, de Santa Maria/RS. O trabalho iniciou com pesquisas históricas e teóricas sobre o teatro documentário e prosseguiu com levantamento e (re)contação de narrativas de tradição oral² daquela localidade.

Para estudiosos do assunto, a memória é o resultado do entrelaçamento das experiências de um tempo vivido. Ela é uma espécie de “guardiã” da integridade de cada indivíduo, que assegura a sobrevivência de acontecimentos que marcaram uma época e garante a partilha desses acontecimentos entre indivíduos de um grupo afim. “A memória coletiva é apontada como um cimento indispensável à sobrevivência das sociedades, o elemento de coesão garantidor da permanência e da elaboração do futuro”, lembra Milton Santos. (BARBOSA, 2011, p. 62)

Realizamos registros fotográficos e videográficos de todo o processo, finalizado com uma *roda de chimarrão* encenada, na qual as histórias foram recontadas, num contexto que se diluía entre representar improvisadamente e executar a roda de chimarrão e a narração dos *causos*³, do *Homem que laçou o avião*, da *Praga do Padre* e do *Assombro no CTG*⁴, como se os participantes/personagens não as conhecessem. Investigamos durante todo o processo as questões relacionadas à identidade local, justamente pelo viés do teatro documentário, que tem sua origem tratando de assuntos coletivos, de uma sociedade, que através do teatro poderia expor, discutir e refletir temas que diziam respeito a toda a população.

O teatro documentário ganhou notoriedade com os trabalhos de Erwin Piscator nas décadas de 1920/30, que na função de encenador, introduziu no teatro elementos como vídeos, slides, fotos, utilizando de meios tecnológicos, recursos extrateatrais, para apresentar a realidade na qual a peça estava inserida, de modo a aproximar do cotidiano da sociedade da época. Piscator aventou um teatro épico, que foi aprofundado por Bertolt Brecht, e trazia outros recursos como projeções, legendas, cartazes, materiais que vinham para somar à representação, mas ao mesmo tempo causavam certo distanciamento, que deslocava do lugar conhecido, despertando curiosidade e possibilitando maior reflexão, justamente por não estar imerso ao espetáculo. O teatro épico brechtiano pode ser compreendido como uma tentativa de superação do teatro dramático, criando um novo teatro, que indicava nova relação entre teatro e sociedade. O teatro épico está intimamente atrelado ao teatro documentário. Encontrei na linha documental uma maneira apropriada para desenvolver o trabalho com aquela turma. Observei que aquelas narrativas de

¹ O Estágio foi orientado pela professora Raquel Guerra e um primeiro texto sobre este trabalho foi apresentado por Fernanda Saldanha no CONFAEB 2013, Porto de Galinhas/PE, cujo texto está indicado na bibliografia.

² Trata-se de uma transmissão oral recente, pois as histórias narradas começaram a ser contadas nos meados dos anos 50.

³ Estas histórias foram redigidas pelos alunos e podem ser encontradas no blog criado por eles durante o Estágio: <http://historiasdearroiodoso.blogspot.com.br/>.

⁴ CTG: Centro de Tradições Gaúchas. É um espaço cultural. Local de encontro familiar, onde se cultua as tradições gaúchas, através da dança, da música, poesia, entre outras artes e lides campeiras.

tradição oral estavam ligadas, diretamente, com a biografia dos moradores daquele distrito. Revisitando o artigo resultante desta prática de Estágio, intitulado “Uma experiência com teatro documentário na escola”, reforça-se este pensamento:

As narrativas de tradição oral guardam a memória de um povo e suas reinvenções, de uma localidade, de uma família, são as histórias e/ou os causos que perpassam gerações e fazem parte do imaginário e do cotidiano de seus narradores/personagens. Normalmente os contadores destas histórias são também personagens delas, como no caso dos alunos de Arroio do Só, que vivem as “consequências” do que ocorreu há tanto tempo, e eles conhecem apenas por narrações, mas consideram-se parte daquele emaranhado de histórias. É como se aquelas narrativas fossem parte da biografia de cada um deles. (SALDANHA; GUERRA, 2013, p. 4)

O Estágio termina. O desejo de aprofundar os estudos sobre o teatro documentário aumenta. Entretanto, a curiosidade agora incide sobre questões (auto)biográficas e suas possibilidades dentro deste fazer teatral.

Sou uma artista-educadora em formação, mas antes de qualquer profissão, todos somos seres humanos, temos uma história de vida e dentro da sala de aula, temos que nos colocar como pessoa, para que os educandos nos reconheçam como tal e tenham o espaço de se colocar como pessoa também. “Não dá para separar a imagem docente da imagem humana. (...) Estamos na escola na totalidade de nossa condição humana. Os alunos nos veem como gente. Eles se veem como gente”, como afirma Arroyo (2004, p. 242). Sendo assim, este artigo apresenta uma revisão de literatura sobre o tema que será abordado no TCC: a (auto)biografia no teatro documentário.

› **Delimitações da pesquisa: teatro documentário, (auto)biografia e memória**

A (auto)biografia é recorrente no cinema e, principalmente, na literatura, mas no teatro ela tem ganhado maior expressão recentemente. No Brasil, temos algumas referências pontuais de trabalhos teatrais (auto)biográficos, como os espetáculos: *Luis Antonio-Gabriela* (2011), da Cia Mungunzá, que conta a história de vida de Luis Antonio, homossexual, que depois de toda a discriminação sofrida pela família devido sua orientação sexual, vai embora para a Europa e lá transforma-se em Gabriela. A encenação é conduzida pelo olhar do irmão caçula, Nelson Baskerville, através de fotos, documentos e lembranças, ele que assina a direção do espetáculo. E *Festa de Separação: um documentário cênico* (2009), com criação de Janaina Leite e Fepa, ela atriz, ele músico, apresentam o fim do relacionamento, a partir da realização de festas de separação, filmadas, realizadas inicialmente para familiares e amigos, atingindo posteriormente, desconhecidos, eles organizam o material documental da história vivida por ambos e expõe ao público como experiência cênica, onde transitam entre o teatro e o documentário. Nestas duas obras a história é conduzida a partir de acontecimentos da vida dos artistas envolvidos na criação.

Decidi investigar as possibilidades que a (auto)biografia oferece para o teatro, neste caso, para o teatro documentário. No início desta pesquisa de TCC, os problemas apontavam para como

trabalhar a (auto)biografia no teatro documentário se este tem como origem histórica questões coletivas e qual a relevância de uma história pessoal de alguém desconhecido do público. Com as primeiras revisões de literatura sobre o tema, algumas respostas para estas questões começaram a ser sanadas, como apresenta Leonor Arfuch:

Sabemos que não há possibilidade de afirmação da subjetividade sem intersubjetividade; conseqüentemente, toda biografia ou relato da experiência é, num ponto, *coletivo*, expressão de uma época, de um grupo, de uma geração, de uma classe, de uma narrativa comum de identidade. É essa a qualidade coletiva, como marca impressa na singularidade, que torna relevantes as histórias de vida, tanto nas formas literárias tradicionais quanto nas midiáticas e nas das ciências sociais. (ARFUCH, 2010, p.100)

Nesse entendimento do que é a (auto)biografia e a biografia, compreendendo que elas sempre tratarão de questões coletivas, identificamos que o processo biográfico na criação artística pode ser ou estar ligado à noção de teatro documentário, pois no teatro documentário os elementos reais mesclados aos ficcionais contribuem para tornar universal a história que está sendo contada.

Nesta etapa da pesquisa, o que se coloca em jogo é como esta história será contada artisticamente e como ela se constrói pelas afetações e pelos atravessamentos desta biografia e das minhas lembranças enquanto autora/personagem em processo de criação. A intenção é trabalhar a (auto)biografia no teatro documentário, através de um acontecimento teatral, que busca a ideia de hibridação de real e ficcional. Não é um espetáculo convencional, esse pensar o acontecimento teatral está associado à noção de experiência cênica, a ser compartilhada entre atriz/personagem e público, que se tornam cúmplices desta experiência, que é uma travessia perigosa, mas “talvez esteja nessa experiência real a potencial relação que o narrador-artista estabelece com o ouvinte-espectador”, como afirma Abujamra (2013, p. 76).

No contato com a experiência da atriz/personagem, o espectador pode apropriar-se dela e rememorar histórias e lembranças pessoais, que lhes cause algum tipo de afeto, seja positivo ou negativo, como ressalta Abujamra:

“No relato da experiência pessoal pode se projetar uma nova possibilidade de partilha. Pode-se imaginar que cada memória pessoal chame outra história e, por isso, cada texto autobiográfico pode ser infinito em sua multiplicação de histórias e sentidos, permitindo que narrador e ouvinte participem de um fluxo comum e vivo, de uma história aberta a novas propostas e ao fazer junto. Não seria esse um dos principais desejos do teatro, que suas obras não apenas sejam vistas, apreciadas, entendidas, mas que levem o espectador a pensar em sua própria vida, relacionando-a de maneira pessoal à vida dou outro?” (ABUJAMRA, 2013, p. 76)

Então, busco uma elaboração artística, valendo-me do encontro que o teatro proporciona. Pensando no que Gabriel García Márquez, cuja grandiosidade da obra se perde na memória, declarou, de que “a vida não é o que se viveu, mas sim o que se lembra, e como se lembra de contar isso”. Nesse momento, a questão do trabalho é o olhar artístico que será dado para esta história, reconhecendo que as questões transitam por diversos lugares durante a pesquisa.

Seria possível afirmar, então, que efetivamente, e para além de todos os jogos de simulação possíveis, esses gêneros, cujas narrativas são atribuídas a personagens realmente existentes, *não são*

iguais; que, inclusive, mesmo quando estiver em jogo uma certa “referencialidade”, enquanto adequação aos acontecimentos de uma vida, *não é isso o que mais importa*. Avançando uma hipótese, não é tanto o “conteúdo” do relato por si mesmo – a coleção de acontecimentos, momentos, atitudes –, mas precisamente *as estratégias* – ficcionais – *de autorrepresentação* o que importa. Não tanto a “verdade” do ocorrido, mas sua construção narrativa, os modos de (se) nomear no relato, o vaivém da vivência ou da lembrança, o ponto do olhar, o que se deixa na sombra; em última instância, que história (qual delas) alguém conta de si mesmo ou de *outro eu*. E é essa qualidade autorreflexiva, esse caminho da narração, que será, afinal de contas, *significante*.” (ARFUCH, 2010, p. 73)

Nesse sentido, a fonte inventiva neste projeto está calcada em meu imaginário (auto)biográfico, minhas memórias pessoais e familiares, advindas de relatos e outras fontes documentais, ou seja, são fragmentos de experiências apreendidas, experiências lembradas e esquecidas, que servem de fonte primária à prática/pesquisa artística de um acontecimento teatral ao serem reelaboradas e não somente transpostas para a criação. Portanto, o ato criativo aqui proposto relaciona-se diretamente com a imaginação e a memória, ou seja, ao acatar essas referências documentais da (auto)biografia, o processo criativo torna-se um dos focos da pesquisa acadêmica que interessa-se tanto pelo relato e documento quanto pelas formas e rearranjos criados artisticamente com tais fontes documentais. Isso porque na arte, o imaginário possibilita um diálogo com o inconsciente, com o fragmento esquecido, lembrado e recriado, que pode se materializar e reorganizar em forma artística, essa consciente e visível. O que se propõe, enfim, é um imaginário que recria a memória (auto)biográfica. Portanto, no contexto desta pesquisa, toda investigação às fontes de documentos (auto)biográficos diz respeito à construção artística.

De acordo com o texto dramaturgicamente de *Festa de Separação: um documentário cênico*, “no documentário, realizador e espectador estabelecem um contrato pelo qual concordam que tais pessoas existiram, que disseram tais e tais coisas, que fizeram isso e aquilo. A realidade que interessa é aquela construída pela imaginação autoral.” (LEITE; FEPA, 2009, p. 3). Portanto, o documental trata do real, mas é um recorte, é um olhar direcionado para algum momento ou questão específica.

O trabalho com o teatro documentário e, neste caso, com a (auto)biografia envolverá uma pesquisa documental, com a coleta de fotografias, vídeos e documentos, além da realização de conversas e entrevistas com familiares e amigos, e a produção de relatos, gravações em vídeo com depoimentos meus e dos demais envolvidos na história.

Juntamente com a expansão do entendimento de teatro documentário e com a compreensão de (auto)biografia, constatei necessário investigar o que é memória, visto que é um conceito que passa os dois anteriores.

“O conceito de memória é crucial porque na memória se cruzam passado, presente e futuro; temporalidades e espacialidades; monumentalização e documentação; dimensões materiais e simbólicas; identidades e projetos. É crucial porque na memória se entrecruzam a lembrança e o esquecimento; o pessoal e o coletivo; o indivíduo e a sociedade, o público e privado; o sagrado e o profano. Crucial porque na memória se entrelaçam registro e invenção; fidelidade e mobilidade; dado e construção; história e ficção; revelação e ocultação.” (NEVES, 1998, p. 218 apud DELGADO, 2003, p. 18)

Não se trata apenas de contar uma história de vida pessoal, trata-se de uma reinvenção e de diversos contrapontos: lembrar e esquecer, revelar e esconder, consciente e inconsciente, veracidade e dúvida, presente e passado.

A pesquisa se constitui de memórias... Quais são as memórias até aqui? Eis, que lembro de discutir a ideia de memória em uma aula da disciplina de Estágio Supervisionado de Docência em Teatro III – Oficina de Teatro, do Curso de Licenciatura em Teatro da UFSM. Guiados pela pergunta “o que é memória pra você?”, Tainá é essência, Vera e Luis são saudade. Coisas marcantes que aconteceram são as memórias da Marina... As da Josi são lembranças boas e más. Já para o Deivide, é uma coisa boa! O Jacinto lembra algo que vivenciou. A Cândice revisita o vivido, que é movediço, inseparável. Eu sou distância. Distância próxima, que se cruza, se encontra. Para mim memória é o que nos constitui como sujeito, são as referências que temos, as experiências que vivemos, mas também são as vivências que esquecemos, aquelas que não trazemos à luz, sem saber exatamente porque, mas que deixamos guardadas no baú das lembranças. A trajetória percorrida define quem somos hoje.

Chegamos, então, ao ponto nevrálgico: a biografia dos meus pais resvala, inevitavelmente, na minha (auto)biografia. A história de vida deles é o início da minha. Contudo, as memórias deles que me foram reveladas, certamente, já passaram por reelaborações, visto que a cada vez que um fato é narrado, há uma recriação involuntária, como apresenta o ditado popular: “Quem conta um conto aumenta um ponto”. Da mesma forma que as minhas memórias, em parte, também são reelaboradas ou até mesmo inventadas, sendo que não lembro de muitos momentos relatados por eles, mas os aceito e ainda reproduzo a narrativa.

Freud indaga a veracidade das lembranças de infância:

“Pode-se, na verdade, questionar se temos mesmo alguma lembrança *da* nossa infância: lembranças *relativas* a nossa infância podem ser tudo o que possuímos. Nossas lembranças infantis mostram-nos nossos primeiros anos não como eles foram, mas como nos apareceram nos períodos posteriores em que as lembranças foram despertadas.” (FREUD, 1974, p. 354)

Será que o pouco que lembro da minha infância não é real? Será que é criação? Precisaré investigar mais. Talvez eu descubra durante esta pesquisa. Talvez eu passe a vida toda sem essa certeza. Mas essa resposta não é tão importante, o que importa mesmo são os sorrisos que cada lembrança me traz.

> **A fotografia, o filme e o vídeo como elemento documental no teatro: com a palavra, Raquel Guerra**

Ao percorrer a investigação sobre o teatro documentário e a memória, desde 2013, o vídeo sobrepôs-se como um elemento constituinte da pesquisa, tanto por sua possibilidade documental quanto pela experimentação artística.

No âmbito desta pesquisa, de natureza artística e científica, o uso dos recursos de mídias e tecnologias de reprodução e comunicação pode ser identificado em dois momentos: o primeiro refere-se ao próprio recurso de pesquisa das fontes documentais, no qual as tecnológicas de comunicação evidenciam uma contribuição fundamental, sobretudo, em relação ao registro fotográfico e videográfico. Tratam-se dos documentos localizados (fotos, cartas escritas, jornais impressos, etc.) e dos documentos produzidos (relatos gravados em áudio e/ou vídeo). O segundo momento refere-se ao emprego artístico destes recursos, ou seja, qual é (ou qual será) o arranjo destes documentos no acontecimento artístico? Neste quesito, da criação artística, pode-se exemplificar a presença da projeção dos documentos (fotos, cartas, vídeos) durante o acontecimento artístico, assim como a presença física dos próprios documentos.

Esta pesquisa mescla teatro com fontes documentais em fotografia e vídeo, portanto, as considerações em torno destas linguagens objetivam propor mais as aproximações entre elas que salientar suas diferenças.

Desse modo, a fim de contextualizar o caráter documental e o arranjo artístico das mídias e tecnologias de reprodução no âmbito desta pesquisa, apresentaremos uma breve revisão sobre o tema no contexto histórico-cultural das artes, principalmente a relação entre teatro, vídeo, cinema.

Os primórdios do cinema são marcados pela variedade, pelas múltiplas possibilidades de uso do registro fílmico que, em muitos sentidos distancia-se da fórmula cinematográfica clássica incorporada, principalmente, pelo cinema hollywoodiano. Isso porque as evidências das primeiras projeções fílmicas se misturavam aos teatros de feira e a outras manifestações populares, a própria noção de montagem cinematográfica, considerada como um princípio constituinte do cinema veio depois de 1905, e a noção mais clássica do cinema, como ficção/história surge a partir da década de 1920/30. Antes disso, as projeções eram formas cinematográficas experimentais e documentais, que se misturavam a diversas atrações espetaculares.

Por outro lado, o surgimento do vídeo, como fenômeno de imagem, está associado à televisão, cujas primeiras transmissões eram feitas ao vivo e o recurso de gravação de programas, seriados e novelas veio depois, sendo restritos ao sistema comercial principalmente em função do alto custo dos equipamentos e de seu grande porte. Por isso, quando se fala do advento do vídeo na década de 1960/70, fala-se da videoarte e do vídeo de caráter documental, pois é o período em que a câmera de vídeo ganha formato portátil, acessível em termos financeiros. Desse período são identificadas as duas modalidades que se posicionam fora do circuito do vídeo/televisivo: o chamado vídeo de guerrilha (jornalismo documental) e a videoarte.

Na historiografia teatral, por exemplo, vemos o trabalho de incorporação do uso da projeção fílmica e de fotografias como um dado documental e como elemento de composição narrativa no começo do século XX com o trabalho de encenadores como Erwin Piscator e Vsevolod Emílievitch Meyerhold. Engajados na revolução política, estes artistas exibiam documentos da realidade na cena teatral, desse modo, por meio do filme e da fotografia, intercruzavam o real e o ficcional na criação teatral. Eles empregavam os recursos tecnológicos de seu tempo para concretizar seus objetivos artísticos.

Assim como o cinema, o advento do vídeo foi incorporado à cena teatral. Segundo Patrice Pavis, as experimentações das vanguardas das décadas de 1960/70 abrem a encenação à performance e para a permeabilidade do vídeo:

Muito rapidamente, o vídeo se tornará, nos anos 1980, um meio para renovar a narração cênica, para substituir um ator ausente (como exemplo, em LSD, do WoosterGroup), para confrontar a atuação dos atores no palco com sua representação na tela (Route1 et 9) (...) a partir dos anos de 1990, artistas de teatro como Robert Lepage, Peter Sellars, Giorgio BarberoCorseti ou Frank Castorf inauguraram uma nova etapa no uso do vídeo: (...) uma nova maneira de narrar com os meios do teatro. (PAVIS, 2011, p. 181)

Esta nova maneira revela uma composição teatral familiarizada com o audiovisual, cuja presença não é apenas provocativa, nem disposta apenas como instalação, o vídeo passa a ser utilizado como elementos de composição nos quais o artista teatral aproveita de seus recursos em favor de sua *mise-en-scene*, para incorporar um elemento documental, narrativo ou cinematográfico, o vídeo torna-se uma tecnologia cênica, como a iluminação compõe a cenografia e dramaturgia cênica.

Nessa perspectiva histórica, que evidencia a inter-relação do teatro com outras formas de arte e mídias, a pesquisa justifica a incorporação dos dados documentais coletados e produzidos pela artista/pesquisadora por meio dos recursos de mídias e tecnologias da imagem. Ressalta-se que o emprego documental ocorre criativamente no acontecimento teatral que será elaborado, nesse sentido é que a pesquisa irá utilizar-se de diferentes recursos disponíveis para investigar, produzir e reelaborar as fontes (auto)biográficas.

› **A guisa de continuidade**

O percurso (auto)biográfico de Fernanda Saldanha conduz olhar para sua própria história, para seus rastros. Ao mesmo tempo, a pesquisa nos deixa com o risco de parecer que se quer contar a própria história de vida. Não se trata disso, mesmo que a história (no sentido da biografia) esteja ali sempre presente de algum modo, seja pelos documentos expostos ou pela leitura dos espectadores. Este percurso artístico que Fernanda Saldanha irá desenhar está descortinando-se, neste período ela planeja ações iniciais, paralelamente, a pesquisa acadêmica estende-se até o final de 2014.

Os estudos com o teatro documentário partem de uma experiência estética também muito biográfica para a artista/pesquisadora, cujos encontros particulares foram citados ao longo do texto. Os estudos com a produção audiovisual tiveram início já no projeto embrião relacionado à disciplina de Estágio Curricular, logo no começo do artigo. O processo finalizou-se com a produção de um singelo vídeo documental que já figurava um misto entre ficção e realidade. No processo com a pesquisa de TCC, o vídeo aparece em registros que estão em produção e como material bruto ainda, pois devem ser selecionados e editados. E além dos vídeos, surgem uma coletânea de

documentos (auto)biográficos que Fernanda está vasculhando para assim poder moldar o acontecimento teatral que se propõe.

Portanto, depois da coleta do material documental, haverá em uma seleção e organização deste material, a partir do olhar que se desejará dar para a narrativa. Logo após, terá início a pesquisa experimental, focada no ato de fazer, no como efetivar o acontecimento teatral, com os ensaios de criação a partir do material (auto)biográfico levantado.

Por fim, o processo deve concretizar com uma apresentação pública da manifestação artística resultante da pesquisa e com o TCC que apresentará os caminhos percorridos. Desse modo, nós duas esperamos que os resultados desta pesquisa, recentemente lançada, possam ser apresentados futuramente e que possamos apresentar as ações artísticas que serão realizadas em um próximo texto, se os encontros das nossas pesquisas e escritas assim permitirem.

› **Referências Bibliográficas**

ABUJAMRA, Marcia. (2013). A alma, o olho, a mão ou o uso da autobiografia no teatro. In: **Revista Sala Preta** - Teatros do Real v. 13, n. 2, 2013). Disponível em <http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/69077/71522>. Acesso em 23/03/2014.

ARFUCH, Leonor. (2010). **O espaço biográfico**: dilemas da subjetividade contemporânea. Rio de Janeiro: EdUERJ.

ARROYO, Miguel G. (2004). Gaveta dos guardados. In: **Imagens Quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Editora Vozes, p. 239-252.

BARBOSA, Joaquim O. F. (2011). **Narrativas orais: performance** e memória. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia), Universidade Federal do Amazonas. Manaus. Disponível em http://www.ppgsca.ufam.edu.br/attachments/195_DISSERTA%C3%87%C3%83O_REVISTA_2.pdf. Acesso em 21/02/2014.

DELGADO, Lucilia de A. N. (2003). História oral e narrativa: tempo, memória e identidades. In: **Revista História Oral**, volume 16, nº 2. Disponível em <http://revista.historiaoral.org.br/index.php?journal=rho&page=article&op=view&path%5B%5D=62&path%5B%5D=54>. Acesso em 28/03/2014.

FREUD, Sigmund. (1974). Lembranças encobridoras. In: (1895) **Obras Completas**, volume III. Rio de Janeiro: Imago, p. 333-354.

LEITE, Janaina. (2011). **Teatro documental ou sob o risco do real**. Disponível em <http://www.questaodecritica.com.br/2011/10/teatro-documentario-ou-sob-o-risco-do-real/>. Acesso em 20/05/2013.

LEITE, Janaina; FEPA. **Festa de Separação**: um documentário cênico. Indisponível em meio digital.

PAVIS, Patrice. (2010). **A encenação contemporânea**: origens, tendências, perspectivas. Tradução Nanci Fernandes. São Paulo: Perspectiva.

SALDANHA, Fernanda; GUERRA, Raquel. (2013). Uma experiência com teatro documental na escola. In: **XXIII CONFAEB – Arte/Educação no pós-mundo**, Porto de Galinhas/PE. Anais do XXIII CONFAEB. ISBN: 978-85-415-0369-3.

SOLER, Marcelo. (2008). **Teatro Documentário**: a pedagogia da não ficção. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo. São Paulo.

La investigación en educación desde el enfoque clínico. Reflexiones sobre los momentos de entrada y permanencia en el campo.

Sanchez Troussel, Lorena / IICE, UBA- lorenalbs@hotmail.com

Di Matteo, María Florencia / IICE, UBA - florenciadm@hotmail.com

Eje: Reflexiones sobre la tarea de investigar

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras clave: enfoque clínico, análisis de la implicación, formación en investigación, investigaciones sobre directores y enseñanza; entrada y permanencia en el campo.*

» **Resumen**

En esta ponencia presentamos reflexiones metodológicas a partir de dos investigaciones cualitativas con enfoque clínico: una estudia la experiencia de directores de escuela en contextos de vulnerabilidad social y otra se propone comprender a la evaluación de los aprendizajes en la formación preprofesional en la universidad. Describimos situaciones vividas en dos momentos del proceso de investigación: el establecimiento de los contactos iniciales para el ingreso al campo y la permanencia prolongada en él y analizamos dificultades, tensiones y problemas generados allí. Concebimos esta tarea como parte de un trabajo de análisis de la implicación, que supone el registro de las impresiones del investigador en su contacto con el terreno y la elaboración de hipótesis interpretativas que ayudan a tomar distancia y comprender lo acontecido.

Presentamos, en el primero de los apartados, la especificidad del enfoque clínico tal como lo entendemos en las mencionadas investigaciones. En el segundo, relatamos una situación de contacto inicial para ingreso al campo y compartimos algunas hipótesis interpretativas sobre la misma. En tercer lugar, analizamos el vínculo construido entre investigador y sujeto de investigación a partir del registro de las impresiones en dos momentos distintos de la recolección de datos. A partir de estos ejemplos, en el cierre sostenemos como hipótesis que el trabajo sobre sí mismo (análisis de la implicación) es parte central del proceso de formación en investigación y requiere de un tipo de vínculo particular entre investigador en formación-investigador formado.

» **Introducción**

En el presente trabajo, nos proponemos describir y analizar algunas de las dificultades, tensiones y problemas que se generan en el ingreso y permanencia prolongada en el campo en dos investigaciones cualitativas realizadas desde un enfoque clínico en sentido amplio (Souto, 2010).

Una de las investigaciones tiene como objetivo estudiar a la evaluación de los aprendizajes en el marco de instancias de formación profesional en cursos universitarios y analizar en profundidad las vinculaciones con el proceso formativo del sujeto y su relación con características de la profesión. Entre sus objetivos específicos se ubican: la descripción de los rasgos de los dispositivos de formación y de evaluación de los aprendizajes, empleados en una selección de cursos universitarios de formación pre-profesional en lo relativo a fundamentos pedagógicos y didácticos, sus propósitos, formatos y condiciones de puesta en práctica y la caracterización de las concepciones sobre la práctica profesional y su posible vinculación con las situaciones de formación para la profesión que subyacen en cada curso. Asimismo, se propone identificar el lugar que ocupa la profesión y las características del mundo del trabajo en la definición conceptual y operativa de las prácticas e instrumentos de evaluación de los aprendizajes utilizados, en el marco de las instancias de formación a estudiar. Finalmente, se intenta caracterizar la relación que el sujeto establece con la situación de formación en general y con la instancia de evaluación en particular, a partir de aspectos tales como: las habilidades cognitivas implicadas en el desempeño en la situación, la vinculación emocional establecida, las representaciones sobre la formación, la evaluación y la profesión como práctica futura del estudiante. Se trabaja con cuatro casos de estudio que corresponden a cursos universitarios, tres de la Universidad de Buenos Aires y uno de la Universidad Tecnológica Nacional.

El segundo de los proyectos se propone describir y analizar la experiencia de directivos que trabajan en escuelas primarias en contextos de vulnerabilidad social. Las unidades de análisis son directores de escuelas primarias de gestión pública de la Ciudad de Buenos Aires, que reciben a población de barrios urbano-marginados. El interés por este estudio surge de la importancia atribuida al director y sus actividades y de la preocupación por la formación con la que los directivos que trabajan en dichos contextos llegan al cargo. Los objetivos de la investigación son: analizar e interpretar los rasgos y sentidos que asume la experiencia de dirigir una escuela en contextos de vulnerabilidad social; describir y analizar las características del contexto comunitario e institucional en que los directivos desempeñan su trabajo; identificar, describir y analizar los tipos de actividades que realizan los directivos en la escuela, con especial referencia a las que se vinculan a dichos contextos; identificar, describir y analizar los tipos de dificultades y problemas que enfrentan los directivos en el ejercicio del cargo, con especial referencia a las vinculadas con el contexto en el que trabajan; así como las capacidades y competencias que ponen en juego para su resolución.

Ambos estudios se enmarcan en una lógica cualitativa. En términos teórico-epistemológicos se trabaja sobre los objetos de investigación desde las hipótesis de complejidad, multirreferencialidad y desde el enfoque clínico en sentido amplio (Souto, 2010).

En esta ponencia presentamos inicialmente referencias epistemológicas y metodológicas que enmarcan a las dos investigaciones: nos detenemos en señalar algunas de las características de

la investigación desde el enfoque clínico en sentido amplio. Luego, describimos situaciones de los momentos de entrada y permanencia en el campo en las dos investigaciones y presentaremos algunas hipótesis interpretativas sobre las dificultades y tensiones que se dan en esos momentos de la investigación. En el cierre, sostenemos como hipótesis que el trabajo sobre sí mismo (análisis de la implicación) es parte central del proceso de formación en investigación y requiere de un tipo de vínculo particular entre investigador en formación-investigador formado.

› **El enfoque clínico en sentido amplio**

La investigación cualitativa constituye un campo de investigación que entrecruza disciplinas, áreas y objetos de estudio. Denzin y Lincoln (2011) aseguran que, más allá de las diferentes tradiciones, puede ofrecerse una definición inicial y genérica de investigación cualitativa:

“Es una actividad situada que ubica al observador en el mundo. Consiste en una serie de prácticas materiales e interpretativas que hacen visible el mundo y lo transforman, lo convierten en una serie de representaciones que incluyen las notas de campo, las entrevistas, las conversaciones, las fotografías, las grabaciones y las notas del investigador. En este nivel, la investigación cualitativa implica un enfoque interpretativo y naturalista del mundo, lo cual significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en sus escenarios naturales, tratando de entender o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas les dan.” (2011:48-49)

Realizadas estas breves consideraciones, sostenemos que el enfoque clínico es un enfoque cualitativo particular y tiene las siguientes características:

Se trata de un abordaje cualitativo que se ocupa de lo singular.

Pretende producir conocimiento a partir del estudio en profundidad que se realiza a través del análisis de casos.

Tiene como propósito construir hipótesis interpretativas (y no explicativas) que permitan dar cuenta de los rasgos singulares de cada situación estudiada.

No pretende generalizar a partir de las regularidades; el conocimiento es construido a partir de la profundización del estudio y desde la singularidad de cada caso.

El objeto de estudio puede ser individual o colectivo, pero en tanto es siempre otro sujeto social, otorga centralidad a la relación intersubjetiva.

Tanto en la versión psicoanalítica como en la psicosociológica se reconoce la presencia del inconsciente y el análisis de las relaciones contratransferenciales que se definen como parte del análisis de la investigación.

Cuando nos referimos a este tipo de investigación clínica, hablamos de enfoque porque se trata de “un modo de abordaje, de una mirada que permite acercarse al otro (objeto de investigación) desde una actitud de receptividad, de porosidad que facilita la comunicación no solo consciente sino también inconsciente con el otro, un gesto profesional caracterizado por la receptividad, la apertura a los significados, pensamientos, afectos y representaciones imaginarias”

(Souto, 2010: 63). Ello favorece el tomar en uno -en el sentido de contención psíquica- los contenidos conscientes e inconscientes, manifiestos y latentes del otro, sus modos peculiares de expresión, sus silencios, sus resistencias y defensas, etc., su manera de presentarse y construir su *ethos* (Souto, 2010).

Al hacer referencia al enfoque clínico en investigación educativa, Souto (2010) plantea que el mismo puede ser tomado en sentido amplio o restringido. En el primer caso, se utiliza como referencia teórica exclusivamente al psicoanálisis haciendo una clínica de orientación psicoanalítica. En el segundo, se lo toma en un marco de multirreferencialidad teórica (Ardoino, 1993) que incluye al psicoanálisis y a otras disciplinas teóricas para dar cuenta del análisis de un caso. De acuerdo con lo propuesto por Souto (2010), el enfoque clínico en sentido amplio supone:

- El estudio de un caso singular y la referencia al terreno del cual se obtienen los datos de investigación;
- La asunción de que el investigador trabaja con un caso reconstruido, pues la situación observada o la entrevista administrada son imposibles de ser reproducidas (aún con la utilización de tecnologías como grabaciones o video grabaciones). Los hechos que se estudian tienen un carácter irrepetible, son procesos dinámicos que se desarrollan en el tiempo;
- La búsqueda del sentido que otorgan los actores a la situación, tanto el sentido “vivido” y manifestado como el sentido inconsciente;
- La aprehensión de la situación en su singularidad y complejidad, recurriendo para ello a datos diversos pero también a múltiples teorías para comprender e interpretar el caso;
- El lugar del investigador como observador no participante, aunque consciente de los efectos que su presencia puede tener en la situación o en el sujeto-objeto de investigación;
- El trabajo sobre sí mismo del investigador en relación a la producción del conocimiento, a su relación con el saber y a su propia implicación en la situación observada y con el sujeto-objeto de investigación;
- La utilización del enfoque psicoanalítico para la interpretación de los datos, aunque no de manera exclusiva;
- La renuncia a la construcción de un conocimiento acabado.

El enfoque clínico plantea la inclusión del sujeto investigador en la relación con el objeto y otorga por ello un lugar principal a la noción de implicación. Entendemos por implicación el conjunto de relaciones, conscientes o no, que existen entre el actor, el investigador, las situaciones y sistemas institucionales. Se trata de un proceso inevitable que ocurre de manera concomitante al conocimiento de los hechos humanos; es un comportamiento natural de quien observa e investiga. El análisis de la implicación permite desligar reflexivamente al investigador del objeto o campo de estudio, aportando claridad y seguridad al proceso de conocimiento y permite la discriminación, evita la confusión entre el sujeto y la complejidad que analiza (Souto, 2010). En términos metodológicos, el análisis de la implicación del investigador, se realiza a través de las notas que el mismo realiza en la segunda columna del registro. Allí se asientan las impresiones que le provoca el

contacto con las situaciones y sujetos en la investigación. En el proceso de análisis de la implicación, se vuelve fundamental la presencia de un tercero (director o equipo de investigación) para mediar la interpretación.

Por otra parte, como también señalábamos, la investigación clínica supone trabajar con diferentes marcos teóricos para la interpretación. Es decir que se trabaja, en términos de metodología de análisis, desde la multirreferencialidad teórica (Ardoino, 1993) Esto posibilita un acercamiento al objeto-campo complejo (Souto, 2000) y a su comprensión en sus múltiples atravesamientos (psíquicos, sociales, institucionales, instrumentales, etc.). De acuerdo con Ardoino (1990):

“El análisis multirreferencial de las situaciones, de las prácticas, de los fenómenos y de los hechos educativos se propone explícitamente una lectura plural de tales objetos, bajo diferentes ángulos y en función de sistemas de referencias distintos, los cuales no pueden reducirse unos a otros. Mucho más aún que una posición metodológica, se trata de una decisión epistemológica. La educación, definida como una función social global que atraviesa el conjunto de los campos de las ciencias del hombre y de la sociedad, interesa tanto al psicólogo como al psicólogo social, al economista, al sociólogo, al filósofo o al historiador, etc. y es aprehendida en su complejidad.” (2T)

› ***Sobre el contacto inicial y la llegada. Relato de un caso fallido.***

Cuando comencé la búsqueda de los casos para la investigación sobre la evaluación de los aprendizajes en instancias de formación preprofesional, ya tenía en mente algunos. Una cátedra de clínica de animales de una institución universitaria me interesaba particularmente porque sabía que allí, los estudiantes, como parte de su formación, asistían al Hospital Escuela para atender, junto a docentes veterinarios, a esos pequeños animales. Comprender cómo se daba la evaluación de esos aprendizajes en esas instancias de contacto directo con ese objeto real de intervención, era uno de mis objetivos de investigación. Consultando a personal de esa casa de estudios, conseguí el email de la docente a cargo de esa cátedra y le escribí. Su respuesta fue inmediata y acordamos un día y horario de encuentro. Hasta allí, yo creía, ingenuamente, que la aceptación de mi inclusión como investigadora en ese espacio institucional sería favorable. Sin embargo no fue así.

A partir de aquel primer día de encuentro comenzaron a generarse una serie de situaciones que me ayudaron a comprender que “La entrada al terreno se constituye como lugar privilegiado para la ocurrencia de circunstancias fallidas que desorientan respecto de la tarea y que desorganizan al equipo” (Varela, 2004:221). Esto se vincula con que investigar implica ir más allá de la relación entre el investigador y su objeto en tanto se reconoce una vinculación con la institución como condensadora de sentidos y significados instituidos.

El encuentro presencial con la docente fue aceptable. Ella mostró predisposición para mi incorporación en ese espacio de enseñanza. Señaló que, inicialmente, debía solicitar un permiso a las autoridades a fin de que ellos validaran mi presencia en el Hospital Escuela, conseguir un seguro ante un posible ataque de algún animal y la aceptación del docente a formar parte de este estudio,

ya que, según ella comentó, los profesores disponen de un escaso tiempo extra laboral para actividades que no sean docencia. Allí pensé que para esto debía agudizar mis habilidades para lograr el acceso y el contacto con el docente, pero no tenía tanta conciencia de la necesidad de lograr esa entrada institucional.

A partir de allí me comuniqué con personal que pudiera orientarme sobre el permiso solicitado tal como lo indicó la docente: Aquellos, me dijeron que esa precisión debía darla la profesora. Así es que envié correos electrónicos de idas y venidas entre la docente y ese personal. No hubo acuerdo sobre qué permiso debía pedir.

Pensé en avanzar por otro lado a fin de ir trabajando la confianza inicial para establecer un vínculo favorable para la investigación. Así es que decidí preguntarle a la docente si podía entrevistarla a fin de conocer los principales propósitos de la formación y los fundamentos pedagógicos y didácticos de la propuesta, entre otros temas. La profesora aceptó tener la entrevista a condición de tener los tópicos de la indagación, me ofrecía tiempos y horarios reducidos que no serían suficientes para indagar en profundidad. Esta situación me generaba mucha incomodidad y hasta temor de que no sea posible avanzar en los acuerdos para que este caso sea parte de la investigación. Si el inicio era así de complicado, pensaba yo, ¿cómo sería lo siguiente? Por otra parte me preguntaba si esta docente me vería como una evaluadora, como una amenaza, como alguien que podría ver tensiones ocultas de la institución. La entrevista quedó inconclusa. Mi directora, como tercero mediador y me ayudó a pensar sobre la situación. En este marco, comencé a leer esta demanda de requerimientos burocráticos y presentación de notas como parte de actitudes defensivas y de resistencias organizacionales.

En paralelo, la docente me solicitaba que avanzara con el permiso institucional. Para ello me pedía que precise en un listado la cantidad de entrevistas a docentes y a estudiantes, “el tiempo de demora” de cada una, el número de observaciones de espacios de formación a realizar, etc. Y todo eso era para comenzar justo un año después ya que en ese momento se daría la materia que me interesaba estudiar. Así lo hice, estimé una cantidad aproximada de días y tiempo de trabajo de campo. Esto me seguía generando mayor incomodidad y temores sobre mi propio modo de operar. ¿Cómo calcular con tanta precisión cantidades de intercambios en una investigación cualitativa de enfoque clínico? ¿Qué pasaría si necesitaba ir al campo unas veces más para arrojar luz a algunas cuestiones sobre las que tuviera dudas y quisiera buscar mayor información? Por otra parte pensaba que la docente no se imaginaría cómo sería una investigación sobre la enseñanza, probablemente por sus propias representaciones sobre la tarea de investigar.

De acuerdo con lo señalado por Deleuze y Guattari (1973) (citado en Varela, 2004) las instituciones son máquinas sociales que funcionan siempre de manera imperfecta. Muchas veces los sujetos que las integran tienen conciencia de algunos aspectos que no funcionan como ellos querían; también se ponen de manifiesto temores y ansiedades inconscientes. Una cátedra universitaria es una institución y, como tal, no es un espacio abierto; por el contrario tiene un cerco a su alrededor que es tanto real como virtual. Esa cerrazón garantiza, en parte, esa integridad y evita ser contaminada y trabajada por fuerzas ajenas (Varela, 2004). La investigación es ser una práctica que implica a un otro (investigador o equipo) ajeno que hace público aquello que sucede en

ese espacio cerrado. Su inclusión puede generar en los miembros la fantasía de que hará visibles esas imperfecciones.

Las conversaciones con mi directora fueron de mucha ayuda. Ella dejó que avanzara y al mismo tiempo me iba guiando con hipótesis sobre qué podría sucederle a la docente. Asimismo señalaba que si yo iba a pasar mucho tiempo realizando un trabajo de gran envergadura, tenía que sentirme cómoda.

Luego de presentar aquella lista con las actividades de la investigación, la docente me respondió que era factible que las realizara. A partir de ese permiso obtenido, yo tendría que enviar, por correo electrónico, una solicitud de permiso a un sector académico de la universidad indicando el tema y el marco institucional de mi trabajo de investigación y el listado de actividades aceptadas por la docente. Así lo hice enseguida, envié el correo en tres oportunidades con un lapso de un mes entre cada uno de ellos. También llamé por teléfono. Me indicaron que debía contactarme por mail. Nunca obtuve respuesta alguna y por supuesto, no pude tomar el caso como objeto para mi investigación.

“Se ve entonces que el ingreso al territorio de una institución estará siempre más o menos impedido o regulado, y como esto ocurre por un factor estructural de cercamiento propio por la naturaleza de las instituciones. En la constitución misma de una institución queda de hecho establecida la división entre un interior y un exterior, entre los incluidos y los excluidos, delimitación que será materia constante de atención y perfeccionamiento y determinará la conformación de un clima, de una cultura propia. Interioridad/exterioridad territorial por un lado, inclusión/ exclusión de personas por otros” (Varela, 2004: 230).

› **Sobre el permanecer en la escuela y “amar/odiar” lo que se encuentra**

Como hemos intentado mostrar, la entrada a una institución educativa con el propósito de permanecer allí un largo período, entrevistar a sus miembros, no es una tarea sencilla. Ahora bien, una vez que el contacto es exitoso y el ingreso se hizo posible, la permanencia puede presentar al investigador algunos problemas o desafíos. Estos desafíos están relacionados, a nuestro entender, con la incomodidad inicial que puede provocar en uno y los otros, el hecho de ser un extraño en la institución, por un lado. Por otro, y como contracara, el hecho de permanecer largos períodos en un mismo espacio nos lleva a establecer vínculos con los sujetos investigados. En el marco del enfoque clínico, se concibe a estos vínculos en sus dimensiones real o formal y fantaseada. Por esta razón, el hecho de poder objetivar los vínculos que se establecen con los sujetos de la investigación (sean individuales o colectivos), las imágenes que se forman sobre los mismos, etc.; es fundamental para el desarrollo de la investigación. Nos interesa detenernos aquí en el segundo de los aspectos: el vínculo que se establece con los sujetos investigados después de permanecer un tiempo en el campo. Para ello tomaremos el registro de las impresiones en dos momentos distintos de la

recolección de datos de uno de los casos de la investigación sobre directores: la entrevista inicial al director y la observación de una jornada institucional de la escuela.

En el caso de la investigación sobre directores, en tanto el objetivo es comprender los rasgos que asume la experiencia de dirigir, la permanencia en el campo es fundamental. En términos metodológicos se toman entrevistas al director/ra, pero fundamentalmente se efectúan observaciones de las jornadas de trabajo de los directores. Esto significa “seguir” al director y acompañarlo en sus diferentes actividades. Para ello la construcción, en un primer momento, de un encuadre de trabajo con el director/ra es fundamental, ya que permite anticipar el tipo de trabajo que se realizará, establecer acuerdos respecto de la confidencialidad de la información, etc. Esto se constituye en un punto de partida importante para la construcción de un vínculo de confianza, necesario para llevar adelante una observación de estas características.

Una vez realizado el primer contacto con la escuela y el acuerdo sobre el encuadre de trabajo con el director, comencé con la recolección de datos. Realicé entonces la entrevista inicial al director. Se trató de una entrevista semiestructurada y en profundidad. El objetivo era conocer aspectos de la escuela en general, cómo había llegado al cargo, su trayectoria previa, etc. Como señalamos en el primero de los apartados, en el enfoque clínico, además del registro y/o grabación de la entrevista; realizamos un registro de nuestras impresiones. Es decir que anotamos qué ideas, emociones, sensaciones nos genera el contacto con el entrevistado, aquello que dice, el modo en que lo dice, etc. Este material nos permite, luego, realizar el análisis de la implicación y detectar rasgos del vínculo que establecemos con los entrevistados y que ellos establecen con nosotros en esos momentos (lo que se denomina en el enfoque análisis de la transferencia y de la contratransferencia). Transcribo a continuación parte de este registro de impresiones: por un lado las impresiones registradas en el momento mismo de la entrevista (1); en segundo lugar, las impresiones registradas una vez terminada la misma(2).

(1) “Me resulta muy agradable.”

“Me hace sentir cómoda, genera un espacio de cercanía, de trato poco protocolar.”

“Lo que dice suena muy interesante, ojalá todos los directores pensarán así.”

“El modo de entender la relación con el barrio es interesante, parece una postura muy democrática y comprometida.”

“Hay humildad, una idea de dejar correrse y que los otros hagan.”

(2) “La entrevista fue interesante. Me sentí cómoda y sentí que el director habló cómodamente. Me dio la impresión de ser una persona abierta, con ganas de trabajar y de producir cambios en la escuela y también el barrio. Habló de manera sencilla, pero siendo ordenado en las ideas y utilizando categorías y conceptos que le permitían claridad en la presentación. Esto me sorprendió gratamente, quizás porque en la experiencia de formación con directivos el discurso

de apertura hacia el barrio está menos presente, así como lo están determinadas lecturas teóricas. Termino con la idea-sensación de que serían deseables más personas así en los cargos directivos. Ojalá pueda ver cómo se hace todo lo que él dice en la escuela.”

Sin lugar a dudas, la visión que construí sobre el director en este primer acercamiento (y que mantuve en los meses que siguieron a esta entrevista inicial) fue muy positiva. Estar en la escuela y observar las actividades que realizaba con los padres y en el barrio me resultaba placentero. Esta imagen construida sobre el director cambió de manera “abrupta” cuando realicé la observación de una de las jornadas institucionales en la escuela. Algunas de las impresiones registradas después de esa observación:

“Me voy con una sensación ‘amarga’, siento cierta molestia con el director y cierta identificación con los docentes. Cosa que no me había pasado hasta ahora. Hablé mucho, mucho, sin posibilidad alguna de escuchar lo que estaban diciendo los docentes. Me voy como enojada, desilusionada.”

Sentí bastante frustración en ese momento y me costó bastante volver a la escuela después de ese encuentro. El registro de las impresiones y la detección de cierta “sensación de enojo” me permitió plantear algunos interrogantes: ¿por qué sentía enojo?, ¿qué me molestaba? Esta interrogación me abrió la puerta para pensar sobre el vínculo que había establecido con el director y la imagen que había construido sobre él: se trataba de una imagen sin fisura. El enojo que sentí luego de la observación de la jornada institucional, seguramente tuvo que ver con que esa imagen se desarmó en ese encuentro. Comprender este pasaje en una zona que va de la ilusión a la desilusión, de la idealización a la desidealización permitirá un acercamiento a los datos de otro tipo de mi parte como investigadora. También permitirá reconocer en los datos la intención de construir una imagen o *ethos* atractiva, por parte del director, estrategia que complementa el rasgo de seducción en el cual el investigador corre el riesgo de quedar atrapado, sin posibilidad de ver “matices” en la realidad observada. El desafío, en proceso de análisis de los datos será evitar lecturas dicotómicas que lleven a ver al director como “bueno” o malo”.

› **A modo de cierre**

El contacto con el terreno da lugar, como hemos intentado mostrar, a distintas tensiones, problemas, dificultades. Algunas de estas tensiones o dificultades se resuelven y otras no (el caso que no pudo ser). Poder transitar y tramitar las dificultades y lo que ellas nos provocan; es central para la continuidad de la investigación y para el propio proceso de formación. El análisis de la implicación es una herramienta que nos permite esta “elaboración” y contribuye al proceso de formación del investigador.

Entendemos a la formación como un trabajo sobre sí mismo que requiere de mediaciones (formadores, lecturas, experiencias) y condiciones para su realización: lugar, tiempo y relación con

la realidad (Ferry, 2008). Situamos a las prácticas de formación en la investigación en un entramado entre los mundos de la enseñanza, la formación y la profesión (Barbier, 1999). Mientras la primera se centra en la transmisión de conocimientos, la formación lo hace en el desarrollo de capacidades, habilidades y actitudes del sujeto de formación y, la profesión, sobre el desarrollo de competencias que surgen en el mundo laboral.

Este trabajo reflexivo sobre el proceso de investigación es parte de la formación dada en una transición entre los estudios de doctorado y la construcción del oficio de investigador y en dicho proceso, el análisis de la implicación a través de un tercero que media (el director, equipo, etc.) es una herramienta central. Es decir que sostenemos que el análisis de la implicación (en los diferentes momentos de la investigación) es central en dos sentidos. Por una parte porque permite tomar recaudos metodológicos en relación con el análisis e interpretación de los datos. Por otra parte, en tanto posibilita el análisis de la propia subjetividad y contribuye a nuestra formación como investigadores.

Analizar la implicación requiere un trabajo específico, en profundidad, a partir de lo que se siente en las relaciones interpersonales y en las situaciones que en la investigación se plantean, tanto al elegir los casos, ponerse en contacto con informantes, recoger los datos como al analizarlos. El espacio de análisis de la implicación requiere a su vez de algunas condiciones entre las cuales es importante el logro de un adecuado *rapport* entre el investigador y su director o el equipo de investigación. Se trata de lograr en términos de Winnicott un espacio "suficientemente bueno", en el cual pueda surgir una relación continente-contenido (Bion, 2009) de crecimiento mutuo, donde el juicio de valor quede suspendido, donde quienes ocupen el lugar de terceros analistas (director, grupo de investigación u otro tercero) puedan poner en juego su capacidad de *rêverie* (Blanchard Laville, 1998) y así hacer posible un retorno sobre sí mismo del investigador desde una distancia que permita a la vez subjetivación y objetivación. Es un trabajo de elaboración psíquica centrado en el rol de investigador en situación que contribuye a su formación.

> **Bibliografía**

- Ardoino, J. (1990). Encyclopédie philosophique universelle. 2T. París: PUF.
- Ardoino, J. (1993). L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives".
Revue Pratiques de Formation. Analyses. , N° 25-26.
- Barbier, J. M. (1999). Prácticas de formación. Evaluación y Análisis. Buenos Aires: Novedades Educativas
- Bion, W.R. (2009). Aprendiendo de la experiencia. Buenos Aires: Paidós.
- Blanchard-Laville, C. (1998). En los orígenes de la capacidad de pensar y aprender. A propósito de las concepciones teóricas de W.R. Bion. En: Bailerot, J.; Blanhard - Laville, C.; Mosconi, N. (1998). Saber y relación con el saber. Buenos Aires: Paidós.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2011). El campo de la investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa.
- Ferry, G. (2008). Pedagogía de la formación. Buenos Aires: Noveduc-FFyL.
- Souto, M. (2000). Las formaciones grupales en la escuela. Buenos Aires: Paidós.

- Souto, M. (2010). La investigación clínica en Ciencias de la Educación. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación , XVII (29), 57-74.
- Varela, C. (2004). “La entrada al terreno institucional” en Tramas 21, UNAM: México. Pp 219-237.