

La articulación teoría-práctica en los espacios curriculares de formación en investigación en las carreras de grado que se cursan en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA)

Autor:

Calvo, Gladys

Tutor:

Lucarelli, Elisa

2015

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Doctor de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias de la Educación.

Posgrado



**Universidad de Buenos Aires.
Facultad de Filosofía y Letras.**

Tesis de Doctorado.

Título: La articulación teoría - práctica en los espacios curriculares de formación en investigación en las carreras de grado que se cursan en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA)

Tomo I (de II)

Doctoranda: Lic. Gladys Rosa Calvo

Directora: Dra. Elisa Lucarelli.

Fecha de presentación: 12 de febrero de 2014

Resumen

El interés por la temática en torno a la formación en investigación en las carreras de grado de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA), que constituye el eje de esta tesis doctoral, deviene de mi trabajo como colaboradora a lo largo de 15 años en dos cátedras de la carrera de Ciencias de la Educación de la UBA: Investigación y Estadística Educacional I a cargo de la Dra. María Teresa Sirvent como titular consulta y Didáctica del Nivel Superior a cargo de la Dra. Elisa Lucarelli; de la participación como integrante del Programa de Investigación: “Estudios sobre el Aula Universitaria” que se desarrolla en el IICE (en carácter de auxiliar de investigación) y de las conclusiones de la Beca Orientada (enmarcada en un UBACYT del Programa) que realicé en el año 2000- 2001 acerca de la situación curricular de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA), estos dos últimos dirigidos por la Dra. Elisa Lucarelli.

En este sentido, resulta relevante a través de esta investigación, conocer cuáles son y qué características presentan a nivel didáctico, particularmente en torno a la articulación teoría y práctica, las instancias curriculares que explícitamente se proponen para la formación en investigación en las carreras de grado (especialmente en los ciclos generales) en las carreras de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). A su vez, conocer este punto, permitirá tener en cuenta nuevos aspectos que se podrán considerar en futuras reformas de planes de estudio con la perspectiva de mejorar la calidad académica.

El trabajo se lleva a cabo a través de un diseño cualitativo con instancias participativas. Se está trabajando con las nueve carreras de grado y a través del análisis de los datos obtenidos de observaciones, entrevistas semi- estructuradas y sesiones de retroalimentación, se han obtenido resultados en torno a los enfoques didácticos de estas instancias curriculares y las modalidades de articulación teoría y práctica que se presentan.

Agradecimientos

- A la UBA al otorgarme una Beca de Doctorado para realizar esta investigación. A la Facultad de Filosofía y Letras en su conjunto y en especial a sus autoridades, por la disposición que existió para que yo pudiera realizar este trabajo sin restricciones.
- Al IICE (Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación) por ser la sede para realizar esta tarea y conformar un espacio de aprendizaje para los investigadores en formación.
- A cada miembro de los nueve Departamentos de las carreras que se dictan en la facultad por su buena voluntad y disponibilidad para atenderme y permitirme acceder a los materiales necesarios. Y por supuesto, de manera especial, a los docentes y alumnos de las cátedras donde se realizaron las observaciones y entrevistas.
- A mi Directora de Tesis, Dra. Elisa Lucarelli quien, con su calidad humana y profesional, me impulsó, guió y acompañó en todo este proceso. No tengo más que palabras de agradecimiento por la confianza depositada en mi persona, por su asesoramiento en este trabajo y por su capacidad de dar y brindarse a sus alumnos y al conocimiento.
- A la Profesora María Teresa Sirvent por introducirme al fascinante mundo de la investigación y transmitirme su saber y pasión en este quehacer.
- A mis compañeros y amigos que me alentaron en la realización de este trabajo.
- A mi familia que es el pilar fundamental e incondicional de mi vida.

A todos los que de alguna manera posibilitaron y apoyaron la realización de esta tarea:

MUCHAS GRACIAS.

Índice
(Incluyendo Tomo I y II)

	Página
• Introducción	5
• Capítulo 1. <u>El encuadre socio- histórico del problema</u>	10
• Capítulo 2: <u>Los antecedentes</u>	31
• Capítulo 3: <u>El marco teórico</u>	45
• Capítulo 4: <u>La estrategia general metodológica</u>	83
• Capítulo 5: <u>Los resultados</u>	107
• 5.1- La Universidad de Buenos Aires	109
• 5.2- La Facultad de Filosofía y Letras	120
• 5.3- Carrera de Geografía	134
• 5.4- Carrera de Ciencias de la Educación	180
• 5.5- Carrera de Ciencias Antropológicas	255
• 5.6- Carrera de Bibliotecología y Cs de la información	306
• 5.7- Carrera de Artes	373
• 5.8- Carrera de Edición	421
• 5.9- Carrera de Filosofía	461
• 5.10- Carrera de Letras	494
• 5.11- Carrera de Historia	520
• 5.12- Análisis comparativo y conclusiones parciales	553
• Capítulo 6: <u>Historia Natural de la Investigación</u>	587
• Capítulo 7: <u>Conclusiones</u>	598
• Bibliografía	612
• Anexo	629 a 849

Introducción

Esta investigación se llevó a cabo entre 2006-2014 en el marco de una Beca de Doctorado otorgada por la UBA para ser desarrollada en el IICE (Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación) correspondiente a la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

Este trabajo se inscribe y avanza en la línea trabajada por el equipo de investigación dirigido por la Dra. Lucarelli responsable del Programa “Estudios sobre el Aula Universitaria” que desde 1985 en el IICE (Proyecto de investigación UBACYT 2004-2007 (F051), UBACYT 2008- 2010 (F092) y UBACYT 2011- 2014), están interesados en los procesos y las prácticas que se dan en relación a la enseñanza en la universidad, en el contexto de la Universidad de Buenos Aires. Asimismo establece una línea de continuidad con mi investigación anterior (Beca Orientada 2000 dirigida por la Dra. Lucarelli) focalizada en el estudio de las propuestas curriculares en vigencia de una de las unidades académicas de la UBA: la Facultad de Filosofía y Letras.

Se sostiene como tesis que *el lugar que ocupan en los planes de estudio los espacios curriculares que tienen como propósito la formación en investigación inhibe en alto grado la posibilidad de articulación teoría y práctica dificultando una íntegra inserción del estudiante en el quehacer investigativo durante las carreras de grado. La misma, se presenta como una formación esporádica, aislada y desarticulada a lo largo de la carrera. Esta limitación dificulta el desarrollo de uno de los perfiles profesionales para los cuales se forma en la universidad: ser investigador. Asimismo, existen ciertas características didácticas presentes en los espacios curriculares, como la organización y secuenciación de los contenidos seleccionados y las estrategias de enseñanza utilizadas, que facilitan la articulación teoría y práctica propiciando mayor significatividad a los procesos de enseñanza y aprendizaje.*

En la situación de enseñanza y aprendizaje que se produce en el aula universitaria, se pueden reconocer diversos componentes didácticos que desarrollan sus actores principales (docentes y estudiantes): objetivos que orientan ambos procesos, contenidos, estrategias metodológicas, tanto de enseñanza como de evaluación, y los recursos para el aprendizaje. (Contreras Domingo, 1994)

En la categorización que hace Wachowitz, este conjunto de componentes son *contenidos, forma y objetivos*, ocupando éstos un lugar preeminente en la direccionalidad del conjunto. (Wachowitz, 1995)

De esta manera los componentes estructuran la situación didáctica de diversas maneras o estilos, permitiendo reconocer dos tipos básicos: la situación tradicional o tecnicista, correspondiente a una didáctica prescriptiva, y la situación dinámica, propia de una didáctica fundamentada y crítica.

En el contexto de esta tesis se afirma que un cambio significativo en la situación de enseñanza y aprendizaje (que supone la superación de una perspectiva tradicional), implica necesariamente producir una modificación en el sistema de relaciones entre los componentes humanos y didácticos, y no meramente el reemplazo de un componente por otro (Lucarelli, 2001). Esa modificación supone el desarrollo de acciones caracterizadas por la multidimensionalidad, contextualización, explicitación de los presupuestos, reflexión sobre la práctica, y búsqueda de la eficiencia en el alcance de las metas educativas. (Candau, 2001)

Teniendo en cuenta las áreas temáticas de interés en mi desempeño profesional y el análisis de los elementos que conforman la situación problemática, a través de un proceso de focalización, posteriormente, se estableció el objeto- problema estudiado. Es así que, el hecho social en el cual se centró el trabajo es: la articulación teoría y práctica en los espacios de formación en investigación en las carreras de grado que se cursan en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Y el problema indagado: ¿Cómo se manifiesta la articulación teoría y práctica en los espacios curriculares de formación en investigación de las carreras de grado que se cursan en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA)? ¿De qué modo el lugar que ocupan los espacios de formación en investigación en las carreras de grado facilitan o inhiben la articulación teoría y práctica? ¿De qué modo las características didácticas (en cuanto a contenidos y estrategias de enseñanza) presentes en los espacios de formación en investigación en las carreras de grado facilitan o inhiben la articulación teoría y práctica?

En concordancia con el objeto – problema, el objetivo general planteado es: generar conocimiento científico en torno al papel que juega la articulación teoría y práctica en los espacios curriculares de formación en investigación de las carreras de grado que se cursan en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y las diversas modalidades en que se expresa. En tal sentido resulta de especial interés, conocer de qué modo el lugar que ocupan los espacios de formación en investigación en las carreras de grado facilitan o inhiben la articulación teoría y práctica, así como también, conocer de qué modo las características didácticas (en cuanto a contenidos y estrategias de enseñanza) presentes en los espacios de formación en investigación en las carreras de grado facilitan o inhiben la articulación teoría y práctica. En función de la inclusión de instancias participativas en este diseño, también resulta importante

ofrecer espacios que permitan ayudar a reflexionar y buscar los medios para mejorar la calidad académica de la formación en investigación en las carreras de grado.

Cabe señalar, que para poder cumplir con estos objetivos y responder al problema planteado, se organizó a nivel metodológico, un diseño cualitativo con instancias participativas. Ya en el enunciado de las preguntas y los objetivos queda planteado este camino para la estrategia metodológica. Las instancias participativas se conciben como sesiones de retroalimentación donde, a través de alguna dinámica los actores investigados puedan reconocerse y aportar desde su mirada a los resultados que se van obteniendo.

Desde la presentación del diseño inicial de este trabajo de investigación, se explicitó la postura teórica metodológica. En él, se señaló la necesidad de superar una visión restringida de la metodología, que históricamente ha sido limitada a la enumeración de las técnicas de relevamiento de datos. Tal como lo señala María Teresa Sirvent (2006 y 2009), el proceso metodológico es un proceso tridimensional conformado por: la dimensión de la construcción del objeto, la dimensión de la estrategia general y la dimensión de las técnicas de obtención y análisis de información empírica. La organización de la tesis se fundamenta en esta concepción tridimensional del proceso metodológico de investigación.

La Tesis que intenta dar respuesta a los interrogantes del problema, presenta a continuación de la Introducción, estos capítulos:

Capítulo 1: El encuadre socio- histórico del problema. En este capítulo, se describe el contexto socio- histórico y la situación problemática del cual se desprende el problema científico planteado en esta investigación. La universidad en el contexto actual, las políticas neoconservadoras que se buscan imponer desde los años '90 en el Nivel Superior, la situación institucional de la UBA y el impulso dado al cambio de planes de estudio en la Facultad de Filosofía y Letras son los aspectos centrales que conforman esta situación problemática en la cual se encuentran inmersas las carreras estudiadas.

La formación de futuros profesionales es una práctica situada en función de los factores concretos en los que se enmarca. Por lo tanto, la formación en investigación en las carreras de grado universitarias se presenta como un tema general, que requiere una descripción de la situación o problema social que atraviesa la Universidad como institución. El planteo de este encuadre socio- histórico del problema, permitirá comprender el proceso de focalización que se llevó a cabo y que permitió la definición del objeto- problema.

Capítulo 2: Los antecedentes. En este apartado, se plantea cuál es el *estado del arte*, es decir, cuáles son las investigaciones previas que se encuentran en relación a los tres ejes teóricos que conforman el objeto de estudio: la articulación teoría y práctica, el currículum universitario y la formación en investigación. Esta reflexión, permitirá establecer cuál es el grado de originalidad y la relevancia que presenta este trabajo.

Capítulo 3: El marco teórico. En este capítulo, se presenta la postura teórica desde la cual se realizó esta investigación. Es decir, se plantea la perspectiva didáctica desde la que se abordó la problemática estudiada: fundamentada- crítica (Lucarelli, 2001). Se define a qué se llama: articulación teoría y práctica, currículum, formación en investigación y se definen los conceptos con los que se parte para el análisis del material empírico. Asimismo, se profundizó en dos líneas: las que tratan el tema de la articulación teoría- práctica como eje de una didáctica fundamentada- crítica (Lucarelli, 2009a) considerando también todos los demás componentes didácticos que dan forma a cada una de las propuestas curriculares de las cátedras analizadas; como así también los trabajos que se centran en el tema de la formación en investigación, incluso textos con matices más epistemológicos, metodológicos o técnicos.

Capítulo 4: La estrategia general metodológica. Aquí se plantea la estrategia general metodológica que se siguió en esta investigación. Las tres dimensiones del proceso metodológico se encuentran especificadas, al igual que las decisiones que formaron parte de ellas. (Sirvent, 2006) El trabajo se desarrolla a través de un diseño cualitativo con instancias participativas. Se ha trabajado con las nueve carreras de grado y a través del análisis de los datos obtenidos de observaciones, entrevistas semi- estructuradas y sesiones de retroalimentación, se han obtenido resultados en torno a los enfoques didácticos de estas instancias curriculares y las modalidades de articulación teoría y práctica que se presentan.

Capítulo 5: Los resultados. En este capítulo se presentan los resultados obtenidos en esta investigación. A través de ellos, se busca dar respuesta al problema que se planteó en un inicio. El capítulo se organiza en 12 apartados acerca de: 1- La historia de la UBA, 2- La Facultad de Filosofía y Letras, 3- Carrera de Geografía, 4- Carrera de Ciencias de la Educación, 5- Carrera de Ciencias Antropológicas, 6- Carrera de Bibliotecología y Ciencia de la Información, 7- Carrera de Artes, 8- Carrera de Edición, 9- Carrera de Filosofía, 10- Carrera de Letras, 11- Carrera de Historia, 12- Comparación y conclusiones parciales.

Capítulo 6: Historia Natural de la Investigación. En este capítulo se describen los pasos que se realizaron en el desarrollo del proceso de la investigación, las decisiones que se tomaron, los cambios que se efectuaron al diseño inicial y las circunstancias que lo motivaron. Es decir, se centra en describir lo que ocurre en la *cocina de la investigación*.

Capítulo 7: Conclusiones. Se presentan las conclusiones finales de la investigación.

Luego, se encuentra la bibliografía utilizada y el anexo.

Capítulo 1: El encuadre socio- histórico del problema.

En este capítulo, se describirá el contexto socio- histórico y la situación problemática del cual se desprende el problema científico planteado en esta investigación. La universidad en el contexto actual, las políticas neoconservadoras que se buscan imponer desde los años '90 en el Nivel Superior, la situación institucional de la UBA y el impulso dado al cambio de planes de estudio en la Facultad de Filosofía y Letras son los aspectos centrales que conforman esta situación problemática en la cual se encuentran inmersas las carreras estudiadas.

La investigación científica es una práctica social anclada en un determinado contexto socio- histórico (Sirvent, 2007). Una investigación se basa y ha de surgir de un sector de la realidad que pueda problematizarse (Schuster, 1992). Problematizar la realidad supone la capacidad y la mirada crítica para *desnaturalizar lo que aparece como natural*; es traspasar con una pregunta la apariencia *natural* de los fenómenos para descubrir la trama de los factores que dan cuenta de por qué las cosas son como son y no de otra manera. Y que por tanto... pueden ser de otra manera. (Sirvent, 2007)

Esta investigación problematiza la realidad universitaria y específicamente aborda la articulación teoría y práctica en los espacios curriculares de formación en investigación en las carreras de grado de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Este objeto resulta de relevancia social y científica ya que la universidad como institución dentro de la sociedad tiene como uno de sus ejes constitutivos, junto a la enseñanza, la extensión y la transferencia a la sociedad, la producción de conocimiento. Pensar en la producción de conocimiento que realiza la universidad es pensar en la tarea que cumplen los investigadores en esta institución. Esta tarea adopta características particulares según el lugar en el que se desarrolle (universidades, institutos, agencias) y en relación a qué campo disciplinar se efectúe.

El interés por la temática que abarca este documento en torno a la formación en investigación en las carreras de grado de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA), que constituye el eje de esta tesis doctoral, deviene del trabajo que realizo como colaboradora a lo largo de 15 años en dos cátedras de la carrera de Ciencias de la Educación de la UBA: Investigación y Estadística Educacional I a cargo de la Dra. María Teresa Sirvent como titular

consulta y Didáctica del Nivel Superior a cargo de la Dra. Elisa Lucarelli como titular de la misma; de la participación desarrollada como integrante del Programa de Investigación: “Estudios sobre el Aula Universitaria” que se desarrolla en el IICE (en mi carácter de auxiliar de investigación) y de las conclusiones de la Beca Orientada (enmarcada en un UBACYT del Programa) que realicé en el año 2000- 2001 acerca de la situación curricular de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA), estos dos últimos dirigidos por la Dra. Elisa Lucarelli.

Es así que esta investigación busca aportar conocimiento original, (desde una perspectiva didáctica- curricular) en torno a cómo se forman inicialmente en investigación los alumnos en sus carreras de grado ya que esta formación primera, será la base sobre la cual se seguirán desarrollando y formando los futuros investigadores. Lograr una mayor calidad en su formación inicial y continua es central para nuestro país dado que a través de ella se posibilita fortalecer las actividades que apunten al avance científico en cada área de conocimiento. Asimismo, este tipo de trabajos colocan a la propia universidad como objeto de estudio, situación esta que le permite a la institución reflexionar sobre sí misma, renovándose permanentemente, en la búsqueda de mayor calidad académica.

En este apartado se plantean algunos aspectos de la situación problemática a partir de la cual se desprende la focalización del objeto- problema a investigar. Desde la perspectiva planteada por la Dra. Sirvent (2006) la situación problemática implica la presentación completa de todos aquellos elementos o aspectos de la realidad que preocupan al investigador. Es necesaria una descripción lo más completa de la situación problemática, pero en principio, se explicitan algunos ejes que forman parte de la misma para luego completarla con posteriores acercamientos al campo a lo largo del proceso investigativo. El planteo de este encuentro socio- histórico del problema, permite comprender el proceso de focalización que se llevó a cabo y que permitió la definición del objeto- problema. Para ello, se abordan tres aspectos constitutivos de este contexto: a- La universidad: fines, funciones y desafíos, b- La relación docencia e investigación en la universidad y c- El contexto nacional en los ‘90: el caso de la UBA

a- La universidad: fines, funciones y desafíos

Desde hace unas décadas, la Universidad, como institución, se encuentra en un momento de redefiniciones. Son varios los reclamos y las presiones que recibe de diferentes sectores de la sociedad. Una situación atravesada por incertidumbres y los cuestionamientos

sobre la eficacia, la eficiencia y la calidad de sus procesos y resultados, hacen que esta institución educativa deba plantearse nuevamente sus objetivos y su rol en la sociedad, para enfrentar, con vistas al futuro y de la mejor manera posible, los desafíos que se le presentan.

La Universidad que conocemos, es una institución que acompañó los paradigmas de la modernidad (de Sousa Santos, 1995). El proyecto de modernidad, gestado a partir del siglo XVI acogió al capitalismo como modo de producción dominante. Muchos autores, hablan de *posmodernidad* contrapuesta a una *modernidad* compuesta por corrientes como el Iluminismo, el Liberalismo, el Marxismo, el Positivismo; todas coincidían en señalar caminos de progreso e ideales de perfectibilidad social (cada una a su manera). Hoy existen ciertos cuestionamientos, se observan algunas posturas de escepticismo o de desencanto en los grandes proyectos y utopías. Se advierte una cierta declinación de los ideales modernos que producen reclamos que buscan lograr una sociedad justa, igualitaria y democrática, a través de una educación liberadora para todos y con visión de futuro.

Según Friedberg y Musselin (1996) se distinguen tres grandes familias de estudios sobre las cuestiones universitarias:

- 1) La primera agrupa los estudios que se centran en los productores (los docentes del nivel superior) o en los productos (los estudiantes), pero que dejan de lado los circuitos de la producción y la estructura que los cobija y los organiza, es decir la trama organizativa de las universidades. Se omite el impacto de las universidades y de los contextos institucionales dentro de los cuales se insertan los profesores y/o estudiantes. En esta categoría entran los estudios sobre la comunidad científica como tal, con sus normas y sistemas de valores (Becher, 2001); la *vida de laboratorio* en sí misma, los mecanismos de evaluación de la actividad científica, así como los procesos de reconocimiento científico y los universitarios como grupo profesional o categoría socio-profesional. Y además los estudios sobre los estudiantes universitarios.
- 2) La segunda familia agrupa los estudios sobre la universidad como organización, como lugar en donde se toman decisiones y en el que se asignan recursos. En estos estudios, se aborda entre otros: *el trabajo académico* y el funcionamiento universitario: grado de diferenciación interna, su estructura jerárquica y su nivel de burocratización (Blau, 1972), estudios sobre la universidad como empresa, la universidad como dependencia gubernamental, los que estudian los mecanismos y procesos de asignación de recursos, los estudios sobre las decisiones (Baldrige, 1971), y la cuestión del liderazgo (Cohen y March, 1974). Las consecuencias de

estos estudios, según Friedberg y Musselin (1996), es contradictoria. Por un lado, contribuyeron al análisis de la universidad como organización y los procesos de análisis organizacional, pero al mismo tiempo se ha legitimado una manera de ver la universidad desde una concepción empresarial. Asimismo, la universidad se estudia en su contexto más inmediato, pero no en relación con su pertenencia a un conjunto más amplio de instituciones que están en interacción: el sistema de educación superior.

- 3) La tercera familia reúne los trabajos (generalmente de tipo comparativo) que sitúan a las universidades dentro de los sistemas nacionales y que se interesan por los modos de coordinación (comerciales, burocráticos, gubernamentales, oligárquicos o profesionales) que prevalecen en el país. Las comparaciones internacionales y las actuales panorámicas de los sistemas universitarios por países que presentan sus características nacionales tienen limitaciones en tanto simplifican y se quedan en un nivel formal y a menudo simplifican en exceso la complejidad real de los sistemas de educación superior y toman solo alguna dimensión que caracterice a los sistemas nacionales. A excepción del trabajo de Clark (1983) debido a que propone una caracterización más compleja (Friedberg y Musselin, 1996).
- 4) A partir de una crítica al modelo desarrollado por Cohen y March (1974) por considerarlo reduccionista de la complejidad de la organización, Friedberg y Musselin (1996) desarrollaron un enfoque organizacional comparativo del estudio del funcionamiento de las organizaciones, que intentan reconstruir las propiedades permanentes de los sistemas de relación por medio de los cuales los actores de cada universidad negocian su cooperación en el cumplimiento de sus funciones. (Friedberg y Musselin, 1996)

Uno de los estudios con mayor influencia en América Latina y Argentina, es la obra de Burton Clark (1983), el cual retoma la tradición de la sociología durkheniana, a través de su libro y constituye la influencia teórica prevaleciente. (Krotsch y Suasnabar, 2002)

La universidad es una organización particularmente compleja, por los objetivos que aborda, por la cantidad de actores que intervienen con diferentes intereses, por la diversidad de expectativas que participan, pero tiene una especificidad particular: la producción y transmisión de conocimientos articulados en disciplinas y su carácter autónomo. Como señala Clark (1983), la materia en torno a la que se organiza la actividad universitaria es el conocimiento. El trabajo académico se organiza sobre la base de la manipulación del

conocimiento – descubrimiento, conservación, depuración, transmisión y aplicación-, siendo sus tecnologías principales la investigación y la enseñanza.

La complejidad, es observada en el carácter conflictivo y altamente fragmentado que preside a las rutinas organizacionales de las universidades. La creciente especialización, el desarrollo de nuevas funciones y espacios que da lugar a la permanente división del trabajo, no es controlable desde el centro burocrático del establecimiento. De esta manera, la complejización estaría originada en la constitución de diversos mercados al interior de estas organizaciones que son entendidos por los diferentes actores como “estructuras de oportunidades y circuitos institucionalmente configurados con formas organizativas y ethos propios que conformarán redes de fronteras difusas” (Krotsch, 1993, p.21)

En la comprensión del tema, definir la misión institucional es fundamental, pues constituye el fundamento de la identidad y del carácter de la universidad y la base para el diseño de su perfil y del proyecto institucional. El perfil institucional, según Martínez Nogueira (2000), señala el por qué institucional, el para qué y el cómo de una institución. Incluye temas referidos a las funciones que se privilegian, a su dimensión, a los niveles formativos y a su articulación con el medio. Sus componentes son varios, entre los que se pueden mencionar: la importancia relativa asignadas a la docencia, la investigación y la extensión; el *mix* de actividades de grado y posgrado, la cobertura social y territorial a la que aspira; las articulaciones con otros actores sociales; sus estilos de gestión; el patrón de financiamiento a consolidar. (Martínez Noriega, 2000)

Para caracterizar a las instituciones a través de sus fines, misiones y funciones, es necesario definir cada uno de los términos por separado. Según Pérez Lindo (1998 y 2001):

- Los *fines* señalan lo que es esencial o fundamental a cualquier universidad. Son los principios fundamentales que justifican el concepto de universidad. Investigar, enseñar en el más alto nivel y formar profesionales constituyen fines esenciales. Por lo general se considera que el rasgo distintivo de la institución universitaria es la producción o el contacto con los nuevos conocimientos.
- Las *misiones* definen la identidad particular de cada institución, su modo de situarse frente a la realidad histórica o social. Son las finalidades particulares o vocacionales que adopta una universidad en función de sus creencias religiosas, de sus posiciones ideológicas o de sus compromisos sociales.
- Las *funciones* aluden a los propósitos institucionales y al significado social de las actividades universitarias. Se utilizan para designar lo que efectivamente hace la universidad.

Los fines y las misiones contenidas en las normativas, si bien no reflejan la verdadera acción de las universidades, dan una idea de la identidad de la institución. Como señala Krotsch (2003), si bien el tema de los fines es problemático, es una cuestión que nos permite ver la *misión e idea de la universidad*. Preguntarse sobre los fines de una universidad es hacer referencia a los objetivos, misiones o la idea de universidad que tenemos. (Krotsch, 2003)

El descubrimiento de los fines u objetivos institucionales debe ser analizado a través de las dos funciones esenciales: enseñanza e investigación. Es decir, descubrir en qué medida las instituciones hacen lo que se proponen hacer.

Algunos autores plantean que la idea latinoamericana de la universidad en un escenario de masificación, diversificación y cambio económico, están planteando un nuevo modelo de universidad. El modelo latinoamericano de universidad representado en las universidades públicas que fuera heredero del cruce de la versión francesa (modelo napoleónico o modelo continental) y las ideas del movimiento de reforma de Córdoba, está en crisis por los procesos de globalización, restricciones financieras, pérdida de legitimidad y cambios de misión. La expansión y diversificación abrió el campo institucional a las universidades privadas (que no eran básicamente herederas del modelo napoleónico y del modelo de la reforma de Córdoba) y esto trajo consecuencias a nivel del sistema, ya que impulsan también otro tipo de modelos de universidad.

La universidad es una institución que genera un debate siempre actual. Constantemente hay que pensarla como lugar de conocimiento y también en su proyección social en la necesaria transformación de la sociedad. Como plantea de Sousa Santos (2005), su especificidad en cuanto a bien público reside en ser la institución que liga el presente con el mediano y el largo plazo por los conocimientos y por la formación que produce y por el espacio público privilegiado para la discusión abierta y crítica que constituye.

Según la mirada de este autor, (de Sousa Santos, 2005, pp. 33-37) “las políticas de los ’90 pusieron en desafío a las universidades en muchos aspectos incluido el del conocimiento”. La organización universitaria y el ethos universitario fueron moldeados en un modelo de conocimiento científico universitario que ha sido predominantemente disciplinar, en cierto grado autónomo del mundo cotidiano, homogéneo y organizativamente jerárquico. A lo largo de estas últimas décadas se dieron alteraciones que desestabilizaron este modelo de conocimiento y condujeron al surgimiento de otro modelo. El autor denomina a esta transición como el paso del conocimiento universitario hacia el conocimiento pluriuniversitario, entendiendo a este último, como un conocimiento contextual en la medida en que el principio organizador de su producción es la aplicación que se le puede dar.

También es un conocimiento transdisciplinar y heterogéneo que ha tenido su concretización más consistente en las alianzas universidad- industria y por lo tanto, bajo la forma de conocimiento mercantil. Esta contraposición, entre una presión hiper- privada y una presión hiper- pública, no solamente ha llevado a desestabilizar la institucionalidad de la universidad, sino que ha creado también una profunda fractura en la identidad social y cultural de esta.

También destaca estos cambios Sutz (1994) cuando plantea que hay diferencias entre la situación actual y la pasada en materia de relaciones Universidad – sectores productivos. Estas tendrían que ver básicamente con tres elementos. El primero es el mayor grado de formalización de dichas relaciones, tanto por el pasaje de lo esporádico a lo sistemático como por el carácter marcadamente más institucionalizado que han ido adquiriendo. El segundo tiene que ver con la globalización de las relaciones, que ya no se origina en una o pocas direcciones disciplinarias sino que abarca progresivamente más áreas de conocimiento. Es decir, cuando antes solían ser una o pocas cátedras o departamentos quienes actuaban en vinculación con la producción, hoy se encuentran abocadas a ello prácticamente universidades enteras. El tercero, finalmente, tiene que ver con el papel de los gobiernos, que actualmente están muy involucrados en la promoción de estas relaciones como parte de sus políticas industriales, de ciencia y tecnología y de innovación.

En este sentido, en su libro sobre la “Función Social de la Universidad”, Margetic y Suárez (2006), señalan que uno de los aspectos más cuestionados del sistema de educación superior argentino ha sido el de su aislamiento – real o supuesto- con respecto a las necesidades y requerimientos de la sociedad que lo sustenta. De esta manera, se continúa debatiendo si la propuesta curricular responde a las demandas y expectativas de la comunidad, así como si el desarrollo científico sólo ocasionalmente se traduce en innovaciones tecnológicas transferibles a la sociedad.

Esta situación es reflejada en el análisis de numerosos autores. Boaventura de Sousa Santos (2005, pp. 15- 17) identifica las *tres crisis* a las que se viene enfrentando la universidad: *la primera es la crisis de la hegemonía*, resultante de las contradicciones entre las funciones tradicionales de la universidad y las que fueron atribuidas a todo lo largo del Siglo XX; *la segunda es la crisis de legitimidad* y *la tercera la crisis institucional*.

La crisis de hegemonía evidencia la imposibilidad de responder a la contrariedad entre conocimientos de alta cultura para la formación de elites y los conocimientos para la formación de la fuerza de trabajo, ambas son exigencias del contexto actual.

La crisis de legitimidad hace referencia a la incompatibilidad entre el control y jerarquización de los saberes que se da a través de mecanismos de restricción al acceso, y las

demandas de democratizar el acceso a la universidad y conocimientos que se producen en ella.

La crisis institucional evidencia la discrepancia entre la autonomía institucional y la demanda de productividad social. Esta tensión se vislumbra en la evaluación de la producción de conocimientos científicos (medidos por el número de publicaciones, investigaciones, programas acreditados, etc.) en detrimento de la formación, ya que con estos indicadores no se evalúa la calidad del proceso del aula. Cabe aclarar, que en muchas ocasiones, en función de los resultados de proyectos de investigación se otorga financiamiento, de esta forma se aplica en la universidad la lógica empresarial.

Pedro Krotsch (2003) señala una serie de características salientes de la actual pérdida de legitimidad de la universidad que deberían ser consideradas ante cualquier intento de reforma:

- El creciente número de universidades, públicas y privadas, señala el desarrollo embrionario de un mercado universitario cuyas reglas de funcionamiento no alcanzan a entenderse aún con claridad.
- La paulatina pérdida del monopolio que otrora detentara la universidad pública sobre la producción, reproducción y consagración de saberes.
- La producción científica tiende cada vez más a realizarse en estrecha subordinación respecto a las demandas de ciertos sectores o a desplazarse desde las sedes universitarias hacia los centros sujetos al control empresarial.
- Las tradicionales posiciones contestatarias, habitualmente asociadas a las generaciones jóvenes que componen el grueso de la población universitaria, se han debilitado.
- Las transformaciones en la calidad y los tiempos del cambio tecnológico impactan sobre los perfiles profesionales, sometiéndolos a un acelerado proceso de resignificación.

En este contexto, las universidades tienden a diversificar su oferta y plataforma de proveedores con el fin de acomodar a un número creciente de jóvenes y adultos con variadas demandas formativas, junto con responder a las dinámicas de expansión, diferenciación y especialización del conocimiento avanzado, en torno al cual se tejen las redes productivas, tecnológicas, de comercio y políticas de la sociedad global. Los sistemas de enseñanza superior también están siendo impelidos a diferenciarse institucionalmente –lo cual aumenta su complejidad – con el propósito de dar cabida a una división y organización cada vez más especializadas del trabajo de producción, transmisión y transferencia del conocimiento avanzado.

La respuesta de las universidades a los nuevos desafíos que enfrenta en este contexto se identifican en tres características principales: 1) la creciente ambigüedad de la educación superior en la cual cada vez es más difícil identificar una única misión de la universidad, 2) la creciente complejidad organizacional de las universidades de las instituciones de educación superior que enfrentan múltiples responsabilidades bajo las presiones provenientes del mercado y 3) la reconfiguración de las universidades en tanto instituciones en la medida en que comienzan a compartir sus responsabilidades de enseñanza e investigación con otras organizaciones. (Scott, 1999)

En función de esto último, puede considerarse a la universidad como una institución fundamentalmente educativa. Como señala Camilloni (2001 a): “las universidades son instituciones educativas de mayor nivel de jerarquías que brindan una gama completa de estudios de grado (carreras largas y cortas) y posgrados en todas las ramas del conocimiento. Tienen entre sus funciones inherentes la formación de profesionales, docentes e investigadores, la producción y difusión de conocimientos científicos, y la realización de actividades de transferencia y extensión”. El reconocimiento de este énfasis en la función educativa, no significa dejar de lado las otras funciones con las que está articulada, como la de producir conocimientos y prestar servicios a la sociedad. (Camilloni, 2001 a, p.10)

b- La relación docencia e investigación en la universidad

Las universidades no solo presentan muchas diferencias entre sí, a causa de sus dispares objetivos y características internas, sino que son instituciones sumamente dinámicas. Barnett (2008, p.15) plantea que las universidades se mueven y cambian de forma, por ejemplo, cuando se registran nuevas líneas en la base disciplinar, cuando las intervenciones en la sociedad adoptan nuevas formas o cuando varían las prioridades y, en el proceso, el peso de las actividades en la balanza. Es así, que el autor afirma que las universidades tienen una arquitectura propia, donde las actividades adoptan unas formas y configuran unos patrones sujetos a cambios constantes. Pero también señala que puede darse la situación de que pese a la transformación de la forma de la universidad, la investigación y la docencia continúen manteniéndose como actividades predominantes en esta institución. La investigación y la docencia no son solo grandes campos de actividad en sí mismos sino que en torno a ellos se generan debates acerca de sus interrelaciones. (Barnett, 2008, p.17)

La literatura que trata sobre este tema no es coincidente: hay trabajos en los que concluyen que la relación entre docencia e investigación es nula o muy débil, otros no han

demostrado arribar a resultados claros y otros apoyan esta relación aunque admiten que puede haber niveles diferentes y modalidades de relación.

Hughes (2008, p. 41) identifica cinco mitos en torno a esta relación y algunos aspectos a considerar en cada caso:

1. *El mito de la relación de beneficio mutuo entre investigación y docencia.* La esencia de este mito se basa en que existe una relación que las beneficia en forma mutua. “No obstante, algunos autores, señalan que no hay pruebas reales de una relación fuerte entre ambas y otros afirman que difícilmente podrá comprobarse dicha relación, por lo cual consideran incluir al aprendizaje ya que es un proceso compartido por las dos. Por eso, el centro del debate pasó de las relaciones entre investigación y docencia a la reflexión acerca de la investigación y el aprendizaje entre mediados y finales de los noventa”.
2. *El mito de una relación generalizable y estática.* En este punto, el autor plantea que en lugar de pensar en términos de un ejemplo único de relación entre investigación y docencia, hay que partir de la base de que este vínculo puede variar con el tiempo y nutrirse de diferentes contextos, incluso, en una misma institución se puede encontrar un gran abanico de relaciones diferentes.
3. *El mito de separar el saber de la investigación y la docencia.* Este mito surge de una mirada dicotómica de la investigación y la docencia, enfocando al saber como una noción independiente de ambas funciones. Por el contrario, el autor considera que el saber constituye una pieza clave tanto de la docencia como de la investigación y que “el problema de situar el saber como requisito previo de una buena docencia y una buena investigación es que se corre el riesgo de menospreciar su importancia a la hora de comprender las numerosas relaciones sujetas al contexto que existen entre investigación y docencia”. (pág. 42)
4. *El mito de la superioridad del profesor-investigador.* Según este mito, los profesores –investigadores son superiores a los profesores que no participan en actividades de investigación. Al respecto, el autor destaca que “el elemento más controvertido de este mito son las implicaciones discriminatorias que encierra ya que el grado de arraigo de este mito tiene incidencia sobre el desarrollo profesional, la remuneración y el desarrollo de muchos académicos” (pág. 43)
5. *El mito del estudio desinteresado de la relación entre investigación y docencia.* Según Hughes, la esencia de este mito es que los académicos han estudiado las

relaciones entre investigación y docencia sin ningún interés por el resultado. Sin embargo, el autor recuerda que “el debate actual sobre las relaciones entre investigación y docencia ha sido impulsado y fomentado por los propios académicos, especialmente por académicos con actividad investigadora, lo que les ha permitido ocupar espacios en revistas de referencia”. (pág. 43)

Así, Hughes llega a la conclusión de que es posible establecer “un gran número de relaciones entre las actividades principales de la universidad, así como reconfigurar nuevas actividades o actividades existentes para abrir nuevos espacios. Y para que esto suceda, tenemos que afrontar los mitos existentes sobre el modelo universitario y conseguir olvidarlos.” (2008, p. 44)

Al respecto, Barnett (2008, p.141) plantea que son muchas las fuerzas internas y externas del mundo académico que amenazan con alejar sus principales actividades (investigación, saber y docencia) y presagian la reducción de los espacios de los que dispone. No obstante, también destaca que se han empezado a percibir que las condiciones actuales del mundo académico dejan espacios para repensar las cosas y para hacerlas de otra forma.

Es así como, Elton (2008, p.145) concibe que la idea del saber pedagógico puede, a través del aprendizaje, tender un puente (un nexo) entre la investigación y la docencia. Su idea tiene que ver con considerar el aprendizaje en *modo investigación*, esto es, un aprendizaje sujeto a un cuestionamiento y una exploración permanentes, nunca limitado a una rutina. De esta forma, el posible nexo entre la investigación y la docencia, por tanto, se halla principalmente en los procesos asociados comunes más que en sus resultados.

El autor señala que un elemento clave de la investigación es que nace de las mentes de los investigadores y de forma parecida, el aprendizaje en modo de investigación debe nacer de las mentes de las personas que aprenden. Este tipo de aprendizaje es activo y plantea interrogantes de una forma que raramente se observa en el aprendizaje tradicional, en el que las personas que aprenden reaccionan a la información que les proporcionan los docentes. Por tanto, el principal papel de los docentes consiste en comprender pedagógicamente cómo pueden facilitar este aprendizaje a través de la interrogación. Se trata de un saber basado en la docencia y el aprendizaje. Por lo tanto, considera que el aprendizaje en modo investigación debe generar en la mente de la persona que aprende un vínculo entre la docencia y la investigación. Además, el saber basado en la docencia y el aprendizaje puede contemplarse como la forma de materializar el aprendizaje basado en la indagación. Estos dos procesos

paralelos, sumandos, constituyen para Elton (2008, p.149) la esencia del vínculo entre investigación y docencia.

En la misma línea, Da Cunha (1997) afirma que la lógica de la investigación y de la enseñanza, en su modalidad tradicional, es completamente antagónica. Es así que la autora plantea que la enseñanza está construida sobre una concepción de conocimiento como producto, en que las certezas son estimuladas y hasta son las que pesan en la balanza del aprendizaje. En cambio, la investigación funciona de manera totalmente antagónica. Investigar es trabajar con la duda, que es su presupuesto básico. El error y la incertidumbre son los que guían el camino de la investigación. Los conocimientos producidos son siempre provisorios, no hay certezas permanentes. Entonces, desde su mirada, para pensar la enseñanza con la investigación es preciso revertir la lógica de la enseñanza tradicional e intentar formularla con base en la lógica de la investigación. Solo con este esfuerzo se puede pensar en un proceso integrador en el aula universitaria.

La autora reconoce que no es sólo el aula quien corporiza la contradicción entre enseñanza e investigación, sino que son los propios currículos de las carreras universitarias los que reflejan esa contradicción. El conocimiento aparece en ellos organizado de lo general a lo particular, de lo básico hacia lo profesionalizante, de lo teórico hacia lo práctico. Esta perspectiva parte del presupuesto de que primero se debe tener la información para después practicarla. La organización tradicional de los currículos no reconoce la duda epistemológica como punto de partida del aprendizaje y en consecuencia, niega la lógica de la investigación. Desde su postura, “si se pretende hablar de enseñanza con investigación, lo mínimo que se debe hacer es ofrecer las condiciones básicas para que el alumno produzca, esto es, leer, reflexionar, observar, catalogar, clasificar, preguntar, es decir, fomentar acciones básicas de quien investiga (...) así, si deseamos una enseñanza con investigación, es necesario considerar al alumno capaz de producir su propia experiencia de aprendizaje y al mismo tiempo, contar con un profesor que sepa trabajar con la duda, con lo nuevo, sustituyendo la respuesta acabada a las preguntas de los alumnos, por la capacidad de reconstruir con ellos el conocimiento”. (Da Cunha, 1997, p.84)

La implementación de esta perspectiva de enseñanza con investigación, señala Costa da Nova y Soares (2012, p.71) presupone enfrentar diversos obstáculos. Uno de ellos es el hábito del aula magistral, expositiva, que históricamente ha caracterizado a la universidad, a la práctica pedagógica y que prevalece en la academia. Ese tipo de aula revela la competencia del profesor universitario. Otro obstáculo es asumir esa nueva manera de desarrollar la formación universitaria que implica mayor inversión de tiempo y energía del profesor que se

ponen en conflicto con el volumen de las actividades que tienen que realizar. También esta perspectiva, exige mayor inversión de tiempo y energía de los estudiantes, que a pesar de criticar la enseñanza enciclopédica y expositiva que reciben, están acostumbrados a esto y tienden a resistir, a sentirse perplejos y perdidos ante las prácticas de enseñanza más desafiantes y más activas. No obstante, las autoras destacan que estos obstáculos no son infranqueables. Consideran que si los profesores están convencidos de las repercusiones de la enseñanza con investigación en la formación de profesionales críticos, autónomos y reflexivos que la sociedad necesita, sabrán articular con sus pares y gradualmente realizar proyectos viables y convencer a los estudiantes de las ganancias de su compromiso en su propia formación como persona y como profesional.

c- El contexto nacional en los '90: el caso de la UBA

Los procesos de reforma curricular que se están desarrollando en estas últimas décadas, en las universidades argentinas tienen como una de sus preocupaciones centrales, encarar el diseño de propuestas, que le permitan mantener su propia identidad, y a la vez responder a los problemas que conlleva la redefinición actual del mundo del trabajo.

En las últimas décadas y a nivel mundial se viene produciendo en la educación superior un proceso de transformaciones que tiene importantes consecuencias sobre los sistemas nacionales. Comienzan a perfilarse cambios sobre algunos ejes comunes: nuevas leyes, modificaciones en el financiamiento, expansión y diferenciación de los sistemas de educación superior y surgimiento de procesos de evaluación y acreditación de la calidad. Fernández Lamarra (2002) señala que a principios de los 90 asume un nuevo gobierno nacional que plantea incluir nuevos criterios de política y gestión universitaria, incluyendo, entre ellos, el de evaluación y acreditación. Entre 1993 y 1994 se produjo el consenso entre gobierno y sistema universitario por lo que dieciséis universidades firmaron un convenio con el Ministerio de Educación para llevar a cabo procesos de evaluación institucional, con la cooperación ministerial. Se creó, asimismo, el Consejo Nacional de Educación Superior integrado por personas de reconocida trayectoria académica, científica y tecnológica, cuya función principal era *presentar propuestas y sugerencias, así como asesorar en las materias que hacen a la mejora sistemática de la educación superior*. En diciembre de 1993 se firmó entre el Ministerio y el CIN un acta acuerdo por la que se establecen los criterios para la creación de un ente para la evaluación institucional universitaria. Dicho acuerdo se concretó al sancionarse, en 1995, la Ley de Educación Superior, por lo que se creó la Comisión

Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), como organismo responsable de los procesos de evaluación y acreditación universitaria. La reforma producida en los años '90 en la Argentina introdujo los conceptos de eficiencia, de eficacia, de calidad, de evaluación y de acreditación. Asimismo planteó la necesidad de incorporar cambios sustantivos en la lógica institucional de las universidades.

Estos aspectos han marcado la necesidad de una legislación que respondiera a este nuevo contexto universitario. Norberto Fernández Lamarra (2003, p.27) plantea: “Las universidades tuvieron legislación específica desde el año 1885, en que se sancionó la denominada Ley Avellaneda. Posteriormente se fueron dictando diversas leyes universitarias, la mayoría contradictorias entre sí, pero se hacía necesario una legislación para el conjunto de la educación superior.” El periodo democrático de 1990 a 1995 se caracterizó por la falta de una política universitaria definida (Mollis, 2001). En 1993 se sancionó la ley Federal de Educación, que por primera vez en la historia de la educación argentina, se refería al conjunto del sistema educativo desde nivel inicial hasta el posgrado universitario. Para el nivel superior y posgrado contiene ocho artículos y se establece que habrá una legislación específica. El 7 de agosto de 1995 se promulga, con gran disenso de parte del movimiento estudiantil, algunos rectores y profesores universitarios, e incluso de ciertos representantes del poder legislativo, la ley N° 24521 de educación superior. La misma comprende a las instituciones de formación superior, universitaria y no universitaria, nacional, provincial o municipal, tanto estatales como privadas, todas las cuales forman parte del Sistema Educativo Nacional. Consta de cuatro títulos, subdivididos en capítulos y secciones con un total de 89 artículos. Introduce cambios sustantivos en lo que respecta a los históricos conceptos de autonomía, financiamiento y gobierno universitario. (Mollis, 2001)

En relación a este encuadre socio- histórico, Norma Paviglianiti (1996), describe las características del contexto general en el cual se encontraba inserta la universidad pública y por lo tanto, la UBA. Al respecto, puntualiza que las políticas educativas, entre ellas las universitarias, están inmersas desde los '90 en la problemática de las propuestas neoconservadoras de recomposición de la economía y de la sociedad. En este contexto, “se refuerza la posición que sustenta el rol subsidiario del Estado y por lo tanto, colocan la centralidad de la responsabilidad por el desarrollo de la educación en los individuos, las familias, las iglesias y las empresas como educadores; la responsabilidad originaria es la de las instituciones privadas. A través del libre juego del mercado se permite la libre competencia entre las instituciones y los individuos y es el único modo posible para que el sistema funcione con eficiencia y calidad.” Es así como, la educación superior deja de ser

considerada una responsabilidad del Estado, pasa a ser una responsabilidad individual y un bien que se compra en el mercado como cualquier otro material, por lo tanto el estado se desliga de la responsabilidad del financiamiento del sistema público de educación superior. Su objetivo está dirigido a que las cuentas del sector público cierren con políticas de ajuste que se han elegido como las únicas para salir de la “crisis fiscal”.

Es así como, en la década del '90, la educación superior oscila, a veces paradójicamente, entre el dictado de una ley, cuestionada y con bajo consenso, el desarrollo de nuevas formas de regulaciones internas y externas, pero también el reino de la irracionalidad, superposición de esfuerzos que han contribuido a complejizar la oferta pero no a elevar su calidad en términos de conocimientos y respuestas a la realidad. (Riquelme, 2003)

En esta época, las recomendaciones de organismos internacionales como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo han venido promoviendo un nuevo modelo de Universidad, que se manifiesta en la definición de su agenda de cambios. Se impusieron mecanismos regresivos de subvención estatal que generaron un desfinanciamiento progresivo, la participación cada vez más reducida del Estado en la financiación de las actividades de investigación, la tendencia a la vinculación de las instituciones de enseñanza superior con empresas, la implementación de políticas de evaluación externa y rendición de cuentas, y la modificación de las condiciones de trabajo de los académicos, entre otras consecuencias. La Argentina cumplió eficientemente los pasos propuestos por la “agenda internacional de la modernización de la educación superior” (Llomovatte y otros, 2006, p. 87)

Sobre los puntos enunciados, Araujo (2003, p. 43) plantea que el Estado Evaluador introdujo un nuevo lenguaje en el cual términos provenientes del mundo de los negocios han significado la transferencia al mundo universitario de la gestión de la calidad total utilizada como estrategia de innovación en la industria, erosionando las creencias y los valores más arraigados- libertad de cátedra y búsqueda desinteresada del conocimiento en la tradición universitaria. En efecto, la búsqueda de fuentes alternativas de financiación ante los límites impuestos a la inversión pública en educación, la necesidad de encontrar una mayor articulación entre los currículos y las demandas del mercado laboral, así como responder a economías basadas en el desarrollo científico tecnológico, redefinen la autonomía universitaria en la toma de decisiones, acentuando valores e ideales ligados a las cualidades extrínsecas en la educación superior.

Lo hasta aquí descripto: pérdida de legitimidad de la universidad, transición del paradigma moderno a la actualidad y las características político- educativas por las que viene atravesando nuestro país, nos muestra, cuál es el contexto general que sirve de marco a la

situación curricular existente en las universidades, situación ésta que provoca repercusiones a nivel institucional. La Universidad ha sido, y es, una de las instituciones más exigidas de la contemporaneidad. Sobre ella recaen expectativas muy intensas, exigiéndosele desde la formación profesional de calidad hasta la resolución de problemas sociales a través de la investigación y la extensión. Entre las demandas que acosan a nuestras instituciones universitarias, definidas por escenarios globales de incertidumbre y crisis, surge con mayor fuerza la búsqueda de respuestas apropiadas en términos curriculares, a las exigencias de un mercado laboral altamente selectivo y a la vez, empujado, cambiante e indefinido. El avance tecnológico y las relaciones económicas globales, aunado a la intención de incorporar al conocimiento científico como dinamizador de esas relaciones, signan el campo del currículum universitario.

El currículum está en el corazón de la institución universitaria (Krotch, 2003), pues constituye el núcleo de contenidos de enseñanza que dan sentido a la institución como tal. Una característica del desarrollo curricular y disciplinario actual es su creciente especialización, mientras al mismo tiempo aumenta la importancia que adquiere lo interdisciplinario. Este doble movimiento es promovido en gran medida por los nuevos requerimientos de la ciencia y el papel que en su desarrollo tiene la aplicabilidad del conocimiento en el mercado.

Al respecto, Alicia de Alba (1993, p.31) afirma: “utopía y posmodernidad se perfilan para nosotros como una forma de expresar la síntesis de múltiples retos que enfrenta actualmente el currículum universitario de cara al siglo XXI. Retos que nos permiten comprender algunos de los rasgos determinantes del momento actual y pensar en posibles y deseables contornos o perspectivas para un nuevo currículum.” Así es como la autora, sintetiza a un conjunto de retos que caracterizan nuestro mundo actual y que por supuesto no quedan desvinculados de la educación superior y específicamente de la universidad. Entre ellos nombra: la pobreza, la crisis ambiental, el contacto cultural, los avances de la ciencia y la tecnología, los medios de comunicación e informática, las mayorías y minorías, la democracia... etc.

Lo hasta aquí planteado, nos muestra, cuál es el contexto general que sirve de marco a la situación curricular existente en las universidades y sin dudas podemos afirmar que provoca repercusiones a nivel institucional. Es así como en los '90 la UBA plantea una Reforma.

Sobre el tema, se pueden encontrar dos documentos: uno, llamado “Acuerdo de Gobierno para la Reforma de la Universidad de Buenos Aires” realizado en Colón en mayo de

1995 y un material de discusión que formó parte del “Encuentro sobre el Programa de Reforma de la UBA- Reforma curricular” llevado a cabo en Mar del Plata en julio de 1996. En ellos, se señala la necesidad de “producir una serie de cambios cualitativos que nos permitan atender con calidad y pertinencia las cambiantes necesidades de la sociedad y de las personas”. Asimismo, se plantea, entre otras cosas, que la reforma curricular será considerada el eje de esta reforma. Así lo expresaba el Rector de la UBA, Oscar Shuberoff, en la convocatoria al encuentro de 1996: “...*Debemos encarar prioritariamente, la reforma curricular. Se hace imprescindible entonces, iniciar una amplia discusión en la comunidad universitaria que asegure la activa participación de todos sus miembros en la búsqueda del consenso que será, en definitiva, el motor que dé vida y fuerza a la Reforma...*”. Las posteriores gestiones encabezadas por el Rector Etcheverry (2002 a 2006) y el Rector Hallú (2006 hasta la actualidad) han impulsado la actualización curricular y han apoyado los proyectos de reforma curricular propuestos por las diferentes unidades académicas. Específicamente en la Facultad de Filosofía y Letras (anclaje empírico del presente trabajo), se viene propiciando, en las nueve carreras que la conforman, un proceso de reforma de plan de estudio que aún no ha concluido.

La unidad académica seleccionada, la Facultad de Filosofía y Letras, tiene una amplia trayectoria y tradición en la formación académica de investigadores y docentes en las diferentes disciplinas en las que prepara profesionales. La formación en investigación resulta central. En el siguiente cuadro que se extrajo de los informes de Ciencia y Tecnología de la UBA, se observa el amplio número de becarios que tiene la facultad y por ende, un fuerte interés en la formación de futuros investigadores.

Becarios vigentes a mayo de 2010

UNIDAD ACADEMICA	CULMINACION	DOCTORADO	MAESTRIA	ESTIMULO	TOTAL
Agronomía	3	12	6	9	30
Arquitectura, Diseño y Urbanismo	1	5	6	1	13
Ciencias Económicas		5	1	6	12
Ciencias Exactas y Naturales	4	35	1	25	65
Ciencias Sociales	5	54	8	15	82
Ciencias Veterinarias		14	1	2	17
Derecho	1	5	2	3	11
Farmacia y Bioquímica	5	36	1	23	65
Filosofía y Letras	13	77	13	22	125
Ingeniería	1			8	9
Medicina	3	17	1	7	28
Odontología		4		2	6
Psicología	2	15	20	4	41
Ciclo Básico Común		1			1
Total	38	280	60	127	505

Como requisito para culminar la licenciatura, algunas carreras piden tesis o trabajos de investigación, pero otras no. No obstante, los dos campos laborales predominantes que se mencionan en las carreras de esta unidad académica son: la docencia y la investigación. Asimismo, otra particularidad, es tener como requisito para todas las carreras la aprobación de tres niveles de comprensión de un idioma latino y un idioma anglosajón. Según los resultados obtenidos en un estudio del año 2000¹ en esta facultad, más de la mitad de los alumnos encuestados se encuentran disconformes con la formación recibida en investigación, formación para la docencia e idiomas, por considerarla no suficiente.

Este descontento se nota más fuertemente en el caso de la investigación (77% de los encuestados). Los alumnos demandan para mejorar su preparación en este campo una mayor participación en equipos de investigación (ya formados o en formación). La idea que tienen es que *se aprende a investigar investigando* y durante toda la carrera. En relación a la formación docente recibida para ejercer en el nivel medio o superior el 55% considera que es insuficiente y que sería necesaria mayor práctica en instituciones (60%) y mayor trabajo con los contenidos en función del nivel y destinatario al cual van dirigidos (60%) ya que consideran necesario saber hacer la selección, organización y secuenciación de la mejor manera posible a la hora de enseñar su área disciplinar. En cuanto al aprendizaje de idiomas, el 51% opina que la formación recibida no es suficiente y que sería importante aprender a hablar un idioma (82%) en primera instancia y a escribir en segunda (57%). Como se observa, hay una fuerte demanda de mayor relación con estas prácticas profesionales, la referida al licenciado como investigador y al profesor como docente. (Calvo, 2000)

Asimismo, de la investigación anteriormente mencionada surgió que la relación teoría - práctica y la formación profesional (en docencia e investigación) aparecen como los ejes más importantes para tener en cuenta ante una reforma curricular. Es así, como este trabajo se propone llevar a cabo un análisis de uno de estos aspectos: los espacios curriculares de formación en investigación en las carreras de grado que se cursan actualmente en la Facultad de Filosofía y Letras.

La formación en investigación resulta central para continuar con la producción de conocimiento científico que posibilita a la vez el desarrollo de estrategias que permitan accionar sobre la realidad social. Es sabido, aun desde el saber popular, que no resultan

¹ Informe de Beca Orientada 2000- 2001. También se puede encontrar referencia en: Calvo, G: *La situación curricular actual de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y las representaciones sociales de los actores involucrados*. Revista del Instituto de Ciencias de la Educación (IICE). UBA- Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires- Argentina. (Pág. 48 a 56) Diciembre de 2002 Revista IICE- UBA N° 20

suficientes los cursos de metodología que otorga una carrera para formar a un investigador y que hay que propiciar otras modalidades de formación, tales como integración en equipos de investigación, participación e involucramiento en todas las tareas de investigación, así como la realización de seminarios y talleres de objetivación de la práctica cotidiana en una articulación continua entre teoría y práctica. Tanto los planteos teóricos (Geltman y Hintze, 1987; Gibaja, 1987; Borsotti, 1989) como la demanda de los estudiantes coinciden en la necesidad de aprender a investigar investigando. En este sentido, resulta de interés, a través de este trabajo, conocer cuáles son y qué características presentan a nivel didáctico, las instancias curriculares que se proponen en el nivel de grado para la formación en investigación en nuestra facultad. A su vez, conocer este punto, permitirá tener en cuenta nuevos aspectos que se podrán considerar en futuras reformas de planes de estudio con la perspectiva de mejorar la calidad académica.

Entre las concepciones de la universidad, Tardif (2002) nos recuerda nuestro compromiso con la formación de investigadores, aquella que remite a la Universidad de Humboldt sobre la cual se asentaron las bases de nuestra universidad, a saber: a) la misión de una formación general y universal, b) centro de investigación, hegemónica por la búsqueda de la verdad científica, y c) formación que articula cultura general y ciencia, la enseñanza y la investigación.

Como se observa, desde las más significativas concepciones sobre la universidad se reconoce, como un gran pilar institucional a la investigación. En este sentido la producción de conocimiento científico se constituye como uno de los ejes que dan identidad, al quehacer universitario junto con la docencia y la extensión.

Rojas Soriano (2008, pp. 21-34) señala, desde su contexto y perspectiva teórica, que la docencia ocupa un sitio privilegiado dentro de las actividades que realizan las instituciones de nivel superior, debido al reconocimiento que tiene en el conjunto de la sociedad, por lo que la mayor parte del presupuesto, se destina a salarios de quienes sostienen esta actividad. Por ello, se ha señalado por parte de quienes forman parte de tendencias emergentes como necesaria la elaboración de políticas y estrategias para la formación de profesores, así como la organización e instrumentación de programas específicos tendientes a la preparación didáctica- pedagógica de las personas que se dedican a la enseñanza. En cambio, sobre la investigación, el mismo autor plantea que en el proyecto académico, no se ha hecho tanto énfasis en la formulación de políticas orientadas a la preparación de investigadores a pesar de la insistencia en el discurso oficial de impulsar la ciencia y la tecnología a través de la política de incentivos y de estímulo a los posgrados. “La falta de una política integral de investigación

ha dificultado establecer programas para la formación de investigadores. Por lo mismo, son pocos los elementos teóricos o éstos se encuentran dispersos sobre dicha formación, considerada como un proceso objetivo que se inserta en una realidad más amplia como es la educativa y la social en general.” (Rojas Soriano, 2008, p. 34)

Por lo tanto, preguntarnos en torno a la formación de los investigadores en la universidad resulta de interés ya que problematiza y busca aportar conocimiento sobre un tema de relevancia académica y social, ya que no sólo implica a la institución productora de ese conocimiento sino también a la sociedad que aparece como destinataria de ese conocimiento producido.

Desde lo que plantea la Dra. Sirvent (2006) partiendo del objetivo fundamental de una investigación en términos de construcción de conocimiento científico, podemos señalar que una investigación científica presenta características tales como:

- La investigación social es una práctica social anclada en un determinado contexto sociohistórico.
- La investigación científica tiene su génesis en la problematización de la realidad.
- La investigación científica implica trabajar con dos universos: teoría y empiria.
- La investigación científica tiene ciertos aspectos específicos: Prevé modos de operar para la confrontación teoría – empiria; busca una producción original y busca ser validada.
- La investigación científica tiene como finalidad generar conocimiento científico
- La investigación científica tiene como finalidad no sólo conocer sino transformar la realidad
- La investigación científica busca la socialización del conocimiento productivo.

En base a estas características y especialmente a la que plantea que investigar implica trabajar con dos universos: teoría y empiria podemos seguir preguntándonos: ¿Cómo se articula el interjuego entre teoría y empiria propio del proceso investigativo y el interjuego teoría y práctica propio del proceso de la formación en las profesiones? ¿Cómo juega en todo esto el contenido con el que se trabaja? ¿Cómo atraviesa estas relaciones las características particulares de la profesión para la cual se está formando en el área de investigación?

Por otro lado, en los estudios realizados en el Programa de Investigación que dirige la Dra. Elisa Lucarelli en el IICE: “Estudios sobre el aula Universitaria”, el trabajo desde una perspectiva didáctica fundamentada crítica en cátedras de la UBA, que implica el análisis de las instancias curriculares tanto a nivel de los planes de estudio como en su puesta en práctica

durante la cursada, indican a la relación teoría y práctica como uno de los dinamizadores centrales de las propuestas didácticas y como un eje central para la innovación y la investigación.

Es en función de estos aportes que surgen preguntas tales como: ¿Cómo actuará este eje (la relación teoría y práctica) en la formación de los licenciados, en investigación? ¿Qué características específicas asumirá en estas instancias? ¿Cómo se articula este eje didáctico (la relación teoría y práctica) en estas instancias curriculares de formación, con las características propias y específicas de lo que implica investigar? El conjunto de estos intereses y cuestionamientos, derivaron la focalización en un objeto- problema determinado.

Así el hecho social en el cual se centra este trabajo es: la articulación teoría y práctica en los espacios de formación en investigación en las carreras de grado que se cursan en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Y el problema indagado: ¿Cómo se manifiesta la articulación teoría y práctica en los espacios curriculares de formación en investigación de las carreras de grado que se cursan en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA)? ¿De qué modo el lugar que ocupan los espacios de formación en investigación en las carreras de grado facilita o inhibe la articulación teoría y práctica? ¿De qué modo las características didácticas (en cuanto a contenidos y estrategias de enseñanza) presentes en los espacios de formación en investigación en las carreras de grado facilitan o inhiben la articulación teoría y práctica?

Capítulo 2: Los antecedentes

En este apartado, se plantea cuál es el “estado del arte”, es decir, cuáles son los antecedentes que se encuentran en relación a los tres ejes teóricos que conforman el objeto de estudio: la articulación teoría y práctica, el currículum universitario y la formación en investigación. Esta reflexión, permitirá establecer cuál es el grado de originalidad y la relevancia que presenta este trabajo.

En este capítulo se revisan algunas de las investigaciones y ensayos cuya lectura y análisis posibilitaron la elaboración del encuadre teórico, la definición del objeto – problema del presente trabajo y las categorías respectivas. A los efectos de la reconstrucción del *estado del arte* en torno a la problemática que aquí se desarrolla, se seleccionan los ejes temáticos que conforman el objeto- problema estudiado:

- Articulación teoría y práctica
- El currículum universitario
- La formación en investigación

1. La articulación teoría y práctica

Un antecedente central en este punto es la obra de la Dra. E. Lucarelli (2009 a) libro que resulta como producto de su informe de tesis doctoral (Lucarelli, 2004). En dicho trabajo, la autora realiza un recorrido en torno al tema sobre algunos autores centrales que retomaré a continuación.

Al hacer un rastreo histórico del tema, se encuentra el texto clásico de Kosik (1967), *Dialéctica de lo concreto*. En la perspectiva dialéctica que él desarrolla, praxis se constituye en el modo específico de ser del hombre, que forma parte de todas sus manifestaciones, que posibilita la transformación de la realidad. No hay oposición entre teoría y práctica, y esta adquiere una relevancia que es desconocida en el encuadre epistemológico clásico: "La práctica es, en su esencia y generalidad, la revelación del secreto del hombre como ser onto-creador, como ser que crea la realidad (humano-social), y comprende y explica por ello la realidad (humana y no humana, la realidad en su totalidad). La praxis del hombre no es una

actividad práctica opuesta a la teoría, sino que es la determinación de la existencia humana como transformación de la realidad.” A la comprensión dialéctica de la articulación entre teoría y práctica, aporta el pensamiento de Richard Bernstein (1995) en su análisis de conceptos asociados a la praxis (como son el de *phronesis*, *techné*, discurso práctico y juicio); reconociendo su pertenencia a la inserción en el debate entre objetivismo y relativismo en ciencias sociales. Bernstein destaca la necesidad de plantear este movimiento, “más que como una confusa actividad teórica, como una tarea práctica que permita orientar y dar dirección a nuestra praxis colectiva” (1995, XV).

La relación teoría-práctica, como problema didáctico-curricular, se incluye en la perspectiva dialéctica, por lo que se la considera como una instancia de articulación. Esto es como una práctica superadora del aislamiento y la autonomía con que son abordados habitualmente los momentos teóricos y prácticos en los contextos institucionales educativos. En este sentido, los aportes de Carr y Kemmis (1988) resultan significativos.

La relación teoría-práctica como problema relevante en los procesos formativos de los adultos y particularmente de los profesionales, es abordada en las obras de Schön (1992) desarrollando una nueva epistemología de la práctica donde se inscriben conceptos como de la *reflexión en y sobre la acción* y el *prácticum reflexivo*.

En la obra de Lucarelli hay referencias a otros investigadores como Becher (1993), en lo relativo a la relación entre clasificación de las profesiones y naturaleza del conocimiento, Wachowitz (1995), quien traslada a la situación didáctica el principio de articulación, y en el ámbito nacional a Andreozzi (1998), en lo correspondiente al proceso de socialización profesional.

Algunos equipos han avanzado en temáticas específicas de la articulación teoría y práctica, tales como la consideración de la valoración pedagógica de las prácticas de estudio, la formación profesional y la salida laboral de los universitarios.

El programa de investigación “Educación, Economía y Trabajo (PEET)” que la Dra. Graciela Riquelme dirige en el IICE- UBA desarrolla varias líneas de indagación, entre ellas se encuentra una relacionada con: “Educación superior, producción y circulación de conocimiento frente las demandas sociales, productivas y científico tecnológicas: capacidades de los grupos de investigación y docencia y sinergia pedagógica.” Según lo plantea el mismo equipo: “esta línea que ya tiene veinte años en el PEET, entre 2003 y 2007 concretó la realización de una investigación interuniversitaria en redes, que constituyó una etapa decisiva en la consolidación del equipo de trabajo y en los avances conceptuales y metodológicos: “Las universidades frente a las demandas sociales y productivas. El rol promotor y la

capacidad de intervención. Las respuestas de reorientación y cambio curricular”. En esta investigación se sostuvo la necesidad de estudiar las capacidades de las universidades en las posibilidades de detección de demandas y el diseño de proyectos de carácter innovativo y original en los planos docentes, de investigación, extensión y transferencia, cuyo denominador común fuera la atención a demandas sociales y productivas críticas” (IICE, 2011)

En el primero de los tres libros donde se publican los resultados finales de esta línea de investigación (Riquelme, 2003), se evalúan las capacidades de los grupos de docencia e investigación de tres universidades públicas argentinas (Buenos Aires, Misiones y Mar del Plata) en la producción y circulación del conocimiento. Entre otras cosas, se afirma que las universidades no deberían cumplir un rol supletorio de las políticas de estado. En este sentido cabría esperar la existencia de procesos de planificación del desarrollo que integraran a las unidades académicas y científicas para acompañar los requerimientos de la producción con innovaciones y adaptaciones que posibiliten la transformación de la estructura económico-sectorial del país, situación que debería redundar en cambios distributivos en la estructura social. Es así como, las universidades deberían concentrar sus esfuerzos en la producción y circulación de conocimiento frente a las demandas sociales y productivas (explícitas e implícitas). En este sentido, estas últimas deben ser fuente para los procesos educativos de formación en el más alto nivel del desarrollo del conocimiento científico de las distintas carreras, así como ser origen de los objetos y problemas que orienten el diseño de las actividades de investigación, y de sus actividades de extensión y transferencia. (IICE, 2008)

Luego, en el marco del proyecto de investigación interuniversitario (Riquelme, 2009) se reconoció como problema una característica distintiva de los alumnos de las universidades argentinas: la alternancia de estudio y trabajo, así como las ventajas y desventajas para el desarrollo formativo de los estudiantes. Cabe destacar, que el equipo identifica un concepto central que acompañó todo el proceso investigativo: “la noción [...] de sinergia pedagógica”. La misma “se torna relativa y expresaría los grados de conflictos o por lo menos de su existencia/debilidad, como características de las que surgirían interpretaciones que permitirían hablar de las ideologías o derivaciones de la realidad de cada institución y los comportamientos de sus *tribus*”. (IICE, 2008)

Por otro lado, el programa del IICE: “Estudios sobre el aula universitaria” dirigido por la Dra. Lucarelli, viene desarrollado su trabajo en torno a la enseñanza de aprendizajes complejos de la práctica profesional en las carreras de grado de la UBA localizadas en instituciones de salud. En los últimos años se han desarrollado estudios en la carrera de

Odontología, Medicina y Nutrición de la UBA. En el anuario del IICE 2011 su directora plantea que esta línea de investigación centra su preocupación en el análisis de los procesos que se desarrollan en carreras de grado (tales como las relacionadas con las ciencias de la salud, la producción, el diseño o la tecnología) para la formación de habilidades complejas propias de la práctica profesional que incluyen aspectos cognoscitivos (con contenidos de distinto nivel de dificultad), aspectos socioafectivos relativos a cada campo en particular y/o desarrollos psicomotrices específicos. Este análisis se realiza considerando las características propias de los espacios destinados a la formación en el desempeño avanzado de estas prácticas dentro o fuera de la sede académica (clínicas, laboratorios, residencias, talleres) e indagando los dispositivos metodológicos que desarrollan los equipos docentes para enseñar y evaluar tales contenidos.(IICE, 2011)

Asimismo, en la Universidad Nacional del Sur, Ana María Malet y su equipo (2011) han trabajado en investigaciones que se proponen identificar el grado y el carácter de la incidencia que las actividades de docencia, investigación y extensión presentan en la formación profesional en la UNS, para plantear alguna contribución al complejo campo representado por la relación entre Pedagogía, Universidad y formación profesional.

Como ya se ha señalado, la obra de Lucarelli (1994, 2004 y 2009 a) trabaja centralmente este tema de interés en el ámbito universitario (específicamente en la UBA) por lo cual lo considero el principal antecedente. Entre otros aspectos, se destaca que la articulación teoría y práctica se manifiesta como eje dinamizador de la estructura didáctico curricular, en un doble sentido: como proceso genuino de aprendizaje y como instancia para la formación en la práctica profesional, posibilitando el surgimiento y desarrollo de experiencias innovadoras en este campo.

El trabajo realizado por la Dra. Lucarelli, no sólo aporta a la mejor comprensión de los antecedentes existentes en el tema, sino que también a través del eje central de su tesis aporta mayores categorías que enriquecen la mirada de la temática. Ella plantea que: “Esta tesis sostiene que en las cátedras universitarias que llevan a cabo innovaciones, el eje teoría-práctica tiene una incidencia dinamizadora en la estructura didáctico-curricular, así como en el origen y en el desarrollo de esas innovaciones. Este eje se evidencia a través de modalidades de expresión en las que se pueden reconocer por lo menos tres niveles según grados crecientes de especificidad.” (Lucarelli, 2004, p.1) El primer nivel hace referencia a dos formas de manifestación de la articulación teoría- práctica: como proceso general y genuino de aprendizaje y como proceso particular de adquisición de conocimientos, actitudes, formas de operar específicas relativas a la práctica profesional. En el segundo nivel, las

formas específicas de expresión hacen referencia a la concreción de la articulación teoría – práctica como innovación en función de la finalidad o eje central en la que ella se manifiesta en la situación didáctica. La autora presenta cinco formas específicas de concreción: como estrategia de entrenamiento en el rol profesional, núcleo articulador de la organización curricular, estrategia general metodológica, aprendizaje de la creatividad y construcción del objeto de estudio. En el tercer nivel, se incluyen las modalidades particulares de articulación teoría – práctica, definidas en función de cómo son percibidas por los sujetos que intervienen en las situaciones didácticas y que se concretan en las actividades que integran las estrategias de enseñanza. Aquí se incluye la ejercitación, la ejemplificación, la resolución de problemas, la producción y el trabajo crítico entre otras. (Lucarelli, 2009 a, pp. 96-97) Estas modalidades de expresión resultarán categorías centrales para encarar los análisis de la información recolectada en el campo.

También se han encontrado otras investigaciones que centran su interés en la articulación teoría – práctica, especialmente focalizadas en la formación docente para los diferentes niveles y áreas formativas del sistema educativo. Entre ellos podemos nombrar una investigación realizada por Paixao y Cachapuz (1999) en Portugal sobre “La enseñanza de las ciencias y la formación de profesores de enseñanza primaria para la reforma curricular: de la teoría a la práctica”. En ella se llega a la conclusión que las prácticas pedagógicas realizadas por los profesores en período de formación están todavía muy lejos del cuadro teórico tomado como referencia; el currículo intencional y el operacional están también bastante lejos de ser congruentes. Es así como los autores vislumbran un largo camino por recorrer en relación con la formación de profesores de primer ciclo de enseñanza básica en el área de ciencias naturales donde se logre una mayor articulación entre la teoría y la práctica.

Por su parte, una investigación española realizada por Salvador Ciscar (1998) trabaja sobre “Aprender a enseñar matemática en la escuela secundaria: relación dialéctica entre el conocimiento teórico y práctico”. El autor realiza una aproximación a la caracterización del proceso de aprender a enseñar matemática en la escuela secundaria, considerando el conocimiento del profesor de matemáticas integrando diferentes dominios del conocimiento y el uso del conocimiento del profesor en situaciones de enseñanza. El autor propone el análisis de casos como un espacio en el cual superar el conocimiento teórico y el conocimiento práctico en los proceso de formación de los profesores de matemática para el nivel secundario.

Asimismo, se ha podido acceder a ponencias y artículos que refieren a investigaciones sobre el tema como por ejemplo: la de Borel y Sassi de la UNS (2003) donde el propósito de

indagación inicial ha sido la referencia al comportamiento de la articulación teoría-práctica en la formación docente del Profesorado de Filosofía de la UNS; la tarea del equipo formado por Moyetta, Valle, Jacob y Barbero (2010) desarrolladas en la Licenciatura de Psicopedagogía de la Universidad Nacional de Río Cuarto; y el trabajo de Meretz y Kennedy (2013) que trabajan sobre la articulación teoría- práctica en el Profesorado de Geografía de la UNNE.

2. El currículum universitario

Los procesos de reforma curricular que se desarrollan en las universidades argentinas tienen como una de sus preocupaciones centrales, encarar el diseño de propuestas, que le permitan mantener su propia identidad, y a la vez responder a los problemas que conlleva la redefinición actual del mundo del trabajo.

Las líneas de trabajo anglosajonas (como surge en las obras de Carr, Kemmis, Schön), francesas (Postic, Chevallard), españolas (Gimeno Sacristán, Perez Gómez, Contreras Domingo,) abordan esta temática al profundizar en sus reflexiones sobre el currículum de los primeros niveles del sistema y de la formación docente, desde los postulados de las teorías interpretativa y crítica. Desde mediados de la década del setenta los investigadores mexicanos (Díaz Barriga, Furlán, De Alba, Glazman, Didriksson) indagan esta temática en el ámbito del aula universitaria y otro tanto sucede con los académicos de la península ibérica (como Leite y Novoa de Portugal, Zabalza de España). Otro tanto están haciendo, en los últimos años los científicos venezolanos (García Guardilla) y muy especialmente los brasileños en lo relativo a la incidencia de la profesión y las estructuras de poder en las decisiones didáctico-curriculares universitarias, así como al desarrollo de la Pedagogía Universitaria (Da Cunha, Leite, Forster, Morosini, Fernandes).

Entre otros autores, Díaz Barriga (1984) en su clásica obra “Didáctica y Currículum” (situándose desde una perspectiva crítica) trabaja sobre el currículum en el nivel superior y la relación que éste tiene con la didáctica. También desarrolla líneas de trabajo en torno a las políticas de evaluación haciendo hincapié en que indudablemente, la diversidad de procesos, prácticas y objetos de evaluación es un elemento que signa las políticas educativas de fin de siglo. En este sentido, el autor afirma que el intento de mejorar el sistema educativo tiene como uno de sus ejes centrales la realización de actividades de evaluación y que constituyen parte de un proyecto claramente internacional, que forma parte de los nuevos esquemas de globalización que circundan nuestro mundo.

La relación currículum y práctica profesional, es un eje sumamente importante dentro de la temática que Da Cunha (1996) trata en varias de sus obras haciendo especial énfasis en la profesión y su incidencia en el currículum universitario. La misma autora también realiza investigaciones sobre epistemología y didáctica, la investigación en su relación con la docencia y la formación del docente universitario.

Otro eje importante es la relación entre el currículum y la institución en la que se inscribe. En nuestro caso específico, la universidad, Furlán (1989) es uno de los autores que desarrolla el tema tomando en cuenta, entre otras cosas, los niveles o sectores de la institución en los que impacta la introducción de la problemática del currículum, como así también las respuestas que desde esta perspectiva debe dar la institución ante las demandas sociales. Por su parte, Lidia Fernández (1996) desarrolla en sus investigaciones aspectos relacionados con la cultura institucional e innovación, incluyendo el tema de la profesión académica en la universidad. Este último punto, también es trabajado por autores como Landesman (2001) que centra su trabajo sobre las trayectorias académicas generacionales en el caso de los bioquímicos de la Facultad de Medicina de la UNAM; Itzcovich (2004) que analiza la cátedra universitaria como espacio artesanal de formación de profesores universitarios en la Universidad Nacional de Comahue; y Romo Beltrán (2007) quien investiga en la Universidad de Guadalajara, México, sobre la constitución identitaria y las trayectorias académicas de los profesionales universitarios. Estos trabajos resultan de interés en esta tesis ya que permiten comprender aspectos institucionales que impactan en la implementación del currículum universitario.

Por su parte, el programa de investigación “La clase escolar” dirigido por la Dra. Marta Souto ha desarrollado su trabajo en torno a la formación profesional inicial universitaria y el análisis multirreferencial de dispositivos destinados a la formación profesional. Es así como el equipo se propone la indagación y el análisis multirreferencial acerca de la formación profesional que las carreras universitarias (medicina, agronomía e ingeniería) organizan y realizan para sus estudiantes y en especial el análisis de los dispositivos implementados para esta formación. (IICE, 2011)

Como se observa, dentro del campo del currículum no sólo se están incluyendo los planes de estudio. La mayoría de los autores se ubica desde una postura más amplia a la hora de definir el currículum. Entre ellos, Lucarelli (1993a y 2002) plantea que se pueden delimitar conceptualmente cuatro dimensiones del currículum: la propuesta; el recurso material; la acción personal y los logros. Como se verá desde este enfoque integrador del currículum la propuesta curricular y su puesta en práctica son fruto de una tarea compleja, donde se

conjugan intereses contradictorios de distintos grupos, como son los docentes, los alumnos, el Estado, los representantes del mercado de trabajo, los colegios profesionales y otros sectores significativos de la sociedad.

Desde esta perspectiva, se puede visualizar al currículum como un proceso complejo en el que participan muchos actores y que supone, a su vez, acciones diversas, procesos específicos: la planificación, la administración o puesta en práctica y la evaluación.

Acerca de la planificación curricular, entre otros trabajos, podemos contar con el trabajo pionero de Barco de Surghi (1996) donde plantean la posibilidad de una formulación participativa del currículum universitario. Su investigación se desarrolló en el Asentamiento Universitario de San Martín de los Andes, de la Universidad nacional del Comahue donde funciona la carrera de Técnico Universitario en Forestación.

La puesta en práctica del currículum es otro de los procesos interesantes de estudiar, es decir, la implementación de planes y programas, lo que ocurre en el aula universitaria.

En nuestro país se han desarrollado grupos de investigación interesados desde ángulos diversos en este campo en la problemática acerca de la Educación Superior: los proyectos sobre Análisis Institucional (Fernández, L.), Tecnología Educativa (el equipo creado por de Litwin, E.), Política Educativa y Administración (N. Fernández Lamarra y equipo), Didáctica Universitaria (Lucarelli, Souto, Barco, Ickowicz, Edelstein...). Hay equipos grupos preocupados también por esta temática en otras Universidades Nacionales: Comahue (Barco, S; Itzcovich, M); Córdoba (Edelstein, G.); Río Cuarto (Macchiarola, V., De Olmos, G; Rinaudo, M.C.); Entre Ríos (Badano, M.R; Celman, S.); Tucumán (Yapur, C; Villagra de Burgos, A); Rosario (Sanjurjo, L), Centro de la Provincia de Buenos Aires (Araujo, S.), UNS (A.M.Malet).

Todo este contexto trajo aparejada una gran producción teórica sobre el tema de la calidad de la educación universitaria, abarcándolo desde diferentes perspectivas y dimensiones. También se han realizado trabajos sobre la evaluación curricular, relativos a la apreciación del proceso curricular, tanto en el planeamiento como en la administración, así como de los resultados que se obtienen en esas acciones. Estos y otros trabajos se producen, debido al interés que desde las políticas públicas se le ha dado al tema de la evaluación y a la controversia que de ello se desprendió acerca de su origen, objetivos, funciones y alcances. Así mismo comenzó una discusión respecto de los organismos evaluadores, los enfoques adoptados para realizar esta tarea y las metodologías y técnicas aplicables a la evaluación universitaria.

Esta tesis se enmarca en los proyectos que se han desarrollado desde el Programa: “*Estudios sobre el aula universitaria*” del IICE- (FFYL- UBA) dirigido por la Dra. Lucarelli que comprende el desarrollo de proyectos de investigación en el marco del Programa respectivo de la Universidad de Buenos Aires (UBACYT que lleva adelante el equipo desde 1985. A través de ellos desarrolla desde más de dos décadas actividades de identificación e indagación de innovaciones didáctico curriculares en macrouiversidades como es el caso de la UBA, en lo relativo a cómo es percibida la innovación por sus protagonistas y aquellos otros docentes con actitudes positivas hacia estas experiencias, reconociéndose así formas específicas de expresión de la articulación teoría – práctica, en las experiencias innovadoras.

En estas investigaciones también se ha constatado que en las áreas estudiadas, una situación de enseñanza que desarrolla el eje teoría- práctica, configura estructuras didácticas portadoras de distintas modalidades específicas de expresión de ese eje, (Lucarelli, 2009 a) las cuales son reconocidas también por los estudiantes, generándose una imagen compleja de la relación.

En otro orden, y desde el ángulo institucional de la cuestión, ha preocupado también a este grupo analizar la incidencia que las asesorías pedagógicas puedan tener en la gestación y/o promoción de las innovaciones; en esta perspectiva considera los procesos que se dan en la configuración del rol de este actor en la universidad, sus expectativas acerca de su formación en el puesto de trabajo, así como su lugar en la construcción de estrategias didácticas apropiadas. (Lucarelli, 2000)

En el marco de este programa y como parte de ese equipo, llevé a cabo en el año 2000 una investigación (Calvo, Beca Orientada UBA 2000- 2001) donde se realizó un análisis de la propuesta curricular de la Facultad de Filosofía y Letras, considerando su devenir desde 1984, en las diferentes carreras (9 en total) que se cursan en la facultad y donde se indagó las representaciones sociales que tienen los actores al respecto. Este trabajo, que deriva en un diagnóstico del contexto curricular en el que se inscriben las prácticas pedagógicas de esta unidad académica, permite reconocer a la relación teoría – práctica y la formación profesional (en docencia universitaria e investigación) como los ejes más importantes para tener en cuenta ante una posible reforma curricular.

En este sentido, las investigaciones realizadas por Alcalá y Ojeda (2003) en la Universidad Nacional del Nordeste han permitido caracterizar la enseñanza en las aulas universitarias a partir de la categorización de cátedras según cómo se manifestaron tres componentes: la disciplina, el campo profesional y la enseñanza, ésta última a partir de las estrategias metodológicas desarrolladas por los docentes en relación con los tipos de

aprendizaje que han promovido en los alumnos. En estos estudios se advirtió como condicionante del objeto de estudio a la variable curricular en tanto estructura del plan de estudios y perfil profesional de la carrera, lo que permitió distinguir características comunes y específicas en cada grupo de cátedras analizadas.

También las investigaciones realizadas por Araujo y Balduzzi (2010) en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires abordan la temática del currículum universitario y específicamente se centra en la formación universitaria y su vinculación con la inserción laboral de los graduados. Las autoras afirman que la función de la universidad no se limita ya a la difusión y producción del conocimiento. La inserción profesional de sus graduados y su orientación para facilitarla es tan importante como la formación, a tal punto que el acceso al empleo es actualmente uno de los criterios de evaluación de las universidades.

Es así como la dimensión que relaciona al currículum universitario con la profesión adquiere una relevancia particular. Al respecto, las investigaciones realizadas en Brasil por María Isabel Da Cunha (1996) hacen un especial énfasis en este sentido reconociendo el vínculo estrecho entre ambos conceptos. Asimismo sus líneas de investigación en los últimos años (Da Cunha, 2011) se han centrado en la actuación y formación del docente universitario y cómo esta impacta en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En esta misma línea, las investigaciones de Gildo Volpato (2009) analizan las representaciones que tienen los alumnos universitarios sobre el desempeño de sus docentes en cursos que corresponden a carreras que forman para profesiones liberales (derecho, ingeniería civil y medicina). Las diferencias entre los cursos tienen relación con las desigualdades de los objetos de estudios de cada carrera y las actividades de formación académica y profesional que se destina en cada una. El autor llega a la conclusión que los profesores de estas carreras liberales se diferencian de los demás profesores universitarios en el valor que le atribuyen a sus experiencias profesionales trayéndolas a las aulas. Los saberes y habilidades de la profesión de origen definen las prácticas de enseñar y aprender en esas carreras.

3. La formación en investigación

En cuanto al tema ligado a la formación en investigación, se pudieron encontrar trabajos e investigaciones a nivel local e internacional. Algunas en torno a la formación en investigación en el ámbito educativo, pero también en otras áreas.

La formación de investigadores como objeto de estudio ha sido también estudiado por especialistas en el tema como: Borsotti, Gibaja, Aiello, Rojas Soriano, Sánchez Puente, Soria Nicastro, Guadalupe Moreno Bayardo, Da Cunha y equipo y otros. Ciertos títulos encontrados son vinculados al proceso de aprendizaje de la investigación como los trabajos de Borsotti, Clavero y otros. También encontramos los escritos de Catalina Wainerman, sobre reflexiones que son fruto de su experiencia docente... al respecto señala en: “La trastienda de la investigación” que: “se aprende con un gran maestro y no en los cursos”... posicionamiento que se inscribe en un modelo formativo artesanal.

Vinculados al proceso de enseñanza de la investigación encontramos publicaciones periódicas como *The Journal of de British Sociological Association* Vol. 15 N°4 que reúne una serie de artículos sobre la enseñanza de la metodología de la investigación. También Regina Gibaja trata el tema en: “El conocimiento tácito en la formación de investigadores en ciencias humanas”. Asimismo, Yuli, M. y Aiello (S. Luis, Argentina) M., Rojas Soriano, (México), Sánchez Puentes (México), Guadalupe Moreno Bayardo (México) entre otros, también plantean el tema.

Silvia Coiçaud (2008), en el capítulo VI de su libro “El docente investigador” hace referencia al tema de la enseñanza de la investigación en el grado universitario y hace referencia a otros autores mexicanos que han analizado esta problemática (Aréchiga, Ribeiro, Mesta Martínez, etc.) quienes coinciden en señalar que la desarticulación entre docencia e investigación incide en la formación en investigación. Hacen referencia a una doble desarticulación: por un lado, se desvincula parcial o totalmente de la docencia, lo que genera diferencias de estatus y de reconocimiento profesional entre quienes enseñan y quienes investigan. Por otro lado, y como consecuencia de lo anterior, se desconectan las carreras de grado, convirtiéndose en una actividad que se realiza únicamente en posgrados. Otra dificultad que plantean los autores mexicanos es la estratificación del personal académico en varias categorías y niveles, ya que en este tipo de organización académica, la formación en investigación sólo puede obtenerse, imitando y ejecutando de manera asistemática tareas demandadas por los profesionales que integran los proyectos.

Específicamente cabe mencionar la investigación de Rojas Soriano (2008, pp. 18-19) realizada en México donde plantea que: “el propósito del presente estudio es determinar los obstáculos principales, tanto metodológicos como extra- metodológicos, que se enfrentan en la construcción de conocimiento, así como precisar los lineamientos básicos que guíen la preparación de investigadores. Esto permitirá formular propuestas para construir una teoría sobre el proceso de formación integral de investigadores sociales, particularmente en el área

educativa, así como orientar la elaboración de políticas académicas y programas didácticos – pedagógicos en este campo.” Así, el objetivo general de investigación que explícitamente plantea en su libro es: “Determinar las exigencias académicas y los factores extra académicos que están presentes en la formación integral de investigadores sociales, en el área educativa, como en la práctica de la investigación, vistos ambos procesos desde la perspectiva sociohistórica”. Esta investigación se basa en el análisis y sistematización de las experiencias adquiridas por el autor en el dictado de cursos- talleres extracurriculares sobre metodología impartidos tanto en México como en Guatemala.

El mismo autor reconoce que no son muchos los aportes sobre el tema: “Los escasos artículos publicados sobre este tema, se refieren a aspectos relativos a las políticas de investigación, a las áreas en donde los investigadores realizan sus trabajos, o las exigencias del medio profesional que los científicos deben satisfacer. Poco se ha escrito sobre la preparación de investigadores debido a la complejidad del mismo. Esta complejidad se debe, en gran medida a que hay diferentes concepciones acerca de la realidad, sobre todo en las ciencias sociales y, por lo mismo, existen distintas maneras de abordar el análisis, en este caso, de la formación de investigadores. También se ha restado importancia al estudio de este tema debido a que son pocas las personas que nos dedicamos a enseñar a investigar y menos todavía quienes realizamos estos esfuerzos tendientes a sistematizar el proceso de preparación de investigadores. Asimismo, se ha relegado a segundo término sus análisis ya que se parte de la idea un tanto equivocada de que el egresado de cualquier carrera debe haber cursado materias o módulos relacionados con la metodología de la investigación” (Rojas Soriano, 2008, pp.22-23) Estos argumentos ayudan a comprender la relevancia social y académica de esta investigación.

Recordemos que "La formación de investigadores es... un quehacer académico que tiene por objetivo el enseñar a investigar" (Sánchez Puentes, 1987, p. 56). A su vez, "enseñar a investigar consiste ante todo en la transmisión de saberes teóricos y prácticos, de estrategias, habilidades y destrezas" (Sánchez Puentes, 1995, p. 91). Se han encontrado investigaciones científicas sobre la formación en investigación en diferentes áreas como la medicina, la enfermería, la odontología, etc. Por ejemplo, podemos citar:

❖ Título: La formación de investigadores en la universidad: experiencia didáctica. Autores: Yajaira Romero. Institución: Universidad de Los Andes. Facultad de Odontología. Mérida. Venezuela. E D U C E R E • I n v e s t i g a c i ó n a r b i t r a d a • ISSN: 1316 - 4910 • Año 9, N° 30 • julio - agosto - septiembre, 2005 • 373 - 381

❖ Título: La formación en investigación, en la Licenciatura en Educación ¿un reto cumplido? Autores: Dra. C. Lutgarda López Balboa y la Dra. C. Coralia Pérez Maya. Institución: Instituto Superior Pedagógico “Conrado Benítez García”. Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez” CUBA (95- 99)

❖ Título: Competencias en investigación para diferentes niveles de formación de enfermeras. Una perspectiva latinoamericana. Autoras: Harrison, Ray Hernández, Cianelli, Rivera, Urrutia. Institución: Dirección de Investigación de la Escuela de Enfermería. Pontificia Universidad Católica de Chile. 2003- 2004.

❖ Título: Formación en investigación de los residentes de una unidad docente: resultados de dos años consecutivos. Autores: Luque, Salvanés, Olmos, Laredo, Gómez. Institución: Hospital Universitario de La Princesa- Madrid- España- 2003- 2004

También se han encontrado investigaciones científicas sobre la formación en investigación en diferentes niveles del sistema educativo. Algunos de ellos son: producciones a nivel internacional (fundamentalmente de México) de: Torres Frías, Moreno, Sánchez Puentes, etc.; y otras a nivel nacional como: Bottinelli (Universidad Nacional de Lanús), Ojeda (Universidad Nacional del Nordeste), etc.

En nuestro país, se ha podido acceder a informes completos de investigación en torno a la formación en investigación en la Universidad Nacional de San Luis (“Dificultades en el aprendizaje de la metodología de la investigación en el aula universitaria. Su análisis en el contexto de la situación de enseñanza y a la luz de los sentires y vivencias de los estudiantes”. Autora: María Aiello. Directora de tesis: Dra. Sirvent. Co- directora: Giordano. Trabajo de tesis para la opción del grado de Magíster en Didáctica. Carrera de Maestría en Didáctica. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. San Luis. Julio 2003.) ; en la Universidad de Entre Ríos (“Formación para la investigación en la Maestría de Salud Mental. La implementación de la didáctica operativa grupal.” Autores: Roquel, Juan Carlos; Jacques, Ma. Mónica; De Riso, Silvia; Arito, Sandra. Directora: Dra. Sirvent. Co- directora: Bertolano. Facultad de Trabajo Social. UNER. 2003- 2006); en la Universidad Nacional del Nordeste (Tesis de Maestría de Mariana Ojeda donde el planteo del diseño de la investigación se centra en el objeto de estudio denominado “La introducción de la práctica de la investigación en las propuestas didácticas de los docentes de Metodología de la Investigación de las carreras del campo de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Nordeste”) y un trabajo realizado en la Universidad Nacional de San Luis pero presentado en 2002 para el doctorado de la Universidad Autónoma de Barcelona de Pedro Gregorio Enríquez sobre: “Evaluación de

programas y elementos para la mejora del diseño y desarrollo de la formación inicial de los docentes en metodología de investigación”.

En los últimos años, en la UBA, María Teresa Sirvent y su equipo han trabajado en un proyecto cuyo título es: “Cuestiones de una pedagogía en formación en investigación: el proceso de transformación de las conceptualizaciones previas acerca de la investigación científica en ciencias sociales que realizan los alumnos de la cursada 2004 de la Materia Investigación y Estadística Educacional I” y su objeto queda planteado como: "El proceso de transformación de las conceptualizaciones previas acerca de la investigación científica en ciencias sociales que realizan los alumnos de la cursada 2004 de la Materia Investigación y Estadística Educacional I”. En posteriores proyectos UBACYT se ha continuado en esta línea.

El rastreo de antecedentes hasta aquí desarrollado, implica conocer una parte del estado del arte del objeto de estudio, lo cual permite justificar la relevancia social y científica del tema que se está estudiando. Además esta búsqueda no sólo ayuda a dar cuenta de la originalidad del objeto con el que se trabaja sino también favorece el acercamiento a aquellos conceptos que pueden seleccionarse como parte del marco teórico.

Como se dijo, algunos de los antecedentes pueden ser en el aspecto sustantivo (formando parte del marco conceptual), pero también pueden ser antecedentes que hacen a la resolución metodológica, motivo por el cual es necesario considerar las decisiones que tomaron los autores para llevar a cabo sus investigaciones.

La averiguación del *estado del arte* resulta de interés para el proceso que se lleva a cabo porque además sirve de apoyo para la claridad de la Dimensión de la construcción del objeto, donde aporta a la coherencia y consistencia epistemológica del diseño.

Capítulo 3: El marco teórico.

En este capítulo, se presenta la postura teórica desde la cuál se realizó esta investigación. Es decir, se plantea la perspectiva didáctica que orientó el abordaje de la problemática estudiada. Se define qué se entiende por: articulación teoría y práctica, currículum, formación en investigación y se definen los conceptos con los que se parte para el análisis del material empírico.

Dentro de este marco conceptual se pretende en principio dar cuenta de forma acotada de algunos conceptos que forman parte del objeto de estudio, ellos son:

- Articulación teoría y práctica
- Currículum
- Formación en investigación

El objeto- problema enunciado será tratado desde la perspectiva de la didáctica Fundamentada Crítica (Lucarelli, 2001), la misma parte de la afirmación de los procesos de enseñar y aprender, considerando la confluencia de factores técnicos, humanos, epistemológicos, políticos en la producción de dichos procesos. La contextualización de las acciones relativas a la institución y a la sociedad en que se desarrollan, a los sujetos que las realizan y al contenido de la enseñanza y del aprendizaje, se constituyen en el segundo pilar de esta perspectiva.

“Las líneas que identifican esta corriente crítica y fundamental de la Didáctica pueden fundamentarse, en estas características:

- multidimensionalidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, afectado por variables técnicas, humanas, políticas y epistemológicas, y que se deriva, consecuentemente, en la contextualización de la práctica concreta,
- contextualización en la que incide el entorno social junto al institucional, el contenido y los factores peculiares que caracterizan a los actores involucrados en el enseñar y aprender,

- la explicitación de los presupuestos a partir de los cuales define sus abordajes metodológicos,
- la elaboración de reflexiones sistemáticas que surgen del análisis de experiencias concretas del enseñar y aprender, y
- la búsqueda de la eficiencia como base del reconocimiento de las condiciones reales en que se desarrollan esos procesos y con el propósito de ampliar y mejorar las metas educativas.

El papel protagónico del docente y la importancia de la articulación teoría-práctica imprimen un cariz definitorio a esta perspectiva”. (Lucarelli, 2001, p.7)

Como plantea Candau (2001) esta perspectiva permite superar la visión instrumental de la Didáctica, desde donde esta disciplina es concebida como un conjunto de conocimientos técnicos sobre el “cómo hacer” pedagógico, conocimientos presentados de una forma universal y consecuentemente desvinculados de los problemas relativos al sentido y los fines de la educación, de los contenidos específicos, así como del contexto socio- cultural concreto en el que fueron generados. Por eso, sostiene la misma autora: “Es pensando la práctica pedagógica concreta, articulada con la perspectiva de la transformación social, que emergerá una nueva configuración para la Didáctica”. (Candau, 2001, p. 16)

Esta perspectiva didáctica, como plantea Contreras Domingo (1994), destaca que la enseñanza es una práctica humana que compromete moralmente a quien la realiza y una práctica social ya que responde a necesidades, funciones y determinaciones que están más allá de las intenciones y previsiones individuales de los actores directos de la misma, necesitando atender a las estructuras sociales y a su funcionamiento para poder comprender su sentido total.

Siguiendo esta línea, Lucarelli (2001) nos introduce en las características de una Didáctica de Nivel Superior en la cual se identifican tres estructurantes centrales: el curriculum (considerando su complejidad en términos de diversificación y especificidad), la profesión (hacia la cual se orienta la formación) y la institución de nivel terciario. Desde el punto de vista institucional, las universidades son, por definición histórica, centros con un grado total o relativamente alto de autonomía en el gobierno y la gestión y en la definición de su oferta curricular. Instituciones donde las acciones de docencia se conjugan con procesos de producción de conocimiento a la vez de transferir los resultados al entorno social. Las prácticas del enseñar y el aprender se ven condicionadas por estas peculiaridades institucionales y demandan configuraciones didácticas particulares que las contemplen. Por lo tanto, desde este encuadre “(...) la Pedagogía Universitaria se define como un espacio de

conocimiento orientado a la comprensión de los procesos de formación que se dan en la institución, a partir de la consideración de los sujetos involucrados, su relación con el contexto y con los otros procesos que se desarrollan en ese ámbito” (Lucarelli, 2008, p.1)

Además de sus particularidades es posible reconocer problemas que atraviesan el campo de la Didáctica de Nivel Superior. Alguno de ellos son: (Lucarelli, 2001)

- El proceso histórico de las profesiones, en su incidencia en la resolución de propuestas curriculares;
- Los abordajes multidisciplinares y de la especialidad en el currículum del nivel;
- La articulación entre lo macro y lo micro en los proyectos didáctico-curriculares;
- La relación teoría-práctica y su resolución en el aula universitaria y de instituciones superiores;
- El origen y desarrollo de las innovaciones en el aula de nivel superior;
- Los desafíos de la articulación docencia- investigación en el aula universitaria;
- Los procesos de formación docente en el nivel superior y en la universidad en especial, en la búsqueda de modalidades apropiadas de resolución didáctica.

En este contexto, la articulación teoría y práctica surge como eje articulador en la construcción de una Didáctica que pretenda superar la visión instrumentalista del enseñar y el aprender, que posibilita la vinculación de cada acción que se desarrolla en el aula con propósitos y fundamentos, permitiendo someterla a procesos de reflexión que pueden a su vez, conformar conocimientos más sistemáticos y orgánicos.

1- Articulación teoría y práctica

La articulación teoría y práctica puede ser considerada a partir de dos posiciones (Lucarelli, 2004) que muestran dos grandes maneras de pensar esta relación y que implican dos posiciones frente al conocimiento:

- una concepción dicotómica que visualiza de manera estática y compartimentalizada, el papel que juegan la teoría y la práctica en la configuración del objeto y en el acceso al conocimiento;
- otra concepción, de sentido dinámico que hace referencia a una articulación dialéctica entre ambos elementos, a los que considera partes inseparables de una misma identidad.

El presupuesto de la autora es que la cotidianeidad pedagógica muestra, como situación habitual, la separación entre la teoría y la práctica, entendidas éstas como tareas excluyentes, desarrolladas al margen una de la otra, con una ubicación institucional desconectada y con diferente reconocimiento intelectual y social. (Lucarelli, 1994) Lo que comenta da Cunha (2001) al respecto es: “La idea de práctica, en la enseñanza universitaria, ha acompañado la equivocada perspectiva de que ella es apenas la comprobación de la teoría. Es así, que se configuran prácticas en la mayoría de los ejercicios académicos. (...) Esta concepción de práctica es nada más que la organizada forma de consolidar teoría (...) y por eso, no consiguen lo que se proponen.” (da Cunha, 2001, p. 25)

Esta imagen de independencia antinómica remite, pues, a la necesidad de indagar sobre los paradigmas del conocimiento y del aprendizaje a los que responde esa configuración, a la vez que plantea el interés de considerar otras posturas más dinámicas que, utilizando un encuadre dialéctico, permita abordar con estrategias superadoras esta situación base. Esta concepción sería la postura dialéctica que entiende que la teoría y la práctica, aunque diferentes entre sí, se compenetran e interactúan interdependientemente como dos fases o momentos en la construcción del conocimiento.

Desde una perspectiva dialéctica ambos términos, teoría y práctica, se sintetizan en la *praxis* y se manifiestan como modo específico de ser del hombre (Kosik, 1967). En su dimensión epistemológica, la *praxis* muestra el conocimiento no como contemplación sino como apropiación del mundo; el hombre toma contacto con él a través de la práctica y conoce en la medida que crea. Esta actividad primaria de toma de contacto a través de la práctica con las cosas externas a él, luego permite al hombre comprenderlas a través de otros mecanismos posibilitadores de la captación del todo. Lo concreto y lo abstracto se complementan y explican mutuamente, de la misma manera que se articulan el todo y las partes para una mejor comprensión de la realidad. (Lucarelli, 2009 a)

La afirmación de la *praxis* como eje de la teoría del conocimiento de la realidad social se opone a la comprensión de la relación entre sujetos y objetos como entes abstractos en los que se centraron las explicaciones basadas en el positivismo. Estas perspectivas opuestas, tienen consecuencias explícitas en todas las acciones del hombre, y, en especial, repercusiones muy claras en educación.

Así es que ambas concepciones coexisten en las prácticas educativas cotidianas de las universidades y tienen derivaciones en la organización curricular y didáctica. Y es en este plano didáctico curricular, donde se reconoce y evidencian con mayor facilidad (plan de estudios, programas de asignaturas).

Al respecto, Elisa Lucarelli (1994), señala que se pueden distinguir dos formas de manifestación de la articulación teoría y práctica: una como práctica profesional y otra como estrategia metodológica en el desarrollo de toda situación de enseñanza y aprendizaje. En el primer caso, la práctica profesional aparece como un elemento definitorio en la incorporación de los problemas significativos que afectan al ejercicio profesional vigente en un campo determinado. Es así, como pueden preverse en el plan de estudios: pasantías, residencias, trabajos de campo, y otras formas que acerquen al alumno al ejercicio de su rol profesional. En el segundo caso, como proceso general y genuino de aprendizaje, entendiendo construcción del conocimiento como proceso dialéctico de apropiación del conocimiento, como aprendizaje significativo. Esta comprensión del proceso de aprendizaje supone la alternancia, sucesión y predominio de momentos teóricos y prácticos en las actividades previstas en la propuesta de enseñanza.

Las investigaciones llevadas a cabo por la citada autora (Lucarelli, 2009 a) y su equipo sobre la innovación educativa y sobre la relación teoría y práctica en cátedras de nuestra universidad, ha permitido establecer algunas formas específicas en las que se manifiesta:

- a- Como estrategia de entrenamiento en el rol profesional.
- b- Como núcleo articulador de la organización curricular
- c- En la innovación metodológica
- d- En la búsqueda de la aprendizaje de la creatividad.
- e- En la construcción del objeto de estudio.

Asimismo, ha podido identificar modalidades particulares en que se expresa la articulación teoría- práctica. Estas son formas de la más baja generalidad, portadoras de situaciones didácticas que desarrollan la articulación teoría – práctica, definidas en función de cómo son percibidas por los sujetos que intervienen en esas situaciones y que se concretan en actividades que integran las estrategias de enseñanza. Incluye como modalidades particulares de la articulación teoría- práctica desde aquellas con un grado bajo de orientación hacia el aprendizaje significativo y en las que la acción desarrollada por el estudiante hacia el aprendizaje significativo es restringida (tal es el caso de la ejercitación o la ejemplificación), hasta otras, como la resolución de problemas, la producción, el trabajo crítico, en las que las actividades emprendidas por el alumno son de mayor grado de complejidad y autonomía en la construcción de conocimiento.

Por supuesto, el planteo de este tema es mucho más amplio ya que, como señala Susana Celman de Romero (1994), la problemática de la teoría y la práctica en educación no puede considerarse como un ámbito independiente y autónomo. Por el contrario, las posturas

adoptadas al respecto a lo largo de la historia, se encuentran profundamente enraizadas en los conceptos de ciencia y conocimiento; enseñanza y aprendizaje e institución educativa, para mencionar sólo algunos entre los más relevantes.

En los estudios realizados en el Programa de Investigación que dirige la Dra. Elisa Lucarelli (1994; 2004) en el IICE: “Estudios sobre el aula Universitaria”, el trabajo desde una perspectiva didáctica crítica en cátedras de la UBA, que implica el análisis de las instancias curriculares tanto a nivel de los planes de estudio como en su puesta en práctica, indican a la relación dialéctica entre teoría y práctica como uno de los dinamizadores centrales de las propuestas didácticas y como un eje central para la innovación y la investigación.

Como explica Lucarelli (2005), en la universidad, la articulación entre teoría y práctica se da a través de la inclusión de la profesión y sus prácticas anticipatorias del campo profesional para el que se forma. Tradicionalmente, en las universidades hay una supremacía de la teoría en detrimento de la práctica, esta segmentación origina el empobrecimiento del conocimiento. La articulación entre teoría y práctica constituye uno de los aspectos claves de la relación entre el curriculum y la profesión. Hay espacios en el plan de estudio que están destinados a disminuir la distancia entre la formación teórica y la práctica del campo profesional.

Andreozzi (1998, p.2) distingue modalidades básicas de experiencias de práctica profesional en la formación de universitarios. Por un lado, “(...) experiencias de práctica profesional que, si bien no suponen un régimen de alternancia entre el ámbito de formación académica y el mundo del trabajo, cumplen el propósito de desarrollar aprendizajes que están en la base de futuros desempeños”. Por otro lado, “(...) experiencias de práctica profesional que suponen un régimen de alternancia entre el ámbito de la formación académica y las instituciones laborales del mundo del trabajo”. Estas últimas son experiencias de contacto directo con diversos aspectos del campo profesional. Estas instancias aparecen como un espacio protegido que permite la transición de teoría a práctica, de estudiante a profesional, de universidad a mundo laboral. Facilitan la experiencia de formación en práctica profesional.

Según Lucarelli (2005, p.18), la articulación teoría-práctica es parte del proceso de formación en la profesión, permite preparar al alumno universitario para adquirir habilidades propias de la práctica profesional para el que se forma, considerando las “(...) zonas indeterminadas de la práctica que se caracterizan por la incertidumbre, la singularidad de la situación y el conflicto de valores”.

Como explica Schön (1992, p.37), es necesario un aprendizaje de la práctica profesional supervisada para que el alumno pueda adquirir los conocimientos, procedimientos

y actitudes propias del campo profesional. En este sentido, se deben promover estrategias que fomenten la reflexión en la acción “(...) alude a la posibilidad de pensar en lo que se hace mientras se está haciendo, tal como la realiza el profesional en la resolución de situaciones cotidianas en las que debe encarar la incertidumbre (...) Esta forma de reflexión se diferencia de la reflexión sobre la acción en la que la reflexión carece de una conexión directa con la acción presente”.

Se busca una reflexión sobre la acción, ya que los futuros profesionales reflexionan sobre su actuación en la práctica, esto les permite buscar soluciones a los problemas y una mejor comprensión de los mismos. La reflexión sobre la práctica no solo les permite modificar su acción futura, sino también mejorarla.

Así, la articulación entre teoría- práctica no se circunscribe a una simple aplicación de teoría sobre cuestiones prácticas. Por el contrario los conceptos sirven de herramientas para comprender y reflexionar sobre la práctica y, a su vez, esta última también permite reflexionar sobre la teoría, se da una relación dialéctica de ida y vuelta entre ambas.

La articulación entre teoría - práctica se evidencia en primer lugar, en el plano curricular ya que hace presente la concepción del conocimiento en la que se fundamenta la formación, constituyéndose en un eje a ser considerado al momento de diseñar, analizar o emprender un cambio curricular.

En una investigación realizada sobre la situación curricular en la Facultad de Filosofía y Letras – UBA (Calvo, 2002) los actores del currículum, en su mayoría, reconocen que en los planes de estudio no se identifican asignaturas o instancias curriculares que explícitamente impliquen el ejercicio de aspectos ligados a la práctica profesional. Asimismo destacan que aquellos planes donde se presenta algún espacio de articulación con la práctica está ubicado al final de sus estudios como una forma de aplicación de la teoría previamente aprendida (Calvo, 2000). Un alto porcentaje considera que este lugar de la práctica no es adecuado. Es decir, encarar una reforma curricular implicaría, en este sentido, pensar en la práctica como eje de los planes de estudio, y al análisis de la realidad como punto de partida, a la vez implicaría definir que cada instancia de enseñanza y aprendizaje (cualquiera sea la modalidad pedagógica que adquiera) busque establecer una relación dinámica y dialéctica entre la teoría y la práctica.

Siguiendo la misma investigación y tomando en cuenta la relación teoría- práctica como formación para el rol profesional, los actores del currículum aparecen disconformes específicamente con: la formación en investigación, la formación en docencia y las instancias que existen en el plan que acercan a la práctica profesional. Todo esto nos muestra, una fuerte

demanda por una formación profesional que posea un mayor acercamiento a la realidad y a la práctica concreta del rol en situaciones más o menos cercanas a las que en un futuro tendrán que desempeñarse y que les permita integrar y poner en juego, los conocimientos adquiridos en el transcurso de los años. (Calvo, 2000)

Si tomamos en cuenta la descripción que realiza Carlos Ornelas Navarro (1982) sobre la enseñanza universitaria, la caracterización que realiza Elisa Lucarelli (1993 b), sobre las universidades latinoamericanas y las tensiones identificadas por da Cunha (1997; 2007) en la práctica pedagógica universitaria, podemos observar que las concepciones sobre la enseñanza universitaria no se han modificado en la actualidad. Características tales como: reproducción fragmentada del saber, estilo de enseñanza verbalista, poca relación con la investigación y producción del conocimiento, poca vinculación con la reflexión y el estudio de problemas concretos, visión dicotómica de la relación teoría – práctica, profundización de la distancia entre trabajo intelectual y trabajo productivo; son aspectos que desde hace tiempo son criticados por diferentes sujetos (inclusive desde los propios actores) y aún persisten en las representaciones sociales como “núcleos problemáticos” que necesitan una solución. Es, en este sentido, hacia donde es preciso encarar una reforma curricular.

2- Currículum

Otro concepto que forma parte del objeto de estudio es el de “espacios curriculares”. Para poder comprender qué se hace referencia, resulta necesario definir a qué se llama currículum y desde qué perspectiva se está planteando el tema.

Alicia De Alba (1998) define al currículum como una síntesis de elementos culturales a lo que diferentes grupos con distintos intereses llegan en la elaboración de la propuesta a través de diferentes mecanismos de negociación e imposición.

En su análisis, considera especialmente qué tipos de prácticas y quienes son los sujetos de esas prácticas. Cuando habla de sujetos del currículum, se refiere a sujetos como sujetos sociales que tienen un proyecto en común. Estamos considerando las prácticas que desarrollan los diferentes grupos teniendo un mismo proyecto educativo.

Alicia de Alba habla de tres clases de sujetos:

- ◆ Sujetos de la determinación curricular
- ◆ Sujetos de la estructuración formal del currículum.
- ◆ Sujetos del desarrollo curricular.

Sujetos de la determinación curricular: Estaría representado por el Estado, las comunidades religiosas, las asociaciones profesionales que determinan las grandes aspiraciones y van definiendo qué se debe o no enseñar. Se hace referencia a valores, contenidos básicos y conocimientos deseables de una propuesta curricular. Estos sujetos reflejan sus intereses al interior de la institución pero no están generalmente dentro de ella.

Sujetos de la estructuración formal del currículum: Son los responsables de la dimensión técnica y tienen la tarea de convertirlo en una propuesta posible de aprendizajes deseables. Los equipos políticos administrativos estructuran la propuesta, mientras que los equipos técnicos en currículum desarrollan el documento curricular. “Son aquellos que en el ámbito institucional escolar le otorgan forma y estructura al currículum de acuerdo a los rasgos perfilados en el proceso de determinación curricular”. (De Alba, 2008, p.93)

Sujetos del desarrollo curricular: Son los docentes y alumnos de una institución que convierten en práctica cotidiana un currículum. “Son los sujetos del desarrollo curricular los que traducen a través de la práctica, la determinación curricular, concretada en una forma y estructura curricular específica, imprimiéndole diversos significados y sentidos y, en última instancia, impactando y transformando, de acuerdo a sus propios proyectos sociales, la estructura y determinación curricular iniciales.” (De Alba, 2008, p.93)

La autora nos señala que los procesos por los que se define el currículum implican la lucha de estos sujetos sociales por espacios de poder. El currículum es una arena de definición política y la definición de estos diferentes proyectos sociales se da a través de la negociación u oposición. En este sentido, es pertinente citar a De Alba (1998, p.59) que concibe al currículum como una propuesta político-educativa, es decir, “(...) una síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios; aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía... a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social”.

Esta autora organiza su propuesta curricular en “campos de conformación estructural curricular” que hacen a la formación de los futuros profesionales. Se entiende “por campo de conformación estructural (CCEC), a un agrupamiento de de elementos curriculares que pretenden propiciar determinado tipo de formación en los alumnos” (De Alba, 1998, p.105)

Estos campos son: epistemológico-teórico, crítico-social, incorporación de los avances científicos y tecnológicos, y la incorporación de elementos centrales de las prácticas profesionales. Esta propuesta requiere de una estructura curricular diferente a la tradicional.

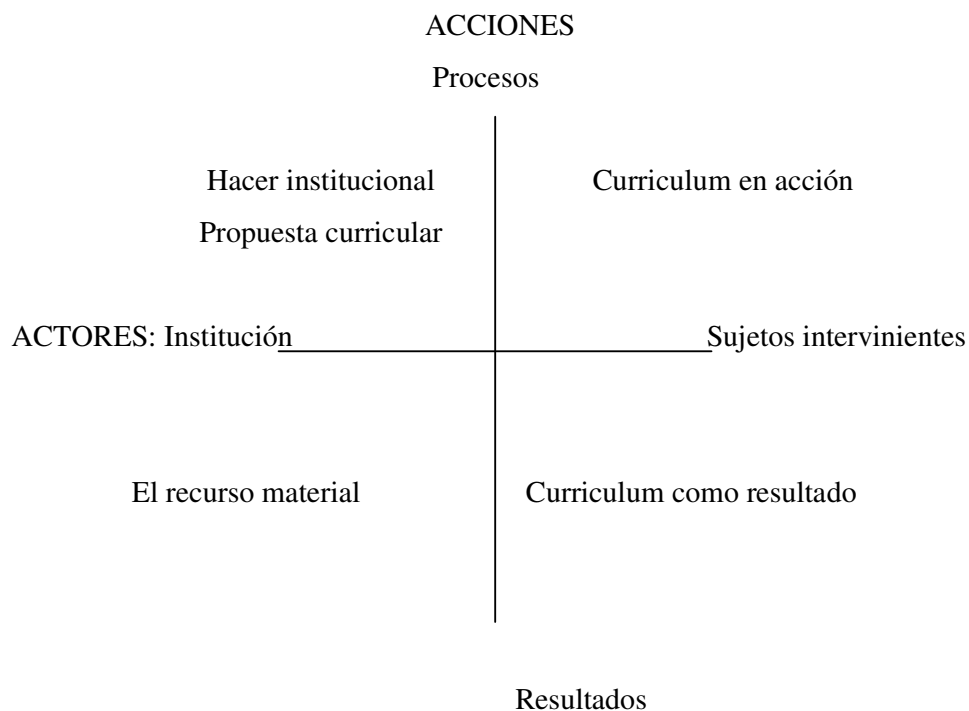
La propuesta de De Alba está en relación con el enfoque dinámico de Bourdieu: "El campo de producción y circulación de los bienes simbólicos se define como un sistema de relaciones objetivas entre diferentes instancias, caracterizadas por la función que cumplen en la división del trabajo de producción, reproducción y difusión de los bienes simbólicos". (Bourdieu, 1973, pp.49-126)

El concepto teórico de *campo* permite reflexionar sobre las posiciones organizadas jerárquicamente que hay en su interior. Desde esta perspectiva se pueden analizar la dinámica de las profesiones. En este sentido, las profesiones no son homogéneas, sino que hay luchas en función de las relaciones de poder, que se generan entre posiciones hegemónicas y no hegemónicas en el interior del campo. Si la profesión es un campo, entonces, posee un límite que define quién está adentro y quién se encuentra afuera de ese campo profesional, como así también, quién tiene poder y quién no para imponer en él determinadas prácticas.

Siguiendo la línea de la Didáctica fundamentada crítica, Díaz Barriga (1997; 2003) también reconoce la importancia de considerar a la práctica profesional y el principio de contextualización del currículum desde una propuesta curricular modular por objetos de transformación. En su planteamiento, concreta la intención de desarrollar lineamientos estratégicos con incidencia institucional, junto a los principios de un marco teórico valorativo que incluye el análisis histórico de una práctica profesional específica como eje estructurante de la planificación del currículum universitario. En este sentido, la construcción del plan de estudio se da a partir de la determinación de una práctica profesional concebida como una práctica social situada en determinado contexto sociohistórico.

En síntesis, la propuesta curricular requiere la elaboración de planes de estudio que estén acordes a las especificidades del nivel, a las características de la institución y de los actores, y al campo de la profesión para la que se está formando. En este sentido, el plan de estudio es una hipótesis con fundamentos teóricos y empíricos que debe ser contrastado con la realidad.

Por su parte, Elisa Lucarelli (2002) considera que el currículum puede ser pensado desde diferentes dimensiones en función de dos ejes: acciones y actores



El currículum no sólo es producto institucional al elaborar una propuesta sino que también es una forma de definir la manera en que la institución elabora esa propuesta; a este proceso la autora lo denomina: *el hacer institucional* entendiendo que importa considerar cómo fue construido el currículum, cuándo se llevó a cabo y quiénes intervinieron en su realización.

Asimismo hay que considerar el currículum en acción, *el desarrollo curricular*, la puesta en práctica donde se insertan los procesos del enseñar y el aprender. Aquí es necesario tomar en cuenta los resultados personales que hacen referencia a qué es lo que se logró como producto del aprendizaje.

Así es como se pueden reconocer y definir conceptualmente al currículum desde cuatro dimensiones (Lucarelli, 2002):

- La propuesta: Conjunto de actividades que ofrece la institución educativa para el logro de los objetivos de la educación de una sociedad.
- El recurso material: Documentos básicos instrumentales que, como resultado del planeamiento, norman y orientan los procesos a nivel de aula.
- La acción personal: Conjunto de experiencias que vive el estudiante, bajo la responsabilidad de la institución educativa, en función de los objetivos de la educación.

- Los logros: Resultados de aprendizaje alcanzados por el estudiante en función de los objetivos de la educación y bajo la orientación de la institución.

De esta forma, se está considerando, un enfoque integrador del currículum, que reconoce que la propuesta curricular y su puesta en práctica son fruto de una tarea compleja, donde se conjugan intereses contradictorios de diferentes grupos.

Por ende, como plantea Camilloni (2001) el currículum ya no es algo que se pueda definir simplemente por lo que está escrito en un papel, sino que tiene que ver con lo que algunos han denominado el *currículum en acción*; el currículum que se lleva efectivamente a la práctica. Así, pues, hay un currículum que es el *currículum establecido*, el currículum que está escrito, que se puede obtener yendo a la ventanilla de la facultad pidiendo el currículum o el plan de estudios y se recibe unos papeles en los que está escrito un listado de materias, descritas a veces por los contenidos mínimos de los programas de cada una de ellas, donde figuran también las correlatividades que los alumnos tienen que cumplir, a veces también el número de horas que tiene cada una de las materias, la duración en semestres o cuatrimestres, también con frecuencia las normas pedagógicas, el régimen de promoción y los sistemas de calificación de la facultad, normas sobre cómo mantener la regularidad como, por ejemplo, el porcentaje de asistencia para conservar la regularidad.

También es importante considerar que el currículum en el Nivel Superior adquiere características propias. Elisa Lucarelli (2001) señala una serie de peculiaridades que identifican al currículum en el nivel superior:

- ◆ Un alto grado de especificación y diversificación, en lo relativo al contenido científico, tecnológico o artístico propio del área académica o del campo profesional en la que se desarrolla el proceso formativo.

- ◆ Orienta los estudios hacia la formación de una profesión.

- ◆ Supone el trabajo con un grupo de adultos con una larga trayectoria educativa y hasta con posible experiencia laboral en el rol para el cual se lo está formando.

- ◆ Esto exige al docente la organización de estrategias metodológicas y de evaluación que se definen a partir de las peculiaridades antes señaladas.

Es necesario señalar que este trabajo abarca específicamente en una de sus preguntas del problema, el análisis de una de las cuatro dimensiones del currículum: la que corresponde el currículum planeado o como recurso material. Por supuesto, este es un recorte analítico que no implica dejar de lado la consideración de las otras tres dimensiones en la medida que inevitablemente comiencen a relacionarse.

Furlán (1989) considera que es conveniente diferenciar un plan de estudio de un currículum. Al respecto señala que hablar de currículum no es sólo hablar de un plan, sino también de las prácticas y experiencias realizadas; y no es sólo referirse a los estudios, sino más bien, a un proyecto de promoción de experiencias de aprendizajes. Es decir, cuando se utiliza la noción de currículum, es para aludir a una problemática que excede, que incluye la problemática del plan de estudios.

En cambio, los planes de estudio, se restringen a ser una lista de los títulos de las materias que conforman una carrera. En algunos casos podemos encontrar explicitado el perfil del egresado o el campo profesional para el cual se busca formar pero básicamente su presentación responde a la noción tradicional de plan de estudios. Lo importante en este sentido, sería que se presentara con una fundamentación conceptual, epistemológica y valorativa de la propuesta que funcione como proyecto, que cubra y que guíe las acciones que un grupo académico lleva a cabo en relación a un grupo de alumnos. Aspectos, éstos, que aún no aparecen explicitados en la mayoría de los planes de estudio hoy vigentes.

En el momento del análisis de un plan de estudio es importante considerar los elementos que plantean Follari y Berruezo (1981) que, según expresan, pueden ser tenidos en cuenta ya sea para analizar un plan de estudios establecido como para confeccionar uno nuevo. En primera instancia señalan dos puntos centrales: la definición de la profesión y la determinación del campo profesional.

En relación al primero, indican que es sumamente necesaria una definición precisa de la profesión para la cual se está formando el estudiante. “En la medida que tengamos precisado qué estamos tratando de lograr, podremos saber cómo hacerlo” (Follari y Berruezo, 1981, p.5). Es importante en este punto, aclarar que se está pensando en la definición de la profesión y que no es lo mismo que la definición de la carrera, ya que esto último implicaría diferenciar carreras entre sí por sus características epistemológicas y no por los requerimientos concretos de la práctica profesional. Asimismo, es necesario aclarar la relación que se establece entre la profesión de que se trate y otras con las cuales pueden tener puntos en común o actividades afines.

El segundo punto, la determinación del campo profesional, implica saber para qué tipo de práctica profesional se está preparando a los estudiantes. Para ello, clasifican a “las prácticas de una determinada profesión, en un momento determinado, en tres tipos:

- a)- Decadente: práctica que se está haciendo obsoleta.
- b)- Dominante: práctica que es más generalizada.

c)- Emergente: práctica nueva, que está ganando espacio.” (Follari y Berruezo, 1981, p.6)

Por supuesto, una vez determinadas las diferentes formas de práctica profesional, deben discriminarse cuidadosamente las que realmente interesa impulsar. El análisis del campo profesional se enriquece aún más si se tienen en cuenta los momentos históricos del desarrollo socioeconómico y científico- tecnológico del país que hayan afectado a la práctica de la profesión. Como dicen los autores: “los planes de estudio no pueden dejar de tener en cuenta la situación social en la que se enmarcan y que resulta impropio el “método” de improvisar el plan al margen de estos problemas, o copiarlo simplemente de otros como si tal procedimiento garantizara alguna validez.” (Follari y Berruezo, 1981, p.8) Finalmente, en este mismo sentido, se debe considerar la contextualización histórica y de esta manera precisar la situación actual de la práctica profesional, desglosando el tipo de actividades, y los ámbitos y áreas de trabajo en que se llevan a cabo.

Por otro lado, también se plantea, que para el diseño y análisis completo del plan de estudios es imprescindible la presentación de sus características estructurales a nivel pedagógico. Algunos elementos que plantean como importantes en la estructura pedagógica del plan de estudios son las siguientes:

a)- Relación teoría- práctica en la producción de conocimientos: es decir, qué estructura se propone para que el proceso de aprendizaje se dé en una relación dialéctica entre “lo pensado” y “lo realizado”. Ej.: talleres, prácticas, etc.

b)- El aprendizaje como actividad de investigación: es decir, utilizar la investigación como metodología para que su labor no sólo implique asimilación sino también investigación y discusión.

c)- Delimitación de la conveniencia o no de un tronco común entre varias carreras, lo cual significa buscar la forma de no yuxtaponer materias ni repetir contenidos. Dentro de esta problemática puede aparecer la discusión sobre la existencia de cursos de nivelación.

d)- Problemas de saturación de contenidos y rigidez en la seriación: en este sentido, es necesario aclarar la concepción de aprendizaje y el establecimiento de prioridades para ubicar así los cursos obligatorios y optativos para los estudiantes.

e)- Establecimiento de criterios y relaciones del servicio social con la estructura del plan. Es decir, la existencia de instancias para la práctica del rol profesional para el cual se está formando.

En la investigación que fundamenta esta tesis, para comparar, desde la dimensión pedagógica y didáctica, los planes de estudio encontrados en cada una de las carreras, se utilizan las siguientes categorías de análisis:

- Nombre de la carrera: esta categoría, al analizar la denominación con que se identifica la formación, permite su contextualización histórica al observar si ha cambiado el nombre de la carrera en los diferentes planes de estudios y si ese cambio implica una modificación en el enfoque. Cuando se pregunta por el cambio curricular también se interroga sobre las razones por las que se cree necesario cambiar: si el problema está en el diseño curricular, si el problema está en la implementación o si el problema está en ambos. (Camilloni, 2001). En tal caso, es necesario también conocer las razones de un cambio de nombre en una carrera y la relación existente con el profesional que se busca formar.
- Enfoque: hace referencia a la clase de formación que reciben los futuros profesionales considerando el aspecto epistemológico, es decir, la naturaleza del conocimiento recibido. Al definirse un currículum se pone en juego todas las concepciones que tienen las personas acerca de la educación, del conocimiento y de la profesión. (Camilloni, 2001) Observando el contenido de las materias que integran el plan y su carga horaria, se puede establecer el énfasis recibido en la formación. Por ejemplo: humanista, técnico, historicista, didáctico, etc.
- Estructura general: da cuenta de la forma en la que está organizada la carrera. En la misma, las materias pueden presentarse en un listado, estar agrupadas por años, ciclos o por áreas temáticas. Sobre este punto, Camilloni (2001) señala que es indispensable establecer, en el diseño curricular, qué estudios recibirán el nombre de estudios de *grado* y cuáles el de *posgrado*, tratando de determinar con claridad, aunque provisoriamente, las diferencias entre ambos. Esta cuestión remite a la forma que se adopte para la estructuración de los estudios. Las alternativas que se ofrecen en la actualidad se definen, en general, en términos del número de *etapas o ciclos* en que están estructuradas. En cada una de las carreras se pueden diferenciar ciclos. Ciclos, etapas, bachilleratos, están apuntando a que haya ciclos comunes para distintas carreras, esto es, primeros ciclos con formación general y básica y alguna formación profesional agregada, en los primeros años de las carreras, comunes a varias carreras habilitando luego a segundos ciclos diferentes. Una estructura en *ciclos* obligaría a pensar cuáles son los propósitos de ese ciclo y si se

distinguen ciclos diferenciados, determinar en qué se diferencian y qué propósitos tiene cada uno. Si se resolviera estructurar el programa de formación en *etapas* habría que resolver qué tipo de certificado o diploma se daría en cada una de ellas. Cuando no se piensa en la certificación que se otorgará es porque hay una idea borrosa del sentido de ciclo o de etapa curricular. Una alternativa se presenta cuando hay que resolver si se van a ofrecer estudios de grado con distintas orientaciones o si el programa de formación en el que estamos pensando va a ser un programa con una sola salida posible. Las orientaciones son opciones para el estudiante desde el punto de vista del diseño curricular. En la elección del sentido que puede darse a las orientaciones se dan dos posibilidades: el grado puede ser centrípeta y el posgrado centrífugo o a la inversa, el grado puede ser centrífugo y el posgrado centrípeta. Esto significa que puede definirse de dos maneras distintas la relación entre grado y posgrado. *Es centrífugo en el grado* cuando se tiende a diferenciar desde las etapas iniciales. Pero esto también deviene, entre otras causas, de la historia de la profesión. *Es centrípeta en el grado* cuando todos los alumnos reciben la misma formación y por lo tanto, todos reciben el mismo título. Por su parte, Zabalza (2006) señala que la estructura cíclica de las carreras resulta ser una vía interesante para flexibilizar los planes. Incluso destaca que la existencia mayoritaria (por lo menos en España) de carreras universitarias de cinco años facilita esta posibilidad de los ciclos: un primer ciclo de dos o tres años (que puede ser un tronco común a varias carreras) y un segundo ciclo de especialización de otros dos años. Esto permite a los estudiantes flexibilizar la propuesta y ajustar mejor sus preferencias pudiendo pasar de una carrera a otra con escaso esfuerzo.

- Grado de apertura o cierre: el *currículo cerrado* (Camilloni, 2001) es aquel que no da opciones a los estudiantes, en el que nada se puede elegir, ni materias, ni tiempos, ni secuencias de materias. Todo está establecido por lo que las decisiones curriculares le están vedadas al estudiante. Se llama materias optativas a aquellas asignaturas que pueden ser elegidas por los alumnos para cursar y que, por ende, no son consideradas obligatorias para cumplir el plan de la carrera. En este punto, no sólo es de interés reconocer su existencia o no en el plan, sino también la forma en que se ofrecen. Es decir, también es importante saber el grado de apertura o cierre del plan a través de un aumento de materias optativas y de qué forma se incorporan: en función de la ubicación en el plan de estudio (en qué ciclo de formación), según el grado de determinación (es decir, si son pre-establecidas o no por el departamento), y según el lugar de cursada o pertenencia (si se

prefieren materias específicamente de la carrera o un contacto mayor con otras carreras, inclusive en otras facultades). Según Camilloni (2001, p.44) “si decidimos incorporar materias optativas es porque son tan importantes como las obligatorias. Aunque el alumno pueda elegir las o no, forman parte de los trayectos posibles. De otro modo sería como si uno dijera que este es un cimiento más importante y que aquel otro es menos importante. Dado que son todos cimientos, si no cumplen la función de cimientos no tiene objeto incluirlos. Y tampoco tendrían razón de ser si no tuvieran justificación teórica y práctica. Hay que poder balancear, entonces, el papel de las distintas materias porque de otro modo el diseño no estaría bien elaborado”. Sobre el tema, resulta interesante tener en cuenta los aportes realizados por Bernstein (1985) quien clasifica a los currículum en dos tipos: uno de *colección (o de código serial)* en el que el encuadramiento y la clasificación son rígidos y fuertemente estructurados y otro *integrado*, en el que el encuadramiento y la clasificación son flexibles, configurado en torno a ideas integradoras y con contenidos disciplinares en relación abierta y recíproca. Como señala al respecto, da Cunha (2001), “... en los cursos universitarios que trabajan con conocimientos con mayor valor de mercado hay fuerte tendencia al predominio del currículum de colección... (...)... Últimamente, en los que componen el espectro de las semi- profesiones hay una tendencia a aproximarse a las características del currículum integrado, aunque tengan una estructura de currículum de colección...” (da Cunha, 2001, p.31). Claramente en la Facultad de Filosofía y Letras se sigue este predominio del currículum de colección. Posiblemente, la tendencia a una mayor apertura de los planes de estudio, este significando, una tendencia hacia un currículum más integrado.

- **Correlatividades:** se llama correlatividades a las disposiciones establecidas en el plan que señalan qué materia o ciclo debe cursarse (y aprobarse) antes de pasar al siguiente. Es decir, establece el orden en que deben cursarse los ciclos y/o materias. Según Camilloni (2001) hay diferentes grados de relación entre asignaturas: el de menor grado de relación entre asignaturas se denomina *correlación*. Señala la autora que: “en estos casos hay una relación, pero esta relación es tan baja que no modifica ni la secuencia de contenidos ni la metodología de la enseñanza de cada una de estas materias, lo único que hace es aludir, usar algo de lo visto en la otra materia. Como grado de relación es muy bajo, tanto que no tendría necesidad de depender de que el currículo esté diseñado expresamente para que pudiera producirse tal correlación. El docente, sin embargo, aún cuando deba trabajar con un currículo de asignaturas independientes, tiene obligación de hacer correlación. El

docente debe hacer referencia a las cuestiones que el alumno aprendió en otras materias, a las que está viendo en otras materias o a las que va aprender en otras materias. (Camilloni, 2001, p. 40). Este tema, es controvertido tanto para aquellas carreras que no las tienen (y desean tenerlas) como para aquellas que las tienen (y donde no se respetan o se consideran “trabas” para continuar la carrera). Asimismo, no sólo interesa saber si existen sino también cómo están aplicadas (entre asignaturas, entre ciclos, entre materias optativas y obligatorias, etc.). Es necesario señalar su sentido orientador en función de la naturaleza del contenido y la importancia que poseen en un plan a la hora de tener en consideración los aprendizajes previos de los alumnos y la construcción del conocimiento que se busca promover. Evidentemente estamos sosteniendo una postura cognoscitivista y constructivista. Estas ideas coinciden con la explicación que realiza Furlán (1989, p.74) (tomando a otros autores) acerca del tema: “...para aprender, un sujeto interactúa, en un proceso dinámico con un referente, vale decir, actúa sobre su objeto de estudio para asimilarlo, actúa utilizando la nueva información para resolver diferentes situaciones y en esta actuación reorganizar su experiencia en función del nuevo elemento...”. Díaz Barriga (1995), al plantear el tema del contenido y de su organización, también hace referencia a los aportes cognoscitivistas en la tarea de identificar los principales elementos subyacentes en lo que se puede definir como la estructura de un pensamiento y su relación con los conceptos con los que se presenta una disciplina para ser aprendida. Pero a la vez, no deja de mostrar los aportes que han realizado en el tema otras corrientes y movimientos a lo largo de la historia. Es decir, muestra que la elección y organización de los contenidos es un tema que debe abarcarse desde varias dimensiones y no restringirse únicamente a la psicológica. Al respecto dice, por ejemplo: “Sin magnificar la cuestión del contenido y considerando su adecuada dimensión epistemológica, psicológica y didáctica, sostenemos que una perspectiva política enriquece notoriamente el abordaje de esta cuestión y cumple una función relevante en la organización de los planes y programas de estudio, y en la realización de la actividad educativa.”. (Díaz Barriga, 1995, p.84) Asimismo cabe destacar la tensión que se produce muchas veces en este asunto entre los señalamientos orientadores y la rigidez en la trayectoria curricular. Pero, en estos casos, es importante rescatar que estas situaciones no desmerecen su utilidad pedagógica (antes citada) sino que reflejan ciertas trabas o problemas organizativos de las carreras y de la institución. Muchas cátedras actúan de forma aislada e inconexa con el resto y por eso se toman a las correlatividades como un molesto requisito burocrático. En otros casos, se siente como

una traba más para concluir la carrera ya que la alarga, al no existir en la facultad disponibilidad de horarios y cátedras únicas que se dictan en un solo cuatrimestre.

- Requisitos para el título: se llama así o *requisito para concluir la carrera* a aquella/s instancia que se encuentra/n explicitada/s en el plan sin la cual/es no se puede obtener el título a pesar de haber aprobado todas las asignaturas establecidas. Generalmente, se debe cumplir con él luego de haber aprobado todas las materias que conforman el plan de una carrera. Los requisitos se especifican por carrera; de este modo se establecen:
 - a)- Para obtener el título de Licenciado: la mayoría de las carreras piden como “requisito para concluir la carrera” el cursado de algún seminario y la realización de una tesis, lo que implica hacer una investigación y su posterior defensa. El “núcleo problemático” (Calvo, 2002) en este tema se encuentra en la discusión que se desarrolla en cada carrera sobre la necesidad o no de elegir la tesis como requisito para obtener el título y la calidad de las otras instancias (por ejemplo: seminarios, créditos de investigación, etc.) que se proponen para reemplazarla.
 - b)- Para obtener el título de Profesor: Todas las carreras, menos Edición, tienen, según el plan de estudios, la posibilidad de cursar el profesorado, que consiste básicamente (más allá de las diferencias de cada plan) en el cursado de algunas materias pedagógicas y el desarrollo de una breve instancia de práctica de enseñanza en alguna institución. Quienes se reciben, están habilitados para ejercer como docentes en instituciones del nivel medio y superior en asignaturas pertinentes a su disciplina. Como señala Rodríguez Ousset (1994, p. 5): “A diferencia de otros procesos formativos, la formación docente implica una capacitación en el campo del saber y una capacitación pedagógica; tiene por tanto, un doble carácter.” Los alumnos obtienen la *capacitación en el campo del saber* al cursar la Licenciatura. La *capacitación pedagógica*, resulta mucho menor respecto a la formación recibida en su profesión de origen. Esto muestra cómo, tradicionalmente, la formación pedagógica ha quedado desvalorizada ante la formación en la disciplina. A diferencia de otros niveles del sistema, la universidad recluta a sus docentes entre quienes ella misma forma como profesionales en un campo determinado. Es decir, de alguna forma, es la propia universidad la que descuida la formación pedagógica de los futuros docentes de su institución. Probablemente esto se deba a que, como señala Lucarelli (1997, p.14): “la descalificación de lo ‘pedagógico’ y la insistencia en su reducción a los aspectos metodológicos y didácticos... impide redimensionar la pedagogía universitaria desde una mirada interdisciplinaria y admitir que impregna todos los espacios de la comunidad

educativa.” Cabe pensar, que la mejora en este aspecto de la formación, no sólo ayude a formar mejores profesionales, sino también redundar en beneficios para la propia institución al ofrecer una mejor formación pedagógica a sus futuros docentes.

- Perfil del egresado: Camilloni (2001) plantea que entre otras cuestiones, resulta de suma importancia la respuesta a la pregunta que se refiere al tipo de graduados que queremos formar. Esta respuesta debería guiar cada una de las decisiones que se toman durante un proceso de reforma. Un problema mayor es, en consecuencia, pensar cómo se relaciona la disciplina que cada uno de los docentes enseña con esta imagen que se tiene del graduado que, en términos generales, se quiere formar. Es este uno de los núcleos más complejos de resolver en relación con el diseño curricular. Díaz Barriga (1997) señala que en general los *perfiles profesionales* se elaboran como un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes definidos en términos operatorios, para su ejercicio profesional. Tales perfiles se refieren únicamente a los aspectos observables del comportamiento del sujeto y tienden a regular la orientación de un plan de estudios. El autor propone estructurar el currículo a partir del estudio de la *práctica profesional*. Este concepto reemplaza al del perfil del egresado, considerado como categoría abstracta y permite definir las prácticas sociales de una profesión, sus vínculos con una sociedad determinada y las condiciones históricas de la misma, implica una explicación más integral y diversificada de la realidad social y educativa. Según lo planteado por Follari y Berruezo (1981, p.5), “es dable encontrar en nuestro medio que los planes de estudio de las carreras universitarias no tienen definido con claridad a qué perfil profesional responden. En algunos casos, la inexistencia de ese perfil es absoluta, de modo que en realidad no se sabe qué “producto” se está elaborando con la actividad universitaria; en otros casos, el perfil es abstracto, presentado de manera difusa; en los mejores, encontramos una definición de las necesidades sociales que va a cubrir el profesional egresado, pero poco detallada y sin discriminación de las diferentes prácticas que, en el mismo momento histórico, ofrece una profesión”. Al respecto, Camilloni (2001) afirma que en las últimas décadas, sin embargo, se produjeron muchas transformaciones que incidieron en el trabajo académico y profesional: el acelerado avance científico y tecnológico, los grandes cambios producidos en las disciplinas, en el interior de cada una de ellas y entre las fronteras de las disciplinas, la creación de nuevas disciplinas, las mezclas de disciplinas, el trabajo con problemas interdisciplinarios, las modificaciones en los sistemas productivos y en las modalidades del ejercicio profesional han generado cambios muy profundos. Trabajar hoy en el campo

de una profesión requiere nuevos conocimientos, nuevas competencias y nuevas formas de relación social. Todas estas transformaciones conducen, sin duda, a una modificación del campo de la educación superior. Varios autores señalan que el perfil de profesional que se está buscando formar está variando dado los cambios que ha sufrido el contexto social en el cual se encuentra inmerso. Gómez Campo y Tenti Fanfani (1982, p.48), consideran que la complejidad de los nuevos problemas sociales hace que ninguna profesión en particular sea capaz de dar una respuesta global a los mismos. “Lo que se trata de destacar es que las transformaciones sociales han roto la relación de correspondencia entre profesión y problema a resolver”. Silvio (1984, p. 8) plantea en su trabajo que “en estrecha relación con los fenómenos de *explosión del conocimiento* y la *revolución informativa*, está la tendencia creciente hacia la interdisciplinaridad en la enseñanza y en la investigación”. Al respecto, Riquelme (2006, p.1) señala que: "No solamente la recomposición del aparato productivo, sino también la recomposición de una sociedad fragmentada, desigual y polarizada, demanda una formación de graduados de alto nivel". Parece entonces necesario que las instituciones formadoras de profesionales tengan en cuenta esto y desarrollen en sus alumnos las habilidades necesarias para el trabajo en equipos inter- disciplinarios ya sea para tareas relacionadas con la investigación de sistemas complejos como para la resolución de problemas sociales relevantes en ámbitos institucionales. Asimismo es preciso que la formación se centre en la comprensión y respuesta a los problemas de su contexto histórico- social, en general y en su ámbito profesional en particular. Como señala De Alba (2008) “pensamos que es central en este momento pensar en un CCEC [campo de conformación estructural curricular] que permita la comprensión del papel social que juegan las profesiones y del fundamento social de las disciplinas que las sustentan. Una formación que permita el desarrollo de sujetos sociales capaces de comprenderse como producto y parte de la realidad histórico- social en la que viven y se desarrollan, capaces de comprender la complejidad de su propia cultura en la interrelación con las demás culturas en el mundo moderno.” (De Alba, 2008, p.111)

- Formación generalista o especializada: detrás de la organización de los planes en ciclos (general y orientado), se encuentra una discusión que se puede plantear como “generalización vs. especialización”. Al respecto, Gómez Campo y Tenti Fanfani (1982) muestran cómo las profesiones han entrado en crisis en los tiempos actuales por diferentes factores sociales y de qué forma el extraordinario crecimiento y transformación del

conocimiento científico y tecnológico disponible en las sociedades modernas han llevado al desarrollo y especialización del saber científico. El desarrollo científico – tecnológico constituye un fuerte estímulo para la especialización y la actualización permanente. Pero el proceso de especialización creciente no es visto por todos de manera absolutamente positiva. Los mismos autores, plantean que la fragmentación de los campos profesionales hace cada vez más difícil el trabajo cooperativo entre diversos especialistas que son convocados por las instituciones para resolver diversas problemática sociales, “porque la lógica del desarrollo de los campos genera distintos conjuntos de intereses, de actitudes, y por último de lenguajes, todo lo cual dificulta la comunicación y la interacción” (Gómez Campo y Tenti Fanfani, 1982, p.52). Rolando García (1991), señala algo similar al plantear que para muchas universidades e institutos de investigación la búsqueda de formas de organización que hagan posible el trabajo interdisciplinario, surge como reacción contra la excesiva especialización ya que consideran que tal especialización conduce a una fragmentación de los problemas de la realidad. Sin embargo, también se sostiene que son los especialistas los mejor formados para la investigación ya que aprenden a explorar en profundidad algún problema específico o parte de un problema. Situándose desde otro punto de vista en esta discusión, Boaventura de Sousa Santos (1995), al plantear la crisis de la hegemonía de la universidad como productora de la alta cultura y del conocimiento científico avanzado, toma en cuenta la relación educación-trabajo y la ubicación de la universidad en la misma. De esta forma señala que la universidad no consigue mantener el control de la formación profesional: por un lado por la multiplicación de instituciones (de menores dimensiones y más flexibles) que ofrecen formación profesional, y por otro lado, por la mutación constante de los perfiles profesionales, que lleva a recuperar la formación general y la formación cultural de tipo humanista. Es decir, frente a las incertidumbres del mercado laboral se considera cada vez más importante una formación cultural sólida y amplia. Se piensa así en un regreso a la formación generalista considerada ahora como la posibilidad de un desempeño pluri-profesional. Un planteo semejante realiza Muñoz Izquierdo (1993) quien también estudia la relación entre el mundo económico y laboral con la función de la universidad en la formación de profesionales. Allí plantea que ante los cambios económicos y del sistema productivo y laboral, los institutos de enseñanza superior (entre ellos la universidad) pueden contribuir a la formación de profesionales, mediante estrategias educativas encaminadas a desarrollar las habilidades y competencias fundamentales necesarias en los

distintos campos ocupacionales. Ello implica, según el autor, abandonar la prematura especialización (así como la estrechez del campo ocupacional inherente a la misma).

- **Articulación teoría-práctica:** ya se ha dedicado un apartado específico en este marco teórico a este tema. Igualmente, vale recordar que existen dos posturas que consideran la relación teoría y práctica. Elisa Lucarelli (1994, p.13) señala que, una es aquella que presenta una visión dicotómica donde, teoría y práctica son “visualizadas como esferas independientes del conocimiento, con diferente valoración y reconocimiento y susceptibles apenas de una mínima relación secuencial (de esta forma), (...) los momentos dedicados a las prácticas sirven para la “aplicación” de aquello que se ha trabajado teóricamente”. La otra postura, presenta una visión dinámica y hace referencia a una articulación dialéctica entre ambos elementos a los que considera partes inseparables de una misma unidad. Ante estas dos posturas existentes, se busca conocer en cuál de las dos posturas se sustenta la ubicación de la práctica en el plan de estudio. También, en este punto, se hace alusión a los momentos que se encuentran previstos dentro de alguna asignatura o al finalizar el plan para acercarse al campo y a la práctica del rol profesional para el cuál se lo está formando. En este punto, se hace referencia a una de las formas de considerar a la práctica específicamente. Elisa Lucarelli (2009 a), señala que se pueden distinguir dos formas de manifestarse la articulación teoría-práctica: uno como práctica profesional y otra como estrategia metodológica en el desarrollo de toda situación de enseñanza y aprendizaje. Cabe señalar, que en el análisis del plan de estudios, se hace referencia específicamente al primer sentido, donde la práctica profesional aparece como un elemento definitorio en la incorporación de los problemas significativos que afectan al ejercicio profesional vigente en un campo determinado. Es así, como pueden verse en el plan de estudios: pasantías, residencias, trabajos de campo, y otras formas que acerquen al alumno al ejercicio de su rol profesional.
- **Instancias curriculares de formación en investigación:** Tal como se señaló en esta tesis se busca la existencia de instancias curriculares que explícitamente promuevan la formación en investigación, observando si las mismas son obligatorias u optativas. Su ubicación dentro del plan de estudios, nos permite pensar acerca de qué manera se concibe la investigación dentro de la carrera y qué importancia se le da a la misma. Un punto relacionado que toman en cuenta varios autores al pensar en el currículum universitario es la relación entre enseñanza e investigación. Como dice da Cunha (1998): “pensar la

enseñanza indisociada de la investigación es pensarla a partir de una lógica diferente a la tradicional. Podemos tomar cualquier camino posible para la realización de una investigación, pero es forzoso admitir que no hay investigación sin duda o sin cuestionamiento. Esto significa afirmar que la investigación tiene a la duda como principio pedagógico. Y la duda, a su vez, nace de la lectura de la práctica del cuerpo de conocimientos que el estudiante se propone entender. En la lógica tradicional del currículum, donde la práctica se coloca en el vértice final de los cursos, no hay espacio para el aprendizaje de la enseñanza como investigación, simplemente porque la lógica de la organización curricular impide este acontecimiento (...).” (da Cunha, 1998, p.29) Como se observa, el cambio de la ubicación de la práctica y de la investigación en el plan de estudio, permitiría una serie de modificaciones que, no sólo favorecería un mayor contacto el estudiante con su futura práctica profesional, sino también el logro de un aprendizaje más significativo.

Estos elementos, serán tomados en cuenta en el análisis de los planes de estudio de las carreras que se seleccionen. También será considerado el currículum en acción ya que, buscando responder a la segunda pregunta del problema de investigación, se indagará lo que ocurre dentro de las aulas. Por lo tanto, otros aportes a tener en cuenta es la línea teórica desarrollada en la misma unidad académica, en cátedras de la Facultad de Filosofía y Letras, por el equipo que dirigió Edith Litwin en el Programa del IICE: “La psicología cognitiva y la didáctica del nivel superior”.

De su amplio trabajo, en este marco teórico inicial, es necesario destacar el concepto de *configuraciones didácticas* que lo ha definido como *la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento*. Esto implica un desarrollo elaborado en el que se pueden reconocer los modos en que los docentes abordan múltiples temas de su campo disciplinario y que se expresan en el tratamiento de los contenidos, el particular recorte de los mismos, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina que se trata, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que involucran lo metodológico y la particular relación entre el saber y el ignorar. Las configuraciones didácticas evidencian una clara intención de enseñar, de favorecer procesos de construcción de pensamiento y, por tanto, se distinguen con claridad de aquellas

configuraciones no didácticas, que implican sólo la exposición de ideas o temas, sin tomar en consideración los procesos del aprender. (Litwin, 1997)

Como plantea Litwin al hacer referencia a la agenda de la Didáctica (Camilloni, 1998 a, p. 93): “En la década de los ’70 se consolidaron algunas dimensiones de análisis de la didáctica, tales como objetivos, contenidos, currículum, actividades y evaluación. Estas dimensiones (con algunas variantes, según los casos) para nosotros constituyen, junto con las cuestiones del aprendizaje, la agenda clásica de la didáctica, que ha sido revisada, a partir de esta década, desde una perspectiva fundamentalmente crítica. A partir de la década del ’80 y en lo que va de la década del ’90, el campo de la didáctica como teoría acerca de la enseñanza, nos muestra una serie de desarrollos teóricos que dan cuenta de un importante cambio en sus constructos centrales. Numerosos trabajos condujeron, también a revisiones profundas de las dimensiones de análisis antes citadas.”

De todas las dimensiones de análisis propias de la didáctica en esta investigación se han tomado algunas. A partir del proceso espiralado entre recolección de la información y análisis de la misma, se fueron comparando los datos obtenidos mediante las observaciones, las entrevistas y los documentos curriculares de cada una de las asignaturas seleccionadas y de su triangulación se obtuvo el esquema general a partir del cual se analizan las materias, conformada por una serie de categorías que constituyen los ejes del análisis descriptivo, a saber:

- **Historia de la cátedra.** Esta categoría, permite la contextualización histórica al poder observar cuándo y cómo surgió la materia. Asimismo se puede establecer si ha cambiado el nombre de la asignatura en los diferentes planes de estudios, teniendo en cuenta que esa variación puede implicar una modificación en el enfoque. Este punto es propio de la mirada teórica que se sustenta desde una perspectiva Didáctica Crítico- Fundamentada (Lucarelli, 2001). Al respecto Candau (2001, p.17) señala: “Toda práctica social es histórica, y en ese sentido, se orienta para la dominación o para la liberación. La educación es una práctica social, está vinculada a un proyecto histórico. Y solamente a partir de una visión contextualizada e historizada de la educación, es que podemos repensar la Didáctica y re-situarla en conexión con una perspectiva de transformación social, con la construcción de un nuevo modelo social”.

- **La intencionalidad formativa.** La revisión de los documentos curriculares confeccionados por la cátedra resulta de importancia: programa (considerando la

fundamentación, objetivos, contenidos, etc.) y cronograma. También se consideró la coherencia entre lo escrito en esta documentación y lo expresado en las entrevistas. Se busca establecer qué es lo que la cátedra pretende aportar a la formación de los alumnos en la formación en investigación. Araujo (2006, p. 118) presenta una síntesis de las cuestiones más importantes, que justifican el abordaje de la programación de la enseñanza como una categoría en el ámbito de la didáctica. Entre esos puntos señala que: “la programación constituye un instrumento de trabajo de docentes y alumnos que sintetiza la finalidad e intencionalidad que caracteriza la práctica docente y por consiguiente, no es un mero instrumento formal o burocrático de la práctica educativa.” A su vez, Feldman (2010) plantea que hay tres razones que pueden apoyar la importancia de programar. La primera razón es que la enseñanza es una actividad *intencional* y siempre tiene *finalidades*. Entonces, es necesario asegurar de algún modo que estas finalidades sean cumplidas o, si es el caso, cambiarlas. La segunda razón, es que siempre se opera en situación de restricción. Para empezar, restricciones de tiempo. La programación es un medio para buscar el mejor balance entre *intenciones* y restricciones. La última razón para programar, es que la enseñanza, aparte de tener *propósitos* y operar con restricciones, siempre opera en ambientes complejos por la cantidad de factores intervinientes y por el ritmo en el cual esos factores concurren.

- **La organización de la enseñanza.** Se considera esta categoría teniendo en cuenta los espacios de formación existentes a nivel institucional. Generalmente en la universidad se encuentra organizada la enseñanza en dos espacios diferenciados: teóricos y prácticos. También pueden encontrarse cátedras que plantean espacios teórico- prácticos y en otros casos, se introducen talleres, ambos con la intencionalidad de lograr una mayor articulación teoría y práctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Según comenta Buchbinder (1997) en la Facultad de Filosofía y Letras, la primera ordenanza sobre creación de cursos de trabajos prácticos fue dictada en 1926. En los considerandos se establecía que el objetivo de los cursos de trabajos prácticos y lecturas comentadas residía en eliminar la tendencia de los alumnos de la época a estudiar solamente con los apuntes tomados de la clase del profesor titular.

En muchos casos se presenta disociación entre las instancias teóricas y prácticas. Elisa Lucarelli (1992), en la propuesta preliminar de un modelo de evaluación curricular para la facultad de medicina de la UNT, señala que “... si bien todas las asignaturas organizan sus actividades en clases teóricas y prácticas, la cotidianeidad pedagógica muestra, la mayoría de las veces, la disociación entre ambas modalidades...” (Lucarelli, 1992, pp.11-12) Precisamente esta es la situación que parece necesario revertir, “propiciando la integración del

conocimiento, permitiendo una fluida relación entre los contenidos y las metodologías desde el comienzo de la carrera” (Lucarelli, 1992, pp.11-12), buscando, aprendiendo e implementando efectivamente, modalidades de enseñanza y aprendizaje (la tradicional de teóricos y prácticos, seminarios, talleres, etc.) que intenten garantizar que el proceso de enseñanza y aprendizaje no se centre en la exposición del profesor únicamente, sino que responda a concepciones activas, constructivistas y críticas del aprendizaje y la práctica docente.

En este trabajo se pretende analizar los espacios destinados a la puesta en práctica de las propuestas de enseñanza y de esta manera identificar cuáles son las estrategias que se utilizan, cómo se seleccionan y organizan los contenidos, cuáles son los recursos materiales a los que se recurre y las dinámicas de clase que se seleccionan, considerando que es en el proceso comunicativo del aula donde se pone en juego un determinado rol de docente y de alumno.

Siguiendo la línea de lo planteado por Alonso y Sanjurjo (2008, p. 101) se puede afirmar que son diversos los *dispositivos* que utiliza el docente para organizar y concretar sus clases. Se entiende por dispositivo a los espacios, instrumentos, mecanismos o engranajes que facilitan, favorecen o pueden ser utilizados para la concreción de un proyecto o resolución de alguna problemática. El término *estrategia* hace referencia al conjunto de procesos y secuencias didácticas que el docente va regulando para concretar los objetivos previstos en sus clases. Las *secuencias didácticas* consisten en una serie articulada de recursos, procedimientos y actividades que el docente propone a sus alumnos para concretar la transposición didáctica, la apropiación del contenido por parte del alumno. Cuando se habla de *recursos* se hace referencia a las apoyaturas materiales de la enseñanza: pizarrón, películas, material de laboratorio, computadora, textos, entre otros.

Con esta categoría se hace alusión a las formas de organización pedagógica y espacio-temporal que adoptan las asignaturas para que los alumnos las cursen. Estas modalidades se encuentran ligadas a la concepción subyacente acerca de qué significa enseñar y aprender y a las estrategias que se decidan utilizar para abordar la enseñanza. Como ya se ha señalado en párrafos anteriores, la forma habitual de organización de las asignaturas es en instancias presenciales que se dividen en: horas de teórico y horas de práctico. Castro y Gardey (1999) las caracterizan diciendo que generalmente las clases teóricas tradicionales suelen ser exposiciones orales acompañadas de algunos recursos audiovisuales (diapositivas, láminas y esquemas en el pizarrón), donde el alumno presencia y escucha el desarrollo del discurso del profesor siguiendo en silencio el hilo del pensamiento del docente. En este tipo de clases los

estudiantes pueden tener la oportunidad de preguntar o participar de una pequeña discusión pero por lo general, no hacen otra cosa que escuchar y tomar notas.

Como señalan varios autores, la estrategia de enseñanza predominante en las aulas del nivel es la clase *expositiva*. En ella, los estudiantes reciben información pasivamente suministrada por los docentes de una manera (presumiblemente) organizada. La popularidad de las clases expositivas puede remontarse a dos factores: (Eggen y Kauchak, 1999) por un lado, las clases expositivas son económicas en términos de planificación: la energía puede dedicarse a organizar contenidos; por el otro, las clases expositivas son flexibles, es decir, pueden aplicarse a la mayoría, sino a todas las áreas de contenido. El propósito fundamental es transmitir determinados contenidos teóricos a través de un discurso que posee una lógica determinada. Los mismos autores también señalan que las clases expositivas tienen dos problemas: primero, promueven el aprendizaje pasivo y alientan a los alumnos a la mera tarea de escuchar y absorber información, pero no necesariamente a interrelacionar ideas; el segundo problema, es que el docente no puede, en el curso de la clase, evaluar la comprensión de los alumnos o el progreso del aprendizaje. La exposición, como estrategia de enseñanza está centrada en el docente, lo que quiere decir que el docente desempeña un rol primordial en la estructuración del contenido, la explicación del mismo y el uso de ejemplos para incrementar la comprensión por parte de los alumnos.

Como una de las alternativas a este tipo de clases, Finkelstein (2008) plantea, la exposición dialogada y el uso del interrogatorio didáctico donde buscar la participación del alumno en el proceso educativo responde a un modelo pedagógico que enfatiza el proceso de interacción entre dos personas. El desarrollo que realiza la autora, nos permite detenernos en pensar ventajas y desventajas de cada estrategia, como así también analizar los tipos de pregunta que un docente utiliza en el momento de dar su clase (abiertas, cerradas, diagnósticas, evaluativas, etc.).

Como señala Ysunza Breña (1993) existen, por supuesto, modalidades que intentan garantizar que el proceso de enseñanza y aprendizaje no recaiga en la exposición del profesor, sino que respondan a concepciones activas, constructivistas y críticas del aprendizaje y de la práctica docente. Es así que también podemos encontrar otras alternativas de organización: seminarios, taller, espacios de consultoría o tutoría, etc. Al hablar de seminario, se hace referencia a aquellas instancias que, como dice Lafourcade (1980, pp.116- 117), permiten “analizar e investigar en profundidad una determinada temática”. Esta modalidad permite ejercitar a los alumnos tanto en las técnicas de la información y del quehacer intelectual o práctico, como en la metodología de la investigación. Según comenta Buchbinder (1997) en la

Facultad de Filosofía y Letras una medida importante para introducir técnicas y hábitos de investigación fue la creación de los cursos de seminario. La primera ordenanza en tal sentido fue dictada en diciembre de 1924. El taller por su parte, es una modalidad “que pretende lograr la integración de teoría y práctica través de una instancia que ligue al alumno con su futuro campo de acción y lo haga empezar a conocer su realidad objetiva” (Barros, 1986, p. 6) logrando al final de su desarrollo la concreción de un producto. En cambio, los espacios de consultoría y tutoría son utilizados para la profundización de determinadas temáticas con la guía de una persona experimentada o un especialista, y suelen culminar en la elaboración de un informe (Barros, 1986). Otro aspecto que también aparece ligado a la organización es establecer la frecuencia de los encuentros, los cuales suelen ser presenciales (semanales), semi-presenciales (cada 15 o 20 días) o a distancia.

Específicamente en el aula universitaria, Finkelstein (2008) señala que los procesos de enseñar y aprender están mediados por el tipo de comunicación que se establece entre los actores que intervienen. El proceso de comunicación en el aula está conformado por elementos de índole individual y social, con carácter material y simbólico. No es un proceso lineal de intercambio, sino que está sujeto a gran número de mediaciones que lo determinan. La comunicación como proceso articulado con la enseñanza se pone en acción en todas las modalidades de trabajo descriptas.

- **La evaluación.** Se entiende a la evaluación desde un sentido amplio: “evaluar significa valorar, abrir un juicio de acuerdo con una escala de valores” (Sanjujo y Vera, 1994, p.125). Camilloni (1998b) plantea que evaluar consiste en principio en emitir juicios de valor acerca de algo, objetos, conductas, planes. Estos juicios tienen una finalidad: la evaluación no tiene un fin en sí misma. No se evalúa por evaluar. Se evalúa para tomar decisiones con respecto a la marcha de un proceso. Entre las clasificaciones existentes Sanjujo y Vera (1994, p. 134) distinguen la evaluación sumativa y la evaluación formativa. La evaluación sumativa consiste en determinar si se han alcanzado o no las intenciones educativas y en medir los resultados para cerciorarse de que alcanzan el nivel exigido. La evaluación sumativa que tiene lugar al final de un ciclo (tema, unidad, curso), conduce a la acreditación, pero no debe confundirse con ella, pues aún de no existir la necesidad de acreditación, la evaluación sumativa es necesaria como control de los logros realizados y como información para docentes y alumnos. La evaluación para ser educativa o formativa se realiza durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, debe posibilitar la toma de conciencia de los procesos realizados, de los errores, de las dificultades, de los modos de aprender y tender a la

autoevaluación. Esta clasificación resulta pertinente a esta investigación y es tomada en cuenta para el análisis de las cátedras estudiadas.

- **La articulación teoría y práctica.** Teniendo en cuenta lo ya planteado en este marco teórico, en este punto se hace referencia a una de las formas de considerar a la práctica específicamente. Elisa Lucarelli (2009 a), señala que se pueden distinguir dos formas de hacer referencia a la articulación teoría y práctica: una como práctica profesional y otra como estrategia metodológica en el desarrollo de toda situación de enseñanza y aprendizaje. Cabe señalar, que en el análisis de las cátedras, se hace referencia específicamente al segundo sentido de esta articulación (como estrategia metodológica en el desarrollo de toda situación de enseñanza y aprendizaje) y especialmente se busca establecer cuáles son las modalidades particulares de manifestación que aparecen en las cátedras estudiadas.

- **Dificultades de los alumnos que percibe la cátedra.** Con esta categoría se espera conocer cómo percibe la cátedra a los alumnos y qué dificultad perciben en ellos para llevar a cabo la propuesta de la cátedra. Como señala Alonso y Sanjurjo (2008) “El reconocimiento de su protagonismo, o al menos de su co- protagonismo junto al profesor en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ha revalorizado sin duda la necesidad de conocerlos mejor (...) quizás lo más importante sea comprender que no son pocas las dimensiones que debemos atender con la intención de reconocer a los estudiantes”. (Alonso y Sanjurjo, 2008, pp.53-55)

En síntesis, este trabajo aborda a la situación curricular desde una perspectiva didáctica fundamentada crítica que analiza esta realidad como una complejidad que debe estudiarse desde múltiples dimensiones para su mejor comprensión. Y que como tal, busca no sólo entender el por qué de lo que ocurre, sino también la intervención en la realidad estudiada. Esto implica pensar en el currículum no sólo como un elemento importante de análisis y reflexión de la realidad actual de cada carrera y de la universidad en general sino también como una herramienta fundamental de cambio. En este sentido, es preciso encaminarse en la ruptura de lo que Carlos Ornelas Navarro (1982) llamó: *concepción tubular y bancaria¹ de las licenciaturas universitarias*, es decir, una estructura curricular que reproduce una forma de pensar fragmentada, con un marcado acento en la especialización cada vez más estrecha, donde el estilo docente es verbalista y con poca investigación siendo menos aún la que está encaminada a resolver problemas concretos que afectan a las grandes mayorías del país.

¹ Término tomado de la conceptualización realizada por Freire.

Esta tarea de reforma es imprescindible que sea encarada a través de la participación real² de todos los actores involucrados, para reafirmar y promover las ideas centrales de una universidad autónoma, democrática y con calidad educativa. Esta calidad y eficiencia necesita de la estrecha relación entre los tres pilares de universidad: la docencia, la investigación y la extensión. Esto significa, de parte de la institución, no sólo lograr excelencia en la formación de profesionales sino también comprometerse con la transformación social que exige prácticas que favorezcan a la mayoría de la población del país.

3- Formación en investigación

En este punto, creo conveniente comenzar por definir qué significa el término *formación*. Beillerot (2006, p. 20) señala que el eje de la formación privilegia la relación entre el formador y el formado donde el trabajo del formador consiste en establecer e implementar procedimientos que le permiten al alumno aprender. Los aportes de Ferry (1997) para definir el concepto de formación nos ayudan a pensar el tema. El autor se plantea lo siguiente: “Entonces, ¿qué es la formación? Es algo que tiene relación con la forma. Formarse es adquirir una cierta forma. Una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma. (...) Este desarrollo personal que es la formación consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo, por ejemplo. Cuando se habla de formación se habla de formación profesional, de ponerse en condiciones para ejercer prácticas profesionales. (...) El sujeto se forma solo y por sus propios medios. (...) Uno se forma a sí mismo, pero uno se forma sólo por mediación. Las mediaciones son variadas, diversas. Los formadores son mediadores humanos, lo son también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de la vida, la relación con los otros....” (Ferry, 1997, pp. 53-55).

Barbier y Galatanu (2004) distinguen entre enseñanza, formación y profesión. Los autores señalan que en la enseñanza el objetivo es la transmisión de saberes para la apropiación por parte de los alumnos. En cambio, la formación se centra en el desarrollo de capacidades en el sujeto de formación, que luego serán transferibles a la vida laboral. En la

² Considero el término “participación real” diferenciándolo de “participación simbólica” tal como es definido por María Teresa Sirvent (1999; pág.129) a través de sus investigaciones. Según la autora, “la forma real de participación cuando los miembros de una institución o grupo influyen efectivamente sobre todos los procesos de la vida institucional y sobre la naturaleza de sus decisiones”. Contrariamente, “la participación simbólica se refiere a acciones que ejercen poca o ninguna influencia sobre la política y la gestión institucional y que generan en los individuos y grupos la ilusión de un poder inexistente.”(1999, p.129)

profesión, por otra parte, lo central son las competencias que surgen en el trabajo, en los desempeños propios del contexto laboral.

Con respecto a los ámbitos de formación, los autores señalan que se trata de “contextos educativos que, a diferencia de los espacios de enseñanza, no se presentan como centrados sobre los saberes comunicados, sino sobre los sujetos aprendices. (...) Todos estos espacios tienen un punto en común: poder ser analizados como espacios específicos caracterizados por una intención dominante de producción de nuevas capacidades o actitudes susceptibles de ser transferidas a otros espacios.” En estos ámbitos, “el ‘agente socializador’ ya no es más designado como un enseñante o como un personaje caracterizado por su función de transmisión, sino como un formador o un educador del cual se dice antes que nada es un organizador de situaciones de aprendizaje. El público-objetivo no es ya más designado en términos privativos o acusando una posición de recepción, sino en términos valorizando su actividad de aprendizaje: aprendiz (que reemplaza el término de enseñado, prácticamente abandonado por los didácticos)...” (Barbier y Galatanu, 2004, p. 15)

Al respecto, Ickowicz (2004) sostiene la presencia, en el ámbito de la universidad, de por lo menos dos modelos formativos. Por un lado aquel ligado a la formación en el trabajo, al que llama Modelo Artesanal (denominación que alude al modo de formación en los modelos medievales), por ser una formación que se realiza en el propio contexto de la producción siendo el trabajo y la experiencia en torno a él, el núcleo a partir del cual se desarrollarán los demás aprendizajes. Sus unidades organizativas básicas son las ayudantías y las adscripciones. Dentro de estos espacios se siguen sosteniendo rasgos del modelo del artesanado: elección mutua entre maestro y el discípulo, una enseñanza y un aprendizaje en el propio contexto de producción, una adecuación de los procesos de enseñar y aprender que surgen de los problemas específicos del trabajo sin programas preestablecidos, es decir, un espacio en el que se contratan y acuerdan trayectos formativos.

Por otro lado, la autora denomina Modelo Escolar aquel cuya formación se caracteriza por definir el recorrido que realizará el aspirante, de modo previo a su ingreso e independientemente de él, con un tiempo preestablecido y un número preciso de asignaturas en las que se sistematizan y ajustan unos conocimientos determinados. La formación se caracteriza por un recorrido en el que intervienen diversos maestros, unos contenidos y modos de transmitirlos predeterminados en el que se fijan tiempos y espacios separados de los espacios de la producción. Estos rasgos, constituyen el recorrido típico de la formación en las diversas carreras. (Ickowicz, 2004: 14-15)

Si pensamos en la formación en investigación específicamente, algunos autores plantean que: "La formación de investigadores es... un quehacer académico que tiene por objetivo el enseñar a investigar" (Sánchez Puentes, 1987, p. 56). A su vez, "enseñar a investigar consiste ante todo en la transmisión de saberes teóricos y prácticos, de estrategias, habilidades y destrezas" (Sánchez Puentes, 1995, p. 91).

El autor además agrega al respecto que enseñar a investigar es mucho más que transmitir un procedimiento o describir un conjunto de técnicas. Enseñar a investigar, se ha visto, consiste en: 1) fomentar y desarrollar una serie de habilidades y actitudes propias de la mentalidad científica; 2) capacitar y entrenar en algunas formas probadas de generar conocimientos, pues el quehacer científico es un *habitus* con una larga tradición que recoge sus especificidades en cada campo científico y se singulariza en los rasgos característicos de la institución que forma: ... y 3) transmitir el oficio de productor de conocimientos. Por lo tanto, al hablar del oficio de investigador, se apunta al *know how* del quehacer científico, entendido como un conjunto de saberes, estrategias y habilidades básicas. En ese sentido, los saberes del arte maestro del oficio de investigador son saberes prácticos: el saber práctico no es meramente conceptual ni contemplativo, es además un saber que busca el logro de su objetivo en la acción. Así, el oficio de investigador se constituye justamente en saber organizado, mediatizado y fundando todos los quehaceres y operaciones que conforman la generación de conocimientos.

Tal como señala Pedro Krotsch (2003, p. 7) entre las notas que mejor caracterizan a la universidad está la expansión disciplinaria, la investigación y la libertad así como la autonomía de la que ha sido beneficiaria esta institución educativa.

La formación en investigación resulta central para continuar con la producción de conocimiento científico y a partir de ahí el desarrollo de estrategias que permitan accionar sobre la realidad social. Guadalupe Moreno Bayardo (2000, p. 1) señala que la *formación para la investigación* es conceptualizada como un quehacer académico consistente en promover y facilitar, preferentemente de manera sistemática, el acceso a los conocimientos y el desarrollo de las habilidades, hábitos y actitudes que demanda la realización de la práctica denominada investigación.

En torno al interrogante acerca de cuál es la modalidad a desarrollar para enseñar a los estudiantes universitarios de grado a investigar, frecuentemente ha sido respondido diciendo que *a investigar se aprende investigando*. No obstante, al respecto, Borsotti, Clavero y Palermo (1989, p.56) sostienen que es necesario incluir explícitamente entre los objetivos, no sólo de los planes de estudio, sino de todas las asignaturas (y no sólo la

metodología), la capacidad de problematizar y de desarrollar problemas, la capacidad de lectura reflexiva y crítica de investigación y de utilizar sus resultados.

Tal como lo plantean Geltman, P y Hintze, S (1987), la *formación en investigación* resulta central para continuar con la producción de conocimiento científico y a partir de ahí el desarrollo de estrategias que permitan accionar sobre la realidad social. Desde hace tiempo, se plantea teóricamente (Borsotti, 1989) que no resultan suficientes los cursos de metodología que otorga una carrera para formar a un investigador y que hay que propiciar otros espacios con esos propósitos, tales como su integración en equipos de investigación, su participación en todas las tareas de investigación y la realización de seminarios y talleres de objetivación de la práctica cotidiana en una articulación continua entre teoría y práctica. Tanto los planteos teóricos como la demanda de los estudiantes coinciden en la necesidad de aprender a investigar investigando.

Formar en investigación en la carrera de grado no se logra únicamente a través de uno o dos cursos de metodología aislados a lo largo del plan de estudio y la realización de una tesis al final de la carrera. Se necesita de una organización curricular que brinde diferentes espacios de formación en investigación a lo largo de la carrera de grado que permitan introducir al alumno en lo que implica la tarea de investigar, sistematizar ciertas habilidades y conceptos y la posibilidad de aprender investigando junto a expertos investigadores en los temas.

Al respecto, Coiçaud (2008, pp. 106- 110) señala que la desarticulación entre docencia e investigación ha llevado a muchas instituciones de este nivel universitario a reflexionar acerca de la necesidad de modificar los planes de estudio vigentes para incorporar en los mismos contenidos relacionados con la investigación. Sin embargo, dado que esta actividad continúa siendo una “tangente” en el funcionamiento académico de las universidades, las alternativas encontradas para solucionar este problema aún no han podido abordarlo en su totalidad. En general, en la mayoría de las universidades, se ha intentado formar a los alumnos en las herramientas básicas de la investigación incorporando alguna asignatura. La autora sostiene, que en algunos casos, se sustenta desde este modelo una concepción tecnocrática acerca de la producción de conocimiento y de los procesos de enseñanza y aprendizaje, dado que se pretende que una sola asignatura brinde los contenidos y desarrolle las habilidades necesarias para investigar, a modo de receta universal apta para todos.

En la misma línea, la autora (Coiçaud, 2008) también advierte que también pueden existir actitudes cuestionables por parte de los profesores investigadores que incorporan alumnos en sus proyectos de investigación sin asumir el nivel de compromiso que la

formación de los mismos conlleva. Por ejemplo: el vínculo que se establece entre los alumnos y el investigador, la cantidad de alumnos cursantes, y el hecho de que muchas veces los alumnos terminan realizando las actividades que insumen más tiempo en la investigación, tales como hacer observaciones, tomar encuestas y entrevistas, desgrabar y tipear información, sin llegar a comprender en profundidad el sentido que tienen estas tareas que deben cumplimentar.

Óscar Soria Nicastro (2003, pp. 68-69) defiende la idea de enseñar a investigar desde la carrera de grado y sostiene que: “(...) se considera que no debería esperarse hasta el posgrado para proceder a instrumentar una etapa propedéutica del estudiante en la investigación. Las razones se basan en la realidad de lo que acontece en la universidad latinoamericana. En primer lugar, porque en el nivel del posgrado nos topamos con la estéril tarea de remediar lo que no se hizo en el nivel académico anterior, labor en la que se desperdician enormes recursos humanos, monetarios y tiempo. En segundo lugar, la docencia de la investigación en el posgrado reduce enormemente las posibilidades de desarrollar en el estudiante sus capacidades en esta área. Y en tercer lugar, la situación dominante constituye un grupo reducido de “iniciados” en las sectas esotéricas de la investigación (con su argot, ritos y reglas) en la que sólo tiene cabida un número selecto de escogidos. Si se acepta que la ciencia debe adquirir carta de ciudadanía nacional, también debe aceptarse que deba ser democrática, en cuanto a la igualdad de oportunidades. Es cierto que no todos los estudiantes nacieron para la investigación (si es que se nace para investigador, maestro o administrador), pero también lo es que es provechoso para la universidad, la ciencia y la sociedad ofrecer la oportunidad de desarrollar oportunidades de desarrollar capacidades investigativas: creatividad, crítica, análisis, síntesis, rigor, disciplina, objetividad, responsabilidad, pertinencia, etc. a todos los jóvenes que ingresan a la universidad. (...) Actualmente, en cada carrera universitaria el estudiante recibe estímulos (aislados, dispersos) destinados, directa o indirectamente, a desarrollar tales disposiciones deseables. La propuesta es no estar librados o supeditados al capricho del azar, sino provocar intencional y sistemáticamente tal estimulación”.

Siguiendo la misma línea donde se cree necesaria la formación en investigación en la carrera de grado, autores con Gibaja (1987) y Borsotti (1989) se preguntan acerca de cómo lograr que el currículo universitario de grado incluya explícitamente que los alumnos logren desarrollar la capacidad de observar y problematizar, la capacidad y la valoración positiva de la actualización permanente en el conocimiento y el método científico, así como la capacidad de utilizar dichos conocimientos y métodos en su práctica profesional.

Sobre la formación en investigación, existen varios autores que en sus postulados, coinciden con la opinión de los estudiantes recolectada en un estudio anterior (Calvo, 2002), señalando que la introducción en este campo, debería darse de forma gradual desde los primeros años y junto a un investigador experto. En este sentido, y aportando más profundidad a la idea de la formación en investigación a través de un modelo artesanal (denominación que alude al modo de formación en los talleres medievales). El interrogante en torno a cómo se forman los investigadores ha sido respondido frecuentemente diciendo que a *investigar se aprende investigando*. Esta idea ha sido desarrollada en torno al concepto de conocimiento tácito. Entre ellos, Gibaja (1987), hace referencia al llamado *conocimiento tácito*. Es decir, se ha sostenido que los procedimientos por los que se construye y desarrolla la ciencia sólo parcialmente son transmisibles en forma explícita (por ejemplo, a través de cursos o seminarios). A esta comunicación implícita, que desempeña un importante papel en la producción científica, se ha llamado: conocimiento tácito. En este sentido, Gibaja (1987, pp.1-2) plantea que: “Se ha sostenido que los procedimientos por los que se construye y desarrolla la ciencia sólo parcialmente son transmisibles en forma explícita. Así como el maestro artesano comunica al aprendiz parte de las habilidades de su oficio en la práctica diaria, también en la práctica de la ciencia mucho de lo que conoce el investigador sólo se comunica implícitamente en el ejercicio de la investigación. A esta comunicación implícita, que desempeña un importante papel en la producción científica, Polanyi (1964) la ha llamado conocimiento tácito. (...) La formación de los futuros investigadores requiere que su entrenamiento se realice dentro de una tradición científica al igual que una experiencia personal en la investigación junto al científico experimentado.” Considero que es a esto, a lo que apuntan los alumnos encuestados en una investigación anterior (Calvo, 2000) al pensar que se puede mejorar su formación integrando equipos de investigación (formados o en formación) ya que les permitiría completar sus estudios en metodología y aprender a investigar, investigando.

Sabino (1996) afirma lo mismo en su libro diciendo: “(...) sólo investigando se aprende a investigar, sólo en la práctica se comprende el verdadero sentido de los supuestos preceptos metodológicos y se alcanza a captar la rica variedad de casos que se presentan al investigador real (...)”. (Sabino, 1996, p.222)

Según la experiencia desarrollada en su libro, Wainerman (1998) afirma que “la razón básica del fracaso de la formación de investigadores sociales, (...) reside en que no se aprende a hacer investigación en los cursos especializados de metodología y técnicas si no se hace investigación junto a un “maestro/a”, como en los gremios medievales, dentro de un proyecto

de investigación dirigido por el “maestro/a” Esto es así, porque hay “algo” no codificable, difícil de transmitir del oficio de investigador” (Wainerman, 1998, p. 21). Incluso, la autora cita ideas de Mills, en la tradición norteamericana y Bourdieu y Wacquant, en la tradición francesa que también sostienen esta idea de que aprender a investigar se aprende investigando y junto a otro más experimentado.

Así lo señala Bourdieu (1995, p. 164): “Puesto que se trata de comunicar esencialmente un *modus operandi*, un modo de producción científica que presupone un modo de percepción y un conjunto de principios de visión y división, no hay otra manera de adquirirlo que viéndolo funcionar en la práctica u observando cómo este hábitus científico, llamándolo por su nombre, “reacciona” ante decisiones prácticas (...)”

Otro de los aspectos planteados en este tema, se encuentra en la introducción del libro de Klimovsky y Schuster, F.G. (2000) quienes afirman que en los últimos años el tema de la distinción *contexto de descubrimiento – contexto de justificación* se encuentra en estado de crisis, porque hasta el momento se ha renovado de tal modo la polémica entre los especialistas y se han incorporado tantos resultados que no puede anticiparse una resolución definitiva de la cuestión. Asimismo sostienen que a este estado de crisis debemos agregar la importancia pragmática que reviste para la pedagogía científica y la formación de investigadores, el dirimir las controversias acerca de la naturaleza de la creatividad y, en especial, de su incidencia en la producción de conocimiento.

Cabe destacar que, como señala Schuster. F., para comprender un proceso creativo debemos tomar en cuenta las relaciones entre el creador y los factores sociales que conciernen al trasfondo teórico y al medio cultural. El pensamiento creativo no es reducible a los procesos psicológicos que se dan dentro de las mentes individuales; la naturaleza colectiva y objetiva de la ciencia frecuentemente es ignorada al reconstruirse los descubrimientos.

Sabino (1996) también concuerda con la existencia del componente creativo cuando dice: “La metodología, como el conocimiento mismo, es permanente construcción, es creación y actividad, no existe fuera de la investigación viva, del trabajo de la gente preocupada intensamente por conocer y, debemos agregar, no existe fuera del error, del permanente superar los escollos que los objetos y nosotros mismos imponemos a esa voluntad del conocimiento”. (Sabino, 1996, p. 217)

Con respecto a este último punto, donde se plantea la importancia de la creatividad en la formación en investigación, Catalina Wainerman (1998, p. 33) postula que se aprende a investigar al lado de un *maestro*, a la manera del aprendiz de oficio. La investigación tiene

mucho de lógica, algo de técnica y mucho de creatividad. Las dos primeras son transmisibles; a la creación, en cambio, sólo se la puede mostrar en el hacer.

En este sentido y teniendo en cuenta este enmarcamiento resulta de interés, a través de la presente investigación, conocer cuáles son y qué características presentan a nivel didáctico las instancias curriculares que explícitamente se proponen para la formación en investigación en las carreras de grado de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

Capítulo 4: La estrategia general metodológica.

Aquí se plantea la estrategia general metodológica que se siguió en esta investigación. Las tres dimensiones del proceso metodológico se encuentran especificadas, al igual que las decisiones que formaron parte de ellas.

a- Marco teórico: La postura teórica desde la cual es vista la metodología de la investigación en Ciencias Sociales

Desde la presentación del diseño inicial de este trabajo de investigación, se explicitó la postura teórica metodológica. En él, se señaló la necesidad de superar una visión restringida de la metodología, que históricamente ha sido limitada a la enumeración de las técnicas de relevamiento de datos. Tal como lo señala María Teresa Sirvent (2006), el proceso metodológico es un proceso tridimensional conformado por: 1- la dimensión epistemológica o de construcción del objeto, 2- la dimensión de la estrategia general y 3- la dimensión de las técnicas de obtención y análisis de información empírica.

La primera de las dimensiones (la epistemológica o de construcción del objeto) abarca la descripción de qué y para qué se va a investigar. Esta dimensión incluye la definición clara y precisa del tema, el objeto, el problema, la fuente, el encuadre teórico conceptual, antecedentes y los objetivos de la investigación. Una vez establecidos estos puntos fundamentales, y en función del objeto- problema definido, se continúa pensando y decidiendo en torno al cómo investigar. Para ello, es necesario considerar las otras dos dimensiones del proceso metodológico: la dimensión de la estrategia general y la dimensión de las técnicas de obtención y análisis de información empírica.

En la dimensión de la estrategia general, se toman decisiones en torno a las líneas generales previstas como andamiaje del trabajo de investigación. La primera determinación que hubo que tomar es qué tipo de diseño se requiere para poder responder a las preguntas de investigación y cumplir con los objetivos propuestos. Asimismo, se piensa en el universo, las unidades de análisis y la selección de casos. En la dimensión de las técnicas de obtención y análisis de información, se toman decisiones en relación con la elección y aplicación de algún instrumento de recolección y la forma más apropiada de análisis de la información empírica.

Cada una de estas tres dimensiones, se encuentra en íntima relación con la otra, debiendo existir coherencia y consistencia entre ellas.

Según María Teresa Sirvent (2007, p. 24), investigar es “una práctica social dirigida a crear conocimiento científico: serio, riguroso y original. Toda investigación implica confrontar teoría y empiria”. En este sentido, la metodología, es el conjunto de procedimientos que ayudan a resolver esta confrontación teoría- empiria. El proyecto de investigación debe tener una estrategia general que permita resolver dicha confrontación, la cual dependerá de la lógica usada. Ya desde las decisiones que se toman en la dimensión epistemológica, se marca hacia dónde se dirige la investigación. Según la forma en que se dé el enunciado del objeto- problema, ya se muestra el tipo de lógica a usar.

Achilli (1994, p. 4) define lógica de investigación como “las modalidades de articulación que asumen, en el proceso de investigación, por lo menos tres órdenes de problemas: a) la formulación de la/s pregunta/s de investigación, del problema a investigar (que contiene- explícita o implícitamente- desde el inicio del proceso, determinada concepción de ‘lo social’); b) cómo se accede al conocimiento de ello y c) qué resultados obtener.”

Entonces... ¿qué relación hay entre lógica de investigación y metodología de investigación? La lógica de investigación son las concepciones básicas del hecho social y del proceso de conocimiento científico que subyacen a los diferentes modos de operar en la construcción del objeto (proceso de confrontación entre corpus teórico con un corpus empírico). La metodología de investigación es el conjunto de procedimientos a través de los cuales el investigador traduce las lógicas de investigación en la *cocina de la investigación*. El proceso metodológico es un proceso que consta de las tres dimensiones antes señaladas. (Sirvent, 2006, p. 17)

En este caso, se consideran las *lógicas de investigación* en el sentido que le da Sirvent cuando expresa que son: "...concepciones básicas diferenciadas del hecho social que subyacen a los diferentes modos de operar en el proceso de construcción del objeto,...en el proceso de confrontación de un corpus teórico con un corpus empírico (...) Cuando hablamos de lógica de investigación... nos referimos a diferentes maneras de razonar o de concebir cómo se conoce el hecho social; cómo se llega a la verdad científica. Estamos hablando de los fundamentos epistemológicos de diferentes modos de operar en esta tarea fascinante del hacer ciencia social desde la identificación de un problema hasta los criterios de verdad.” (Sirvent, 2006, p. 17)

Actualmente en Ciencias Sociales existen diferentes maneras de abordar la generación de conocimiento científico. Esta posición que sostiene un *pluralismo metodológico* es contraria al *monismo metodológico* que suponía la existencia de un solo método: el método tomado de las Ciencias Naturales, propio del positivismo del siglo XIX (Schuster, 1992, p. 24). Por lo tanto, se asume la existencia de diferentes lógicas y estrategias de investigación.

Se puede decir que existen dos lógicas relevantes: la cuantitativa o *extensiva* y la cualitativa o *intensiva* (Achilli, 1994). La diferenciación que las lógicas establecen entre sí se produce a partir del énfasis dado a cada uno de los términos de los siguientes *pares lógicos* (Sirvent, 2006) o *modos suposicionales* (Goetz y Le Compte, 1988): a) el hecho que se descubre / el hecho que se construye; b) deducción / inducción; c) verificación / generación de teoría; d) explicar / comprender. Estos pares no deben pensarse como extremos opuestos, sino como un continuo donde la realidad se conceptualiza entre estos modos suposicionales.

La toma de decisiones entre pares lógicos implica la explicitación de los supuestos que tiene el investigador de las ciencias sociales en torno a la realidad y las maneras de explicarla y/o comprenderla. En este contexto (y en especial en la etnografía) se hace referencia a *modos suposicionales* entendidos como "...supuestos comunes acerca de los modos de identificación, organización y procesamiento de los datos y de las ideas que los explican" (Goetz y LeCompte, 1988, p. 29). Sobre las definiciones de estos modos suposicionales el investigador va definiendo el diseño de su investigación. Goetz y LeCompte agregan: "Estos modos característicos, por su parte, inciden sobre la manera en que los etnógrafos enfocan el proceso de diseño de la investigación [...] Una forma de conceptualizar dichos supuestos es encuadrarlos en cuatro dimensiones [...] inductiva-deductiva, subjetiva-objetiva, generativa-verificativa, y constructivo-enumerativa. Por lo común la investigación etnográfica se aproxima a los extremos generativo, inductivo, constructivo y subjetivo [...] los diseños como la experimentación suelen estar más cerca de los extremos opuestos" (1988, p. 30).

En términos generales, se puede decir que, la lógica cuantitativa o extensiva pone énfasis en el hecho que se descubre, está más cerca de ser hipotética – deductiva, de buscar la explicación causal de los hechos, la verificación de la teoría, la búsqueda de la verdad universal y de la generalización estadística. Con esta lógica se puede trabajar con muchos casos y se buscan hechos y causas *medibles* a través de técnicas y procedimientos específicos.

La lógica cualitativa o intensiva, en cambio, pone su énfasis en el hecho que se construye, está más cerca de la inducción analítica y de buscar la generación de teoría, la comprensión, la especificidad y las verdades hipotéticas. Es la que nos habla de trabajar con

pocos casos para profundizar en los significados y poder construir los procesos de comprensión de una totalidad.

Como se señaló anteriormente, en la actualidad, existen posturas que abogan por la convergencia metodológica. Como señala Mardones (1991, p. 57): “Actualmente se considera alcanzado el rechazo de los exclusivismos. La concepción de la ciencia se flexibiliza, la explicación científica no es sólo causalista, ni sólo teleológica o hermenéutica. El postulado de la complementariedad se va abriendo paso y transitando de un mero deseo a concreciones metodológicas justificadas.”

Al respecto, Cook y Reichardt (1982, p. 46) sostienen: “La ciencia habitual emplea conjuntamente el conocimiento cualitativo para alcanzar una profundidad de percepción, o visión binocular, que ninguno de los dos podría proporcionar por sí solo. Lejos de ser antagónicos, los dos tipos de conocimientos resultan complementarios. Eso no significa que sea fácil combinarlos. Surgirán a menudo problemas de difícil solución pero por lo común siempre habrá discrepancias, y de ahí las dificultades cuando se empleen conjuntamente dos métodos cualesquiera. Resolver las diferencias entre el conocimiento cualitativo y el cuantitativo no debe ser en principio más difícil que la resolución de otros enigmas de la investigación (...)”. Como se observa, éstos y otros autores (como Achilli, 1994 y Dos Santos Filho y Sanchez Gamboa, 1997) señalan que es posible la convergencia de ambas lógicas y de los métodos que se utilizan para resolver un problema de investigación, por supuesto, sin dejar de considerar las dificultades que pueden darse, ni de advertir sobre los riesgos de una combinación arbitraria que caiga en un eclecticismo.

Estas ideas son las que guían mis decisiones metodológicas y las que justifican los pasos que se realizaron para estudiar el objeto- problema planteado para esta investigación.

b- La estrategia general metodológica.

I- Dimensión epistemológica o de construcción del objeto

En este punto, retomo la definición del objeto, el problema y los objetivos de este trabajo ya que éstos son la columna vertebral del proceso de investigación, y desde su misma identificación y formulación nos orientan o conducen a diferentes abordajes metodológicos para encontrar sus respuestas.

Como señalé en los puntos anteriores esta investigación continúa la línea del “Programa Estudios sobre el aula universitaria”, que investiga los procesos de enseñanza que se desarrollan en ese ámbito en función de la articulación teoría – práctica y se apoya en los resultados obtenidos en la investigación anterior (Calvo, Beca Orientada 2000) sobre las carreras las carreras de grado de la Facultad de Filosofía y Letras. En este caso pretende profundizar en uno de los aspectos que aparecieron como relevantes para tener en cuenta ante una posible reforma curricular y en la formación de profesionales universitarios como es su formación en investigación. Los resultados obtenidos (Calvo, 2000) marcan una fuerte demanda, por parte de los actores del currículum, por una mejor formación en investigación; a la vez, se hace necesario considerar el contexto actual de la universidad que obliga a dotar al estudiante de herramientas que le permitan orientarse en la vida profesional en general y en la vida académica a través de una formación de grado donde las diversas prácticas (propias de su práctica profesional: entre ellas, la investigación) estén presentes. En función de estos considerandos, se propone el siguiente objeto de investigación:

La articulación teoría y práctica en los espacios curriculares de formación en investigación de las carreras de grado que actualmente se cursan en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

La pregunta central que se hace a este objeto es:

¿Cómo se manifiesta la articulación teoría y práctica en los espacios curriculares de formación en investigación de las carreras de grado se cursan en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA)?

Esta pregunta se especifica en otras tales como:

¿De qué modo el lugar que ocupan los espacios de formación en investigación en las carreras de grado facilitan o inhiben la articulación teoría y práctica?

¿De qué modo las características didácticas (en cuanto a contenidos y estrategias de enseñanza) presentes en los espacios curriculares de formación en investigación en las carreras de grado facilitan o inhiben la articulación teoría y práctica?

El interés por responder a estas preguntas permite plantear los siguientes objetivos:

- Generar conocimiento científico en torno al papel que juega la articulación teoría y práctica en los espacios curriculares de formación en investigación de las carreras de grado que actualmente se cursan en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y las diversas modalidades en que se expresa.
- Conocer de qué modo el lugar que ocupan los espacios de formación en investigación en las carreras de grado facilitan o inhiben la articulación teoría y práctica.
- Conocer de qué modo las características didácticas (en cuanto a contenidos y estrategias de enseñanza) presentes en los espacios de formación en investigación en las carreras de grado facilitan o inhiben la articulación teoría y práctica
- Ofrecer instancias participativas que permitan ayudar a reflexionar y buscar los medios para mejorar la calidad académica de la formación en investigación en las carreras de grado.

II- Dimensión de la Estrategia General.

La primera decisión que hay que tomar en la dimensión de la estrategia general es establecer qué tipo de diseño se utilizará para poder responder a las preguntas de investigación y cumplir con los objetivos propuestos.

En esta investigación, se utiliza *un diseño cualitativo con instancias participativas*. Desde el enunciado de las preguntas y los objetivos queda planteado este camino para la estrategia metodológica ya que en todo momento se busca conocer y comprender el objeto de estudio. Las instancias participativas se conciben como sesiones de retroalimentación donde, a través de alguna dinámica, los actores investigados puedan reconocerse y aportar, desde su mirada, a los resultados que se van obteniendo.

Durante el proceso basado en una lógica cualitativa, además de las aportadas por la teoría, se consigue la generación de nuevas categorías de análisis que permiten tener una visión más compleja y completa de la realidad estudiada. El énfasis se encuentra en un proceso de raciocinio inductivo o de abstracción creciente donde a partir de los “incidentes” de la realidad (base empírica) y a través de un avance en “espiral” (donde combino obtención de información y análisis) se van identificando en un primer momento conceptos de un nivel

de abstracción pegado a la realidad y luego conceptos más abstractos y sus relaciones. Debido a esto, los resultados obtenidos en ese momento (el objeto concreto pensado) son constructos que se obtuvieron de un proceso espiralado de constante interjuego entre teoría y empiria.

En este caso, al hablar de investigación cualitativa, se hace referencia a lo que señalan Strauss y Corbin (1991, p.76): “El término investigación cualitativa se refiere a cualquier tipo de investigación que produce hallazgos a los que no se ha llegado por procedimientos estadísticos o por otros medios de cuantificación. Se puede referir a investigación sobre la vida, historias y conducta de las personas, pero también sobre funcionamiento organizacional, movimientos sociales o relaciones de interacción. Algunos de estos datos pueden ser cuantificados como ocurre con los datos del censo, pero el análisis en sí es cualitativo. En realidad el término investigación cualitativa es confuso porque él puede tener diferentes significados para diferentes personas. Algunos investigadores reúnen datos a través de entrevistas y observaciones – técnicas normalmente asociadas con métodos cualitativos -. Sin embargo, luego ellos codifican esos datos de una manera que permite analizarlos estadísticamente. Ellos están cuantificando datos cualitativos. Queremos hacer notar que nosotros no nos referimos a este proceso sino a un procedimiento no matemático que produce hallazgos derivados de los datos reunidos con una variedad de medios. Ellos incluyen observación y entrevistas, pero pueden también incluir documentos, libros, videotapes, incluso datos que han sido cuantificados para otros propósitos como los datos censales”.

En este modo de investigar, predomina lo que Schuster (1992, p. 16) llama *contexto de descubrimiento*. Esto se debe a que el centro del trabajo se encuentra en el descubrimiento de categorías y proposiciones a partir de una o más bases de datos o fuentes de evidencia. Se utilizan diferentes formas de recolección de la información y se obtienen diferentes tipos de información que se analizan en función del tipo de procesamiento que ella requiere. Pero en todo momento, se generan constructos que permiten comprender mejor el hecho estudiado.

Como ya se señaló, la lógica cualitativa o intensiva, pone su énfasis en el hecho que se construye, está más cerca de la inducción analítica y de buscar la generación de teoría, la comprensión, la especificidad y las verdades hipotéticas. La relación sujeto- objeto es cercana, se busca profundizar en los sentidos del otro. Es la que nos habla de trabajar con pocos casos para profundizar en los significados y poder construir los procesos de comprensión de una totalidad. En tal sentido, “el objeto cognitivo es imaginar, abrir los significados, unir lo imposible y descubrir lo oscuro e invisible. En este punto el indagador despega, se arma de los oficios del loco y del poeta, e inventa, crea, descubre, y el camino se encuentra con la joya invaluable del sentido y la nueva percepción”. (Galindo Cáceres, 1998, p. 357)

Acerca de esta articulación entre teoría y empiria en los diferentes momentos de la investigación cualitativa dice Sirvent (2006, p. 26): "La pregunta inicial es amplia, para permitir la flexibilidad y la libertad para explorar el fenómeno sin compromisos cerrados como punto de partida. Las preguntas iniciales en un estudio cualitativo identifican el fenómeno a ser estudiado; focaliza en el objeto y en lo que se desea saber sobre el mismo. A lo largo del trabajo en terreno, se irá ajustando la lente con preguntas emergentes más específicas... Este modo de operar no es a-teórico. Presenta una manera diferente de operar con la teoría. Cambia la función de la teoría. La teoría previa orienta y focaliza el objeto de estudio y la pregunta inicial y se va construyendo teoría de base a partir de sumergirse en el terreno empírico".

A raíz de esta inserción en la *lógica cualitativa* se elige *trabajar con casos* que permitan profundizar en las formas en que se manifiesta la articulación teoría y práctica en las instancias curriculares de formación en investigación en las carreras de grado de la Facultad de Filosofía y Letras, para comprenderlos como una totalidad y en un sentido dialéctico. Dentro de este encuadre, el juego dialéctico entre la verificación de hipótesis versus la generación de teoría, se resuelve en función de esta última cuando se avanza en la consideración del lugar que juegan los datos empíricos, como base de la identificación de categorías y proposiciones.

A través de este trabajo se espera realizar un análisis de los espacios curriculares de formación en investigación en las carreras de grado de una unidad académica de la UBA. En ella, la formación en investigación es una de las formaciones profesionales más importantes. El rol de investigador se manifiesta a través de tareas que distinguen y caracterizan al profesional universitario. Por ende, se pretende conocer cómo se manifiesta la articulación teoría y práctica, qué espacios curriculares ocupa en las carreras, si adquiere características específicas según la formación académica y cómo se da esta formación desde el punto de vista didáctico durante la carrera y especialmente en el ciclo de formación general. Asimismo se busca aportar información que permita ayudar a reflexionar y buscar los medios para mejorar la formación en investigación en las carreras de grado ante una posible reforma curricular.

La elección de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) se debe a que es una de las unidades académicas de esta universidad que posee mayor producción científica. En ella se desarrollan nueve carreras de grado y alberga numerosos institutos de investigaciones (22 en total) que reúnen a variados programas correspondientes a las diferentes carreras. A esto hay que sumarle, según el Boletín de Ciencia y Técnica de la UBA, que durante el año 2008, por ejemplo, ha sido la sede donde se han otorgado el mayor número de becas de maestría (10) y

doctorado (26). Es decir, es una institución donde existe un gran número de investigadores en formación.

Así es como, en esta investigación se decidió que el universo sea: los espacios curriculares de formación en investigación de las carreras de grado que se cursan en la unidad académica mencionada.

Por lo tanto, se pueden identificar como unidades de análisis: cada uno de estos espacios curriculares de formación en investigación de las carreras de grado que se cursan en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA)

En relación a la selección de casos, se definieron las instancias curriculares que explícitamente forman en investigación en las carreras de grado y que resultan obligatorias para los alumnos. La Facultad de Filosofía y Letras, reúne el cursado de 9 carreras: Historia, Ciencias de la Educación, Letras, Filosofía, Bibliotecológica y Ciencia de la información, Edición, Artes, Geografía y Ciencias Antropológicas. Se abordará el problema de la formación en el grado de manera de reconocer el debate acerca de si el investigador, como tal, se forma en el grado o en el posgrado. El criterio de selección se realizará a través de un muestreo intencional.

Este muestreo intencional se llevó a cabo considerando, entre otros, la línea de trabajo de Tony Becher (2001), quien señala que las formas de organización de la vida profesional de los grupos particulares de académicos están íntimamente relacionadas con las tareas intelectuales que desempeñan. Es más, el mismo autor plantea que, las prácticas habituales de una disciplina se correlacionan estrechamente con las características de los dominios de investigación pertinentes. En cada campo de investigación, sus modalidades características de operación difieren de un terreno del conocimiento a otro.

Es así, como la selección de las instancias curriculares de las carreras de grado que se cursan en la Facultad de Filosofía y Letras tuvo que ver con analizar si se plantean diferencias en la formación en investigación en carreras con características disciplinarias y epistemológicas distintas. No obstante, buena parte de las carreras que se cursan en esta unidad académica de la UBA, pueden encuadrarse dentro de las ciencias sociales y otras como ciencias humanas. En este sentido, resulta interesante considerar algunas discusiones epistemológicas en relación a ellas que nos permitirán comprender mejor el objeto de estudio.

Schuster F. G. (1992, p. 7) señala que una clasificación posible de las ciencias nos permite referirnos a las ciencias formales (lógica, matemáticas), naturales (física, química, biología) y sociales o humanas (economía, sociología, antropología, psicología, historia, lingüística, derecho, educación, política, comunicación, geografía, etc.). Con respecto a la

filosofía, plantea solamente que, por un lado, recorre la clasificación indicada y por el otro, su papel es predominantemente normativo. Además, en general, suele enfatizarse el carácter fáctico o empírico de las ciencias naturales, en las que la confrontación de sus enunciados con la experiencia, para confirmarlos o refutarlos, adquiere un carácter central; no es éste el caso de las ciencias formales, de primacía sintáctica ya que en éstas, lo básico son las relaciones entre los signos. Las ciencias sociales, también pueden considerarse fácticas ya que son ciencias que se ocupan de sus propios hechos. En este sentido, el autor afirma que, en cada área del conocimiento se establecen los correspondientes universos de hechos, desde varias perspectivas posibles. Se puede sostener que los hechos configuran una *realidad* dada y que de lo que se trata, en consecuencia, es de *descubrirla*, o en cambio, que la *realidad* se *construye* por vía de hipótesis, o se *constituye* por su intermedio.

Esta diferenciación también la plantea en su obra Lepenies (1994) quien contrapone la fijación de un pensamiento, para la época, intuitivo y flexible representado por la literatura, a uno que absorbía con rigurosidad los métodos experimentales y comprobativos devenidos del biologismo y del evolucionismo en particular. En este contexto, plantea el surgimiento de la sociología. Lo fundamental de la obra de Lepenies es constatar cómo una ciencia se va desarrollando y, en este proceso, asienta sus propias bases, objetos y métodos de estudio. Así al referirse a las tres culturas se refiere a tres manifestaciones del pensamiento: Literatura, Sociología y Ciencia experimental incluida.

Es así como las ciencias sociales, desde sus comienzos, quedan en medio de las ciencias naturales (cuya base epistemológica y metodológica se centra en *explicar*) y las ciencias humanas (cuya base epistemológica y metodológica se centra en la hermenéutica: *comprender y/o interpretar*). Las ciencias humanas le reclaman *comprensión* y las ciencias naturales les exigen que si quieren ser ciencia tienen que usar los métodos que usan ellos. Así, las ciencias sociales, entre estas dos posiciones, cumple con ambas: por un lado, primero responde favorablemente a las ciencias naturales en rigurosidad, cánones explicativos y presencia de leyes; pero posteriormente también responde a las ciencias humanas y a la demanda de la hermenéutica.

Como destaca Heller (1989, p. 55), “las ciencias naturales y las ciencias sociales han sido consideradas durante mucho tiempo dos ramas del género de la ciencia. Con independencia de cómo las ciencias sociales se adaptaran a las ciencias naturales, se creía que ambas eran exactas y acumulativas. Y entonces, resultaron ser excesivamente inexactas.” Semejante fracaso se explicó en términos temporales; por ejemplo que las ciencias sociales eran aún “nuevas y jóvenes”, que estaban aún “inmaduras”, que aún no habían decidido sus

métodos adecuados y conclusivos. Aunque las ciencias sociales nunca se han comportado como las ciencias naturales, hace solo algunas décadas que somos conscientes de ello. Esta nueva perspectiva designa a las ciencias sociales como una esfera independiente, con sus propias reglas y normas intrínsecas, que difieren de la ciencia natural en muchos aspectos cruciales.

La misma autora, al respecto destaca que las ciencias sociales pueden crear su propia esfera independiente (después del divorcio de las ciencias naturales), pueden renunciar a la pretensión de conocimiento acumulativo y de exactitud. Sin embargo, hay una pretensión a la que no pueden renunciar: la pretensión de que pueden proporcionar un conocimiento verdadero acerca de la sociedad moderna. En este sentido, afirma que la búsqueda de conocimiento verdadero en las ciencias sociales es con término de reconstruir, pintar, narrar, modelar, comprender, interpretar “Cómo ocurrió realmente”, “Qué significaba realmente”, “Cómo fue realmente entendido”, etc.

Al respecto, Federico Schuster (1995) señala que la gran discusión de los años '50, '60, incluso parte de los '70, era si la ciencia social podía ser ciencia y si básicamente el modelo de comparación era el método de las ciencias naturales. Este es el problema que se discutió en la década del '60 entre el llamado monismo y dualismo o pluralismo metodológico. Hoy, no solamente es posible plantearse la diversidad de métodos entre la ciencia social y la ciencia natural, sino que incluso hay diversidad en la tarea de investigación entre las distintas ciencias. La discusión entre naturalistas y humanistas acerca del carácter y método en las ciencias sociales aparece una y otra vez bajo formas diversas a lo largo del siglo XX: positivismo y antipositivismo, explicación y comprensión, monismo y pluralismo metodológicos, son solo algunos de los términos en que se dio esta discusión.

A lo largo del siglo XX, también podemos encontrar diferentes autores que hablan sobre el término *comprensión*, un concepto central para la posición comprensivista, interpretativa o hermenéutica. Dilthey en los orígenes, ha planteado que comprender es “comprender productos de la cultura”; luego encontramos la comprensión de la acción de Weber; más tarde Schütz y la reconstrucción fenomenológica de la noción de comprensión, quien considera la ciencia social como comprensión de segundo grado sobre el sentido común; también podemos encontrar la versión lingüística de P. Winch; como así también la vertiente hermenéutica con Gadamer y su rescate epistemológico para quien comprender es “comprender textos”; finalmente Ricoeur que busca una síntesis entre explicar y comprender.

No obstante hoy, la tarea pareciera ser preguntarse cómo pueden interactuar en una riqueza metodológica y epistemológica estas dos viejas tradiciones. Actualmente, el concepto

de *explicación* (que busca disponer de leyes generales y es nomológica deductiva) y el concepto de *comprensión* vuelven a estar en la mira de los estudiosos de la filosofía de la ciencia, pero esta vez, para ver qué es lo que cada uno quiere decir y cómo se pueden reformular y qué hacer para reencontrarlos de manera que le sirva al investigador en ciencias sociales. Es así como, en este pluralismo metodológico (que no debe confundirse con eclecticismo), las ciencias sociales, podrán (Schuster, 1992, p. 24) utilizar fructíferamente métodos como el *axiomático* (un método básico de las ciencias sociales), el *inductivo* o el *hipotético- deductivo* (empleados en las ciencias naturales), así como métodos más específicos de su campo: el abstracto- deductivo y el dialéctico, el de la comprensión, el fenomenológico y el progresivo- regresivo. Cada método podrá merecer evaluación, y se podrán utilizar métodos diferentes en momentos y situaciones diferentes, así como también aplicarlos conjuntamente. Se pretende, dice Schuster (1992, p. 29) que “el investigador social logre, con los métodos adecuados en cada caso, un mejor conocimiento de la realidad que investiga”, realidad que por otra parte no tiene por qué ser considerada como parcializada o separada, sino que implica enfatizar el reconocimiento y la necesidad de la contextualización.

La ciencia es una empresa contextualizada. Esta contextualización opera tanto en el ámbito de la producción como el de la validación del conocimiento. Schuster F.G. (1999a) señala que el contexto está constituido por el conjunto de factores sociales, históricos, políticos, económicos, psicológicos, ideológicos y estéticos, en relación con los cuales se ha desarrollado la actividad científica a lo largo del tiempo. Reconoce tres tipos de contextualización: a) la contextualización situacional que tiene que ver con la descripción de los sucesos y factores históricos, sociales, políticos, etc., que acontecieron en el tiempo y lugar de surgimiento de las teorías científicas de que se trate, incluyendo las regencias individuales, institucionales o comunitarias vinculadas con el descubrimiento o con la producción correspondientes; b) la contextualización relevante que se refiere a la incorporación de factores contextuales en las teorías producidas y de modo tal que constituyan aportes al conocimiento y no elementos concomitantes a ser eliminados; c) la contextualización determinante que pretenderá avanzar un paso más intentando mostrar cómo los factores de producción llevan al descubrimiento y desarrollo de ciertas teorías y, en consecuencia, se establece una conexión entre el medio social más amplio y la estructuración de las teorías científicas.

Esta situación se enmarca en una discusión epistemológica más amplia en torno al conocimiento en general y al conocimiento científico en particular. Tal como expone Cecilia Hidalgo (2000, p. 41): “Desde la óptica del científico, el objetivo primario de la investigación

es “producir conocimiento” aceptable, por lo que, en principio, resulta muy importante la reflexión filosófica sobre los problemas relativos a la “generación” de hipótesis científicas. Sin embargo, la epistemología no ha centrado su análisis a la innovación y el descubrimiento, y en el marco de la aceptación del método hipotético deductivo ha llegado, incluso a considerarlos temas fuera de su competencia. Ha sido la crítica a la distinción entre los contextos de descubrimiento y de justificación de las teorías científicas y los supuestos en que se basa, la que ha mostrado la importancia de extender cada vez más el enfoque epistemológico a cuestiones antes desatendidas y de dar nuevos alcances a la filosofía de la ciencia, ahora también preocupada por la generación de hipótesis, el descubrimiento y la innovación.”

Las ciencias sociales también se encuentran inmersas en la tensión entre el contexto de descubrimiento y el contexto de justificación. Hans Reichenbach es quien plantea expresamente la distinción en su libro “Experience and Prediction” de 1938. Schuster F. G. (1999b) aclara que se suele utilizar *contexto de descubrimiento* para expresar, todo lo relativo a la manera en que los científicos llegan a sus conjeturas, hipótesis o afirmaciones y *contexto de justificación* para lo que se refiere a la validación o verificación del conocimiento. El primer contexto se considera de índole empírico – descriptiva, pasible de ser estudiado por una sociología o una psicología del conocimiento, en tanto el segundo es primordialmente normativo, propio de la filosofía y se ocupa de una reconstrucción racional del conocimiento. En el contexto de descubrimiento importa la producción de una hipótesis o de una teoría, el hallazgo y la formulación de una idea, la invención de un concepto, todo eso relacionado, con circunstancias personales, psicológicas, sociológicas, políticas y hasta económicas o tecnológicas que pudiesen haber gravitado en la gestación del descubrimiento o influido en su aparición. En cambio, el contexto de justificación, aborda cuestiones de validación: cómo saber si el descubrimiento realizado es auténtico o no, si la creencia es verdadera o falsa, si la teoría es justificable, si las evidencias apoyan nuestras afirmaciones o si realmente se ha incrementado el conocimiento disponible. En este sentido, el contexto de descubrimiento tendría que ver con conexiones psicológicas y el contexto de justificación solamente con conexiones lógicas. El contexto de descubrimiento es descriptivo; el contexto de justificación es primordialmente normativo.

Sin embargo, tal como lo plantea Nélide Gentile (2000, p. 87), desde hace ya algunas décadas, *la reflexión en torno del contexto de descubrimiento ha sido reflatada* y enmarcada en una nueva perspectiva. A partir de la década del '50, algunos filósofos comienzan a cuestionar la distinción y a reivindicar el descubrimiento como una cuestión epistemológica

legítima. Dan cuenta de este hecho, entre otros, los variados artículos presentados en la Conferencia Leonard sobre “Descubrimiento Científico”, realizada en la Universidad de Nevada en 1978 y reunidos por Thomas Nickles en su libro *Scientific Discovery, Logia, and Rationality*. Nickles en esta oportunidad, utiliza el apelativo “amigos del descubrimiento” para referirse a los distintos filósofos participantes de la Conferencia, aclarando que a pesar de existir acuerdo en cuanto al rechazo de la dicotomía descubrimiento- justificación, hay marcadas diferencias entre los miembros del grupo. Para algunos de ellos, la generación de ideas es una cuestión puramente psicológica que cae fuera del análisis de las categorías filosóficas. Otros, como Larry Laudan, consideran que si bien hay razones heurísticas y metodológicas que explican el interés por la generación de nuevas ideas, no es un problema de índole filosófica. Finalmente, un número reducido de ellos cree que el estudio filosófico de la generación no sólo es importante sino además posible. Por su parte, algunos representantes de este último grupo consideran que el descubrimiento constituye un ámbito de reconstrucción racional.

El profesor Félix Schuster (2007) señala que en los últimos tiempos se fue dando cierto avance del contexto de descubrimiento a través de: a) un aumento de la racionalidad del descubrimiento (Kuhn – Hanson), b) el programa fuerte de la sociología del conocimiento (Barnes y Bloor), c) la sociología de la ciencia (Merton – 1942), d) el surgimiento de una disciplina muy contemporánea: la antropología de la ciencia y e) los autores americanos que conforman “los amigos del descubrimiento”. Asimismo se ha observado cierto retroceso del contexto de justificación a través de la tesis de la subdeterminación de las teorías, es decir, que las teorías están subdeterminadas por los hechos, lo que torna ambigua y no unívoca a la justificación otorgándole un rasgo de incertidumbre. Estos avances y retrocesos parecen posibilitar un intercambio o comunicación entre ambos contextos.

Además de las discusiones epistemológicas, es importante destacar que, tomando en cuenta la mirada ligada al campo profesional en el cual implica desempeñarse en cada una de las disciplinas estudiadas, en este trabajo se entiende el concepto de “campo” desde la perspectiva que plantea Bourdieu (1973, pp.49-126), quien señala que “el campo de producción y circulación de los bienes simbólicos se define como un sistema de relaciones objetivas entre diferentes instancias, caracterizadas por la función que cumplen en la división del trabajo de producción, reproducción y difusión de los bienes simbólicos”.

Incluso resulta de interés revisar los planteos de Wallerstein (2004, p. 262) sobre las disciplinas donde plantea que: “las diferencias entre temas, métodos, teorías o teorizaciones permisibles *dentro* de cualquiera de las llamadas “disciplinas” son mucho mayores que las

diferencias entre ellas [...] lo que no significa que todos los científicos sociales realicen trabajos idénticos. La especialización en “campos de investigación” no sólo es probable sino necesaria.”

En consideración de estos aportes se tomaron las primeras decisiones en torno al universo y las unidades de análisis en consistencia con la dimensión epistemológica del proyecto. En este sentido, se realizó un fuerte trabajo para la selección de casos, especificando los criterios para el muestro intencional. Inicialmente y luego de la recopilación del material curricular correspondiente a los planes de estudio vigentes en las nueve (9) carreras de la facultad, se analizó cuáles eran las instancias curriculares que cada una tenía en la carrera de grado para la formación en investigación. Es así, como se reconoció que en tres (3) de las carreras de la facultad: Filosofía, Letras e Historia (las tres carreras más tradicionales e históricas dentro de esta unidad académica de la UBA) no existen instancias curriculares en la carrera de grado que explícitamente tengan la intencionalidad exclusiva de formar en investigación. Es decir, no hay materias de “metodología” en estos planes de estudio. A partir de lo cual, se separó a las carreras en dos grupos: las que no poseen instancias curriculares que explícitamente tengan la intencionalidad de formar para la investigación (tres carreras) y las que sí poseen instancias curriculares que explícitamente tengan la intencionalidad de formar para la investigación (seis carreras).

Es así como se opta por iniciar el trabajo en terreno con este segundo grupo. Algunas de las carreras de este segundo grupo poseen asignaturas durante la carrera de grado que forman explícitamente en investigación en diferentes ciclos del plan de estudio: es decir, en el ciclo general durante los primeros años o en el ciclo focalizado u orientado en los últimos años. Estas asignaturas adquieren diferentes modalidades: asignaturas obligatorias, asignaturas optativas, créditos o seminarios (obligatorios u optativos en la elección de la temática) que aparecen como requisitos para finalizar la carrera. Ante esta diversidad de situaciones, se decidió trabajar con las asignaturas obligatorias para todos los alumnos de la carrera que se encuentran en el ciclo general de la carrera de grado y que, por lo tanto, constituyen la formación inicial en investigación.

Por otro lado, con respecto a las carreras que no poseen materias de metodología (las carreras correspondientes al primer grupo) como son: Letras, Historia y Filosofía; se decidió trabajar a partir de un *enfoque etnosociológico* (Berteaux, 2005); este enfoque permite, a partir de entrevistas a graduados recientemente recibidos (que preferentemente se dediquen a investigación), reconstruir su trayectoria educativa universitaria y determinar a partir de su análisis cuáles han sido las instancias curriculares que propiciaron su formación en

investigación en la carrera de grado. Se han podido concretar entrevistas a graduados de las tres carreras. Del análisis realizado se obtuvieron categorías que refieren a rasgos particulares de cada carrera y a aspectos comunes a este grupo. En este sentido, no se pretende profundizar, sino presentar un panorama que complemente la visión sobre el objeto de estudio y permita abrir la puerta para futuras investigaciones.

III- Dimensión de las Técnicas de obtención y análisis de la información empírica.

En función de la naturaleza del objeto, de las preguntas realizadas y de los objetivos perseguidos se plantea como técnicas de recolección de datos:

- Recopilación de material curricular en los departamentos de las carreras de la facultad y de cada uno de los espacios de formación en investigación seleccionados para el estudio.
- Observaciones de los espacios de formación en investigación.
- Entrevistas semi- estructuradas a los integrantes de los espacios
- Mínimas sesiones de retro- alimentación con las cátedras estudiadas.

Se recabó y analizó *material documental*, en especial el producido por la cátedra, tal como el correspondiente a propuestas y programaciones curriculares, asignaciones de trabajos para los estudiantes, libros producidos por los docentes y material de difusión. También se consideraron de interés materiales curriculares correspondientes a la carrera, tal como planes de estudio y orientaciones al respecto.

Las *observaciones* de clases fueron pensadas durante un período mínimo de un mes y máximo de un cuatrimestre, sin un esquema predeterminado para observar. Estas observaciones fueron objeto de un registro escrito en dos columnas: la primera con los observables, es decir, "información" o transcripción de lo que se dice y hace en la clase, incluyendo una referencia horaria; la segunda con los comentarios e impresiones del observador. En estas instancias de observación, como señala Galindo Cáceres (1998, p. 347): "El otro está ahí, no pertenece al propio mundo, está lejos aún, a un metro de distancia. El investigador agudiza la concentración en su mundo interior, para observar, y entonces inicia el viaje al mundo del otro, un trayecto que es interior, de lo observado a los paisajes y situaciones propios, y entonces se produce el milagro, el otro empieza a ser comprendido".

Las *entrevistas*, por su parte, de tipo semiestructuradas y en profundidad, se orientaron para que los docentes de los espacios curriculares definan su visión acerca de algunos aspectos claves en torno a la articulación teoría-práctica y la formación en investigación. Se precisan esos aspectos, y la entrevista se desarrolla siguiendo el hilo que marcan los entrevistados. Como plantea Bourdieu (1999, p. 529): “Intentamos, por lo tanto, establecer una relación de escucha activa y metódica tan alejada del mero *laissez-faire* de la entrevista no directiva como del dirigismo del cuestionario”.

Las reuniones grupales con la cátedra (*sesiones de retroalimentación*) se pensaron desarrollar básicamente en la etapa final del trabajo en terreno, para presentar los avances de los resultados provisionales elaborados con propósitos de retroalimentación. La definición de quiénes participarían en esas reuniones quedaría en la decisión del docente protagonista. Estos momentos de intención centrada en la participación, se esperaba que sean fuente primaria de información para el estudio, permitiendo una construcción colectiva de los datos, un momento de entrelazado de subjetividades y significados atribuidas a los mismos, tanto por el investigador como por los docentes participantes.

Estas instancias son las formas mínimas en que puede darse la investigación participativa. Constituyen sesiones de retroalimentación donde se busca un intercambio entre sujeto y objeto para ver si quien es investigado se reconoce y logra objetivar su propia realidad. Así entendida, la investigación participativa se caracteriza por la *intencionalidad política* de investigar la realidad para transformarla, propósito que implica, a la vez, la inclusión de los sujetos involucrados (o población en estudio) en el desarrollo del mismo proceso investigativo, en una doble vertiente epistemológica y política. La primera de estas vertientes se fundamenta en un supuesto que reconoce el papel activo y complementario que juegan los diversos sujetos intervinientes en ese proceso de construcción del conocimiento: los "investigadores" que aportan conocimiento técnico y el "grupo en estudio" su forma de ver y de operar acerca de la realidad que vive cotidianamente; el conocimiento se construye a partir del intercambio entre ambos. La vertiente política se relaciona con la posibilidad de que, tanto el proceso de investigación como el conocimiento colectivo así elaborado se constituyan en un instrumento cognitivo para modificar las condiciones de la realidad donde desarrolla sus prácticas cotidianas la población involucrada. (Sirvent, 1994)

Estas mínimas instancias participativas, se pensaron como momentos de retroalimentación con la instancia curricular analizada; pero no podemos olvidar que las cátedras forman parte de un sistema jerárquico, propio de una institución universitaria. En este sentido importa considerar las características del fenómeno estudiado como un hecho

institucional, es decir de producción colectiva reflejo de una cultura grupal específica. Es así como en estos encuentros, se esperó que, dar cuenta de estos datos en constante ebullición obligara a construir narraciones que más que reducir al mínimo común denominador, desplieguen este entrecruzamiento de emociones y discernimientos, de afectos y consideraciones, de ensoñaciones y actos que llamamos institución. (Remedi, 2004)

En total se realizaron y analizaron a partir del trabajo de campo: 145 registros de observación, 37 entrevistas y 7 sesiones de retroalimentación. La distribución por carrera es la siguiente:

Carrera y Nombre de la asignatura	Cantidad de observaciones	Cantidad de entrevistas	Cantidad de retroalimentaciones.
Ciencias de la Educación: Investigación y Estadística I	15 teóricos 12 prácticos 3 clases de taller (Total: 30 registros)	3	1
Ciencias de la Educación: Investigación y Estadística II	6 teóricos 7 prácticos 3 clases de taller (Total: 16 registros)	3	1
Artes: Metodología de la investigación	11 teóricos 8 prácticos (Total: 19 registros)	5	1
Edición: Epistemología y metodología de las ciencias sociales	13 teóricos 8 prácticos (total: 21 registros)	4	1
Geografía: Metodología de la investigación	9 teóricos 8 prácticos (Total: 17 registros)	5	1
Antropología: Métodos cuantitativos en antropología	10 teóricos 4 prácticos (14 registros)	3	1
Bibliotecología y Cs de la información: Métodos de investigación...	11 teóricos 8 prácticos (19 registros)	3 (la entrevista consideró las dos materias de la misma carrera)	1 (la retroalimentación consideró las dos materias de la misma carrera)
Bibliotecología y Cs de la información: Elaboración de proyectos.	9 teórico- prácticos	- (la entrevista consideró las dos materias de la misma carrera)	- (la retroalimentación consideró las dos materias de la misma carrera)
Filosofía	- (sin materia específica)	3	- (sin materia específica)
Letras	- (sin materia específica)	3	- (sin materia específica)
Historia	- (sin materia específica)	5	- (sin materia específica)
Totales	145 registros de observación	37 registros de entrevista	7 registros de retroalimentación

Este trabajo de campo implicó la desgrabación y la construcción de registros a tres columnas que luego fueron analizados. Con esta variedad de información recolectada se buscó la triangulación. En todos los casos la triangulación ya que esta permite ahondar en la comprensión del dato, indicar zonas grises de comprensión, controlar su importancia y validez, o señalar contradicciones que ayuden a entender de una manera más totalizadora lo que sucede en el aula de clase en torno a la articulación teoría y práctica y la formación en investigación.

En cuanto a la técnica de análisis de la información utilizada, la misma fue el Método Comparativo Constante

El Método Comparativo Constante de Glaser y Strauss (1967), retomado por Strauss y Corbin (1991), planteado y ejemplificado en el informe de la investigación de Rodríguez y Keijzer (2002) es un conjunto sistemático de procedimientos para desarrollar teoría que se deriva inductivamente de los datos empíricos. Consiste en un análisis de la información en espiral donde se combina la obtención de información y el análisis de la información recolectada. Este método ayuda al proceso de doble hermenéutica ya que le asigna al investigador un rol de productor de teoría y a la teoría un doble papel: de orientadora en la construcción del objeto y de emergente de la confrontación con la realidad.

Como señalan Glaser y Strauss (1967, p.8) “...hace probable el logro de una teoría compleja que se corresponda cercanamente a los datos, porque la constante comparación fuerza al analista a considerar mucha diversidad en los datos. Por diversidad nosotros entendemos que cada incidente es comparado con otros incidentes en términos de tantas similitudes y diferencias como sea posible”.

En esta investigación se inició el trabajo con conceptos generales y durante el proceso, se fueron generando categorías nuevas de análisis primero correspondientes a las instancias de formación de cada carrera y luego que permitieran comprender la situación de toda la facultad.

Respecto al argumento central de la tesis fue necesario continuar con el proceso de análisis hasta alcanzar, en términos de Strauss y Corbin (2002), la *codificación selectiva*; según esta, siguiendo un proceso de ida y vuelta de la empiria a la teoría, se puede profundizar ese análisis hasta llegar a determinar la categoría central o medular, que represente el núcleo teórico de la tesis. Se apunta a construir una trama conceptual que reúna las categorías ya encontradas y lograr a partir de ella la escritura del argumento central. Para

este proceso son un insumo fundamental tanto los registros a dos o tres columnas analizados (de observaciones y entrevistas) como los memos de las categorías que se fueron construyendo a lo largo del proceso.

Esta forma de trabajar los datos implica un proceso predominantemente *inductivo*, de *generación de teoría*, orientado a un modelo *comprensivo* de acercamiento al objeto didáctico en su peculiaridad, de reconocimiento de la *interdependencia* entre sujeto que conoce y realidad a conocer, con presencia de instancias *participativas* y, por tanto, inclusión de la *subjetividad* en la construcción del conocimiento. Desde las palabras de Galindo Cáceres (1998, p. 354): “El conocimiento se construye y la realidad también, el mundo es lo percibido como tal, y diversas percepciones pueden dar cuenta de forma semejante en la acción práctica de ese mundo real configurado perceptivamente”.

Considerando la *relación sujeto- objeto*, se parte del reconocimiento de la *interdependencia* entre el sujeto que conoce y la realidad a conocer. Desde allí, y en función de una postura favorable a la inclusión de la *subjetividad* en la construcción del conocimiento, se piensa trabajar la relación con el objeto de estudio a partir de dos puntos de apoyo: el reconocimiento de mi propia *implicación* (como docente de una de estas instancias curriculares) y las *instancias participativas* en la investigación con los docentes de las cátedras analizadas, con quienes se desarrolla una situación de triangulación “in situ”.

Resulta interesante rescatar el concepto *implicación* en el sentido que le da Souto (2000): "...conjunto de relaciones entre el investigador y los actores de la situación, de carácter consciente o no, en la que ellos 'se entrelazan', 'se vuelven adentro', y construyen una red que se entrecruza a la ya existente". Si bien no se enfatizará esta perspectiva profunda, es interesante considerar que "desde un abordaje psicoanalítico se trata de relaciones transferenciales y contratransferenciales, de intercambios en el nivel imaginario de procesos de identificación, de proyección, etc. que se ponen en juego". (2000, p. 83)

Souto (2000, p. 83) sigue, para el análisis de la implicación, la caracterización de Barbier (1977) quien señala que puede hacerse en tres niveles: por un lado, *psicoafectivo*, en tanto se ponen en juego los fundamentos profundos de la personalidad; por otro lado, *histórico-existencial*, que remite a los hábitos adquiridos, a los esquemas de pensamiento y de percepción ligados a pertenencia de clase social; y finalmente *estructural funcional*, que consiste en vincularse desde su trabajo profesional, su rol, su función, su remuneración, etc. Consecuentemente se considera la implicación como fuente de un material rico, complejo y muchas veces impreciso desde lo consciente, que posibilita comprender de manera más profunda el hecho social.

En este punto resulta relevante rescatar el concepto *reflexividad* que utiliza Bourdieu (1995) para plantear cómo el investigador social tiene que trabajar con su implicancia. Se trata de un momento de ruptura con los presupuestos del sentido común o científico. En este sentido se relaciona con lo planteado por Bachelard (1984) a través del “obstáculo epistemológico” y la posibilidad de salir de él a través de la desnaturalización de la realidad y el espíritu científico basado en la capacidad de interrogarse sobre el mundo que lo rodea. Dice Bourdieu (1999, p. 453) al respecto: “Sólo en la medida en que es capaz de objetivarse a sí mismo (el investigador) puede, al mismo tiempo que permanece en el lugar que inexorablemente se le asigna en el mundo social, trasladarse con el pensamiento al lugar donde está su objeto y captar así su punto de vista, es decir, comprender que si estuviera en su lugar, como suele decirse, indudablemente sería y pensaría como él”.

Para Bourdieu (1995, p. 191) “la objetivación participante es, sin duda, el más difícil de los ejercicios, porque exige romper con las adherencias y adhesiones más profundas y más inconscientes; a menudo, con aquéllas que fundamentan el interés mismo del objeto estudiado para quien lo estudia. (...) La objetivación de la relación del sociólogo con su objeto constituye la condición de la ruptura con la propensión a invertir en el objeto, lo cual es, sin duda alguna, el motivo de su “interés” hacia dicho objeto”.

En esta investigación el trabajo con la implicación se desarrolló a través de distintos medios:

- la incorporación en los registros de observación de una columna destinada a consignar las impresiones personales;
- la revisión de la empiria recolectada en el campo a través de la observación y las entrevistas inmediatamente posteriores a las bajadas a terreno ;
- el trabajo de análisis y consulta con la directora de tesis.
- la escritura de la Historia Natural de la Investigación que permite objetivar mi trabajo y explicitar por qué se tomaron las decisiones que se tomaron a través de todo el proceso;
- la incorporación de la palabra de los docentes obtenida de las entrevistas y las instancias participativas.

Desde inicios de 2006 a fines de 2011 se ha logrado trabajar en terreno en todas las asignaturas seleccionadas en la muestra (muestra extensiva). A continuación se presenta un cuadro que resume el proceso combinado de acceso al campo, trabajo en terreno (recolección de documentos curriculares, observaciones de clases y entrevistas con la confección de los

respectivos registros a tres columnas) y análisis (uso del Método Comparativo Constante) propio de una lógica cualitativa, a lo largo de los seis años:

Carrera y Nombre de la asignatura	Acceso, observación y registro de las clases teóricas y prácticas durante un cuatrimestre	Entrevistas a los profesores observados	Primer análisis: obtención de las primeras categorías	Sesión de retroalimentación con la cátedra.	Nuevo análisis, más integral.
Ciencias de la Educación: Investigación y Estadística I	1° cuat. 2006	2° cuat 2006 1° cuat 2007	2007	2008	2009
Ciencias de la Educación: Investigación y Estadística II	2° cuat 2006	1° cuat 2007	2007	2008	2009
Artes: Metodología de la investigación	2° cuat 2006	1° cuat 2007	2007-2008	2009	2009
Edición: Epistemología y metodología de las ciencias sociales	1° cuat 2008	2° cuat 2008	2009	2010	2011
Geografía: Metodología de la investigación	2° cuat 2008	Dic 2008	2009	2011	2011
Antropología: Métodos cuantitativos en antropología	1° cuat 2009	Julio 2009	2010	2010	2011
Bibliotecología y Cs de la información: Métodos de investigación...	1° cuat 2009	Julio 2009	2010	2010	2011
Bibliotecología y Cs de la información: Elaboración de proyectos.	2° cuat 2009	Dic 2009	2010	2010	2011

Como se observa en el cuadro, durante estos seis años se ha podido trabajar con toda las cátedras seleccionadas y realizar los procesos de triangulación y validación correspondientes. Esto implica la comparación y cruce de categorías que favorecen la obtención de tramas conceptuales que permitan comprender en su complejidad el hecho social estudiado en esta investigación. En este sentido, cabe una mención especial al valor de la retroalimentación. Resultó importante poder volver a trabajar las categorías obtenidas con cada una de las cátedras observadas y analizadas, no sólo porque es un procedimiento de validación sino también porque permite la producción colectiva de conocimiento y la objetivación de la realidad que viven los actores investigados.

A título de ejemplo se transcriben algunos de los comentarios de los sujetos investigados donde ellos expresaron cómo vivieron estas instancias de retroalimentación:

“E: Bueno. ¿Se sintió reflejado?”

P: Si muy bien, muy bien.” (S. Retro- Prof. cátedra D- julio 2008)

“P: Ahora yo estoy viendo una cosa maravillosa, en esto que vos presentas. Estoy sintiendo en mí misma, lo digo en serio eh, lo que tantas veces escribimos acerca que los espacios de retroalimentación implican poder facilitar por parte de los actores investigados, que somos nosotros, el proceso de objetivación de sus prácticas cotidianas. Y enriquecerlo y construir otra mirada. Y además también veo, el papel de la teorización del investigador en esta objetivación. Porque yo personalmente estoy sintiendo eso ahora en mí. En el sentido de que estos conceptos que vos colocas, “falta de ruptura con la lógica dicotómica”... Para mí implican una objetivación de la realidad nuestra, diferente y enriquecedora. Porque yo ya no voy a decir más, “los chicos dicen...” o lo que fuera, lo que estábamos viendo. O por ejemplo las dificultad de la categorización, sino que voy a decir... bueno una cosa que aprendí, que esto es una vivencia de un elemento muy importante,... que son “las dificultades de la ruptura con la lógica dicotómica.” Entonces yo ya veo diferente la realidad, más concreta, más profunda y más rica incluso. En fin, la próxima vez que hable del proceso de objetivación, no voy a hablar de la silla. Voy a hablar con la silla, voy a decir “esto era una retroalimentación de Gladys Calvo sobre tal cosa, yo percibí, en mí misma, como investigadora lo que implica enriquecer la mirada de una realidad en una retroalimentación y la riqueza de una conceptualización que un investigador trae a cuento.” (S. Retro- Prof. cátedra S- noviembre 2008)

“P: Yo lo que quería decir, específicamente en relación a prácticos, me sentí muy reflejada.” (S. Retro- Prof. cátedra S- noviembre 2008)

“P: Es que realmente lo veo así, me identifico con eso.

E: Ah perfecto.

P: Está bien interpretado, bien leído lo que yo quise hacer.

E: Eso es lo que estoy buscando en este intercambio, ver si yo lo pude interpretar (...)” (S. Retro- Prof. cátedra M- mayo 2009)

“E: Por eso es interesante ver desde el trabajo si usted se siente identificado... también es valioso. ¿No?

P: Es muy valioso, es un reconocimiento. Porque no hablamos nunca de eso. Hablamos pero no...

E: No específicamente de esto. Bueno...” (S. Retro- Prof. cátedra M- mayo 2009)

“P: Esto es algo que a veces también es muy interesante (...)... a mí me resulto útil. Gracias.

E: No por favor.

P: No solamente me siento identificado sino que además...

E: ¿Quiere que se lo envíe por mail?

P: Seria un placer, sí, sí. Si, así reflexiono esos otros dos o tres puntos que yo quiero, que yo también particularmente estoy tratando de reflexionar.” (S. Retro- Prof. cátedra M- mayo 2009)

“P1: Porque en realidad, lo que nosotros tenemos es como un conocimiento tácito...

P2: y la experiencia de tantos años...

P1: No elaboramos pedagógicamente... que es lo interesante de este trabajo... una sistematización de un hacer... de una práctica... “(S. Retro- Prof. cátedra FS- diciembre 2010)

A través de estos fragmentos, es posible observar cómo los participantes de una sesión de retroalimentación logran sentirse reconocidos y reflejados en las palabras del investigador. Asimismo estas instancias les permiten reflexionar sobre la propia práctica y conceptualizar (darle nombre) los procesos experienciales (lo que ellos hacen) alcanzando mayor comprensión de su práctica cotidiana y valorando la tarea que realizan habitualmente. Como señala Sirvent (1994): “Estas prácticas procuran la objetivación de la realidad cotidiana por parte de la población involucrada en el estudio y el establecimiento de relaciones entre problemas individuales, colectivos, funcionales y estructurales. (...) Se busca transformar el tradicional objeto de investigación en sujeto de un proceso reflexivo propio (...)” (1994, p.45)

Capítulo 5: Los resultados.

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos en esta investigación. A través de ellos, se busca dar respuesta al problema que se planteó en un inicio.

Esta tesis doctoral se inscribe y avanza en la línea trabajada por el equipo de investigación responsable del Programa “Estudios sobre el Aula Universitaria” desde 1985 en el IICE y el Proyecto de investigación de UBACYT, interesados en los procesos y las prácticas que se dan en relación a la enseñanza en la universidad, en el contexto de la Universidad de Buenos Aires. Asimismo establece una línea de continuidad con mi investigación anterior (Beca Orientada 2000) focalizada en el estudio de las propuestas curriculares en vigencia de una de las unidades académicas de la UBA: la Facultad de Filosofía y Letras.

El objeto de estudio de este trabajo es: La articulación teoría y práctica en los espacios curriculares de formación en investigación de las carreras de grado se cursan en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Se busca generar conocimiento que nos permita responder una pregunta central: *¿Cómo se manifiesta la articulación teoría y práctica en los espacios curriculares de formación en investigación de las carreras de grado se cursan en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA)?* Para responder a esta pregunta se han pensado dos subpreguntas: *¿De qué modo el lugar que ocupan los espacios de formación en investigación en las carreras de grado facilitan o inhiben la articulación teoría y práctica? ¿De qué modo las características didácticas (en cuanto a contenidos y estrategias de enseñanza) presentes en los espacios curriculares de formación en investigación en las carreras de grado facilitan o inhiben la articulación teoría y práctica?* El objetivo central es: *Generar conocimiento científico en torno al papel que juega la articulación teoría y práctica en los espacios curriculares de formación en investigación de las carreras de grado se cursan en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y las diversas modalidades en que se expresa.* Asimismo también se busca:

- Conocer de qué modo el lugar que ocupan los espacios de formación en investigación en las carreras de grado facilitan o inhiben la articulación teoría y práctica.

- Conocer de qué modo las características didácticas (en cuanto a contenidos y estrategias de enseñanza) presentes en los espacios de formación en investigación en las carreras de grado facilitan o inhiben la articulación teoría y práctica
- Ofrecer instancias participativas que permitan ayudar a reflexionar y buscar los medios para mejorar la calidad académica de la formación en investigación en las carreras de grado.

Dado el enfoque teórico adoptado desde la didáctica crítica - fundamentada, se pretende interpretar esta problemática de forma contextualizada y en su totalidad como un objeto – problema complejo, por ese motivo los primeros apartados dan cuenta del marco institucional en el que se inscriben las instancias curriculares estudiadas.

Para esta presentación de los resultados obtenidos, se organizará el capítulo otorgándole un espacio a cada carrera de la unidad académica investigada donde se abarcarán los aspectos que coinciden con las dos subpreguntas planteadas en el problema:

- A- ¿De qué modo el lugar que ocupan los espacios de formación en investigación en las carreras de grado facilitan o inhiben la articulación teoría y práctica?
- B- ¿De qué modo las características didácticas (en cuanto a contenidos y estrategias de enseñanza) presentes en los espacios curriculares de formación en investigación en las carreras de grado facilitan o inhiben la articulación teoría y práctica?

La pregunta A remite a un análisis de los planes de estudio de las carreras que se cursan en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Es decir, que se efectiviza, fundamentalmente, a través de un análisis del currículum material y prescripto.

La pregunta B, en cambio promueve un trabajo mucho más centrado en el currículum en acción. Es decir, teniendo como marco la carrera, se busca conocer cómo se desarrollan las prácticas de enseñar y aprender en el aula, como así también escuchar la voz de los actores al respecto.

En el último apartado de este capítulo se presentará el análisis comparativo a partir de las categorías y los resultados parciales obtenidos.

5.1- La Universidad de Buenos Aires.

Durante el siglo XVIII el mundo cambiaba rápidamente: se transformaban los métodos de producción, y al mismo tiempo, los conocimientos sobre la naturaleza, el modo en que los hombres se veían a sí mismos, a la sociedad y a los gobiernos. Esta revolución del pensamiento se conoce con el nombre de ilustración o iluminismo y la época pasó a la historia como el *Siglo de las Luces*. Ya a finales del siglo XVIII un movimiento de reforma buscó separar a la Universidad de la dominación escolástica y de la influencia de la Iglesia en términos generales. Esta tendencia adquirió diferentes expresiones en distintos Estados europeos.

Pero, en líneas generales, todos estos cambios aspiraban a modificar las características de la Universidad transformándola en una institución de la que se esperaba la generación de un conocimiento *útil* para la sociedad, orientada en muchos casos a la acción y a la resolución de problemas concretos. Este clima, dejará su impronta en el origen de la Universidad de Buenos Aires, fundada en el año 1821. La UBA es la segunda universidad creada en nuestro país luego de la Universidad de Córdoba.

En 1820 -siguiendo el recorrido histórico desarrollado por Buchbinder (2010, p. 44)- luego de la caída del gobierno central de las Provincias Unidas del Río de la Plata, la ciudad de Buenos Aires ingresó en una nueva etapa de su historia. Se convirtió en la capital de un Estado Autónomo: el de la provincia de Buenos Aires. Las nuevas autoridades, lideradas por el gobernador Martín Rodríguez y su ministro de Gobierno, Bernardino Rivadavia, procuraron llevar a cabo una reorganización del aparato de Estado para modernizarlo y adecuarlo a las circunstancias políticas. La renovación del sistema de enseñanza pública se encontraba también entre los objetivos del gobierno. En este contexto fue creada, por un decreto del gobierno provincial del 9 de agosto de 1821, la Universidad de Buenos Aires.

Al respecto de la creación de la UBA, Fernández Lamarra (2003, p. 24) señala que esta universidad fue concebida como una instancia educativa suprema del territorio de la naciente Argentina y como un instrumento de formación de dirigentes y de conciencias al servicio del proyecto de carácter capitalista y centralista que inspiraba a los gobernadores de Buenos Aires en esa época. Su primer rector, Antonio Sáenz, le otorga un cierto equilibrio entre los enfoques tradicionales escolásticos y las concepciones iluministas en pugna con ellas.

La UBA en sus orígenes adoptó una organización por departamentos. El proyecto de Sáenz, contemplaba la existencia de seis departamentos: el de Primeras Letras, que tenía a su

cargo la educación básica; el de Estudios Preparatorios; el de Medicina; el de Ciencias Exactas; el de Jurisprudencia y el de Ciencias Sagradas. Durante los primeros años los principales esfuerzos organizativos se concentraron, en los departamentos de Primeras Letras y Estudios Preparatorios. El principal problema de los otros departamentos radicó en la escasa cantidad de alumnos que recibían. El Departamento de Ciencias Sagradas, por ejemplo, no pudo comenzar a funcionar por falta de alumnos.

En julio de 1825, Antonio Sáenz falleció y el rectorado de la Universidad fue asumido por José Valentín Gómez. Este último debió afrontar un conjunto de tareas que hasta entonces no habían sido resueltas: por ejemplo, la institución todavía no contaba con un reglamento interno que delimitara las atribuciones de los distintos funcionarios y órganos de gobierno o la expedición de títulos y grados. Todo esto, trajo nuevos cambios en la organización de los departamentos.

Hacia mediados de 1830 la universidad comenzó a experimentar las consecuencias del proceso de aguda politización impulsada por el gobierno de Juan Manuel de Rosas. Señala Buchbinder (2010, p. 49) sobre esta época: “La universidad, a pesar de su indudable declive académico y científico, continuó desempeñando el papel de instancia de formación y sociabilidad para todos los que aspiraban a ejercer un rol relevante en la vida política de la provincia. Gran parte de la dirigencia política del estado provincial de la etapa posrosista adquirió su instrucción formal durante la década de 1840 en los claustros de la universidad.”

La universidad experimentó una nueva etapa de transformaciones luego de la caída de Juan Manuel de Rosas. En 1853, señala Fernández Lamarra (2003, p. 27), se dictó la Constitución Nacional y en su texto, se incluyó referencia explícita a las universidades otorgándole al Congreso como una de sus atribuciones el dictar la legislación sobre universidades. Según Buchbinder (2010, p. 53) después de 1852, se le restituyeron entonces a la UBA las partidas que el gobierno de Rosas, derrocado en Caseros, le había sustraído en 1838. La actividad universitaria se concentró en los cursos preparatorios y en los de jurisprudencia, ya que los estudios de medicina fueron separados de la universidad. Las nuevas autoridades introdujeron innovaciones significativas. Particularmente importante fue la decisión de proveer los cargos de catedráticos a través de concursos de oposición. Sin embargo, durante toda la década de 1850, los planes de estudio y la organización de la universidad se mantenían según las disposiciones estructuradas en 1833 y la casa de estudios continuaba subordinada estrechamente al poder político.

Los rectores de la UBA durante el Período de Organización Nacional (1862- 1880) fueron importantes personalidades político – intelectuales de este proyecto conducido por la

denominada *generación del '80*: Juan María Gutiérrez estuvo entre 1861 y 1873, Vicente Fidel López entre 1873 y 1877, Manuel Quintana entre 1877 y 1881, y Nicolás Avellaneda – simultáneamente Senador Nacional- entre 1881 y 1885. Se incorporaron- aunque sea parcialmente- las áreas científicas y de humanidades, se intentaron modernizar los estudios jurídicos y se propusieron reformas pedagógicas. En 1874 la Facultad de Medicina fue reincorporada a la Universidad de Buenos Aires y se implementaron una serie de reformas en los planes de estudio. A través de un decreto del Poder Ejecutivo firmado en marzo de 1874, la universidad dejó de ser concebida como un organismo unitario y se transformó en una suerte de federación de facultades, presidido por un Consejo Superior encabezado por el rector e integrado por decanos y dos delegados por cada una de las facultades. La UBA quedaba entonces organizada en cinco Facultades: la de Humanidades y Filosofía, concebida nuevamente como departamento de estudios preparatorios, la de Ciencias Médicas; la de Derecho y Ciencias Sociales; la de Matemática y la de Ciencias Físico- Naturales. Sin embargo, las profesiones liberales siguieron siendo el centro de interés. En cuanto a lo organizativo, la UBA estableció la autonomía docente y el sistema de concursos a través de la preparación de las ternas para la provisión de las cátedras.

En 1880, luego de la federalización de la ciudad de Buenos Aires, un conjunto de instituciones culturales de la ciudad fueron transferidas al Estado Nacional. Se imponía la necesidad de conformar un nuevo marco legal que abarcara las dos grandes casas de estudios superiores dependientes de la Nación (la UBA y la Universidad de Córdoba). En mayo de 1883, el entonces rector de la UBA y senador, Nicolás Avellaneda, presentó un proyecto de ley universitaria que se sancionó en 1885. Esta primera Ley Universitaria (Ley 1.597) que consta de cuatro artículos, fijó las bases a las que debían ajustarse los estatutos de las universidades nacionales; se refería fundamentalmente a la organización de su régimen administrativo, y dejaba los otros aspectos liberados a su propio accionar. Los artículos se centraban fundamentalmente en la forma de integración de los cuerpos directivos, en las atribuciones de esos mismos cuerpos, en el modo de designación de los profesores y en el origen de los recursos presupuestarios. En 1886 se modificaron los estatutos de la Universidad para adaptarlo a las prescripciones de la Ley Avellaneda

Según Fernández Lamarra (2003, p. 28), a partir de 1885 y con la sanción de la Ley Avellaneda, se inicia el período de *la universidad oligárquica y liberal* que se extendió hasta 1918, año en que se produjo en Córdoba el pronunciamiento de la Reforma Universitaria. En estos años, existió una fuerte homogeneidad ideológica y política entre gobierno y universidad. Así los funcionarios políticos y legisladores alternaron el desempeño de estos

cargos con los profesores universitarios y formaron a sus alumnos como futuros herederos en el campo político y universitario. Buchbinder (2010, p. 67) también lo plantea diciendo: “las universidades se concentraban así en la formación de profesionales liberales y cumplían además, un rol esencial en la generación y socialización de las elites políticas. El acceso al empleo público y a los círculos políticos dirigentes se asociaba en forma estrecha a la posibilidad de ingresar a la universidad”.

Destaca el mismo autor, que en la UBA fue, probablemente *la fundación de la Facultad de Filosofía y Letras en 1896*, la principal manifestación de este intento de comenzar a modificar el perfil de la universidad introduciendo aspectos relacionados con la práctica de la ciencia pura y la investigación desinteresada. Incluso las dos facultades creadas en Buenos Aires luego de la organización de la de Filosofía y Letras fortalecían las tendencias profesionalistas. La de Agronomía, fundada en 1909 se consagró a la formación de ingenieros en su especialidad y la de Ciencias Económicas, que inauguró sus cursos en 1914, se orientaría a la instrucción de contadores.

Frente a este centralismo del gobierno nacional, algunos grupos del interior del país se plantearon el tema del control de la educación superior en sus territorios, por lo que se crearon en 1889/1890, la Universidad de la Provincia de Santa Fe y en 1890, la Universidad de La Plata (aunque se puso en funcionamiento en 1897). Posteriormente, en 1912, se creó la Universidad de la Provincia de Tucumán. Los autores que han estudiado este período coinciden en que los proyectos de las universidades de La Plata y Tucumán anticiparon algunos de los principios y lineamientos políticos que años más tarde serían consagrados por la Reforma Universitaria de 1918.

La Reforma introdujo modificaciones sustanciales en la vida académica. La gran mayoría de los investigadores coinciden en afirmar que la Reforma democratizó el gobierno de las instituciones académicas y abrió las posibilidades de los sectores medios de acceder a un título universitario. Sin embargo existen otros aspectos relevantes como la nueva relación entre la investigación científica y la universidad, la generación de una intensa vida política en las casas de estudio, la creación de una carrera académica y la conformación de una nueva dirigencia. Gran parte de los protagonistas de la Reforma cuestionaban el modelo profesionalista imperante en las casas de estudios. En algunas carreras, particularmente en las humanísticas, la Reforma del 18 se asoció estrechamente a un cambio de perspectiva que impactó en los planes de estudio y en la orientación general de las carreras. La voluntad de otorgar un lugar de privilegio a la práctica de la ciencia impregnó también los debates sobre

las modificaciones curriculares. También la extensión fue incorporada como en la mayor parte de los estatutos de la Reforma como una tarea central de la universidad.

Entre 1918 y 1943, señala Buchbinder (2010, p. 109), con una breve interrupción entre finales de 1930 y principios de 1932, cuando el Poder Ejecutivo fue ejercido por el general José Félix Uriburu, la administración de la Universidad argentina se rigió por los postulados reformistas.

En la etapa comprendida entre 1943 y 1946- iniciada por el golpe militar del 4 de junio- se produjeron importantes cambios en la situación política y social de nuestro país. Las autoridades del nuevo gobierno se proponían llevar a cabo una transformación profunda de la sociedad y particularmente, del sistema de instrucción pública. Las universidades no podían quedar fuera de la transformación. Sin embargo, en las universidades sólo podía llevarse a cabo en la mayoría de las casas de estudio imponiéndose por la fuerza sustituyendo a los rectores por interventores. Las protestas contra la nueva situación universitaria se hicieron sentir prácticamente de manera inmediata.

En mayo de 1946, luego de las elecciones y un mes antes de que Perón asumiese la presidencia, las universidades fueron nuevamente intervenidas y se produjeron las cesantías de la mayor parte de los profesores opositores. En 1947 se aprobó la ley 13.031, que estableció un nuevo régimen para las universidades nacionales donde se limitó fuertemente la autonomía universitaria. El objetivo de esta ley era el control político de las universidades. Entre 1946 y 1955- año en que fue derrocado Perón- se desarrolló una política de fuerte expansión del sistema educativo en todos sus niveles, incluido el universitario. En 1949 se estableció el ingreso libre a la universidad y su gratuidad, lo cual aumentó en un muy alto porcentaje la matrícula. Posiblemente, la mayor innovación de este período haya sido la creación en 1948 de la Universidad Obrera Nacional, que luego del derrocamiento de Perón, en el año 1959, se transformó en la actual Universidad Tecnológica Nacional.

En septiembre de 1955, un golpe militar derrocó al presidente Perón. El nuevo gobierno intervino a las universidades y declaró cesantes a la mayor parte de los profesores que habían participado de la etapa peronista. Se derogaron las leyes de la etapa peronista y se restableció la ley Avellaneda. La aprobación de la ley 14.557/58 sancionada por el Congreso de la Nación, posibilitaba la creación de universidades privadas y dio lugar a fuertes enfrentamientos y manifestaciones públicas entre quienes estaban a favor y en contra de esta ley.

Según Fernández Lamarra (2003, p. 34), este proceso de *restauración reformista* permitió la inmediata normalización organizativa de las universidades nacionales y el inicio

de un proceso de crecimiento cualitativo muy significativo que se extendió hasta el año 1966, en que el gobierno constitucional de Arturo Illia fue derrocado por otro golpe militar. Este período es considerado por muchos especialistas como el más floreciente, en términos de avances científicos y académicos, de la historia de las universidades nacionales. Surgieron nuevas carreras y los planes de estudios fueron reformados tratando de actualizarlos. Este proceso se observa fuertemente en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA donde se crean nuevas carreras, se avanza en nuevas modalidades de los cursos y se busca la flexibilización y actualización curricular. El 5 de febrero de 1958, mediante el decreto -Ley 1291-, el gobierno nacional dispuso crear el CONICET -Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas- en respuesta a la necesidad de estructurar un organismo académico que promoviera la investigación científica y tecnológica en la Argentina. Su primer presidente fue el Dr. Bernardo A. Houssay (1887/1971), médico, Premio Nobel de Fisiología de 1947.

Buchbinder (2010, p. 192) plantea que *la intervención de 1966 cerró la etapa de renovación universitaria*. El gobierno intervino a todas las universidades nacionales y se protagonizó la Noche de los Bastones Largos en la UBA. A partir de ese hecho, un número relevante de docentes e investigadores abandonó la actividad académica y muchos de ellos partieron hacia el exilio. El régimen de Onganía no logró limitar la politización creciente de la vida académica. Desde entonces, las fuerzas policiales se instalaron en las facultades, sobre todo en Buenos Aires. Pero la resistencia de los estudiantes fue aumentando progresivamente. Esa situación desembocó en *el Cordobazo*, que provocó cambios y tiempo más tarde, la caída de Onganía. La movilización de los universitarios se acentuó al comenzar la década del setenta. La diversificación del sistema universitario constituyó uno de los principales instrumentos con el que el régimen militar procuró frenar los efectos políticos de la movilización estudiantil. Durante los últimos años de la década de 1960 y los primeros de la de 1970 se llevó a cabo a partir del denominado Plan Taquini (cuyo autor, Alberto Taquini, era decano de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la UBA) la creación de doce nuevas universidades nacionales. Estas creaciones ampliaron fuertemente la red de universidades nacionales de 10 a 25.

Fernández Lamarra (2003, p. 36) destaca que “ya desde la década del ’70, el peronismo fue creciendo y desafiando al gobierno militar, en especial en las universidades. Por ello, al iniciarse el período del Presidente Cámpora, se designaron como rectores en las universidades nacionales a intelectuales y profesores vinculados política e ideológicamente con la Juventud Peronista”. En la UBA, rebautizada Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires, fue designado el historiador Rodolfo Puiggrós. La universidad del ’73 estuvo

fuertemente signada por un clima de efervescencia política y por el peso de las utopías de los setenta. Destaca Buchbinder (2010, p. 205) que a partir de julio de 1974 el giro conservador y autoritario del gobierno conducido por María Estela Martínez de Perón forzó cambios sustanciales en los cuerpos directivos de las casas de estudios. En la UBA, Puiggrós, fue obligado a renunciar a su cargo de rector sólo cuatro meses después de asumir. Durante todo 1975 se llevaron a cabo cesantías masivas de docentes y expulsiones de alumnos. La represión en la Universidad iniciada en 1974 se acentuó en marzo de 1976, cuando un nuevo régimen dictatorial procuró acallar los reclamos y la protesta social a través de una feroz política represiva. Pocos días después del golpe militar se dictó una nueva ley llamada *ley de facto*, la 21.276, que dispuso que las universidades quedasen bajo el control del Poder Ejecutivo. El número de estudiantes en las universidades nacionales se redujo. En la UBA, las vacantes disminuyeron un 59% debido a un sistema de exámenes basado en la fijación estricta de cupos por carreras y facultades y posteriormente la implementación de aranceles a los cursos universitarios. Al terminar la dictadura, el panorama universitario se había modificado de manera sustancial. El sistema privado, a raíz de las limitaciones impuestas al sector público, había incrementado considerablemente su participación en la matrícula universitaria.

En 1983 se inició un proceso de recuperación democrática en nuestro país. Las universidades fueron intervenidas y se otorgó un año de plazo para la normalización de los diferentes claustros. El Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) fue creado por Decreto del Presidente de la República Argentina, Dr. Raúl Alfonsín, el 20 de diciembre de 1985. El CIN tiene funciones, esencialmente, de coordinación y promoción de políticas y actividades de interés para el sistema universitario. Los requerimientos para normalizar la universidad obligaron a implementar un masivo proceso de concursos. Las instituciones universitarias asumieron, prácticamente desde los inicios del período democrático, diferentes tipos de desafíos.

En 1985, el rector normalizador Delich inaugura el Ciclo Básico Común (CBC.), unidad académica dependiente de Rectorado, en la cual los ingresantes cursan materias comunes e introductorias antes de su incorporación a la facultad de la UBA elegida. Sus objetivos generales son: brindar una formación básica integral e interdisciplinaria, desarrollar el pensamiento crítico, consolidar metodologías de aprendizaje y contribuir a una formación ética, cívica y democrática.

Cuenta Buchbinder (2010, p. 215) que el rector normalizador de la Universidad de Buenos Aires, Francisco Delich, al señalar, poco tiempo después de asumir su gestión, los

principales problemas que debía afrontar, manifestaba que se encontraba con una universidad de masas, prácticamente sin investigación, con sus orientaciones profesionalistas profundamente acentuadas, inmersa en un proceso de deterioro de la formación de sus docentes y con graves problemas edilicios, agravados por la explosión que había experimentado la matrícula durante ese mismo año 1984 ya que en la mayoría de las casas de estudios, las restricciones al ingreso fueron suprimidas. Por otro lado, se fue conformando una nueva relación entre Estado y universidad que aseguraba la vigencia de la autonomía. La investigación científica volvió a ser considerada como una función esencial de la universidad y se procuró apoyarla a través del impulso al sistema de dedicación exclusiva a la docencia y de un conjunto de becas y subsidios para la formación de jóvenes científicos. El optimismo que acompañó a los universitarios durante los primeros años de la normalización fue reemplazado por un creciente desencanto dado que, en 1988, el deterioro de la situación económica y las carencias presupuestarias generaron un crecimiento notable de la conflictividad en las instituciones universitarias.

En julio de 1989 se inicia el gobierno de Menem implementando una política que incluyó la privatización de las principales empresas en manos del Estado y la concesión de los servicios públicos a firmas, en su mayoría extranjeras. Comenta Buchbinder (2010, p. 219) que la prédica que veía en un sector público sobredimensionado la causa de la crisis económica alcanzó también a las universidades. La UBA fue blanco de estos ataques, que se prolongaron a lo largo de toda la década del noventa, señalándose su ineficiencia, los altos costos y la magnitud de su gasto político. En el contexto privatizador y conservador de la década de 1990 se pusieron en cuestión el sentido social, la prioridad y la naturaleza de la inversión en educación superior. Aparecieron en debate temas en torno al financiamiento, arancelamiento, la calidad y la evaluación. Dos hitos en este proceso de planificación de cambios fueron la creación en 1993 de la Secretaría de Políticas Universitarias y la sanción, en 1995, de la ley 24.521, de educación superior. A partir de esta ley, en 1996, comenzó a funcionar la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) que es un organismo público argentino dependiente de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación, encargado de la evaluación de las universidades públicas y privadas y la acreditación de sus respectivas carreras de grado y posgrado y de sus correspondientes títulos. El sistema sobrevivió durante la última etapa de los '90 en un contexto de fuertes restricciones y presiones para disminuir el presupuesto del sector.

Después de la crisis del 2001, aunque la cuestión presupuestaria no mejoró sustancialmente, el discurso oficial abandonó la prédica del ajuste en el sector estatal y

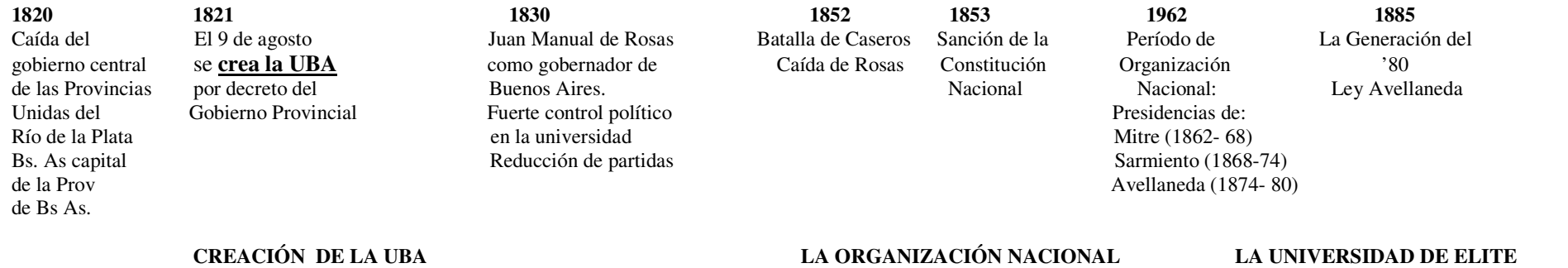
consecuentemente en las universidades. En 2003 comienza el gobierno de Néstor Kirchner que promulga una nueva Ley de Educación Nacional que en su capítulo V dedica cuatro artículos (del 34 al 37) a la educación superior.

Hoy día, en los inicios del siglo XXI, una de las fuertes demandas que aparecen en la mayoría de los documentos sobre educación superior es la necesidad de una relación más estrecha con los sectores productivos, especialmente en las áreas de ciencia y tecnología. Esto se refleja claramente en la actualidad, ya que por primera vez en la historia, Argentina cuenta con un Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva. Creado en diciembre de 2007 por la presidenta Cristina Fernández de Kirchner, es el único en Latinoamérica que contempla a la Innovación Productiva asociada a la Ciencia y la Tecnología. Desde la página Web del Ministerio se plantea que: “Su misión es orientar la ciencia, la tecnología y la innovación al fortalecimiento de un nuevo modelo productivo que genere mayor inclusión social y mejore la competitividad de la economía Argentina, bajo el paradigma del conocimiento como eje del desarrollo”.

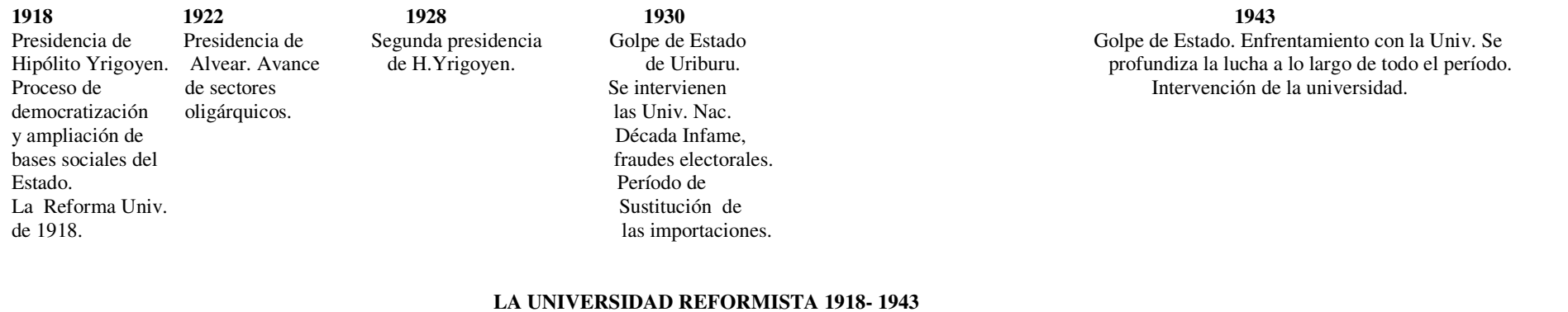
En este sentido, cabe destacar algunas ideas de Camilioni (1995) en las cuales plantea que si bien la universidad puede asumir algunas facetas empresariales, esto no significa que deba renunciar a su proyecto social de formar personas y producir conocimientos. Como se puede observar, este punto nos introduce en nuevos debates sobre las instituciones universitarias de los cuales la UBA no permanece ajena.

Línea del tiempo de la UBA

CONTEXTO



CONTEXTO



Línea del tiempo de la UBA

CONTEXTO

1944	1946	1948	1955	1958	1966	1973
Profundización de enfrentamiento entre oficialismo e intelectuales.	Presidencias de Perón Plan Quinquenal. Peronismo. Estado Interventor, garante de derechos sociales. Ley 13031.	Creación de la Universidad Obrera	Golpe de Estado: Revolución Libertadora. Estado Desarrollista. Educación como inversión.	Se restituye la Ley Avellaneda. Se crean universidades privadas Creación del CONICET	Golpe de Estado de Onganía. Noche de los Bastones Largos Proyecto Desarrollista Autoritario. Ley Univ. 17.245	El peronismo vuelve al poder Presidencia de Cámpora.

LA UNIVERSIDAD Y EL PERONISMO (1943- 1955)

LA RENOVACIÓN UNIVERSITARIA (1955- 1966)

LAS INTERVENCIONES

CONTEXTO

1976	1983	1984	1985	1989	1993	1995	2001	2003- 2007
Golpe de Estado: Proceso de Reorganización Nacional. Ley 21.276 con intervención de universidades Aumento de matrícula en institutos terciarios.	Presidencia de Alfonsín. Recuperación de la democracia	Derogación de "Ley de Facto". Ley 23.068: normalización apertura del ingreso	Se crea el CIN y el CBC	Presidencia de Menem. Políticas Neoliberales.	Ley Federal de Educación.	Ley de Educación Superior. Creación de la CONEAU	Crisis Económica. Cacerolazo. Renuncia de De la Rúa.	Presidencia de N. Kirchner 2006: Nueva Ley Nacional de Educación
LA DICTADURA	LA RECUPERACIÓN DEMOCRÁTICA	LAS POLÍTICAS NEOLIBERALES		NUEVOS DEBATES				

5.2- La Facultad de Filosofía y Letras.

Para comprender los desarrollos de cada carrera y los cambios de plan que se han propiciado, creo conveniente, realizar un segundo nivel de contextualización histórica, en este caso en lo que respecta a la Facultad de Filosofía y Letras.

La Facultad de Filosofía y Letras tuvo como antecedente la Facultad de Humanidades y Filosofía, fundada por decreto en 1874, siendo su decano José Manuel Estrada. A través de un decreto del Poder Ejecutivo firmado en marzo de 1874, la universidad dejó de ser concebida como un organismo unitario y se transformó en una suerte de federación de facultades, presidido por un Consejo Superior encabezado por el rector e integrado por decanos y dos delegados por cada una de las facultades. La UBA quedaba entonces organizada en cinco Facultades: la de Humanidades y Filosofía, concebida como departamento de estudios preparatorios que solo extendía el título de bachiller, la de Ciencias Médicas; la de Derecho y Ciencias Sociales; la de Matemática y la de Ciencias Físico-Naturales. Las profesiones liberales siguieron siendo el centro de interés. En cuanto a lo organizativo, la UBA estableció la autonomía docente y el sistema de concursos a través de la preparación de las ternas para la provisión de las cátedras.

A principio de la década de 1880, la Universidad de Buenos Aires fue nacionalizada. Comenzó entonces un intenso proceso de reorganización interna que culminaría cinco años más tarde con la sanción de sus estatutos. La voluntad de crear bases jurídicas para el funcionamiento de las casas de altos estudios se cristalizó a partir de la promulgación de la Ley Avellaneda en 1885, constituyéndose en la primera ley universitaria del país.

Señala Fernández Lamarra (2003, p. 28) que esta ley de solo 4 artículos estableció las normas para la consolidación jurídica del modelo de vinculación entre gobierno y universidad. Fijó de manera taxativa las reglas a las que subordinarían las universidades al elaborar sus estatutos y determinó que la cobertura de las cátedras y la destitución de los profesores fuese una atribución del Poder Ejecutivo Nacional.

Las casas de altos estudios desempeñaban una función importante como centro de socialización de elites y alguno de sus institutos, como su facultad de Derecho y Ciencias Sociales, cumplían un papel esencial como ámbito de reclutamiento del personal político en la década de 1880.

En esta época, las funciones profesionales de la universidad pasaron a un primer plano. El propósito cerradamente profesional pasó a ser considerado el primero y el casi único

de la enseñanza universitaria. Esta función profesionalista generó varios cuestionamientos que se mantuvieron por décadas. Los mismos se centraban en la idea que orientar la universidad exclusivamente hacia su finalidad práctica constituía un verdadero atraso pues contrastaba con lo que se consideraba era la esencia de la institución universitaria: formar en la cultura científica desinteresada y sin un exclusivo objetivo utilitario. Por este motivo la práctica y el ejercicio de las humanidades permanecían en manos de autodidactas, fuera del ámbito universitario, en círculos privados.

En este contexto la creación de la Facultad de Filosofía y Letras puede percibirse como la culminación de una serie de intentos por conformar un ámbito público para la práctica de las humanidades. Representaba una expresión de los nuevos rumbos, constituyéndose en un contrapeso del utilitarismo profesional propio de la enseñanza universitaria de la época.

El proceso que llevó a la fundación de la facultad se vincula con la intención de transformar al sistema educativo otorgando a la enseñanza de las humanidades, del idioma nacional, y de la historia un lugar central en la educación primaria. Señala Buchbinder (1997, p. 27) que la creación de la Facultad de Filosofía y Letras no puede aislarse de la aspiración de generar un cuerpo de conocimientos sobre la realidad nacional. Asimismo, el debate sobre la función científica o profesional de la UBA impregnó la discusión en torno a la fundación de esta facultad y su rol en la sociedad.

A comienzos de 1888, una disposición del Consejo Superior de la UBA daba origen a esta facultad, pero finalmente la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA se fundó el 13 de febrero de 1896 por un decreto presidencial de José Evaristo de Uriburu. El decreto presidencial fundamentó la creación en la necesidad de completar el grupo de las diversas ramas que forman parte de la enseñanza superior, incorporando definitivamente a nuestra universidad un departamento de estudios destinado a mantener la más alta cultura científica y literaria. Se buscaba de ese modo, lograr un desenvolvimiento completo y armónico del país, en un momento de sensible acrecentamiento de los intereses materiales y cuando el pensamiento positivista dominaba los campos de la ciencia y la educación.

Su primer decano fue Lorenzo Anadón, por entonces senador nacional por la provincia de Santa Fe; en 1900 lo reemplazó Miguel Cané y en 1904, el cargo fue asumido por Norberto Piñero.

La primera ordenanza sobre plan de estudios fue sancionada en marzo de 1896 y dispuso que los estudios se distribuyeran en cuatro años, los tres primeros constituían el período de la licenciatura y el cuarto el del doctorado. El mismo contenía un núcleo esencial

de asignaturas de Filosofía, Historia y Literatura, más algunas de Geografía, Ciencia de la Educación y Sociología. Este primer plan fue reformado en 1899, en el cual los cursos se dividían en generales o especiales. En el primer caso se respetaban básicamente los principios del plan anterior, agregándose un año de estudios para incluir la enseñanza de las Lenguas Clásicas y un curso de Arqueología. Los alumnos de los cursos especiales, en cambio podían elegir un grupo de asignaturas en el área de Filosofía, la Historia o la Literatura, más el curso de la Ciencia de la Educación. En todos los casos debían ser aprobados los exámenes generales y de tesis. Al finalizar los cursos los alumnos regulares accedían al título de Doctor en Filosofía y Letras, en cambio aquellos de los cursos especiales conducían a la obtención de un título de Profesor en el área elegida.

La Facultad fue definida así como el lugar central de las ciencias y la investigación desinteresada en la Universidad de Buenos Aires y como un sitio privilegiado para la formación de profesores para la enseñanza media. Esto generó tensión en la facultad ya que las autoridades se resistían al creciente peso de la orientación docente en los estudios, debido a que, en cierta medida, esto equivalía a otorgar a la facultad una función profesionalista. Pero tampoco, en la cuestión referente a la formación de docentes de enseñanza media, la Facultad logró erigirse en la institución rectora en la materia como deseaban muchos de sus estudiantes. El 16 de diciembre de 1904, Joaquín V. González, Ministro de Justicia e Instrucción Pública, refrenda el decreto de creación del Seminario Pedagógico, base de lo que es hoy día el Instituto de Enseñanza Superior “Joaquín V. González”. En un principio, sólo ingresaban al Instituto Superior del Profesorado los profesionales universitarios que querían obtener el título de profesor. Al extenderse la formación a cuatro años, se permitió el ingreso a los alumnos que habían completado el nivel medio. Ya a mediados de la década del veinte, el Instituto ofrecía la mayor parte de las disciplinas que formaban parte de los planes de estudio del nivel medio. La disputa entre la Facultad y el Instituto para hacer prevalecer los derechos de sus egresados en la provisión de cargos en la enseñanza media duró varias décadas.

Los primeros tiempos no fueron fáciles para la Facultad recientemente creada. La precariedad de los recursos que contaba y de las instalaciones en que funcionaba, la escasez de alumnos y la indiferencia casi total del gobierno y de la misma universidad, perturbaron la vida de la Facultad desde su creación hasta el año 1913.

Como menciona el Doctor Rodolfo Rivarola en el discurso pronunciado con motivo de su designación como Decano en 1913, “La Facultad luchó en otros tiempos contra muchos prejuicios, dentro y fuera de la Universidad. La exageración de lo que se llamó criterio

científico y práctico no fue propicio para la designación de Filosofía y Letras. Encaminadas las otras facultades hacia profesiones lucrativas, no se descubría el rendimiento que pudieran dar la de filósofo y literato” (Fernández, S.M., 1996, pp.8-9). Así, Rivarola intentó definir nuevos perfiles y funciones para la facultad.

Buchbinder (1997, p. 99) plantea que la Reforma Universitaria de 1918 generó transformaciones profundas en la vida y dinámica interna de la facultad. El crecimiento de la Facultad se puso de manifiesto en el aumento gradual, pero siempre continuo, del número de alumnos, en la adecuación cada vez mayor de los planes de estudio a los principios científicos y pedagógicos más avanzados de la época y a los requerimientos reales del país y de sus futuros graduados. También creció en el establecimiento de una organización más adecuada a sus ofertas educativas, científicas y culturales, en el afianzamiento de la investigación como quehacer ineludible del orden universitario, en la ejecución de tareas de extensión universitaria y en el prestigio nacional e internacional que, alcanzó a partir de los años veinte.

En diciembre de 1920, el Consejo Directivo de la Facultad, aprobó un nuevo plan de estudios que no introdujo grandes cambios. Sólo se incrementó el número de materias incorporándose un curso más de lenguas clásicas en todas las secciones. También adquirieron una importancia cada vez mayor las tareas de investigación científica en la universidad con posterioridad a la Reforma. Los Institutos de investigación que a partir de esa época fueron fundados en el ámbito universitario, se proponían canalizar dichas tareas y contribuir a la difusión de sus resultados. En Filosofía y Letras, entre 1921 y 1942, fueron creados dieciséis Institutos a través de los cuales la Facultad se proponía canalizar la investigación y la producción científica.

El discurso inaugural del entonces decano Alberini en 1927, permite confirmar la intención manifiesta de conservar e intensificar la unidad humanística de los estudios. La unidad de los estudios y la resistencia a la especialización fueron, desde entonces, rasgos esenciales de la enseñanza en la Facultad. En ese año se efectuaron leves modificaciones que no afectaron sustancialmente los planes de las tres secciones principales de la facultad (Historia, Filosofía y Letras). Durante este período, se crearon dos nuevas carreras: en 1923 la de archiveros, bibliotecarios y técnicos para el servicio de museos y en 1936, la de Pedagogía.

La década del treinta – destaca Buchbinder (1997, p. 147)- no conllevó una fractura demasiado significativa en el funcionamiento institucional de la facultad. La carrera académica no sufrió modificaciones y se desarrolló sobre las mismas pautas que en los años veinte. El cuerpo de autoridades fue sustancialmente el mismo y el plantel docente tampoco se transformó en forma significativa. La actividad científica, si bien experimentó los

problemas derivados de la crisis presupuestaria, hacia mediados de la década había recuperado el vigor que la había caracterizado años atrás, fundándose incluso nuevos Institutos. La política de extensión universitaria, nexo por excelencia de la Facultad con el mundo cultural del Buenos Aires de los años veinte y treinta, fue perdiendo impulso durante esta última década. Es imposible desligar esta situación de los cambios en el clima político que se caracterizó por el derrocamiento del Presidente Constitucional Yrigoyen por un golpe militar en 1930 y la asunción como Presidente Provisional de Uriburu quien decretó la intervención de la UBA y nombró a Benito Nazar Anchorena como Interventor, con el objeto de que aplicara las determinaciones del gobierno de facto en el ámbito universitario.

Desde la mirada del mismo autor (Buchbinder, 1997) a pesar de los cambios que habían afectado el clima político y cultural de la época, hacia principios de los '40 la vida académica de la Facultad aún se desenvolvía de acuerdo a las pautas impuestas por la Reforma de 1918. Pero en noviembre de 1943 se inició un proceso en el ámbito de la UBA que, a mediano plazo, introducía transformaciones sustanciales en el funcionamiento de la institución. Ellas fueron expresión en la Universidad del proceso que, a nivel nacional, comenzó con el golpe militar de junio de 1943. Un alto porcentaje de profesores había sido cesanteado u obligado a renunciar, la estructura de investigación fue modificada y los planes de estudio se encontraban en un proceso de revisión y reforma. Entre 1946 y 1950, estando el peronismo en el poder, el gobierno de la Facultad quedó en manos de un interventor.

Al asumir en 1946, Enrique Francois como interventor, impulsó una reestructuración de la planta de institutos que llevó a ésta a quedarse conformada por cinco grandes organismos divididos a su vez en secciones: Literatura, Antropología, Geografía, Investigaciones Históricas y Filosóficas.

El ordenamiento que el gobierno nacional concebía para la vida universitaria se cristalizó en la ley 13.031, sancionada durante 1947, y que desplazó los principios reformistas que habían regido a la vida universitaria desde 1918. La nueva ley no contemplaba el principio de autonomía universitaria y prácticamente suprimía la participación estudiantil en los órganos de gobierno de las casas de altos estudios. El movimiento estudiantil que, hasta principios de 1947, siguió oponiéndose a la intervención con huelgas y movilizaciones fue desarticulado.

Sigal (1991, p. 49) señala que, bajo el peronismo, la Universidad no fue sometida por completo al poder político, sino que el gobierno se contentó con recibir signos exteriores de lealtad, requiriendo la *pasividad* en el plano estrictamente político. Por otro lado, también se

observa que ni el contenido de la enseñanza, ni los planes de estudio sufrieron modificaciones importantes, a pesar de los cambios en el plantel.

A partir de diciembre de 1950, una vez finalizado el período de intervención y normalizada la Facultad, el Consejo Directivo se abocó a la discusión de un nuevo plan de estudios que fue aprobado casi dos años más tarde. La mayoría de los docentes se oponía a realizar grandes modificaciones. Seguían defendiendo la homogeneidad de los estudios, basada en la cultura clásica y se pronunciaban por el mantenimiento del primer año en común. Ya en marzo de 1950, la comisión de enseñanza recomendaba a los profesores una mayor inclusión de temas nacionales. Se señalaba que la Facultad debía ocupar un primer plano en el conocimiento e investigación de los problemas históricos y culturales argentinos que guardasen vinculación con las asignaturas que dictaba.

Después de 1950 se establecieron las Licenciaturas, que se alcanzaban con la aprobación de todas las asignaturas establecidas en el respectivo plan de estudios y el cumplimiento de las reglamentaciones sobre los trabajos exigidos en relación con ese título. Comenta Buchbinder (1997, p. 173) que su implantación tuvo por objeto llenar el vacío de las disposiciones existentes, dando al alumno un comprobante formal de sus estudios entre la finalización y aprobación de las asignaturas de sus carreras y la presentación de la tesis doctoral. Esta creación contribuía también a definir con mayor claridad una línea diferente a los estudios que conducían a la obtención del título de profesor. La licenciatura era concebida como el primer paso en la vida académica de la Facultad.

A partir de mediados de la década del cincuenta, la sociedad experimentó un proceso de renovación cultural que tuvo diferentes expresiones y en el que la Universidad desempeñó un papel fundamental. Son los cambios políticos acaecidos, con el derrocamiento de Perón y la instalación de la llamada Revolución Libertadora, los que introducirán transformaciones en la dinámica universitaria a partir de setiembre de 1955. El 1º de octubre de 1955, José Luis Romero asumió la intervención de la UBA. A pesar de que su gestión fue relativamente breve, durante su período como interventor comenzaron a diseñarse algunas de las líneas que caracterizarían la vida universitaria hasta 1966. La normalización de la UBA programada para diciembre de 1955 se proyectó sobre la base de los principios de la Reforma. El 4 de octubre de 1955, Romero designó interventor de la Facultad de Filosofía y Letras a Alberto Salas. Su gestión también presenció el desplazamiento por cesantías y renuncias de un vasto sector del profesorado de la Facultad. El proceso de normalización comenzó en esta unidad académica, en setiembre de 1957, cuando se reglamentó el funcionamiento de los padrones electorales y se convocó a elecciones de Consejeros.

Desde la mirada de Buchbinder (1997, p. 193) a partir de 1955, la UBA y en particular la Facultad de Filosofía y Letras, volvieron a ocupar, como en los años veinte, un lugar central en el mundo académico. La facultad no habría logrado ocupar el lugar central que desempeñó en este proceso de modernización cultural, sin la transformación de la estructura curricular y académica que se verificó a partir de 1956.

En agosto de 1956, la Junta Consultiva de la Facultad se abocó al estudio de los proyectos de creación y reforma de los planes. En noviembre de 1956 se creó una comisión para la elaboración de una propuesta para la carrera de Geografía. En mayo de 1957 se aprobó el plan de Ciencias de la Educación, que reemplazaba a la antigua carrera de Pedagogía. En noviembre de 1957 fueron creadas las carreras de Psicología y Sociología. Un mes antes había sido aprobado un nuevo plan para Filosofía. En septiembre de 1958 fue creada la carrera de Ciencias Antropológicas y en diciembre se aprobó un nuevo plan para la carrera de Historia. En 1959 se crea la carrera de Bibliotecología con jerarquía universitaria. Finalmente a mediados de 1962, fue creada la carrera de Historia de las Artes.

El aspecto más significativo que tuvo esta reforma de la estructura curricular fue la ruptura con el modelo fuertemente antipositivista impuesto durante los años veinte. Por otro lado, también rompió con una concepción que había imperado desde los orígenes de la institución y que presuponía que los estudios debían conservar base común que consistía en la cultura clásica. Así, las nuevas carreras fueron una apertura a los desarrollos de las ciencias sociales en el ámbito internacional que impactaron en la facultad.

Otra innovación de este período fue en 1958 la creación de los Departamentos en vistas al ordenamiento de las actividades académicas. Los Departamentos se crearon con la aspiración de proceder a coordinar los programas de enseñanza de las diferentes materias, evitar la superposición y la falta de articulación en programas de cátedras de una misma disciplina, solidificar los vínculos entre docencia e investigación a partir de la inclusión de los Institutos en los Departamentos. En la facultad fueron creados los Departamentos de: Filosofía, Lenguas y Literatura Modernas, Historia, Antropología, Geografía y Arqueología, Psicología, Ciencias de la Educación y Literaturas Clásicas.

Junto a la departamentalización, se produjeron otras modificaciones significativas en la estructura y organización de los estudios. El ordenamiento tradicional de las carreras por años, fue reemplazado por otro que privilegiaba una organización a partir de ciclos. También se aprobó otra disposición que sustituyó el régimen anual de organización de los cursos por el cuatrimestral.

Las nuevas carreras, el régimen de concursos, el nuevo régimen de trabajo basado en la dedicación exclusiva, la departamentalización y el sistema de becas, estaban prácticamente definidos a mediados de 1958.

En noviembre de 1965, luego de una serie de conflictivos episodios, José Luis Romero renunció a su cargo de Decano, el cual había asumido en 1962. El proyecto renovador también encontró límites y resistencias. Comenzó a ser tildado de científicista a principios de los sesenta (Buchbinder, 1997, p. 221). Por esta denominación se entendía la promoción de una actividad científica y de reflexión ajena a los intereses y a la realidad nacional. También el sistema de becas y el mercado laboral que se creó para muchos de los egresados de la facultad, entraron en crisis a mediados de los setenta. El tema de los subsidios y el científicismo constituyó uno de los ejes del enfrentamiento entre los sectores del claustro de profesores y estudiantil.

Destaca Buchbinder (1997, p. 221) que el 29 de julio de 1966, tan solo un mes después del derrocamiento del Gobierno constitucional de Arturo Illia, el régimen *de facto* presidido por el general Juan C. Onganía suprimió la autonomía universitaria a través de la sanción de una ley, que dispuso que las Casas de altos estudios pasasen a depender del Ministerio de Educación y que los Rectores se convirtiesen en Interventores. Cinco facultades de la UBA fueron ocupadas por docentes y sobre todo por estudiantes, que resistían la disposición oficial. El desalojo de las facultades por parte de la policía provocó serios incidentes. Los episodios son conocidos con el nombre de *La Noche de los Bastones Largos* y solo unas horas después de este acontecimiento un amplio sector del cuerpo de profesores resolvió renunciar a sus puestos. En la Facultad de Filosofía y Letras, abandonaron sus cargos unos trescientos docentes, poco más del veinte por ciento del cuerpo de profesores.

En esta época, varios de los más calificados equipos de investigación fueron desmantelados. La pérdida de investigadores impactó sobre todo en aquellas áreas donde el reemplazo de los grupos era difícil ya que representaban el trabajo colectivo de muchos años. Buchbinder (2010, p. 191) señala que particularmente graves fueron las consecuencias en las áreas más vinculadas con la investigación científica independiente, como en Ciencias Exactas y Filosofía y Letras de la UBA.

Según plantea Buchbinder (2010, p. 197) los acontecimientos de 1966 en las universidades nacionales desembocaron en un proceso en el cual la hegemonía de las antiguas tradiciones reformistas fue reemplazada por otra vinculada directamente por el peronismo. En este contexto, aparecieron en la UBA las llamadas cátedra nacionales, que llevaban a cabo fuertes cuestionamientos a la forma en la que se había desarrollado las ciencias sociales en el

período reformista abierto en 1955. Las cátedras nacionales reconocen así su origen en la decisión de reemplazar a los docentes *cientificistas* renunciantes en 1966 con jóvenes sociólogos. Este movimiento alcanzó su auge entre 1967 y 1970 (Buchbinder, 2010). La dictadura, hostigada por la movilización popular y la presión de las organizaciones armadas, debió abandonar el poder en 1973 y el breve período democrático que se inició ese año estuvo acompañado por un agitado proceso de debate y movilización universitarios.

La dictadura de 1976 se propuso llevar a cabo una profunda reestructuración del conjunto del sistema universitario que, como en otros ámbitos de la política y la cultura argentina, sólo era posible mediante represión y desarticulación de las organizaciones políticas y gremiales. La política universitaria de la dictadura incluyó también, la modificación de los planes de estudio de casi todas las carreras pero afectó especialmente a algunas disciplinas que los militares identificaban como lugares de *penetración ideológica subversiva*. En particular, esta política involucró a carreras del ámbito de las ciencias sociales como Psicología, Sociología y Antropología.

Luego de 1983 y con la vuelta a la democracia, se inició un período de normalización donde nuevamente se dispuso que funcionasen los estatutos suspendidos en 1966 y se volvieron a modificar los planes de estudio de todas las carreras. El régimen militar dejaba como herencia una universidad y una facultad de limitada significación desde el punto de vista académico. La reconstrucción universitaria iniciada desde 1983, implicaba también volver a considerar a la investigación científica como una función esencial de la universidad y se procuró apoyarla a través del impulso de becas y subsidios. Específicamente, en la Facultad de Filosofía y Letras entre 1984 y 1986 se dio un proceso de reforma curricular en todas las carreras y en 1988, inauguró su nuevo edificio en la calle Puán 480, en la zona de Caballito.

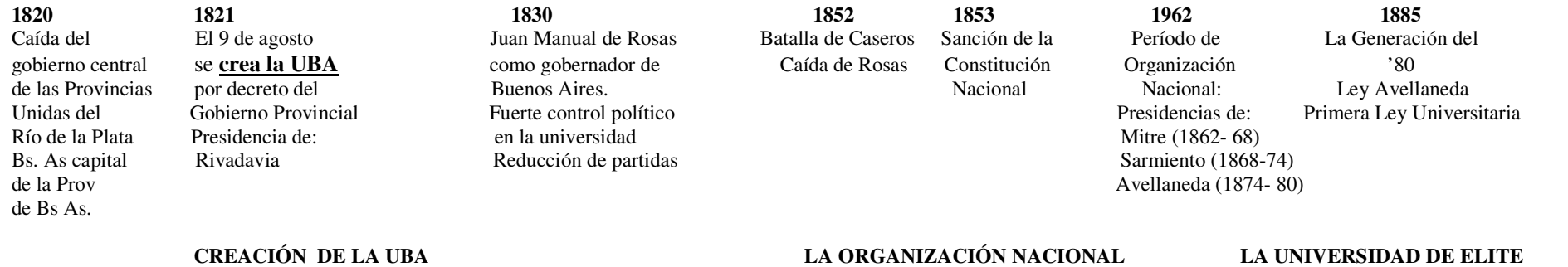
En la década de los 90, la facultad, también se vio inmersa en las políticas neoliberales imperantes en la época. En 1991 nace la carrera de Edición. Fueron frecuentes las reuniones y asambleas para discutir y movilizarse en contra de la Ley de Educación Superior de 1995. La política universitaria avanzó así en dos direcciones durante aquellos años. En primer término, en un proceso de descentralización que involucró, entre otros aspectos, a las políticas salariales y laborales de docentes y no docentes. Por otra parte, mecanismos como el FOMECE (que se inició en el 95 y fue dejado sin efecto por la crisis del 2001) o el Programa de Incentivos (que sigue vigente) se constituyeron en instrumentos en manos del gobierno nacional para incidir en el desarrollo interno de las universidades. Estos programas fueron fuertemente cuestionados, ya que se los consideró instrumentos que afectaban la autonomía universitaria. El hecho de que, a menudo, dependiesen de la disponibilidad de fondos

provenientes de organismos internacionales no fue un elemento menor en las críticas que se formularon. Pero, sin duda, el aspecto que introdujo mayores condicionamientos en el funcionamiento interno en las universidades durante los '90 y que fue, el más resistido, se vincula con la política de evaluación.

Hoy día estos puntos siguen siendo parte de los temas de discusión y debate. Asimismo, los reclamos de diferentes sectores de la sociedad hacia el rol de la universidad han generado desde fines de los '90 una nueva revisión de los planes de estudio de la UBA. La Facultad de Filosofía y Letras no queda al margen de estos acontecimientos y desde el año 2000 existen en los Departamentos discusiones en torno a reformas curriculares de las 9 carreras de grado (Filosofía, Letras, Historia, Artes, Ciencias de la Educación, Geografía, Ciencias Antropológicas, Bibliotecología y Ciencia de la Información y Edición) que se dictan en esta unidad académica.

Línea del tiempo de la Facultad de Filosofía y Letras

CONTEXTO



INSTITUCION: Facultad de Filosofía y Letras.



Línea del tiempo de la Facultad de Filosofía y Letras

CONTEXTO

1918	1922	1928	1930	1943
Presidencia de Hipólito Yrigoyen. Proceso de democratización y ampliación de bases sociales del Estado. La Reforma Univ. de 1918.	Presidencia de Alvear. Avance de sectores oligárquicos.	Segunda presidencia de H. Yrigoyen.	Golpe de Estado de Uriburu. Se intervienen las Univ. Nac. Década Infame, fraudes electorales. Período de Sustitución de las importaciones.	Golpe de Estado. Enfrentamiento con la Univ. Se profundiza la lucha a lo largo de todo el período. Intervención de la universidad.

LA UNIVERSIDAD REFORMISTA 1918- 1943

INSTITUCION: Facultad de Filosofía y Letras.

1920	1927	1930	1943
Cambio en los Planes de Estudio. Se incrementaron los cursos de latín y griego.	Cambios en los Planes de Estudio. Se intensifica la enseñanza de la historia. Afianzan la Unidad Humanística. Nuevas creaciones de Institutos de Investigación.	Continuidad Institucional con la década del 20. Restricción en presupuesto universitario.	Se inicia proceso que cambia el funcionamiento de la Facultad, con el Golpe del 43. La estructura de investigación es modificada, los Planes entran en proceso de revisión y reforma. Por cuestiones políticas varios profesores con cesanteados u obligados a renunciar, entre ellos, Rojas, R. La Facultad es intervenida.

Línea del tiempo de la Facultad de Filosofía y Letras

CONTEXTO

1944	1946	1948	1955	1958	1966	1973
Profundización de enfrentamiento entre oficialismo e intelectuales.	Presidencias de Perón Plan Quinquenal. Peronismo. Estado Interventor, garante de derechos sociales. Ley 13031.	Creación de la Universidad Obrera	Golpe de Estado: Revolución Libertadora. Estado Desarrollista. Educación como inversión.	Se restituye la Ley Avellaneda. Se crean universidades privadas Creación del CONICET	Golpe de Estado de Onganía. Noche de los Bastones Largos Proyecto Desarrollista Autoritario. Ley Univ. 17.245	El peronismo vuelve al poder Presidencia de Cámpora.

LA UNIVERSIDAD Y EL PERONISMO (1943- 1955)

LA RENOVACIÓN UNIVERSITARIA (1955- 1966)

LAS INTERVENCIONES

INSTITUCION: Facultad de Filosofía y Letras.

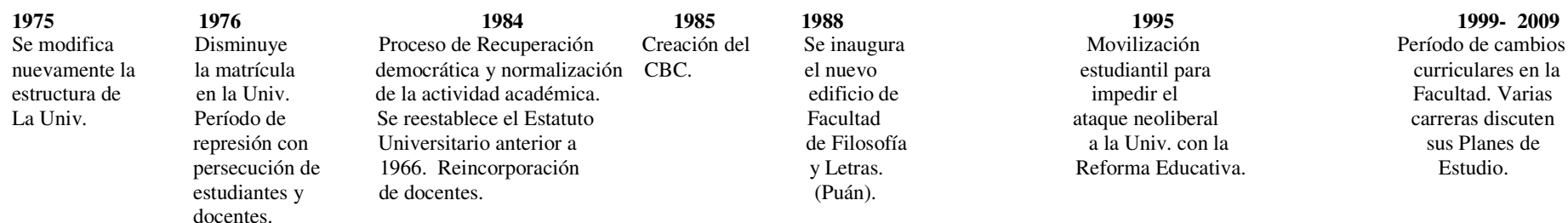
1945	1946-7	1946-50	1955	1956	1958	1960	1966	1970	1974
Continúan los conflictos docentes.	Año con movilizaciones y huelgas estudiantiles. Reformismo Vs. Oficialismo	Interventor: Francois. Reestructuración y disciplinamiento de la Univ. Reformulación de Planes, cambio en Investig, supresión de Institutos.	Cambios en la Univ. Facultad lugar central en vida Intelectual. Interventor: Salas. Desperonizar la institución.	Transf. en la estruct. Reforma Administrativa. Incentivo a la investig. Creación de carreras	Se consolida el proyecto renovador en la Univ. con el Nuevo Estatuto Universitario. Carreras de Filosofía y Letras se reestructuran en Deptos.	En esta década la Facultad sufre el ataque de la derecha tradicionalista.	Noche de los Bastones Largos. Represión, renuncias docentes.	Se designan como rectores de la Univ.a jóvenes vinculados con la juventud peronista. Se modifican los Planes de Estudio.	Interventor Puigrrós reemplazado por otro interventor de derecha

Línea del tiempo de la Facultad de Filosofía y Letras

CONTEXTO



INSTITUCION: Facultad de Filosofía y Letras.



5.3- Carrera de Geografía

5.3.1- Su historia

La Carrera de Geografía fue creada en el año 1953. Se preocupa por estudiar las relaciones entre los hombres y los territorios que ocupan, lo que comprende tanto la organización de los grupos sociales para valorizar su territorio como las formas en que se explotan los recursos del medio ambiente.

La Geografía se propone entender los mecanismos de organización del territorio y actuar sobre el mismo, para pensar en cambios y soluciones en un mundo complejo. Se pregunta por la relación sociedad-naturaleza, por cómo el hombre está cambiando su medio. A un geógrafo le puede interesar tanto la rapidez con que se ha ido deforestando la selva misionera como la instalación de un shopping center y los cambios que introduce en la vida de un barrio.

Las vicisitudes que la individuación de la carrera de Geografía implicó pueden asociarse a su origen. En sus albores, la geografía se incluía dentro de la carrera de Historia y auxiliaba a la misma a la par de la Antropología, para comprender el entorno y territorio que definiría los desafíos de la población que en cierta región se asentase. De hecho, se han establecido varios paralelos entre el proceso de institucionalización académica y las estrategias de legitimación científica de las ciencias geográficas y antropológicas. Ambas se autoconcebieron como disciplinas de síntesis, en la encrucijada de las ciencias naturales y las ciencias sociales. Además, ambas surgieron al son de exploraciones y reconocimientos del territorio del Estado nacional y su población.

En la década de 1870, varias campañas militares fueron promovidas por el gobierno con el objetivo de apropiarse de los territorios que, hasta ese momento, estaban en manos de los indígenas. Además, existían numerosos conflictos territoriales respecto de los límites con los países vecinos. La universidad, como institución oligárquica y liberal, funcionaba como institución legitimadora de la política de turno. Es por eso que el interés implicado en estos episodios se tradujo en la creación de instituciones orientadas a la promoción de estudios geográficos, previos a la geografía en la universidad.

En la Facultad de Filosofía y Letras, a partir de su creación en febrero de 1896, había un único plan de estudios de cuatro años que otorgaba el título de Doctor en Filosofía y Letras. Este primer plan de estudios incluía cursos regulares, las materias de examen obligatorio y cursos libres cuyo número se fijaría anualmente. Contenía un núcleo esencial de asignaturas de Filosofía, Historia y Literatura, más algunas de Geografía, Ciencias de la Educación y

Sociología. La materia que se encontraban en primer año era: *Geografía física y política del antiguo continente* y en segundo: *Geografía física y política del nuevo continente*.

El nuevo plan sancionado en 1898 posibilitaba, junto a los estudios que conducían a la obtención del título doctoral, el seguimiento de cursos especiales que daban acceso al título de Profesor en Filosofía, en Historia o en Letras. Señala Buchbinder (1997, p. 45) que además de imponer nuevos requisitos para el ingreso, la ordenanza de sanción de este plan disponía, que los cursos de Geografía entre otros, no comprenderían la enseñanza enciclopédica de las asignaturas, sino que la Facultad, a propuesta de los profesores, resolvería cada año la parte especial que sería objeto de enseñanza en el curso anual dando preferencia a las cuestiones relacionadas con los intereses argentinos. Se pretendía imponer una enseñanza de carácter intensiva y monográfica, al tener que delimitar los profesores un solo tema puntual a cuyo tratamiento se dedicaba el curso completo.

El primer titular de la cátedra de Geografía Política entre 1899 y 1913 fue un historiador llamado Fregerio, cuya utilización de la geografía se circunscribía a la posibilidad de completar las explicaciones de los hechos históricos a raíz de su relación con el medio natural. Desde la otra vertiente geográfica, la geografía física, parecería intentarse más fuertemente la jerarquización disciplinaria y legitimación epistemológica del discurso geográfico, con énfasis en la capacidad explicativa de la ciencia.

La geografía física, también solía aparecer como argumento científico para intentar resolver los conflictos territoriales. Al respecto Delachaux, el profesor de la primera cátedra de Geografía Física dictada en la UBA sostenía: “el problema es, ante todo, de orden geográfico, y que a la geografía -secundada por la geología- pertenece dar la solución definitiva a nuestra larga disputa fronteriza” (Souto, P., 1996, p. 34). Delachaux analiza también la evolución de la distribución de la población de los territorios ocupados por Argentina y Chile a la luz de las características físico naturales de ambos territorios y sostiene que el mayor valor explicativo reside en los argumentos físico-naturales.

El 21 de junio de 1905 el Consejo Directivo de la Facultad aprobó una ordenanza sobre la organización de trabajos de investigación. Por esta ordenanza el organismo autorizaba al decano a organizar trabajos de investigación en Geografía, Historia, Lingüística y Etnografía argentina, disponiéndose que por cada una de estas materias se constituyera una Sección de investigación. La sección de Geografía recién inició su funcionamiento regular a mediados de 1918.

En noviembre de 1912 se aprobó un nuevo proyecto de doctorado. Según el ordenamiento sancionado ese año, los cursos de la Facultad se dividieron en tres secciones: una de Filosofía, otra de Historia y otra de Letras. Para lograr el título de doctor en Filosofía y Letras era necesario seguir en forma completa y general los cursos de por lo menos una de las tres secciones. Cada sección estaba integrada por quince o dieciséis materias distribuidas en cuatro años, manteniéndose la obligatoriedad del examen general y la presentación de la tesis correspondiente. El profesorado se completaba mediante el cursado de unas doce materias por disciplina más el examen general y la tesis correspondiente. Quienes finalizasen los estudios del profesorado podrían acceder al título de doctor completando las materias de su sección y presentando una nueva tesis. (Buchbinder, 1997, p. 49)

Luego de 1913 las materias de Geografía formaron parte de la sección de Historia. La cátedra de Geografía política pasó a llamarse “Geografía humana” y fue dictada por Outes hasta el año 1937, quien mantiene la función de subsidiariedad de la geografía aunque introduciendo en sus programas algunas concepciones novedosas acerca de la unidad de objeto y método de la Geografía. El último titular de la cátedra previa a la constitución de la carrera de Geografía fue Ardissonne, quien continuó las líneas generales planteadas por sus antecesores.

En 1917, el entonces Decano de la Facultad Rivarola invita a algunos consejeros y profesores a organizar la Sección de trabajo científico de Geografía y nombra a Félix Outes como su primer director. Según Buchbinder (1997, p. 80) Outes sostenía que la Sección había iniciado sus tareas en condiciones desventajosas: por problemas de recursos, de espacio y con dificultades para encontrar personal idóneo. En 1918 presentó un plan de trabajo para la Sección que comprendía básicamente la “compilación sistemática de la bibliografía geográfica” y la “preparación de la regenta cartográfica de la República”.

En el plan de estudios de 1928 se conservó el título de Doctor, la obligatoriedad del examen de tesis y el ciclo de primer año compuesto por las tres materias introductorias y los dos cursos de lenguas clásicas. En este plan, como en los anteriores, se buscaba mantener una formación integral, la unidad de la cultura humanista y la tradición clásica. Las materias Geografía Física y Geografía Humana se encuentran únicamente como parte de las materias de segundo año para la sección de la carrera de Historia. Estos cursos dictados durante este período en función de los estudios históricos y como materias auxiliares, quedaron a cargo de Guillermo Schulz, Juan Keidel, Félix Outes y Romualdo Ardissonne.

En el período comprendido entre 1942 y 1953, en pos de los avances en el área, se planteó la pretensión de que esta actividad se constituyera en una teoría geográfica que, además, permitiera la definitiva individualización académico-profesional.

En 1946, bajo la intervención de Francois se reestructuró el plan de Institutos y se creó el Instituto de Geografía que comprendía dos secciones de: Antropogeografía y Geografía Física.

Una vez finalizada la intervención y normalizada la Facultad, en diciembre de 1952 se modificaron los planes de estudios y surge el título de Licenciado. Para obtener el título de doctor en Filosofía y Letras se debía aprobar todas las materias y el examen de tesis de licenciatura de una de las carreras existentes (Filosofía, Letras, Historia, Pedagogía o Geografía) y la tesis doctoral.

En 1953 surge la carrera universitaria de Geografía dentro de la Facultad de Filosofía y Letras aprobándose su primer plan de estudios. Este plan tenía 24 materias organizadas en cinco años de estudios. En esa época, el Estado Nacional encontraba funcionales las afirmaciones que relacionaban la producción sustantiva geográfica con los planteos nacionalistas de unidad indisoluble entre territorio y nacionalidad. Muchas planificaciones eran de tipo regional y, en este sentido, podían estar basándose en algunas conceptualizaciones teóricas propuestas desde el discurso geográfico de la época en torno a la noción de “región geográfica”. Sobre este objeto propio se pretendió basar la científicidad de la disciplina.

En 1958 se proponen modificaciones pero recién se reforma el plan en 1962 (Res. C.S. N°3627/62). Este plan tiene 28 materias cuatrimestrales e incluye la “técnica en aerofotointerpretación”. En una entrevista, un docente de la carrera, explicó esta práctica como la adquisición de un tipo de representación del territorio existente en aquel entonces: *“Les pongo un ejemplo. Yo cuando estudié había una materia que se llamaba “Aéreo-foto-interpretación”. Y era una materia donde vos tenías que mirar unas fotos que tenían una superposición especial con unos anteojos, unos estetoscopios que vos te los ponían así (Rodea sus ojos con las manos imitando un binocular) y veías, tenías que estar un rato, ver cómo colocabas las dos fotos y de golpe, te parecía como que se empezaban a... Veías como en tres dimensiones. Porque eso tenía esa parte de superposición y esos lentes que te hacían ver en 3D esas fotos. Y eso era lo que había en ese momento.”* (Entrevista Docente 2010). Durante los primeros planes puede identificarse que los contenidos responden al auge del positivismo que se respiraba a mediados del siglo XX.

Recién en el nuevo plan de 1972 (Res. C.S. 761/72) aparece por primera vez una diversificación del ciclo en introductoria, básico y especializado. Además aparece una materia de Estadística (anual) y una de “Metodología de la Investigación geográfica” (cuatrimestral), lo cual puede sugerir una intención de sistematización en cuanto a las formas de producción de conocimiento geográfico. En él se observa una clara diversificación con el profesorado, en el

cual se incluyen dos materias dentro de lo denominado como “ciclo pedagógico”. Tanto este plan de 1972 como el plan aprobado por Res. C.S. N° 206 de 1974 no entraron en vigencia.

Los cambios por lo tanto se notan con el plan aprobado por Res. C.S. N°439 de 1974 que sí entra en vigencia. En esta última resolución de 1974 aparece una unificación de carreras ya que hace referencia al Plan de Estudios de la carrera de Ciencias Históricas el cual está dividido en tres secciones: Sección Historia, Sección Ciencias Antropológicas y Sección Geografía. Cada sección cuenta con la descripción de un ciclo introductorio, un ciclo básico y un ciclo de especialización. Los títulos que se otorgan son: Licenciado en Ciencias Históricas (con especialización en...) y Profesor en Enseñanza Secundaria Normal y Especial en Ciencias Históricas (con especialización en...).

Durante la última dictadura militar, se reconoce una marcada tendencia al cierre y rigidez de la carrera. En esta época, se vuelve a reformar el plan en 1976 (Res. C.S. N°135/76) volviendo a tener cada carrera su currículum de forma independiente. En el nuevo plan de 1982 (Res. C.S. N°615/82) se instituye una organización de la carrera en años con materias obligatorias. Al decir de un docente entrevistado, se identifica en estos planes: *“una censura propia de la época vivida y del desmantelamiento de la educación universitaria pretendida por el gobierno de facto que se prolongó hasta 1983”*. (Entrevista Docente 2010)

Justamente por este motivo fue imperiosa una renovación del plan, que se llevó a cabo en 1985 con el plan aprobado por Res. C.S. N°467/85 luego de recobrada la democracia en el período de normalización. El docente entrevistado al respecto, declara: *“(...) claramente fue necesario hacer una reforma porque el que estudiaba Geografía en el año '80 en esta facultad era una Geografía que atrasaba 30 años. Y era una Geografía con mucha censura. Ese cambio, claramente, era un cambio necesario y que tenía que ver con la coyuntura política muy diferente, muy diferente”* (Entrevista Docente 2010). Este cambio se refleja en un plan más abierto y flexible, con más materias optativas. Además, se incorpora el Seminario de “Diseño de Investigación” como requisito para la Licenciatura. El perfil del egresado de este plan es un intelectual capaz de analizar y explicar el espacio como dinámica resultante de una conjunción de variables. Por su parte, la ampliación de la formación en investigación podría leerse como un ámbito académico que va cobrando importancia.

El último plan entra en vigencia en el año 1993 (Res. C.S. N° 3013/92). Se observa en él además del CBC, un total de ocho materias obligatorias, un ciclo de Orientación y uno de Graduación. Esta mayor flexibilidad parece corresponderse con una época en la cual prolifera la educación superior privada, y quizás responda a la demanda de los egresados de desempeñarse en distintos sectores del campo laboral. (Ver línea del tiempo al final del apartado)

5.3.2- Análisis de los últimos planes de estudio

A continuación, se analizan en detalle los últimos seis planes de estudio de la carrera de Geografía a los cuales se ha podido tener acceso a través de sus Resoluciones. Para facilitar la comparación de los mismos, se presenta el siguiente cuadro:

PLANES	1962	1974	1976	1982	1985	1993
CATEGORÍAS						
Nombre de la carrera	Geografía	Geografía	Geografía	Geografía	Geografía	Geografía
Estructura general	- Curso introductorio: 4 materias cuatrimestrales - Ciclo básico: 20 materias cuatrimestrales - Ciclo de Asignaturas optativas (entre 24 materias se eligen 4 para la licenciatura y 2 para el profesorado) Total: 28 materias	-Primer año común de la UBA -Ciclo introductorio de cuatro materias. -Ciclo Básico de 24 materias. - Ciclo de especialización : Tesis - Tres niveles de un idioma latino y otro anglosajón	- Ciclo introductorio: 7 materias - Ciclo básico: 20 materias - Ciclos de especialización. (lic o profesorado) - Tres niveles de dos idiomas, uno latino (italiano o francés) y otro sajón (alemán o inglés)	- 25 materias anuales distribuidas en 5 años: cada año con cinco materias. - Dos seminarios - Tres niveles de dos idiomas, uno latino (italiano o francés) y otro sajón (alemán o inglés)	- CBC (Ciclo Básico Común) - Ciclo de Materias obligatorias: 15 materias: (14 materias cuatrimestrales y 1 anual) - Ciclo de 7 materias optativas para la licenciatura y 4 para el profesorado según cierta cantidad por cuatro áreas preestablecidas. -Tres niveles de dos idiomas, uno latino y otro sajón.	- CBC (Ciclo Básico Común) - Ciclo de Grado donde se cursa el Ciclo Introductorio compuesto por 8 materias obligatorias - Ciclo de orientación (dos orientados: Geografía Natural o Geografía Humanístico Social) de 15 o 16 materias y/o seminarios optativos - Ciclo de graduación (3 opciones) - Tres niveles de dos idiomas, uno latino y otro sajón.
Grado de apertura o cierre	Tendencia Cerrada. Pocas optativas entre opciones predefinidas	Cerrado. No se ofrecen opciones.	Cerrado. No se ofrecen opciones.	Cerrado. No se ofrecen opciones.	Tendencia a la apertura. Aumenta el número de materias optativas	Abierto. La mayoría de las materias son a elección.

Correlatividades	Rígido. Correlaciones entre ciclos y materias.	Rígido. Correlaciones entre ciclos y materias. Los niveles de idioma deben aprobarse antes de cursar los ciclos de especialización.	Rígido. Correlaciones entre ciclos y materias.	Rígido Correlaciones entre años.	Tendencia a la flexibilidad. Correlativas entre algunas materias.	Flexible. Pocas correlativas.
Requisitos para el título	Licenciatura - Aprobación de las materias. -Aprobación de un trabajo final Profesorado: Aprobación de 4 materias pedagógicas: - Psicología de la niñez y la adolescencia - Pedagogía general - Didáctica de la enseñanza	Licenciatura: -Aprobación de las materias. -Aprobación de la tesis Profesorado: Aprobación de las materias: Didáctica General y Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza.	Licenciatura: -Aprobación de las materias. -Aprobación de la tesis Profesorado: Aprobación de las materias: Didáctica General, Didáctica Especial, Prácticas de la Enseñanza y Técnicas audiovisuales.	Licenciatura: -Aprobación de las materias. - Dos seminarios -Aprobación de la tesis Profesorado: Aprobación de las materias: Didáctica General y Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza.	Licenciatura: -Aprobación de las materias. - Seminario de Diseño de investigación en Geografía -Aprobación de la tesis Profesorado: Aprobación de las materias: Didáctica General y Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza.	Licenciatura: -Aprobación de las materias - Elección de una de las tres opciones: a)-Aprobar la tesis b)- Cursar tres seminarios c)- Cumplir 200 horas de investigación. Profesorado: Aprobación de 6 materias específicas del Área de Enseñanza (incluidas las Didácticas y Práctica de la Enseñanza)
Perfil del egresado	No se menciona	No se menciona	No se menciona	No se menciona	Un intelectual capaz de analizar y explicar el espacio como dinámica resultante de una conjunción de variables. Se puede desempeñar en la docencia, investigación o asesorías sobre	Los egresados podrán desempeñarse en la docencia de tres niveles de enseñanza: media, terciaria y universitaria También podrán desempeñarse como

					temas geográficos.	investigadores en los centros de investigación, y/o como asesores y consultores en diversos organismos.
Enfoque	Geografía física y humana	Geografía física y humana	Geografía física y humana	Geografía física y humana	Geografía física y humana	Geografía física y humana
Formación generalista o especializada	Tendencia generalista	Tendencia generalista.	Tendencia generalista	Tendencia generalista. Aunque surgen las orientaciones en los últimos años.	Generalista pero con tendencia a mayor especialización.	Especializada
Articulación teoría-práctica	No se encuentra ninguna instancia para la licenciatura. Sí, se encuentra en el profesorado una asignatura de práctica al final.	No se encuentra ninguna instancia para la licenciatura. Sí, se encuentra en el profesorado una asignatura de práctica al final.	No se encuentra ninguna instancia para la licenciatura. Sí, se encuentra en el profesorado una asignatura de práctica al final.	No se encuentra ninguna instancia para la licenciatura. Sí, se encuentra en el profesorado una asignatura de práctica al final.	No se encuentra ninguna instancia para la licenciatura. Sí, se encuentra en el profesorado una asignatura de práctica al final.	No se encuentra ninguna instancia para la licenciatura. Sí, se encuentra en el profesorado una asignatura de práctica al final.
Instancias curriculares de formación en investigación	No se encuentran	Se encuentra una materia en el ciclo básico: "Elementos de Metodología Estadística".	Se encuentra en el ciclo básico: "Metodología estadística" y en el Ciclo de Especialización para la licenciatura: "Metodología de la investigación geográfica".	Se encuentra en el segundo año: "Estadística" y en quinto año: "Metodología de la investigación geográfica".	Se encuentra en el ciclo de materias obligatorias: "Epistemología de las ciencias sociales" y "Estadística (Técnicas cuantitativas en Geografía I)" y en el ciclo de materias optativas del área instrumental: "Técnicas cuantitativas en Geografía II" y	Se encuentra en el ciclo introductorio como obligatoria: "Metodología de la Investigación". En el orientado de Geografía Humanística Social hay una subárea de Metodología y Epistemología con cinco materias entre las cuales se puede elegir. Para el profesorado aparece un "Seminario de

					“Seminario de Diseño de investigación en Geografía” que es requisito para la licenciatura.	investigación geográfica en práctica docente.”
--	--	--	--	--	--	--

Para el análisis de los planes de estudio de la carrera de Geografía se han considerado una serie de categorías. A continuación, las mismas se desarrollan brevemente y se analizan los planes a partir de ellas.

Nombre de la Carrera: Permite observar si ha cambiado el nombre de la carrera en los diferentes planes de estudios y si ese cambio implica un cambio de enfoque. En este caso, no se ha observado cambio de nombre en los planes encontrados en la carrera y ha permanecido una coexistencia entre dos enfoques: la geografía física y la geografía humana.

Estructura general del Plan: Da cuenta de la forma en la que está organizada la carrera. En la misma, las materias pueden presentarse en un listado, estar agrupadas por años, ciclos o por áreas temáticas (Camilloni, 2001 y Zabalza, 2006). La carrera de Geografía, en los planes encontrados, estuvo organizada generalmente en ciclos (plan del 62, 74, 76, 85 y 93), salvo el plan de 1982 que se organizó en años. En general, presentan materias comunes para la licenciatura y el profesorado, luego se diferencian hacia el final de la carrera.

Grado de apertura: A partir de la posibilidad de elección de los alumnos del recorrido curricular que debe seguir, es posible determinar el grado de apertura o cierre del mismo (Camilloni, 2001). Por ejemplo, la existencia de materias optativas a lo largo de la carrera lo demuestra, al igual que la elección de orientaciones.

Los planes previos al '85 son cerrados, ya que no existen en ellos materias optativas o las pocas que se pueden elegir son entre opciones predeterminadas del mismo departamento.

Por el contrario, el plan de 1985 sería notablemente más abierto, en tanto el ciclo de grado se conforma de asignaturas obligatorias y de otras que pueden ser elegidas por el alumno. El último plan del '93 es el de mayor apertura ya que únicamente se plantea una formación general de ocho materias obligatorias y el orientado lo organiza el alumno optando por materias o seminarios del Departamento o fuera de él.

Correlatividades: El plan de estudios puede considerarse más rígido o flexible en función de la existencia de correlatividades y la ubicación que se establecen para el cursado de las materias: las correlatividades por año son más rígidas que las correspondientes a los Ciclos, ya que permiten al estudiante mayor movilidad en la realización del trayecto de formación (Camilloni, 2001 y Díaz Barriga, 1995).

Podemos decir que los planes en la carrera de Geografía se han buscado flexibilizar, dado que el del año 62 y del año 74, 76 y 82 son los más rígidos, debido a que las correlatividades se establecen entre ciclos, materias y entre años. En los siguientes (del 85 y 93), si bien siguen existiendo las correlatividades, éstas se establecen entre los ciclos de formación o entre algunas materias básicas.

Requisitos para el título: Toma en consideración todas las materias y prácticas necesarias de acreditar para obtener el título (Calvo, 2002)

a)- Para la obtención del título de Licenciado: Toma en consideración todas las materias y prácticas necesarias para obtener el título. En términos generales, con el paso de los años, se observa que el requisito de la tesis ha permanecido desde su instauración en el plan de 1.974 agregándose en algunos casos otros requisitos u opciones.

b)- Para la obtención del título de Profesor: (Lucarelli, 1997 y Rodríguez Ousset, 1994) en general, se ha mantenido el requisito de la aprobación de materias pedagógicas al finalizar el cursado del plan general sin la presentación de una tesis. Para el título de Profesor, en general se ha mantenido el requisito de la aprobación de materias pedagógicas al finalizar el cursado del plan general sin la presentación de una tesis. Luego de ser formados en los contenidos propios del área se les pide como requisito aprobar tres asignaturas dedicadas a la formación en la práctica profesional docente. Por este motivo, se puede destacar que la concepción que prevalece es que para formar en la profesión docente, y por tanto para enseñar, basta con el dominio del contenido disciplinar.

Perfil del egresado: El campo en el que se espera que se desempeñen los egresados de la carrera se puede inferir, en algunos casos, del perfil de egreso, mientras que en otros este se encuentra enunciado explícitamente (Díaz Barriga, 1984)

En los cuatro primeros planes encontrados no se hace ningún tipo de mención al perfil del egresado que se pretende formar. En oposición, en el plan del '85 y en el vigente se hace referencia que entre las diferentes tareas para las que está formado un egresado de la Carrera de

Geografía se puede encontrar: la docencia, la investigación y realizar tareas de asesoramiento en organismos.

Formación generalista o especializada: De acuerdo al tiempo de cursado y a la cantidad de materias que corresponden a uno u otro año o ciclo es posible hablar de una formación más especializada o generalista de los alumnos. Es generalista cuando la mayoría de los cursos son de fundamentación, disciplinas genéricas y de formación socio-cultural. En cambio, es especializada cuando se prioriza el cursado de instancias curriculares propios de una disciplina o campo profesional. (Gómez Campo y Tenti Fanfani, 1982; Zabalza, 2006)

Se observa en el cuadro comparativo que a lo largo de los años hay una tendencia hacia la especialización. Con el correr de los planes se ha profundizado el ciclo orientado, ha disminuido la cantidad de materias del ciclo general y ha aumentado la cantidad de materias de especialización.

Articulación teoría y práctica: Se busca identificar si dentro del plan de estudio existen instancias de formación que relacionen el contenido teórico con la práctica profesional. Lucarelli señala que se pueden distinguir dos formas de hacer referencia a la práctica: uno como práctica profesional y otra como estrategia metodológica en el desarrollo de toda situación de enseñanza y aprendizaje. Cabe señalar, que en el análisis del plan de estudios, se hace referencia específicamente al primer sentido. (Lucarelli, 1994 y 2009 a)

A partir de la lectura de los planes de estudios no es posible identificar explícitamente instancias curriculares de articulación entre la teoría y la práctica profesional para la licenciatura. En el caso del profesorado, encontramos por lo general, una materia de práctica de la enseñanza. En este sentido, es posible pensar que la concepción que subyace a esta manera de organizar el currículum es dicotómica, dado que prevalece una separación entre la teoría y la práctica, entendidas éstas como tareas excluyentes, desarrolladas al margen una de la otra, con una ubicación institucional desconectada.

También cabe destacar que esa materia se deja como una única materia de práctica pedagógica al final de la carrera. El hecho de ubicarse al finalizar la formación nos estaría indicando existencia de una concepción aplicacionista, dado que el alumno deberá aplicar en esta oportunidad los contenidos teóricos adquiridos a lo largo de la carrera.

Instancias curriculares de formación en investigación: Tal como se señaló en esta tesis se busca la existencia de instancias curriculares que explícitamente promuevan la

formación en investigación, observando si las mismas son obligatorias u optativas. Su ubicación dentro del plan de estudios, nos permite pensar acerca de qué manera se concibe la investigación dentro de la carrera y qué importancia se le da a la misma. En los planes analizados a partir de la década del 70 se encuentran materias metodológicas. A medida que cambian los planes, se observa una tendencia a incrementar el número de este tipo de materias. Se percibe por lo general, alguna en el ciclo general como obligatoria y otra/s en el ciclo orientado como optativa.

5.3.3- El plan de estudios actual

Desde el surgimiento de la geografía como disciplina se identifica una constante relativa al tipo de ciencia, si es una ciencia natural o social, lo que define su objeto de estudio y el enfoque metodológico de investigación. En primer lugar, se resalta la dificultad de especificar el objeto de estudio y las técnicas metodológicas propias de esta ciencia. Así lo comenta el Director de la carrera en 2010: *“En cuanto a la disciplina en general, como campo científico, en geografía está la discusión si es una ciencia social o no, o una ciencia natural o una ciencia puente entre la ciencia social o natural.”* Por otro lado, se manifiesta la convergencia de dos enfoques del estudio, uno ligado al estudio de la geografía como hecho fáctico, natural; y otro relacionado con la constitución del medio en interacción con la actividad humana.

Si bien el primer planteo podría considerarse como definido si se toma en cuenta que en 1953 se institucionaliza la carrera de Geografía, para lo cual fue imperioso definir el objeto y la metodología con la que este conocimiento se construye, la segunda cuestión parece ser una característica particular que acompaña a la formación en geografía hasta la actualidad. La declarada diferencia entre una geografía humanística y una geografía como ciencia natural aún existe. Un reflejo de ello es la existencia de dos orientaciones bien definidas: Orientación en Geografía Natural y Orientación en Geografía Humanístico Social.

El plan actual se aprueba en 1992 y se comienza a implementar en 1993 (Res. C.S. N° 3013 / 92). El mismo introduce una serie de cambios interesantes de destacar con respecto al plan anterior que se aprobó en el año 1985. *“El plan del 85 tuvo que ver con desbancar a la vieja guardia de geógrafos, muy de derecha en lo ideológico político, y muy conservadores, nacionalistas y territorialistas, lo que era un rasgo típico de la geografía. En este momento yo creo que hay una transformación importante (...)”* (Entrevista al Director del Departamento-2010). Estas modificaciones son:

- En el Plan '85 los estudios de grado, estaban formados por tres ciclos: CBC, Ciclo de materias obligatorias (15) y Ciclo de materias optativas (7). En 1992, el nuevo Plan de estudios señala que los estudios tienen un CBC y un Ciclo de Grado dividido a su vez en tres ciclos: Ciclo Introductorio, Ciclo de Orientación y Ciclo de Graduación.
- El Ciclo Introductorio del '92 tiene un grupo de materias obligatorias al igual que en el '85 pero en menor cantidad (de 15 obligatorias a 8 obligatorias en el Ciclo Introductorio en 1992), lo cual muestra una tendencia a la especialización.
- El Ciclo de Orientación (que en el '85 no existía) presenta dos posibilidades: Orientación en Geografía Natural y Orientación en Geografía Humanístico Social. En ambas hay que cursar 15 materias y /o seminarios. La primera orientación presenta materias obligatorias (4) y optativas (11). En cambio la segunda orientación tiene todas materias optativas (15).
- El Ciclo de Graduación presenta nuevos requisitos para obtener el título, a los existentes en el Plan anterior. En el Plan '85 se requería la aprobación de un seminario y una tesis para recibir el título de Licenciado. En el Plan '92, al requisito anterior se le agregan dos opciones más: cursar 3 seminarios temáticos según la orientación elegida o realizar el seminario de Diseño de Investigación Geográfica y cumplir 200 horas de investigación.
- La cantidad total de materias de la carrera prácticamente no tienen modificaciones: de 28 a 29 asignaturas.
- Es evidente que el Plan del '92 tiene mayor apertura y flexibilidad. La cantidad de optativas aumenta considerablemente (de un 25% en 1985 a un 38% en una orientación [Geografía Natural] y el 52% en otra orientación [Geografía Humanístico Social]). Pero cabe señalar que las materias optativas se encuentran establecidas entre un grupo de asignaturas agrupadas según áreas por las que deben pasar. En el caso de la Orientación Humanístico Social la apertura es mayor ya que las materias (todas optativas) se establecen según el Departamento de la carrera que debe elegir (Ej: 2 materias y/o seminarios en el Dto. de Historia y/o Dto. de Antropología de la FFyL de la UBA)
- La mayor flexibilidad en el Plan de estudios, también se nota en el establecimiento de correlatividades. En el Plan '85 se encontraba pautadas las correlatividades entre todas las materias obligatorias y algunas para las optativas según el área. En el Plan del '92 las correlatividades únicamente señalan cuántas materias (y de qué áreas) hay que tener aprobadas para comenzar el próximo ciclo.
- Los requisitos de idioma no se modificaron.

- Los requisitos para obtener el título de Profesor, aumentan no sólo en cuanto a las materias pedagógicas sino también a las asignaturas propias del campo. En este caso, no es necesario primero cursar la Licenciatura para luego ser profesor. Se pueden cursar independientemente.
- No se presentan aquí tampoco instancias de acercamiento al campo profesional para propiciar la inserción laboral. Básicamente la carrera parece querer formar investigadores y profesores.

En 2012 la carrera está organizada de la siguiente manera: se cursan 6 materias en el Ciclo Básico Común (Introducción al Pensamiento Científico, Introducción al Conocimiento de la Sociedad y el Estado, Antropología, Sociología, Economía, y Semiología); posteriormente en el Ciclo de Grado se cursa el Ciclo Introductorio compuesto por 8 materias obligatorias (Introducción a la Geografía, Geografía Física, Cartografía, Metodología de la Investigación, Geografía Económica, Geografía Social, Ecología y Biogeografía e Historia Social General). A partir de allí el alumno puede elegir entre dos orientaciones (Ciclo de Orientación): en geografía natural o en geografía humanístico-social, y deberá cursar 15 materias y/o seminarios. Por último accederá al Ciclo de Graduación donde tiene tres alternativas para obtener el título de Licenciado (realizar una tesis, cursar tres seminarios o cumplir con 200 horas de investigación).

Para obtener el título de Profesor, además de las 8 materias del CBC debe cursar 16 materias y/o seminarios comunes con la licenciatura y 6 materias específicas del Área de Enseñanza.

La formación en investigación se manifiesta en una materia en el ciclo introductorio de grado: *Metodología de la Investigación*, asignatura obligatoria para todos los alumnos de la carrera. En el ciclo de orientación los alumnos optan cursar materias de diferentes áreas y subáreas predeterminadas por el plan. En el orientado de Geografía Humanístico - Social hay una subárea de Metodología y Epistemología con cinco materias entre las cuales se puede elegir para seguir formándose en investigación. En el profesorado (únicamente) se establece cursar un *Seminario de investigación geográfica en práctica docente* como asignatura obligatoria.

Según el plan de estudios en el ciclo de graduación para la licenciatura debe optarse entre una de las tres alternativas siguientes, y desarrollar las actividades previstas (de acuerdo a la reglamentación que figura en las Normas para el Ciclo de Graduación):

- √ 3 (tres) seminarios temáticos en la Orientación elegida;
- √ Seminario de Diseño de Investigación Geográfica y realizar un trabajo de tesis.

√ Seminario de Diseño de Investigación Geográfica y cumplir 200 (doscientas) horas de investigación.

Las ocho materias obligatorias del ciclo introductorio abarcan grandes contenidos generales sobre la geografía física, la geografía política y, por último, las herramientas metodológicas sobre las cuales se funda el proceso de investigación en geografía. El incremento del aspecto metodológico y orientado hacia la práctica de investigación podría considerarse parte de la innovación que implica la actualidad del ámbito académico de la Geografía.

Por otro lado, las técnicas de representación del territorio fueron variando en base a los avances tecnológicos que fueron progresando. Esta es otra de las causas que hace que el plan de estudios de la carrera de Geografía sea tan cambiante y esté en continua revisión. Cada nueva herramienta que surge para extraer datos del terreno y cada cambio que el objeto de estudio manifiesta, (ya que *“el objeto de trabajo es un objeto que está ahí afuera, dinámico, que cambia todos los días”* - Entrevista Docente 2010), es tenido en cuenta por la comunidad académica que se dedica a la construcción de saberes geográficos. Un ejemplo lo plantea un docente entrevistado: *“el análisis territorial, la organización de construcciones urbanas, todo lo que se te ocurra lo podés ver, y podés estar mirando una ciudad en detalle a partir del Google, o sea, hay que dar cuenta de eso, las imágenes satelitales no existían en los años ‘80”* (Entrevista Docente 2010). Se encuentra, entonces, en esta carrera, la necesidad constante de actualizar las herramientas con las que se investiga y se construye los conocimientos propios del campo de la Geografía.

Como se señaló, un punto de importancia es el creciente énfasis que se le otorga a la actividad de la investigación. No sólo aparece más delineada en los últimos planes, sino que además los estudiantes cuentan con la posibilidad de incluirse en proyectos de investigación de los docentes durante la cursada de cada materia: *“También se van incorporando en las materias de la carrera y, a la vez, hay varios estudiantes avanzados que se van incorporando al proyecto, que todavía no se graduaron pero que van formándose en el marco del trabajo del proyecto, o lo van haciendo a medida que están terminando sus últimas materias o seminarios. También la tesis es otra instancia de aprendizaje. Al estar esta alternativa de graduarte con tesis tenés la oportunidad de elegir tu tema y... se aprende, haciendo.”* (Entrevista Docente 2010)

Al parecer, en cada materia tratada se aplican y se construyen herramientas de investigación, con lo cual la formación en esta rama de la carrera se encuentra desarrollada incluso cuando no aparece específicamente nombrada en los planes. El Director de la carrera

destaca: “Casi todos los docentes de la carrera son investigadores, no sé si casi todos, pero un gran porcentaje. Y alguno que tienen dedicación simple participan en proyectos de investigación, eso es un dato y una puerta para que los estudiantes se vayan vinculando con la práctica de Investigación.” (Entrevista al Director del Departamento- 2010).

Uno de los entrevistados reconoce la necesidad de un vínculo dialéctico entre: la teoría, la práctica profesional y la formación en investigación en el siguiente fragmento: “(...) más que complementario... casi que para hacer investigación en serio, necesitas del trabajo profesional y para hacer un trabajo profesional valioso, hace falta de una buena formación académica y de investigación.” (Entrevista Docente 2010). Evidentemente, la propuesta curricular de la carrera de Geografía pretende alcanzar el logro de la construcción de un intrínseco e inseparable vínculo entre teoría y práctica que permita una mejor formación profesional en íntima relación con el quehacer investigativo. En la actualidad, el plan de estudios de la carrera de Geografía se encuentra nuevamente en revisión.

5.3.4- La formación en investigación.

Teniendo en cuenta la reglamentación vigente, se puede decir que la única instancia curricular por la que pasan obligatoriamente todos los alumnos de la carrera donde se busca formarlos en investigación es la materia: Metodología de la Investigación.

La titular de la materia Metodología de la Investigación señala lo siguiente sobre la ubicación de la materia en el plan de estudio actual: “La carrera también tiene al finalizar un seminario de diseño en investigación. Se supone que tiene que aprobar esta materia. Lo que pasa es que están muy distantes. Uno está en primer año, el otro está como en quinto, si es que podemos hablar de años en esta carrera... es un tema que se está discutiendo, que haya opciones para recibirse... que son la tesis, veinte horas de investigación o tres seminarios. Esto tiene que ser al final y son opciones establecidas. (...) Esta es una materia que se considera necesaria, básica y elemental de la carrera. Todas las introductorias son todas las obligatorias.” (Entrevista Prof. Titular. 02/12/08) Como señala la entrevistada, es una materia inicial en el tema que se cursa en los primeros años, luego aparecen otras optativas en los orientados y recién se retoma la formación en investigación en el ciclo de graduación si es la opción seleccionada.

El profesor adjunto de la materia también aporta su mirada en el tema señalando la desarticulación que existe en la carrera entre las asignaturas del área y la necesidad de la

inclusión de una tercera en la mitad de la carrera: *“Después hay una falencia propia del diseño curricular que es que entre metodología en primer año y el seminario de investigación en el último... hay dos teorías y métodos pero que son algo así como historia de la teoría geográfica. No son metodologías que permitan desplegar ciertas cosas... (...) Lo que está faltando es una materia metodológica en el medio que permita trabajar cuestiones de diseño de sentido amplio y restringido conjuntamente, no sé... por ejemplo... organizar un sistema de matrices de datos. (...) Pero hay mucha desarticulación en Geografía y en la mayor parte de las carreras, mucha desarticulación entre... por supuesto entre las materias metodológicas y teóricas, porque muchas de las estrategias que se intentan desarrollar en las materias metodológicas, luego no son utilizadas en las materias teóricas. (...) Incluso en esto, se suelen impartir las materias de corte estadístico muy desvinculadas de las materias de metodología. Y sin articulación entre las operaciones estadísticas y las metodologías cuantitativas. Por un lado aprenden lo que es una medida estándar, lo que es una correlación. Pero no está lo que es una reflexión epistemológica acerca de qué nivel está operando eso para producir, por ejemplo, una encuesta cuantitativa articulada con una entrevista semi estructurada cuantitativa.”* (Entrevista Prof. Adj. 09/12/08).

Esta desconexión entre materias puede ser interpretada desde Díaz Barriga (1990, p. 26) cuando analiza la propuesta curricular estadounidense y destaca que es habitual reconocer que la estructura curricular por asignaturas refleja una concepción dominante de ciencia, vinculada con el positivismo. De esta forma, la realidad formalizada y segmentada, es ordenada en los compartimientos de las diversas materias para transmitirla al estudiante. Esta perspectiva de organización curricular influye en la visión fragmentaria y disociada que la institución reproduce. Por otro lado la inclusión y articulación de asignaturas obligatorias en cada uno de los tres tramos (inicio, medio y culminación) daría la posibilidad de constituirse en un eje metodológico que permita una formación significativa y gradual en investigación a lo largo de la carrera.

Otra profesora de la cátedra también plantea su interrogante en torno a la formación en investigación en las carreras de grado: *“Cómo hacer para que la práctica en investigación no sea solo una teoría de la investigación, sino que haya una formación también en el ejercicio de investigación.”* (Entrevista Ayte. 16/12/08) Este es el punto crucial que se trabaja en esta investigación y que aquí también aparece como una de las preocupaciones de los actores curriculares. En esta docente aparece la idea de que *“aprender a investigar se aprende investigando”* pero destaca que no son frecuentes los espacios que permitan esto y que muchas veces se encuentra limitado a la relación que se pueda entablar con un investigador formado lo cual termina siendo una posibilidad de formación reducida a unos pocos: *“(...) es difícil*

transmitir enseñar a investigar. Ya pensando alumnos del final de su carrera o ya siendo investigadores o iniciándose en la práctica de investigación. Me parece genial ese seminario de Bourdieu en torno a cómo enseñar a investigar y cómo investigación es un oficio. Y eso se hace poco acá. Y se hace poco porque no hay una estructura institucional que lo contenga. Más allá de los planes de estudio o pensando en los planes de estudio, tampoco hay... un alumno quiere hacer una tesis, por ejemplo, de qué depende eso. Que tenga una buena relación con alguna persona que le pueda dirigir la tesis. Que esa persona tenga la posibilidad horaria, de gente. Hay como algo también que está estructurado... (...)" (Entrevista Ayte. 16/12/08)

Se observan en los testimonios posiciones dispares sobre cómo funciona la organización del actual plan y sobre cómo se pretende mejorarlo. Posiblemente estas divergencias surgen al contraponer lo que propone el currículum como recurso material (Lucarelli, 2002) y lo que efectivamente ocurre al poner el currículum en acción. Como se puede observar, la formación en investigación, la articulación teoría y práctica y la implementación efectiva del currículum, son temas de interés para seguir debatiendo al interior de la Junta Departamental con miras al cambio de plan de estudio.

5.3.4- a- La cátedra E

Durante el año 2008 se ha realizado el trabajo de campo en esta asignatura obligatoria del Ciclo Introductorio de la carrera. Se han utilizado como fuentes de información: documentos curriculares: plan de estudio, programa y cronograma de la asignatura; observaciones de teóricos, teóricos-prácticos y seguimiento de un práctico; entrevistas a: Profesora Titular, Profesor Adjunto y Ayudante de primera (del práctico tomado para el análisis); una sesión de retroalimentación con el equipo docente de la cátedra en marzo de 2011

A partir del proceso espiralado entre recolección de la información y análisis de la misma, se fueron comparando los datos obtenidos de las diferentes fuentes. De la triangulación se obtuvo un esquema general conformado por una serie de categorías que constituyen los ejes del análisis descriptivo que a continuación se detalla.

La historia de la cátedra: desde el marco teórico que se sostiene en esta investigación, es central contextualizar las acciones de la unidad en estudio. Así en la historia de la cátedra se pueden identificar dos momentos:

a)- Primer momento: *Fundación a partir del plan que se crea en el año '92 y que continúa en vigencia.* Esta materia no estaba en el plan del año 1985. Se incorpora con el

cambio de plan de estudio de 1992. La denominación actual surge con la materia ese mismo año (en 1992). La Profesora Titular actual dicta la materia desde sus inicios en 1993.

b)- Segundo momento: *Organización y consolidación*. A partir de 1993 con la Profesora CE como titular. Se va consolidando la cátedra a los largo de más de 15 años. Durante este tiempo se producen cambios de personas en los cargos de JTP y ayudantes. El actual Profesor Adjunto ingresa como ayudante de la cátedra en el '92 y gana el concurso regular para este cargo en el '96. Luego en 2004, accede por concurso regular a JTP y posteriormente en 2005 a Profesor Adjunto. La actual JTP (a cargo de los trabajos prácticos) se incorporó como adscripta en 2003 y ganó el concurso de ayudante en 2005.

La conformación de la cátedra en 2008 está dada por: una Profesora titular, un Profesor adjunto, una JTP, una ayudante (que se incorpora a fin de la cursada 2008 luego de ganar el correspondiente concurso) y cuatro adscriptas.

En la sesión de retroalimentación con la totalidad de la cátedra en marzo de 2011, los docentes de la asignatura aclaran que siempre existieron dos prácticos y comentan por qué durante el período de observación en 2008 solo había uno. En el 2005 hubo concurso regular de ayudantes. La persona que salió primera en el concurso, estuvo un tiempo ejerciendo el cargo y luego renunció. Es en ese momento que se quedan con un solo práctico durante 2007 y 2008. Luego por concurso del Departamento, ingresa a fin de 2008 una nueva ayudante (que era adscripta desde 1999 y había salido en segundo lugar en 2005) y, desde entonces, se vuelven a conformar los dos prácticos.

En este punto, la profesora Titular concuerda con la idea de que se da un proceso de consolidación de la cátedra y la propuesta: *“las personas ingresan, se adscriben y se van formando... y van accediendo por concurso a los distintos cargos... y hacen la carrera docente, que es difícil verlo en otras materias, al interior de la cátedra... de adscripta a JTP, Adjunto o Titular.”*.

La intencionalidad formativa: una de las formas de entender la intencionalidad formativa que tiene la cátedra es analizando el currículum. Es decir, estamos considerando el *currículum como propuesta* (Lucarelli, 2002) al analizar el programa que utilizan, donde se organizan las actividades de enseñanza y aprendizaje que orientan al docente en su práctica con respecto a: los objetivos a lograr, los contenidos a desarrollar, así como las estrategias y recursos a emplear con este fin. La asignatura confecciona y pone en uso dos documentos: un programa general y un cronograma.

El programa de la materia consta de los siguientes ítems: encabezado, presentación, objetivos de la materia, contenidos (enunciados en tres unidades), materiales ilustrativos y formas de evaluación.

En el encabezado, se ubica a la asignatura en tiempo y espacio dentro de la Universidad, la Facultad, y el Departamento de Geografía al que pertenece. También aparece el nombre de los tres integrantes del equipo (la Profesora Titular, el Profesor Adjunto y la Profesora que se hace cargo del práctico).

La presentación se encuentra formulada planteando los propósitos que persigue la asignatura. Según Davini (2009, p. 171), los propósitos expresan las finalidades formativas o intenciones educativas del profesor a la hora de organizar su propuesta de enseñanza. El propósito general está enunciado en el primer párrafo y dice: *“reflexionar sobre las prácticas de construcción de conocimiento y presentar las principales operaciones y procedimientos involucrados en un proceso de investigación social”*. Para lograr este propósito general, plantea tres propósitos específicos:

- *“Se brindará una introducción general a los problemas epistemológicos que atraviesan los procesos de investigación y problematizar la construcción del objeto de estudio”*
- *“Se introducirá a los estudiantes en los rudimentos del diseño de investigación a fin de que obtengan elementos que los capaciten para pensar procesos de investigación.”*
- *“Se brindará un panorama general de las discusiones epistemológicas y metodológicas en torno a las diferentes técnicas de investigación en ciencias sociales con especial énfasis en los procesos de construcción de los procedimientos más usados en el campo geográfico.”*

Estos propósitos muestran que se pretende introducir en las problemáticas epistemológica y metodológica en torno a lo que implica la tarea de investigar. Esto significa, darles un marco epistemológico pero también un acercamiento metodológico ligado a las decisiones que se tienen que tomar cuando hace una investigación.

En el programa de la materia aparecen cinco objetivos: *“1- Reflexionar sobre los problemas epistemológicos y teóricos metodológicos que atraviesan la construcción del objeto de investigación en el campo de las ciencias sociales. 2- Transmitir los alcances, limitaciones y problemas de las diversas modalidades del diseño de investigación. 3- Adquirir capacidades para plantear problemas que puedan ser investigados empíricamente. 4- Pensar la elaboración de estrategias teórico- metodológicas para el abordaje de investigaciones propias del campo académico y profesional de la geografía. 5- Reconocer la utilidad y pertinencia de las técnicas de investigación social en función de la singularidad de cada proceso de investigación”*.

Los verbos planteados en los objetivos enuncian el tipo de habilidades que se espera que los alumnos logren una vez cursada la materia. En este caso, son habilidades mentales: como reflexionar, pensar, reconocer; capacidades para hacer planteos problematizadores de la realidad y habilidades comunicativas: poder transmitir de forma oral o escrita aquello sobre lo cual se trabajó. En ningún caso hace alusión a la acción práctica misma de investigar, y a las acciones involucradas sino a adquirir ciertas habilidades mentales y comunicacionales que favorezcan, en otra instancia, la acción práctica.

Estas intenciones concuerdan con las nuevas demandas en los perfiles de los profesionales que se buscan desarrollar a lo largo de toda la formación. Al respecto, Rodríguez Espinar (1997) señala que el graduado universitario deberá tener como producto de su paso por la universidad, complejas habilidades cognitivas (reflexión y pensamiento crítico), habilidad para aplicar los conocimientos teóricos a problemas prácticos de su campo disciplinar, pero también del campo personal, familiar y social. Estas nuevas cualificaciones o habilidades (Hernández Aristu, 1997) aluden a competencias cognitivas de las diversas ramas del saber. Esto supone, centrar la formación en la adquisición de cualificaciones dirigidas al saber, al saber técnico- práctico (saber hacer) y al saber estar, es decir, aquellas cualificaciones específicas que permiten a un profesional ejercer su trabajo en un contexto social e interpersonal. Pareciera que este saber técnico- práctico (saber hacer) no está presente en los objetivos.

También la redacción de los objetivos, dan cuenta de los contenidos donde se está poniendo el énfasis: problemas epistemológicos y teóricos metodológicos; diseño de investigación; problemas que puedan ser investigados empíricamente; estrategias teórico-metodológicas; técnicas de investigación social y proceso de investigación.

Estos énfasis los podemos confirmar en la manera de presentar los contenidos en el programa. Los mismos están presentados en tres unidades:

- ✓ Unidad 1: La producción de conocimiento: instituciones, prácticas de investigación y construcción del objeto.
- ✓ Unidad 2: El proceso de investigación. La teorización, los problemas del método y el diseño de investigación.
- ✓ Unidad 3: El proceso de investigación. Diseño y técnicas de investigación social.

Como se observa, existe un énfasis mayor en un enfoque epistemológico en la unidad 1 que abarca la primera mitad de la cursada y que es el contenido del primer parcial, según se expresa en el programa; también existe un mayor énfasis en el enfoque metodológico en la unidad 2 y 3 que abarca la segunda mitad de la cursada y que es el contenido del segundo

parcial. Así se explicita en el primer teórico de la cursada: “(...) *Vamos a plantear la reflexión bachelardiana sobre rupturas epistemológicas al interior del proceso de conocimiento. Y cómo a partir de estas rupturas y obstáculos epistemológicos se va construyendo el objeto de estudio. La primera unidad es densa, hay que leer, es compleja y difícil y es importante entenderla para la unidad 2 y 3. Posiblemente ahí haya un parcial*” (Obs. Teórico N°1- 04/08/08)

El enfoque metodológico que plantea la materia abarca hasta la lectura reflexiva de un informe de investigación y reconocer en él las decisiones que tomó el investigador. Asimismo se recupera permanentemente la base epistemológica de los procesos metodológicos. Esta perspectiva metodológica que no se reduce a la enumeración de técnicas de obtención y análisis de la información empírica es consistente con los enunciados de Pierre Bourdieu, Jean-Claude Chamboredon y Jean-Claude Passeron (2008) cuando señalan que al llamar metodología, como a menudo se hace, a lo que no es sino un decálogo de preceptos tecnológicos, se deja de lado la cuestión metodológica propiamente dicha.

El siguiente apartado que se encuentra en el programa lleva el título de: “materiales ilustrativos”. Interpreto que busca hacer alusión a los recursos materiales con los que trabajarán en la clase, por eso dice: “*Además de la bibliografía obligatoria presentada en el programa de la materia se trabajará con productos y resultados de investigaciones (...)*”. Los textos aparecen como el recurso central de la cursada. No sólo se constata en las observaciones de las clases como en el siguiente ejemplo: “*Vamos a trabajar con Espinosa y Foucault en la primera conferencia que permita pensar en la conquista. Si leyeron Foucault dice que el conocimiento es fruto de una doble ruptura... con estos conceptos tan abstractos lo que marca es que conocer no es algo natural para el hombre.*” (Obs. Teórico N°2- 11/08/08), sino también en la distribución del programa donde el contenido y la bibliografía obligatoria de cada unidad ocupan 4 de las 5 carillas.

Seguidamente en el programa se especifica cuál es el propósito de trabajar con estos recursos materiales: “*(...) se trabajará con productos y resultados de investigaciones que permitan a lo largo de la cursada identificar temas tales como prácticas de ruptura epistemológica, elaboración del estado de la cuestión, marco teórico, elaboración de un sistema de matrices teórico- conceptuales, operacionalización de variables, elaboración de instrumentos de obtención de información. Asimismo se leerán investigaciones empíricas que permitan a los alumnos deconstruir los diseños de investigación que las organizan. La referencia bibliográfica de los materiales ilustrativos será consignada tanto en el cronograma como en las guías de trabajo.*”

Como se señaló en el párrafo anterior, lo que se busca que los alumnos logren a partir de su trabajo con esos informes de investigación es identificar los elementos del diseño y deconstruir el proceso de investigación llevado a cabo. También en la primera clase la profesora titular, explicita la intencionalidad formativa de esta manera: *“No pretendemos que hagan una investigación porque están empezando, pero sí analizar investigaciones, desarmar, deconstruir el trabajo, dar cuenta de la cocina, ver qué hay detrás de eso, ver técnicas, hipótesis, conclusiones, objetos, etc. Analizando cómo trabajan otros investigadores. Incluso investigaciones nuestras para ver cómo llegamos a escribir esos textos, implica reflexión, dedicación, lectura... venir a todas las instancias. Yo sugiero que es conveniente venir a todas porque están relacionadas entre sí cada instancia. Ya están organizadas y evaluadas cada una... ustedes verán... No sé... si quieren hacer alguna pregunta...”* (Obs. Teórico N°1-04/08/08).

Luego durante las clases teórico- prácticas con el profesor adjunto, al hacer uso de este tipo de textos, se explicita nuevamente esta forma de trabajo: *“PA continúa:- Hay una serie de elementos del diseño: marco, hipótesis, etc.... El texto de Cravino... ¿Lo tienen? Voy a leer los ítems que estamos proponiendo porque no todos lo tienen. Son artículos que sintetizan elementos de tesis. Vamos a tratar de extraer de un discurso de exposición, el de elaboración. PA toma la guía de análisis del texto de Cravino.”* (Obs. Teórico N°7- 29/09/08)

El otro material curricular para tener en cuenta es el cronograma que provee la cátedra. A diferencia del programa que es un documento curricular rígido, ya que no se modifica a lo largo del cuatrimestre, el cronograma es flexible y se modifica tantas veces como resulte necesario en función de la existencia de eventualidades no previsibles que puedan obligar a suspender las clases, tales como paros docentes. Durante el cuatrimestre observado, el cronograma se cambió dos veces: en agosto y en setiembre. Como la cátedra se comunica con los alumnos por mail, cuando hay modificaciones del cronograma lo envían por este medio. Este fragmento da cuenta de las modificaciones del cronograma en los prácticos y del uso del mail: *“La profesora pregunta los mails de los alumnos que le rebotaron. Hay 20 alumnos presentes, sentados en sillas individuales mirando hacia el frente de la clase. PP pregunta si recibieron el correo con el nuevo cronograma y señala que “estamos en semana de paro”. (...) Sigue diciendo que esta situación reorganiza el cronograma y por lo tanto se va a pasar el parcial del día 12 de setiembre al 19 de setiembre.”* (Obs. Práctico N°2- 22/08/08)

El cronograma está organizado a través de un cuadro de doble entrada: de manera vertical se encuentran las semanas de cursada (aproximadamente 14), de manera horizontal pueden verse varias columnas: unidad, teórico, teórico- práctico y práctico. En cada cuadro se

plasma el tema a trabajar y la bibliografía correspondiente. Al final del cuadro, que abarca el total de las semanas de cursada del cuatrimestre, se encuentra la siguiente aclaración: “*Consideraciones: Recomendamos utilizar el cronograma junto con el programa de la materia como instrumentos de administración de las lecturas. (...)*” Esto muestra el lugar central que tiene el uso de los textos en la cursada de esta materia, tal como ya se ha señalado anteriormente.

Así, se puede resumir la intencionalidad formativa de la cátedra diciendo que se busca:

1. Hacer una reflexión metodológica, entendiendo que sólo se puede hacer metodología relacionándola con la epistemología.
2. Introducirlos en una “*teoría de la investigación*” enfrentándolos a textos teóricos.
3. Analizar investigaciones, para “*desarmarlas*”, con la intención de deconstruir el trabajo realizado por el autor, para dar cuenta de la “*cocina de la investigación*”.
4. Constituir al alumno en un sujeto lector.

Existe una concordancia entre lo explicitado en los propósitos y los objetivos del programa y la voz de los entrevistados. Según ellos, para el alumno significa: por un lado, lograr una capacidad reflexiva acerca de núcleos de contenidos epistemológicos y metodológicos y por el otro, adquirir ciertas habilidades cognitivas (pensar, comprender, relacionar, analizar, reconocer) y comunicacionales (transmisión oral y escrita) que favorezcan, en otra instancia curricular más avanzada en la carrera, la tarea de investigar.

La distribución del contenido cumple con la intencionalidad formativa en cuanto al énfasis dado en la temática epistemológica y metodológica. En el programa y cronograma los contenidos se distribuyen en las 14 clases siguiendo las mismas tres unidades del programa general. Por estas tres unidades articulan simultáneamente teóricos, teórico- práctico y prácticos. La organización del contenido está pensada de lo general a lo particular y de lo abstracto a lo concreto. El contenido se observa centrado en un énfasis particular y articulado en una mirada epistemológica (unidad 1) y metodológica (unidad 2 y 3) donde el eje principal es la relación: Teoría- Método- Técnica. En las observaciones de las clases teóricas y prácticas se confirma el temario y la secuencia planteados en los documentos curriculares de la materia. El eje del desarrollo conceptual de la cursada es concordante con lo explicitado en el propósito de los documentos curriculares y la intencionalidad formativa manifiesta por los entrevistados.

La organización de la enseñanza: Las actividades de la cursada se dividen en dos espacios: teóricos de 4 horas y prácticos de 2 horas. En este caso, las 4 horas de teóricos se

subdividen en 2 horas de teóricos dados por la Profesora Titular (PT) y a continuación 2 horas de teóricos- prácticos a cargo del Profesor Adjunto (PA). Ambos se dan el mismo día, abarcando la franja horaria continúa de 4 horas previstas. Así en el primer teórico presentan esta organización y la modalidad de trabajo en cada uno: *“el PA que dice:- Voy a estar a cargo del segundo tramo del teórico. Será un teórico- práctico. Los lunes van a tener en las dos primeras horas el teórico con clases más magistrales con PT y luego en la segunda parte conmigo, un seguimiento de algunos textos en particular. Por eso es deseable que los traigan leídos.”* (Obs. Teórico N°1- 04/08/08).

También lo describe la Profesora Titular en la entrevista: *“Vos te habrás dado cuenta, vos estuviste observando las clases, que nos hemos dividido en un cronograma de actividades y trabajamos con un cronograma el cual se cumple indefectiblemente y se va ajustando si hay problemas extra- académicos. O sea, que el alumno ve con el equipo de cátedra las tres instancias: el teórico, el teóricos - prácticos y el práctico... lo tenés en el cronograma... o sea, que están interrelacionados. En el teórico se dan las bases teóricas como para entender los textos, los ejercicios de investigación y los cuestionarios. En el teórico- práctico trabaja más sobre los textos y el práctico sobre el texto y hace ejercitaciones. (...)”* (Entrevista Prof. Titular. 02/12/08)

En síntesis, podemos decir que los espacios curriculares de trabajo en la cursada son: los teóricos de 4 horas semanales (que se encuentran divididos en dos horas de teórico y dos horas de teórico- práctico) y los prácticos de 2 horas semanales.

Los teóricos están a cargo de la Profesora Titular y sientan las bases para comprender el trabajo con los textos; los teórico- prácticos están a cargo del Profesor Adjunto, quien hace un seguimiento de algunos textos en particular; los prácticos están a cargo de la JTP y Ayudante de primera, donde con una modalidad dialogada, se profundiza la comprensión sobre los textos y se ponen en juego los conceptos centrales de la cursada a través de diferentes propuestas. Como se observa, cada una de estas tres modalidades de desarrollo de las clases implica diferente grado de participación de los alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, propiciando variadas formas de andamiaje para favorecer la construcción significativa de los contenidos por parte del alumnado.

Cada unidad de contenido planteado en el programa general es trabajada en las tres instancias al mismo tiempo en teóricos, teóricos - prácticos y prácticos usando textos diferentes. En términos generales, la organización del contenido a lo largo de la cursada es de lo general a lo particular y de lo más abstracto a lo concreto. Se puede sintetizar de la siguiente manera:



Si se lee este cuadro de forma vertical, es posible percibir como eje del contenido a la relación teoría- método – técnica, siendo cada uno de estos conceptos el núcleo central de cada unidad del programa. La lectura horizontal indica que cada unidad se trabaja al mismo tiempo en teóricos, teórico- práctico y práctico con bibliografía y modalidad diferenciada

En **los teóricos** la estrategia de enseñanza que predomina es la exposición. Un ejemplo de la dinámica de la clase en estos espacios la brinda el siguiente fragmento: “*PT habla sobre este tema de los organismos internacionales y la investigación. PT tiene fichas en la mano que a veces lee. Habla parada en el frente, camina de un lado al otro. De a ratos, se sienta en la silla detrás del escritorio y en seguida vuelve a pararse y a caminar por el frente de la clase. Los alumnos permanecen en sus lugares en silencio. Escuchan y a veces anotan en sus cuadernos.*” (Obs. Teórico N°7- 29/09/08). Davini (2009, p. 91) incluye a este tipo de clases dentro de la familia de métodos de instrucción que están dirigidos a la asimilación de conocimientos y modos de pensamiento, así como al desarrollo de capacidades y habilidades cognitivas. Dentro de esta familia de métodos, la autora reconoce el método de transmisión de cuerpos de conocimientos o temas integrales, donde se lleva a cabo la enseñanza a través de la exposición oral de temas organizados. A través de esta estrategia no sólo se transmiten los conocimientos, sino a la vez modos de pensamiento (el orden lógico, la secuencia y la integración del razonamiento) que ordenan la comprensión de los estudiantes respecto de los contenidos y propicia modos de pensar. Pero también advierte que es conveniente evitar el permanente uso de la transmisión directa como única modalidad de enseñanza para que no disminuya el interés por

la materia y se ejerciten otras capacidades de pensamiento y habilidades para el manejo de la información.

En el **teórico- práctico** la estrategia utilizada puede aproximarse más a una exposición dialogada organizada en base a la secuencia del argumento que desarrolla el autor del texto a trabajar. El profesor adjunto, en una entrevista comenta la estrategia de trabajo que él usa en las clases teórico- prácticas: *“P: Una de las estrategias de enseñanza es la construcción de una posición como lector de uno como docente... que es poder retomar un párrafo y desglosarlo con ellos, poder hacer asociaciones y eventualmente delirar un poco, decir un disparate junto a una puntuación que ya está más pensada, lograda o que hace al núcleo de lo que uno quiere que se instale. Me parece que este es un poco el equilibrio. Uno debe propender, no brindar el significado, a que los otros sean capaces de construir una significación acorde a la perspectiva que uno está tratando de transmitir. Pero también propender que los demás puedan hacer sus derivas significantes y perderse en el texto y encontrar algo que uno no encontró.”* (Entrevista Prof. Adj. 09/12/08).

Esta modalidad de trabajo se asemeja a otra de las variantes de la familia de métodos de instrucción: los seminarios de lectura y debate. Según Davini (2009, p. 100) constituyen otra alternativa metódica para la transmisión del conocimiento, integrando la instrucción y la guía de la enseñanza. Consiste en la posibilidad de que los alumnos lean artículos científicos, literarios, históricos, o de autores determinados. Los textos son seleccionados alrededor de los temas que se proponen para la enseñanza y se espera que los alumnos los analicen con la orientación del docente y en debate e intercambio con su grupo de pares. Asimismo, facilitan el desarrollo de habilidades cognitivas específicas, como la interpretación reflexiva, el manejo activo del discurso escrito, la lectura independiente, el intercambio intelectual entre otros, etc.

En cuanto a los recursos, la misma autora señala que esta forma de trabajo (seminario de lectura y debate) incluye una variante de lectura de otros “textos”: no sólo de un artículo o texto escrito, sino del lenguaje fílmico y visual, como en los cines- debates, sea de un film de autor, con libreto y actuación, como de un video documental temático. Esta variante también se observa en la cátedra. Los recursos que se utilizan en las clases teóricas y teórico- prácticas son: la bibliografía (como recurso central), el pizarrón (fuertemente usado para realizar esquemas o cuadros donde se plasman los conceptos centrales de la materia y sus relaciones significativas), guías de análisis para los textos y una película. El film se mira en una clase teórica y se entrega una guía para realizar un “ejercicio de escritura” en pequeños grupos relacionando el contenido de la película y los autores de la bibliografía. Los alumnos resuelven la actividad fuera del

horario de cursada. En la fecha estipulada, los productos se entregan de forma escrita y se exponen oralmente para generar un intercambio con los compañeros.

En términos generales, en los métodos de instrucción, el ambiente de aprendizaje requiere de recursos como los antes señalados y de flujos de interacción y de intercambio para favorecer el proceso comunicativo y estimular la participación, la reflexión y el debate entre quien enseñan y quienes aprenden, y entre los alumnos entre sí. (Davini, 2009, p. 92).

Es así como, durante las exposiciones se registra el uso de preguntas por parte de los docentes: (Finkelstein, 2008). En algunos casos se realizan preguntas retóricas para establecer hilos conductores entre las ideas que se desarrollan oralmente como en los siguientes ejemplos:

*“El conocimiento no era necesario, sin embargo el conocimiento se ha producido. Fue una contingencia que devino necesaria. ¿Cómo es que esto ha sucedido?
20,45hs- PA lee un fragmento del texto y mientras va haciendo señalamientos, aclaraciones o interpretaciones.”* (Obs. Teórico N°2- 11/08/08)

“La teoría es ni más ni menos, un conjunto de proposiciones y definiciones que tratan de dar cuenta de un real. ¿Por qué digo proposiciones y definiciones? Porque los defino al interior de esa investigación.” (Obs. Teórico N°5- 08/09/08)

“PA sigue:- Samaja propone una matriz de datos dialéctica. ¿Por dónde pasa la dialectización? Por un montón de partes. Primero, no es una lectura fijista. La estructura invariante del dato tiene cuatro elementos y no tres.” (Obs. Teórico N°6- 22/09/08)

También se ha observado por parte del docente el uso de preguntas abiertas, sencillas, casi siempre únicas que promueven respuestas simples y que buscan propiciar el intercambio con los alumnos durante la clase:

“PA agrega:- Los dejo consignados para retomarlos luego. ¿Cómo es que las prácticas sociales han dado lugar a dominios del saber? ¿Cómo se construye el saber de la geografía?

Al:- La enseñanza...

PA:- Antes...

Al:- Exploración...

PA:- Exploración, etc. En el '73 ya no dicen prácticas discursivas, dicen prácticas sociales.” (Obs. Teórico N°2- 11/08/08)

“Comienza dando cuenta de la matriz de datos clásica, porque es previa y subsiste, que es la estructura invariante del dato ¿Cómo está estructurado el dato? ¿Por qué su estructura es invariante?

Al:- No varía

PA:- Sí, la idea de estructura remite a... (Continúa)” (Obs. Teórico N°6- 22/09/08)

“(...) Todo lo visto, fue en el gabinete de trabajo... ha construido el campo. En el campo se encuentra con lo real ¿Qué es lo real?

Al:- Lo construido.

P:- Exacto. En el campo encuentra lo que ha sabido conceptualizar, todo lo demás lo toma por sorpresa. En el campo vamos a encontrar la materia prima para construir nuevas fuentes (...)” (Obs. Teórico N°7- 29/09/08)

Asimismo, se ha podido observar el uso de preguntas evaluativas que tienen la intencionalidad de corroborar la comprensión que tiene el alumno sobre el tema.

“En el rato que nos queda, vamos a tratar de recorrer la primera conferencia de Foucault a grandes rasgos... ¿Cuántos leyeron el texto? Levantan la mano seis alumnos. Sigue el silencio en la clase.” (Obs. Teórico N°2-11/08/08)

“PT da un ejemplo de la Geografía y pregunta ¿Entienden? (Silencio) PT continúa:- En investigación todo problema empieza como problema de teorización... porque tengo dudas, puedo plantearte preguntas.” (Obs. Teórico N°5-08/09/08)

Respecto a este último tipo de preguntas, Anijovich y Mora (2010) señalan que cuando hacemos preguntas que admitan como respuestas “sí” o “no”, no obtenemos de nuestro interlocutor información suficiente para saber qué ha comprendido, qué está pensando o sintiendo. En lugar de estimular el diálogo, este tipo de preguntas pueden cerrar la posibilidad de argumentar ideas y de intercambiarlas.

Por su parte, los alumnos intervienen espontáneamente para:

✓ Preguntar por el contenido que se está enseñando

“Un alumno pregunta por el par cuestión/ respuesta. PA responde:- Hay un corrimiento... Hay una pregunta que exige una respuesta, estamos en el orden de la Lengua.” (Obs. Teórico N°3- 25/08/08)

“PT continúa:- Cuando hablamos de cuali- cuanti, hay un prejuicio que las cuali son más light que las cuanti. En estas dicotomías son instancias asimétricas ya que cuanti hace referencia a número a más exacto, más preciso. En cambio cuali hace referencia a palabras que necesitan más comprensión.

Al:- ¿Quiénes tienen estos prejuicios?

PT:- Los organismos internacionales. (...)” (Obs. Teórico N°7- 29/09/08)

✓ Emitir una opinión o hacer un comentario sobre el tema

“Una alumna hace un comentario (que no escucho). PA le responde hablando de una película como ejemplo del par problema /solución.” (Obs. Teórico N°3- 25/08/08)

“PA lee en fragmento sobre el principio I y explica sobre eso que leyó y retoma ideas de otros textos de Foucault. El profesor da un ejemplo. Una alumna hace un comentario. El profesor completa la idea llamando la atención sobre el etiquetamiento fácil de autor/obra” (Obs. Teórico N°4- 01/09/08)

“PA vuelve a leer otro fragmento del texto. Pide que imaginen una máquina que pueda enumerar las prácticas discursivas. Da un ejemplo supuesto para mostrar que estas prácticas discursivas son innumerables pero finitas. La misma alumna que antes hizo un comentario, vuelve a intervenir y el profesor le responde.” (Obs. Teórico N°4-01/09/08)

✓ Responder a una pregunta que realizó el profesor a cargo.

“PA da un ejemplo. Dibuja en el pizarrón una figura y le pregunta a los alumnos qué ven. Los alumnos responden y el profesor explica que es para los etnometodólogos... concatividad/ convexidad... no hay una percepción pura. Se inscribe en un discurso,

en el conocimiento. Da un ejemplo de la física cuántica donde sus objetos están formados discursivamente.” (Obs. Teórico N°4- 01/09/08)

“PA:- Sí, a una premisa. Lo que pasa es que el axioma está ligado al despliegue de una lógica... ¿Qué es una hipótesis?

Silencio.

Al:- Es una conjetura...

PA:- ¡Eso! Una conjetura que se formula desde la teoría sobre una parte de la realidad antes de una afirmación.” (Obs. Teórico N°7- 29/09/08)

A través de estos testimonios se pueden identificar instancias de intercambio docente-alumno durante el desarrollo de los teóricos- prácticos. Si se pretende establecer un diálogo (entendido según lo propone Burbules, 1999), como una actividad dirigida al descubrimiento ya una comprensión nueva, que mejora el conocimiento, la inteligencia o la sensibilidad de los que forman parte de ese diálogo), las preguntas deben ser capaces de crear un espacio de reciprocidad. Esa reciprocidad es la condición necesaria para favorecer el desarrollo de procesos reflexivos que generen construcción de conocimiento en el marco de una enseñanza para la comprensión. En consecuencia, en la propuesta de la cátedra y en su puesta en acción, el tipo de rol del alumno se que manifiesta es activo, en tanto sujeto pensante y reflexivo.

Como forma de manifestación de la articulación teoría y práctica se usa: la ejemplificación como se evidencia en los siguientes casos: *“Podríamos pensar que los problemas sociales se instalan en la lógica del par problema /solución. Por ejemplo, los que se asientan en un terreno es un problema de la gente que requiere solución.”* (Obs. Teórico N°3- 25/08/08) *“PT retoma:- El investigador señala los elementos del modelo conjetural que van a ser investigados. Entonces, va a formular objetivos generales... Meta... y objetivos específicos... Los objetivos generales se formulan en infinitivo... por ejemplo: contribuir al conocimiento... Los objetivos específicos son los propósitos que se propone el investigador para llegar a la meta. PT enuncia un objetivo general como ejemplo y pregunta:- ¿Qué se propone hacer para llegar a eso? Por ejemplo, explorar...”* (Obs. Teórico N°5- 08/09/08).

También se utiliza la demostración cuando se muestra cómo se analiza una investigación y cómo se responde a la guía que en trabajos posteriores deberán hacer solos los estudiantes: *“PA retoma la guía y la propuesta de lógica de matrices conceptuales releendo las preguntas de la autora y comentando cómo construyó el nivel de anclaje y los otros niveles de la matriz de datos de Samaja: qué puso en cada nivel, las unidades de análisis teórico- conceptual, las dimensiones posibles, etc. PA agrega:- Puse en caja lo que ella va desplegando en el texto. PA lee (de la guía donde está resuelto el análisis) lo que puso en el cuadro de la matriz al estilo Samaja y lo compara con una posible matriz de Galtung y la elección de las unidades de análisis.”* (Obs. Teórico N°7- 29/09/08)

Según Lucarelli (2009 a, pp. 96-97) tanto la ejemplificación como la demostración serían modalidades particulares de baja generalidad (tercer nivel) en las que se expresa la articulación teoría- práctica. En este encuadre, la ejemplificación es una modalidad con un grado bajo de orientación hacia el aprendizaje significativo y en la que la acción desarrollada por el estudiante en este sentido es más restringida.

Los **prácticos** por su parte, recorren los mismos tres ejes temáticos que en los teóricos y los teórico- prácticos. Entre los tres espacios curriculares se distribuyen la bibliografía presentada en el programa general. A cada clase se le asignan generalmente dos textos de la bibliografía para trabajar (diferentes que para los otros espacios de la cursada). La organización de las clases en función del tiempo se puede esquematizar de la siguiente forma:

Primeras 4 clases: unidad 1
Primer parcial presencial
+
6 clases restantes: unidad 2 (4 clases) y unidad 3 (2 clases)
Segundo parcial domiciliario
Total: 13 clases
(10 clases dadas, 1 de parcial y 2 de paro docente)

Se presenta un proceso secuencial de desarrollo del contenido. Se busca distribuir equitativamente el tiempo entre el énfasis en lo epistemológico (unidad 1) y lo metodológico (unidad 2 y 3). El contenido está centrado en una doble mirada: epistemológica y metodológica. La primera se advierte en el desarrollo del marco teórico del proceso de investigación. Por Ej.: en el tratamiento de la lectura bibliográfica de textos de Bourdieu y Foucault (hasta el primer parcial). La segunda, que se refiere a la mirada metodológica, se plantea reconociendo “la cocina de la investigación” a través de la identificación de los pasos del proceso de investigación y la caracterización del diseño en sentido amplio y restringido (luego del primer parcial). Por tanto, la organización del contenido es de lo general a lo particular y de lo abstracto a lo concreto. Como ya se señaló, cada unidad de contenido planteado en el programa general es trabajada en las tres instancias al mismo tiempo en teóricos, teóricos - prácticos y prácticos usando textos diferentes. Asimismo, es posible percibir como eje del contenido a la relación teoría- método – técnica, siendo cada uno de estos conceptos el núcleo central de cada unidad del programa. Esta forma de organización del contenido introduce a los alumnos en un pensamiento de tipo deductivo donde se busca situarlos inicialmente en las grandes líneas del pensamiento epistemológico, para luego ir especificando los elementos que forman parte de los aspectos metodológicos que componen la elaboración de un diseño, hasta llegar al uso de las técnicas más específicas que permitirán la recolección y el análisis de la información empírica.

Durante las observaciones se pudo percibir que predomina como estrategia de enseñanza la exposición dialogada. Cuando menos tiempo hay para trabajar un texto más expositiva se torna la clase. Por momentos, la docente expone el contenido del texto y en otros propicia la participación de los alumnos a través del uso de preguntas, siempre en torno al objetivo de lograr la comprensión del planteo que realiza el autor en el texto. Así lo muestra el siguiente fragmento:

“La profesora sigue explicando este punto [está analizando un texto de Bourdieu y se detuvo en la afirmación que sostiene que la investigación es una empresa racional]. Sigue sentada en el escritorio frente a los alumnos. Ellos permanecen en sus asientos frente a ella.

Un alumno acota sobre el tema de la relevancia.

PP agrega:- Él lo aborda y dice que tiene que ser un objeto social relevante ¿Qué dice? ¿Es importante la significatividad social del problema?

Al:- No recuerdo si lo dijo, pero creo que sí.

PP:- Es interesante para vincularlo con el otro texto sobre investigación y formación en investigación. Parte de un diagnóstico negativo... las ciencias sociales son improductivas... las ciencias sociales deben buscar sus propios recursos para poder financiarse, por ejemplo, con los centros de idioma. Bueno... está bien... pero vuelvo a la pregunta: ¿El problema que uno investiga tiene que ser significativo socialmente?

Silencio.

Al:- Sí, aquí lo dice... (Mira el texto)...

PP:- Leemos el párrafo de la pág. 175

Un alumno lee un fragmento.

PP:- ¿Qué les parece?

Silencio.

PP:- Seguí...

El mismo alumno sigue leyendo del texto. Los demás siguen con la mirada el texto, en silencio.

PP:- Bien... (Espera algún comentario)

Al:- Lo importante es la justificación del problema social...

Otro alumno hace otro comentario.

PP:- ¿El resto?

Silencio.

Al:- Está en la habilidad del investigador de buscar lo significativo en lo insignificante...

Al:- La relevancia la construye el investigador. (...)" (Obs. Práctico N°1- 15/08/08)

A partir del diálogo, la docente sigue paso a paso el orden del discurso del autor del texto. En la entrevista, describe su forma de dar clase de la siguiente manera: *“A mí me parece fundamental que ellos no tengan miedo a equivocarse. Es acá donde tenés que equivocarte y decir lo primero que se te ocurre. Pero bueno, me parece que los prácticos tienen que tener como esa dinámica de interacción, básicamente de dificultad, de problemas. Y tratar de ir arribando algún tipo de construcción común en torno a los textos, los temas, los ejes que damos en la materia.”* (Entrevista Ayte. 16/12/08) Busca introducir una dinámica participativa y dialogada que promueva la discusión, la contrastación, la comparación y la comprensión. El diálogo en la enseñanza lleva, según nos dice Burbules (1999, p. 30), a cuestionar las jerarquías y las concepciones tradicionales de la autoridad del maestro; a tolerar y apoyar la diversidad; a

no descansar en supuestos teleológicos sobre respuestas correctas y verdades últimas; a no apoyarse en esfuerzos individuales aislados, sino en relaciones comunicativas mutuas y recíprocas; y a mantener abierta la conversación en el sentido tanto de que carezca de un término final cuanto de invitar a una diversidad de voces y de estilos a que ingresen en él. “*El diálogo representa un intercambio comunicativo continuo y evolutivo por medio del cual logramos una aprehensión más plena del mundo, de nuestra subjetividad y de los demás.*” (Burbules, 1999, p. 32). El siguiente fragmento de clase da cuenta de su uso:

*“PP dice:- Entrevista. Voy a hacer un recorrido por la entrevista en profundidad de Taylor y Bodgan. ¿Cómo definen los autores la entrevista en profundidad?
Al:- Encuentro cara a cara.
PP:- Sí, ¿Qué más?
Al:- En relación de paridad.
PP:- Bien, ¿Qué más?
Silencio.
PP pide leer un fragmento del texto. Los alumnos buscan en sus textos y mientras PP lo lee, ellos lo siguen con la vista.
PP luego de leer, pregunta:- ¿De qué lo diferencia?
Al:- De la encuesta
PP:- Algunos puntos importantes: es cara a cara, se busca la comprensión del punto de vista del entrevistado, el investigador no es reemplazable por un protocolo.”* (Obs. Práctico N°8- 31/10/08)

Esta descripción de la estrategia utilizada concuerda con lo que Eggen y Kauchak (1999, p. 249) denominan modelo de exposición y discusión que consiste de cinco fases: a) Introducción, b) Presentación de la información, c) Monitoreo de la comprensión lograda, d) Integración y e) Cierre. Es un modelo centrado en el docente, diseñado para ayudar a los alumnos a comprender cuerpos organizados de conocimiento. En la fase inicial introductoria, se da oportunidad para que el aprendiz active sus conocimientos previos, genere expectativas apropiadas y se plantee el problema de aprender como una actividad intencional; en la siguiente fase, la información nueva se presenta dando oportunidad para que los alumnos la construyan conjuntamente con el enseñante y, posteriormente, en la última fase, el alumno tiene oportunidades para que integre, amplíe y consolide la información. El siguiente fragmento ilustra esta forma de trabajo en la clase:

*“La profesora escribe el primer principio en el pizarrón al lado de la palabra “sociología científica” y aclara que deben ser explicados por causas profundas. Luego pregunta por el segundo principio. Silencio, nadie responde. Entonces, PP retoma y aclara que si no se trabaja con estos principios no hay sociedad científica y pregunta: ¿Cuál sería el segundo principio?
Al:- ¿Objetivismo provisorio?
PP:- No, tiene que ver con... no, no estaría mal... ¿Por qué sería necesario?
Al:- Si es por aproximaciones sucesivas que se construye...
PP:- ¿Qué sería objetivismo provisorio?
El alumno contesta. (No lo escucho).
PP:- Es necesario reconstruir relaciones... ¿puedo tomar por personas entrevistadas el funcionamiento de la institución?
Al:- No*

PP:- *¿Por qué?*

Los alumnos responden. La profesora sigue planteando ideas de Bourdieu, haciendo preguntas o enunciando oraciones para que los alumnos completen. Generalmente son los mismos alumnos los que participan. Todos escuchan. Algunos alumnos toman notas.” (Obs. Práctico N°3- 29/08/08)

Existe una postura constructivista frente al error ya que a la docente le interesa que los alumnos participen para retomar sus ideas y reconstruir junto a ellos el eje del texto y del contenido en general. En algunos momentos se usa el interrogatorio didáctico para guiarlos en el trabajo en plenaria. Los siguientes fragmentos de clase muestran esta dinámica:

“PP:- *Empecemos... el texto es una conferencia realizada en librería convocada por una asociación. Habla de la actividad académica. Ya en el título se plantea... si hay vocación para la ciencia y cuáles son las condiciones que la afecta. Qué condición a la ciencia como vocación. Los que leyeron vieron que divide en condiciones externas e internas. ¿Qué dice de las condiciones externas? ¿Qué compara?*

Al:- *Las universidades de América y Alemania.*

P:- *A los graduados de América y Alemania... ¿Qué diferencia encuentra?*

Silencio.

PP:- *¿Qué diferencia encuentra entre graduados?*

Al:- *Al alemán no le pagan y se mantiene por sus propios medios y el americano cobra.*

PP:- *Por eso, uno es un sistema burocrático y el otro...*

Al:- *Plutocrático.*

PP explica las diferencias y pregunta: - *¿Qué otras?*

Al:- *La inestabilidad laboral.*

PP:- *Sí, ¿por qué?*

El alumno justifica su respuesta.

PP:- *¿De qué depende?*

Al:- *De que llene el aula.*

PP:- *Sí, Weber desconfía de esto... puede no ser por la calidad puede obedecer a otras cosas...*” (Obs. Práctico N°2- 22/08/08)

“PP:- *Estos procedimientos internos regulan la producción aleatoria ¿Qué menciona?*

Al:- *El comentario*

PP:- *Bien, ¿por qué limita?*

Al:- *Porque repite.*

PP:- *¿Por qué sería repetición?*

PP lee del texto una oración.

Al:- *No entiendo qué pasa con el comentario.*

PP:- *Él lo pone como procedimiento interno porque limita a repetir lo ya dicho.*

Al:- *También lo modifica.*

PP:- *Sí, porque nunca es repetición igual.*

Se produce un breve intercambio entre la docente y los alumnos sobre el tema.

PP:- *¿Qué dice con respecto al autor? ¿Qué sería el otro punto?*

Al:- *Que lo individualiza*

Otro alumno lee un fragmento del texto.” (Obs. Práctico N°4- 12/09/08)

“PP comenta:- *Es un texto corto, sencillo, un estudio que involucra un caso ¿Cuál es?*

Al:- *Las ferias en conflicto con el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (GCBA).*

Las diferentes visiones de las ferias en los diferentes períodos políticos...

Al2:- *También las diferentes dependencias...*

Al3:- *El papel de las instituciones y el papel de las personas de la feria.*

PP:- *Cambio de organización en los artesanos ¿Qué más?*

Silencio.

PP:- En vistas a construir una matriz... reconstruir el objeto... ¿Qué objetivo se plantea? ¿Qué núcleos va a problematizar? ¿Qué articulaciones?
Al:- La relación artesano estado de índole político- cultural - económica.
PP escribe en el pizarrón lo que dijo el alumno y dice:- ¿Qué más?
Otro Al:- La imagen sobre el otro... representaciones e imágenes...
PP escribe en el pizarrón esta idea y pregunta:- ¿Quién sería el otro?
Al:- Según desde dónde lo vea... (completa la idea)
PP:- Sí... seguro... ¿Qué más?
Al4:- La idea de proceso... hay una evolución y marca conflictos.
PP:- ¿Fue de antemano o surgió?
Al4 lee del texto el tiempo en el que se desarrolló el trabajo.” (Obs. Práctico N°7- 17/10/08)

Siguiendo a Alves de Mattos (1960), el lenguaje se torna didáctico cuando aporta los datos técnicos de la cultura sistematizada, dosificándolos y adaptándolos y además cuando atiende a las necesidades y la capacidad real de los alumnos para aprender, llevándolos a asimilar eficazmente las nociones esenciales de la cultura sistematizada. Por lo tanto, en la enseñanza, tal como lo señala el mismo autor, el lenguaje es un instrumento importantísimo, tanto en su función informativa como en su función orientadora del aprendizaje. En cuanto a la función informativa, y más allá de considerar la copiosa cantidad de fuentes de información que se encuentran a disposición de los alumnos, la enseñanza no puede prescindir del lenguaje como recurso didáctico fundamental. Aún hoy, la palabra es el medio principal para enseñar. Lo bueno y lo malo de esto, dependen en gran medida del buen uso y del no abuso. En cuanto a su función orientadora, el lenguaje no puede estar ausente en las diferentes actividades que realiza un docente (planificar, estimular, guiar, integrar... etc.). El uso de preguntas es uno de los procedimientos didácticos más antiguos en la enseñanza. Sócrates ya empleaba la mayéutica como procedimiento básico y esencial, para estimular la actividad reflexiva del alumno y orientarlo en la búsqueda personal de la verdad. También en la época cristiana, el interrogatorio aparece como procedimiento central del método catequístico.

En algunas clases también se usan dinámicas grupales para responder guías de lectura de los textos. En un práctico en especial, el n° 5, que es el primero después del primer parcial, se pudo observar el trabajo en pequeños grupos que la cátedra plantea: los alumnos traen la guía de los textos para esa clase, la resuelven en pequeños grupos y luego se realiza la puesta en común. El siguiente fragmento muestra el trabajo grupal de esa clase:

“19,55hs- PP les pide a los alumnos que saquen la guía de Atkinson y se pongan en grupos. Se forman 4 grupos de 5 ó 6 alumnos cada uno. Hay 24 alumnos aproximadamente. PP les da 15 minutos para que comiencen a pensar las preguntas y si pueden escribir las respuestas mejor.” (Obs. Práctico N°5- 03/10/08)

“20,05hs- Comienzan a trabajar los grupos. La profesora habla con las adscriptas que están sentadas a mi lado cerca del frente de la clase. Los grupos conversan sobre las preguntas de la guía.

20,20hs- Los alumnos siguen trabajando en los grupos con la guía y los textos. PP recorre los grupos y les da cinco minutos más para terminar lo que están haciendo. 20,30hs- PP propone iniciar la puesta en común. Los grupos siguen trabajando. PP recorre los grupos pidiendo empezar la puesta en común.” (Obs. Práctico N°5- 03/10/08)

Esta es la forma que la cátedra enuncia como la modalidad elegida en los prácticos. No obstante, es la primera que se consigue concretar, posiblemente debido a que la docente como en esta clase inicia la segunda parte de la cursada, (unidad 2), siente que tiene tiempo disponible y no tiene que estar “corriendo” como en las clases anteriores para llegar con el cronograma de textos al primer parcial (considerando que no hubo clases por feriados y paros). También se realiza una dinámica en pequeños grupos en la clase N°6, con la intención de dar una bibliografía y un espacio para la preparación del trabajo de escritura que pidieron en los teóricos luego de ver la película. La profesora recorre los grupos como haciendo tutorías y sacando dudas, pero no llega a una puesta en común, ya que es un trabajo de producción grupal que tienen que presentar en el próximo teórico

“20,10hs- PP propone que con lo que les sugiere el texto, que se reúnan en grupos para escribir sobre la película. Es decir, pensar qué podrían tomar de este artículo para interpretar la película. Espera que cada grupo discuta, escriba y realice un intercambio de lo que surgió hasta las 20,30hs- Se conforman grupos de a 4 alumnos aproximadamente que conversan entre ellos.” (Obs. Práctico N°6- 10/10/08)

En la clase N°7 vuelve a plantearse una dinámica de grupos, con la intención de que analicen el texto del caso Rotman, siguiendo la guía que en el teórico se siguió para el caso Cravino. Los dos son ejemplos de cómo deben hacer el análisis de un caso en el parcial. Este espacio aparece como un momento de consultas y de preparación para el segundo parcial.

“PP propone trabajar en grupos para completar la guía de análisis:- ¿Qué preguntas se hizo? Formular el problema. Formular objetivos. Ir haciendo la reconstrucción como en Cravino y llegar a la matriz conceptual para jerarquizar lo que hablamos reconociendo conexiones lógicas. En media hora lo vamos a ir corrigiendo entre todos. Si quieren lo escriben y si quieren me lo dan y lo traigo corregido para la semana que viene. Los alumnos se organizan en grupos para hacer este trabajo. Discuten entre ellos los ítems de la guía. Hay 4 grupos conformados. La profesora pasa por los grupos y responde preguntas.” (Obs. Práctico N°7- 17/10/08)

En síntesis, la dinámica de la clase que se logra es la siguiente: la docente introduce oralmente el tema del día y el trabajo con un autor de la bibliografía señalada en el cronograma. En algunos casos, se remite al texto explícitamente y se leen fragmentos, completándolos con comentarios sobre el mismo. Si bien el tema y el/los textos previstos son los ordenadores de la clase, surgen momentos donde se compara un autor con otros autores. Busca la participación de los alumnos: usa preguntas, los alienta, espera respuestas, deja margen para el error. Así lo refleja el siguiente fragmento:

“PP sigue:- Hay que oponer a la sociología espontánea, los principios de una teoría del conocimiento sociológico que contiene los principios de una sociología científica. Entonces, dice, hay que proponer una sociología científica. ¿Cuál es el principio en el que se sustenta la sociología espontánea?

Al:- Pre- nociones.

Al:- Sentido común

PP:- Va por ahí... lo enuncia tajantemente...

Silencio.

PP:- Miren... (busca en un libro)... busquen en el texto

Al:- No conciencia.

PP:- ¿El principio de no conciencia?... Lean...

Al:- La ilusión de transparencia de lo real.

P:- Sí, supone esto ¿Qué sería?

Al:- Aquello que se manifiesta de forma evidente.

PP:- Sí, ¿Qué más? ¿Qué pueden agregar?

Al:- No dudar de lo que no se ve.

PP:- Sí... Voy a seguir completando... (Escribe en el pizarrón, en el mismo cuadro que antes, completándolo)” (Obs. Práctico N°3- 29/08/08)

La docente pregunta para saber lo que comprenden del texto o del tema. Abre el espacio para consultas y responde dudas de los alumnos. En la mayoría de las clases, la comunicación es radial: centrada en la docente pero donde tanto los alumnos como la docente son a la vez emisores y receptores. Se observan momentos breves de exposición del docente donde los alumnos intervienen espontáneamente tornando el momento más dialogado haciendo preguntas o comentarios:

“PP pregunta:- ¿A partir de qué cosas lo puedo problematizar? Hay que desagregarlo en las dimensiones que el investigador está considerando para abordar este problema. ¿Cómo podríamos dimensionar?

Silencio.

Al1:- Se podría periodizar... se podrían pensar dimensiones en ese sentido.

PP:- ¿Focalizando en qué?

Al2:- ¿Ordenanzas?

PP:- Puede ser, pero se puede confundir con fuente.

Al3:- ¿Organismos por los que pasa?

PP:- La periodización es como un resultado. Nosotros estamos viendo cómo pensó el trabajo ¿Cómo lo podemos ver?

Al4:- En la legislación sobre los grupos artesanales.

PP:- Puede ser... (lo anota en el pizarrón) ¿Qué más?

Al3: La representación sobre los artesanos...

PP:- Iría más abajo.

PP sigue preguntando para que los alumnos respondan. En la construcción conjunta de la matriz de Rotman.” (Obs. Práctico N°8- 31/10/08)

En estos otros momentos se reconoce cómo la docente deja su exposición para promover la participación de los alumnos. Utiliza un interrogatorio para saber qué entendieron de la lectura del día e ir revisando la comprensión del texto junto a los alumnos. Se busca un rol del alumno: activo, pensante y reflexivo. También se espera que los alumnos lean los textos clase a clase, de ahí el seguimiento del programa de prácticos. Los recursos que utiliza son: la bibliografía (recurso central), el pizarrón (esquemas y relaciones con flechas entre palabras claves) y las guías de lectura.

Las manifestaciones de articulación teoría y práctica (Lucarelli, 2009 a) que podemos encontrar en las clases son: la ejemplificación (especialmente en la unidad 1) como en la siguiente situación: *“PP propone leer sobre la disciplina. PP lee un fragmento del texto. Los alumnos siguen el texto con la mirada desde sus bancos. PP plantea y lee el ejemplo de Mendel que hablaba desde afuera de la biología de la época... “decía la verdad pero no estaba en la verdad de la disciplina”... Se continúa hablando sobre este ejemplo.”* (Obs. Práctico N°4-12/09/08). También se puede reconocer el análisis reflexivo de investigaciones específicamente en la unidad 2 usando, en algunos casos, dinámicas grupales como se observa en el siguiente fragmento: *“PP propone trabajar en grupos para completar la guía de análisis:- ¿Qué preguntas se hizo? Formular el problema. Formular objetivos. Ir haciendo la reconstrucción como en Cravino y llegar a la matriz conceptual para jerarquizar lo que hablamos reconociendo conexiones lógicas. En media hora lo vamos a ir corrigiendo entre todos. Si quieren lo escriben y si quieren me lo dan y lo traigo corregido para la semana que viene. Los alumnos se organizan en grupos para hacer este trabajo. Discuten entre ellos los ítems de la guía. Hay 4 grupos conformados. La profesora pasa por los grupos y responde preguntas.”* (Obs. Práctico N°7- 17/10/08)

En cuanto a **la evaluación**, en el programa de la materia, el ítem “formas de evaluación” ocupa el último lugar y un breve espacio. Al respecto señala textualmente: “La cátedra se regirá por la normativa vigente para las materias con examen final. Nota: se realizará una evaluación permanente, que abarcará los siguientes aspectos: a)- participación, b)- cumplimiento de las tareas asignadas (lectura, preparación de trabajos prácticos), c)- aporte individual a la temática planteada y a la metodología desarrollada.”

Según la normativa vigente, las materias con examen final deben cumplir con 80% de asistencia a prácticos, parciales aprobados con calificación 4 y un examen final. En el primer teórico se dan a conocer los requisitos de acreditación: *“PP:- Tienen que tener reglamentariamente el 80% a los prácticos. Aunque como dijo la PT es importante que vengan a todas las instancias porque están muy relacionadas y les facilita la comprensión de la materia.”* (Obs. Teórico N°1- 04/08/08)

Aquí se observa cómo en general, en los programas de las cátedras universitarias aparece claramente la relación existente entre la evaluación sumativa y la acreditación. Aunque, siguiendo a Morán Oviedo (1986) “concebimos a la evaluación y a la acreditación como dos procesos paralelos, aunque con diferente grado de complejidad (...) sumado a lo dicho, consideramos que la evaluación es un concepto mucho más amplio que implica a la

acreditación, es decir, que un correcto desarrollo de la evaluación a lo largo de un curso determina que se cumplan satisfactoriamente los criterios de acreditación.”

En la cursada se puede reconocer: 1) evaluación sumativa a través de dos parciales: un parcial presencial sobre la unidad 1 y un parcial domiciliario sobre unidad 2 y 3 (análisis de una investigación). Se explicita en un teórico que los ejemplos que trabajan en clases (en teórico se trabajó con el caso Cravino y en el práctico con el caso Rotman) son como lo que se les dará para el segundo parcial: *“Para la próxima tienen que traer el texto de la investigación de Cravino y su guía que está en fotocopidora y vamos a hacer todo el camino propuesto. Este ejemplo y más otro que ven con Luciana en prácticos es la práctica para el segundo parcial domiciliario y grupal. Vuelvan a leer Samaja y traigan dudas.”* (Obs. Teórico N°6- 22/09/08); 2) evaluación en proceso donde se tomará en cuenta: a)- Participación, b)- Cumplimiento de las tareas asignadas: lectura, preparación de trabajos prácticos (por ejemplo, el trabajo grupal de la película), c)- Aporte individual a la temática planteada y a la metodología desarrollada.

En cuanto a los criterios de evaluación, es decir, la explicitación de qué evaluar, por qué y para qué, la profesora titular los resume sintéticamente en la siguiente oración: *“[se evaluará] si entiende, cómo entiende y cómo relaciona.”* (EPT). De las entrevistas y documentos surgen además los siguientes criterios:

- La comprensión lograda de cada texto.
- La conceptualización de las ideas claves de los autores.
- La profundización en las ideas de los textos.
- Las relaciones que estableció con otros textos y autores.
- La capacidad de expresarlo claramente de forma oral y/o escrita.

En las clases se observó cómo la docente del práctico les explicita estos criterios para que vayan desarrollando estas habilidades durante la cursada:

“PP recuerda los textos que había para la clase de hoy. Recuerda que había una pregunta que había que contestar de la guía de Bourdieu... “eran ejemplos sobre la ruptura”. Los alumnos permanecen en silencio.

PP:- ¿Alguno tiene la guía?

Al:- La leo

PP:- Sí la última

La alumna que siempre participa la lee.

PP:- ¿Alguno la pensó?

Los alumnos permanecen en silencio.

PP:- No... nada. Les recomiendo que lean las guías. Las pueden usar o no, porque son para trabajo en clase que hasta ahora no pudimos hacer grupos, pero traten de pegarles una mirada y de hacerlas, de ejercitar... la escritura no es sencilla... en el parcial tiene que estar bien expresado. Traten de ejercitar la escritura aunque sea respondiendo una guía. En el parcial traten de construir un discurso. Esta última pregunta nadie la hizo, bien, háganlo... vamos a empezar con Foucault.” (Obs. Práctico N°4- 12/09/08)

En el mismo sentido, el trabajo grupal sobre la película (que es requisito sin nota) es comentado así por la docente luego de ver la película todos juntos en la clase teórica N°8.

“Veo que los alumnos tienen en sus manos una fotocopia de una guía de trabajo de escritura grupal que se titula: “Ejercicio de escritura: Escritura, el geógrafo como autor.” (Obs. Teórico N°8- 06/10/08)

En el práctico en la clase 6 se da un espacio para el trabajo grupal sobre ese tema. También en la clase 7 los alumnos preguntan:

“Los alumnos consultan sobre el trabajo que tienen que entregar el lunes. PP repite que se busca la relación con los conceptos y la película es una excusa de trabajo. También plantea que la exposición la elige el grupo... si es uno sólo que representa al grupo o entre todos... de 15 minutos sobre el eje tomado o cómo llegaron al trabajo. Les recuerda que se evalúa también la exposición y no sólo la lectura del trabajo.

No surgen más preguntas de los alumnos.

PP les recuerda algunos “consejos” para la escritura de textos: organización de textos, uso de signos de puntuación, etc.” (Obs. Práctico N°7- 17/10/08)

Sobre **la articulación teoría y práctica** se puede decir que a nivel curricular, se concibe como una asignatura básicamente introductoria en la formación en investigación. Desde la voz de los docentes, en este espacio no se considera posible que un alumno realice ni un diseño, ni una práctica de investigación: *“La práctica de la investigación está pensado como ejercicio de investigación”* (Entrevista Prof. Titular. 02/12/08) *“Como acá no hacemos investigación, sino una visión metodológica acerca de los procesos de investigación, son ejercicios de investigación, no práctica. Es imposible que un alumno de primer año haga práctica de investigación.”* (Entrevista Prof. Titular. 02/12/08) *“La práctica tiene más que ver con estos ejercicios de poder reconocer estos elementos que haría más a una teoría de la investigación si se quiere.”* (Entrevista Ayte. 16/12/08)

En la sesión de retroalimentación (2011), la profesora titular reafirma estos puntos señalando que: *“En esta perspectiva que nosotros tenemos de Teoría- Método- Técnica, el alumno aún no tiene desarrollada la teoría... las perspectivas geográficas... entonces no se pueden introducir en un proceso de investigación, por eso se hacen ejercicios...”*

Aquí aparece un punto interesante de reconocer: en la formación en investigación no sólo hablamos de la teoría metodológica y la práctica en el quehacer investigativo, sino que también ocupa un lugar destacado en esta actividad el conocimiento teórico sobre el área sustantiva de conocimiento sobre la cual se pretende investigar. Podríamos llegar a decir entonces, que son necesarios conocimientos sobre dos teorías (la metodológica y la sustantiva) en relación a una práctica: la producción de un nuevo conocimiento científico.

Así, en las clases observadas, la articulación teoría y práctica se manifiesta en las siguientes modalidades: (Lucarelli, 2009 a)

- La **ejemplificación** a través de la cual los conceptos teóricos y las problemáticas epistemológicas son ilustrados

*“PA sigue:- El término problema tiene diferentes sentidos como en la matemática y supone una cierta objetivación. Los problemas serían problemas más allá de quien los plantea y arrastra al concepto solución. Los problemas de agenda que plantea el gobierno son temas que ingresan para ser solucionados. **Por ejemplo**, el problema de la vivienda. Milner sitúa este par problema solución e interpreta que la caracterización del problema judío que él estudió condujo a la solución final... el exterminio.”* (Obs. Teórico N°3- 25/08/08)

- La **demonstración**, cuando se le muestra a los alumnos cómo analizar una investigación a través de un ejemplo ya resuelto.

*“PA retoma la guía y la propuesta de lógica de matrices conceptuales relejendo las preguntas de la autora y comentando cómo construyó el nivel de anclaje y los otros niveles de la matriz de datos de Samaja: qué puso en cada nivel, las unidades de análisis teórico- conceptual, las dimensiones posibles, etc.
PA agrega:- Puse en caja lo que ella va desplegando en el texto.
PA lee (de la guía donde está resuelto el análisis) lo que puso en el cuadro de la matriz al estilo Samaja y lo compara con una posible matriz de Galtung y la elección de las unidades de análisis.”* (Obs. Teórico N°7- 29/09/08)

- El **análisis reflexivo**, cuando los alumnos ponen en juego sus conocimientos para reconocerlos en un ejemplo (texto de una investigación o película)

*“20,10hs- PP propone que con lo que les sugiere el texto, que se reúnan en grupos para escribir sobre la película. Es decir, pensar qué podrían tomar de este artículo para interpretar la película. Espera que cada grupo discuta, escriba y realice un intercambio de lo que surgió hasta las 20,30hs-
Se conforman grupos de a 4 alumnos aproximadamente que conversan entre ellos.”* (Obs. Práctico N°6- 10/10/08)

*“PP propone trabajar en grupos para completar la guía de análisis:- ¿Qué preguntas se hizo? Formular el problema. Formular objetivos. Ir haciendo la reconstrucción como en Cravino y llegar a la matriz conceptual para jerarquizar lo que hablamos reconociendo conexiones lógicas. En media hora lo vamos a ir corrigiendo entre todos. Si quieren lo escriben y si quieren me lo dan y lo traigo corregido para la semana que viene.
Los alumnos se organizan en grupos para hacer este trabajo. Discuten entre ellos los ítems de la guía. Hay 4 grupos conformados. La profesora pasa por los grupos y responde preguntas.”* (Obs. Práctico N°7- 17/10/08)

Un aspecto más analizado son las **dificultades de los alumnos que percibe la cátedra** durante la puesta en marcha de esta propuesta formativa. A partir de las entrevistas realizadas en 2008, los miembros de la cátedra expresan:

- Pérdida de hábitos intelectuales
- Falta de comprensión y jerarquización de las ideas centrales de un texto

- Problemas en la lectura y escritura.

Así lo expresan los protagonistas en las entrevistas:

“(...) Tal vez esa es la gran dificultad, cierta pérdida del estudiantado universitario de hábitos intelectuales. Los pibes vienen cada vez con menos funciones intelectuales. Tiene dificultades con lo que leen (...) uno de los presupuestos de la materia es que no se constituye un sujeto de investigación, si no se ha constituido, previamente, un sujeto lector. Que es uno de los puntos más duros de trabajar, en este contexto cultural y en esta universidad de hoy. Los pibes, muchas veces no desarrollan estrategias de lectura porque no se han convertido en sujetos lectores.”
(Entrevista Prof. Adj. 09/12/08)

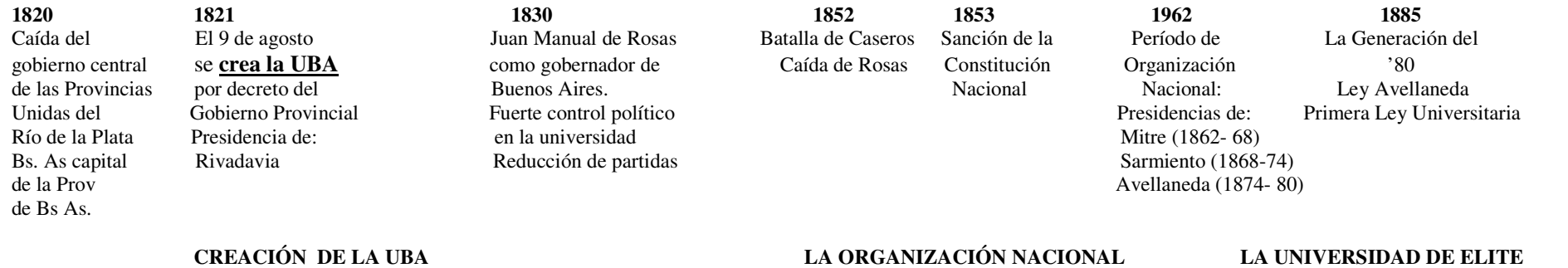
“Dificultades de comprensión, dificultades para la escritura que son en parte dificultades para la comprensión. Muchas dificultades para la escritura.”
(Entrevista AYTE. 16/12/08)

“Entonces, al menos, lo que yo percibí entre el 93’ y el 2008 son distintas dificultades pero en general en los últimos tiempos, si es lo que te interesa, dificultades en la escritura básicamente. Yo acabo de tomar un examen de un alumno que tenía un 6 y pudo expresarse mejor oralmente que en lo escrito.”
(Entrevista Prof. Titular. 02/12/08)

En la sesión de retroalimentación llevada a cabo en 2011, los profesores afirman que siguen siendo los mismos problemas los que observan en los alumnos al desarrollar su propuesta de trabajo. Este punto remite a una problemática estudiada por varios autores que es la alfabetización académica. Al respecto Carlino (2002, p.1) señala: “El concepto de alfabetización académica se viene desarrollando desde hace una década. Señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/ o profesional (...), precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso”. Además aclara: “Ahora bien, la fuerza del concepto de alfabetización académica radica en que pone de manifiesto que los modos de leer y escribir -de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento- no son iguales en todos los ámbitos. Advierte contra la tendencia a considerar que la alfabetización es una habilidad básica que se logra de una vez y para siempre. Cuestiona la idea de que aprender a producir e interpretar lenguaje escrito es un asunto concluido al ingresar en la educación superior. Objeta que la adquisición de la lectura y escritura se completen en algún momento.” Este tema nos permite reflexionar, por ejemplo, en las diferencias las tareas de lectura y escritura requeridas en la secundaria y en la universidad, los dispositivos pensados por los docentes para hacer esta transición y los procesos que se ponen en juego en los estudiantes para lograr los objetivos propuestos por la cátedra.

Línea del tiempo de la carrera de Geografía

CONTEXTO



INSTITUCION: Facultad de Filosofía y Letras.



CARRERA: Geografía



Línea del tiempo de la carrera de Geografía

CONTEXTO

1918 Presidencia de Hipólito Yrigoyen. Proceso de democratización y ampliación de bases sociales del Estado. La Reforma Univ. de 1918.	1922 Presidencia de Alvear. Avance de sectores oligárquicos.	1928 Segunda presidencia de H. Yrigoyen.	1930 Golpe de Estado de Uriburu. Se intervienen las Univ. Nac. Década Infame, fraudes electorales. Período de Sustitución de las importaciones.	1943 Golpe de Estado. Enfrentamiento con la Univ. Se profundiza la lucha a lo largo de todo el período. Intervención de la universidad.
--	--	--	---	---

LA UNIVERSIDAD REFORMISTA 1918- 1943

INSTITUCION: Facultad de Filosofía y Letras.

1920 Cambio en los Planes de Estudio. Se incrementaron los cursos de latín y griego.	1927 Cambios en los Planes de Estudio. Se intensifica la enseñanza de la historia. Afianzan la Unidad Humanística. Nuevas creaciones de Institutos de Investigación.	1930 Continuidad Institucional con la década del 20. Restricción en presupuesto universitario.	1943 Se inicia proceso que cambia el funcionamiento de la Facultad, con el Golpe del 43. La estructura de investigación es modificada, los Planes entran en proceso de revisión y reforma. Por cuestiones políticas varios profesores con cesanteados u obligados a renunciar, entre ellos, Rojas, R. La Facultad es intervenida.
--	--	--	---

CARRERA: Geografía

1918 Se inicia la Sección de Inv en Geografía	1921	1927	1928	1930	1943
---	-------------	-------------	-------------	-------------	-------------

Desde 1912 las materias Geografía física y Geografía humana forman parte de la sección de la carrera de Historia.

Línea del tiempo de la carrera de Geografía

CONTEXTO

1944	1946	1948	1955	1958	1966	1973
Profundización de enfrentamiento entre oficialismo e intelectuales.	Presidencias de Perón Plan Quinquenal. Peronismo. Estado Interventor, garante de derechos sociales. Ley 13031.	Creación de la Universidad Obrera	Golpe de Estado: Revolución Libertadora. Estado Desarrollista. Educación como inversión.	Se restituye la Ley Avellaneda. Se crean universidades privadas Creación del CONICET	Golpe de Estado de Onganía. Noche de los Bastones Largos Proyecto Desarrollista Autoritario. Ley Univ. 17.245	El peronismo vuelve al poder Presidencia de Cámpora.

LA UNIVERSIDAD Y EL PERONISMO (1943- 1955)

LA RENOVACIÓN UNIVERSITARIA (1955- 1966)

LAS INTERVENCIONES

INSTITUCION: Facultad de Filosofía y Letras.

1945	1946-7	1946-50	1955	1956	1958	1960	1966	1970	1974
Continúan los conflictos docentes.	Año con movilizaciones y huelgas estudiantiles. Reformismo Vs. Oficialismo	Interventor: Francois. Reestructuración y disciplinamiento de la Univ. Reformulación de Planes, cambio en Investig, supresión de Institutos.	Cambios en la Univ. Facultad lugar central en vida Intelectual. Interventor: Salas. Desperonizar la institución.	Transf. en la estruct. curricular. Reforma Administ. Incentivo a la investig. Creación de carreras	Se consolida el proyecto renovador en la Univ. Nuevo Estatuto Universitario. Carreras de Filosofía y Letras se reestructuran en Deptos.	En esta década la Facultad sufre el ataque de la derecha tradicionalista.	Noche de los Bastones Largos. Represión, renuncias docentes.	Se designan como rectores de la Univ.a jóvenes vinculados con la juventud peronista. Se modifican los Planes de Estudio.	Interventor Puigrrós reemplazado por otro interventor de derecha

CARRERA: Geografía

1944	1946	1948	1952	1953	1958	1962	1970	1974
	Se crea el Instituto de Geografía		Surgen las Licenciaturas	Se crea la Carrera Primer plan	Se crea el Depto. de la carrera	Cambio de plan		Cambio de plan

Línea del tiempo de la carrera de Geografía

CONTEXTO

1976 Golpe de Estado: Proceso de Reorganización Nacional. Ley 21.276 con intervención de universidades Restricción en el ingreso Aumento de matrícula en Institutos terciarios.	1983 Presidencia de Alfonsín. Recuperación de la democracia	1984 Derogación de “Ley de Facto”. Ley 23.068: normalización apertura del ingreso	1985 Se crea el CIN	1989 Presidencia de Menem. Políticas Neoliberales.	1993 Ley Federal de Educación.	1995 Ley de Educación Superior. Creación de la CONEAU	2001 Crisis Económica. Cacerolazo. Renuncia de De la Rúa.	2003- 2007 Presidencia de N. Kirchner 2006: Nueva Ley Nacional de Educación y de Ed. Superior
LA DICTADURA	LA RECUPERACIÓN DEMOCRÁTICA		LAS POLÍTICAS NEOLIBERALES			NUEVOS DEBATES		

INSTITUCION: Facultad de Filosofía y Letras.

1975 Se modifica nuevamente la estructura de La Univ.	1976 Disminuye la matrícula en la Univ. Período de represión con persecución de estudiantes y docentes.	1984 Proceso de Recuperación democrática y normalización de la actividad académica. Se reestablece el Estatuto Universitario anterior a 1966. Reincorporación de docentes.	1985 Creación del CBC.	1988 Se inaugura el nuevo edificio de Facultad de Filosofía y Letras. (Puán).	1995 Movilización estudiantil para impedir el ataque neoliberal a la Univ. con la Reforma Educativa.	1999- 2009 Período de cambios curriculares en la Facultad. Varias carreras discuten sus Planes de Estudio.
--	--	--	-------------------------------------	---	---	---

CARRERA: Geografía

1976 Cambio De plan	1982 Cambio de Plan	1985 Cambio de plan	1988	1993 Último cambio de plan	1999- 2009
----------------------------------	----------------------------------	----------------------------------	-------------	---	-------------------

5.4- Carrera de Ciencias de la Educación

5.4.1- Su historia

El presidente José E. Uriburu firmó el decreto de creación de la Facultad de Filosofía y Letras el 13 de febrero de 1896 y dio así sanción legal a una disposición del Consejo Superior de la UBA de abril de 1888 que daba origen a una nueva facultad en el seno de la casa de altos estudios. En marzo del mismo año se sanciona la primera ordenanza sobre el plan de estudios. Había un único plan de estudios de cuatro años que otorgaba el título de Doctor en Filosofía y Letras. Este primer plan de estudios incluía cursos regulares, las materias de examen obligatorio y cursos libres cuyo número se fijaría anualmente. Contenía un núcleo esencial de asignaturas de Filosofía, Historia y Literatura, más algunas de Geografía, Ciencias de la Educación y Sociología. La materia *Ciencia de la Educación* se encontraba en el tercer año.

Cuenta Buchbinder (1997, p. 34-35) que este primer plan fue reformado en 1899 imponiéndose también nuevos requisitos para el ingreso a la Facultad. Los cursos se dividían ahora en generales o espaciales. Los cursos generales respetaban básicamente los principios del plan anterior, agregándose un año de estudios. Los alumnos de cursos especiales, en cambio, podían elegir un grupo de asignaturas, siete u ocho en el área de la Filosofía, la Historia o la Literatura, más el curso de Ciencia de la Educación. En todos los casos debían ser aprobados los exámenes generales y la tesis. Al finalizar los cursos, los alumnos regulares accedían al título de Doctor en Filosofía y Letras, mientras que los de los cursos especiales conducían a la obtención de un título de Profesor en el área elegida.

El Poder Ejecutivo, en 1903, estableció que los diplomados de las diversas facultades de la UBA no podrían optar por las cátedras de segunda enseñanza sin poseer un certificado de competencia en Ciencia de la Educación, en Historia y en Arqueología Americana expedido por la Facultad. Así, los alumnos esperaban obtener ventajas para acceder con mayor facilidad a los puestos en la enseñanza media. De esta manera, la Facultad adquiría el derecho exclusivo de dar preparación teórica a los aspirantes al profesorado secundario en las áreas de formación propia y además, el de preparar en Ciencias de la Educación a los diplomados en las demás facultades.

En 1904 existía en Buenos Aires un instituto consagrado exclusivamente a la formación docente: el Instituto Nacional del Profesorado (hoy IES “Joaquín V. González”). Fue inaugurado con carácter de Seminario Pedagógico en junio de ese año. A fines de 1904, se le adjudicó a la Facultad de Derecho ese instituto y con él la atribución de preparar profesores. De esta forma, se eliminaba el requisito de cursar la asignatura Ciencias de la Educación en la

Facultad de Filosofía y Letras, ya que se podía reemplazar por un curso en el Seminario Pedagógico (que adoptó entonces el nombre de Instituto Nacional del Profesorado). En 1905 el Instituto fue reorganizado, independizó su currícula de la UBA y se estableció un plan de tres años en base a dos grandes secciones: una en Filosofía y Letras y otra en Ciencias Exactas. Los egresados de la Facultad de Filosofía y Letras (tanto del doctorado como del profesorado) quedaban exentos de cursar en el Instituto.

A fines de 1906 el Instituto Nacional del Profesorado es anexado a la Facultad de Filosofía y Letras fundamentando la decisión en base a la analogía de estudios y a la existencia de fines comunes entre las dos instituciones. Entre 1906 y 1907 se incrementó el número de los inscriptos en los cursos del profesorado lo que revelaba la demanda que existía por los mismos ya que conducían a la obtención de un título *profesional*. La necesidad de compatibilizar los planes de estudio y la enseñanza en ambos institutos planteó diversos problemas y el Ministro de Instrucción Pública consideró a fines de 1908 derogar el decreto de anexión del Instituto Nacional del Profesorado. Desde 1909 el Instituto volvió a la dependencia directa del Ministerio de Instrucción Pública. En 1911 se dispuso por decreto presidencial que podían acceder a cargos directivos y docentes en la educación secundaria quienes tuvieran título de profesor expedido por algunas instituciones específicas, incluidos los egresados de la Facultad de Filosofía y Letras que hubiesen cursado y aprobado Crítica y Práctica Pedagógica. La disputa entre la Facultad y el Instituto para hacer prevalecer los derechos de sus egresados en la provisión de cargos en la enseñanza media duró varias décadas y su origen se confunde con el de las mismas instituciones.

El peso cada vez mayor que las tareas de formación docente adquirirían en la Facultad, llevaron a conformar en 1923 una sección especial de estudios: la Sección Didáctica. La misma agrupaba a las materias específicamente pedagógicas que debía cursar todo aquel que aspirase a obtener el título de profesor. La sección estaba constituida por las materias: Ciencia de la Educación (en realidad era un curso de teoría e historia de la educación), Metodología General, Legislación Escolar, Metodología Especial y Crítica y Práctica Pedagógica.

Una importancia cada vez mayor adquirieron las tareas de investigación científica en la Universidad con posterioridad a la Reforma de 1918. En la Facultad de Filosofía y Letras, entre 1921 y 1942 fueron creados dieciséis Institutos a través de los cuales la Facultad se proponía canalizar la investigación y la producción científica. En octubre de 1927 fue creado el Instituto de Didáctica que se organizó definitivamente en 1929. Con posterioridad a la reforma del plan de estudios de la Facultad en 1928, se efectuaron leves modificaciones que no afectaron sustancialmente los planes de las tres secciones principales de la Facultad; incluso muchas de las

reformas previstas debieron demorarse a causa de los problemas presupuestarios derivados de la crisis del treinta. Señala Buchbinder (1997, p. 115) que una de las innovaciones centrales del período fue la creación de la carrera de Pedagogía en 1936 (como profesorado), en base al proyecto presentado por el entonces Director del Instituto de Didáctica, Juan E. Cassani. El proyecto fue reformulado por el Decano Alberini y establecía que la nueva carrera tenía por objetivo lograr que la UBA contribuyese a elevar el nivel de los estudios pedagógicos radicados, por lo general, en instituciones de segunda categoría intelectual. El plan original incluía unas once materias de diferentes secciones de la Facultad (sobre todo del área de Filosofía) a las que se agregaban materias específicas como Historia de la educación, Ciencia de la educación y dos materias semestrales: Legislación Escolar y Metodología. Para obtener el título debía presentarse un trabajo final de investigación. Cuando, en el año 1941 el plan de estudio fue reformado, se introdujo la enseñanza de las lenguas clásicas.

En agosto de 1948, con la intervención de Francois, fue modificada la ordenanza referente a carreras y cursos de la Facultad. Estas disposiciones llevaron a derogar el profesorado en Pedagogía y se dispuso que, en adelante, ese título fuese otorgado a los profesores en Filosofía que hubiesen aprobado Introducción a la Pedagogía, Legislación Escolar y Psicología Aplicada. A partir de 1950, una vez finalizado el período de intervención y normalizada la Facultad, el Consejo Directivo se abocó a la discusión de un nuevo plan de estudios que fue aprobado casi dos años más tarde. Así en 1952 se reestableció el profesorado de Pedagogía.

En la reforma de planes de 1952 (que entró en vigencia en 1953) se pueden encontrar cinco carreras: Filosofía, Letras, Historia, Geografía y Pedagogía. El plan de la carrera de Pedagogía consta de 24 materias distribuidas en 5 materias por año (salvo el primer año que tiene 4 materias). En este plan, además de materias ligadas a Historia, Filosofía y Letras, se encuentran otras como: Didáctica (General y Especial), Pedagogía, Psicología I y II, Política educacional y organización escolar y fue incluida la asignatura Psicología de la infancia y la adolescencia. A partir del cursado de este plan se podía obtener el título de Profesor de Enseñanza secundaria, normal y especial de Pedagogía o de Licenciado en Pedagogía, aprobando además de las materias una tesis de licenciatura. También se podía acceder al título de Doctor en Filosofía y Letras cumpliendo con la licenciatura de alguna de las carreras (incluida Pedagogía) y aprobando una tesis doctoral.

A partir de 1955 la UBA y la Facultad de Filosofía y Letras volvieron a ocupar un lugar destacado en el mundo intelectual. En este nuevo período, se destaca la creación de nuevas carreras y la reformulación de los planes de estudio de las antiguas.

La carrera de Ciencias de la Educación fue creada por Res. (C.S.) N°529 el 14 de marzo de 1957 y reemplazó a la carrera de Pedagogía. Ya en marzo de 1956 el rectorado de la UBA recomendó a las facultades que procedieran a organizarse en base a departamentos. A fines de 1957, el Consejo Superior de la UBA aprueba el cambio de nombre del Instituto de Didáctica por el de Instituto en Ciencias de la Educación. Este cambio de nombre refleja en realidad un cambio de funciones. Antes, dicho Instituto tenía a su cargo la regulación y organización de la enseñanza y de las escasas aún tareas de investigación. Con la creación del Departamento en Ciencias de la Educación (que tiene lugar en 1958) estas dos funciones se dividen: el Departamento se hace cargo de la enseñanza y el Instituto de la investigación. Aquí se instala la discusión de una reorientación de la Carrera desde el contenido filosófico a una carrera de corte empírico. La búsqueda de un referente empírico que sirva de contrastación a la teoría o de punto de partida para construir el dato científico. (Carlino, 1993)

El primer plan de estudios al cual se accedió es el que aprueba por Res. (C.S.) N°53 el 27 de diciembre de 1958 para el Profesorado en Ciencias de la Educación. Una nueva reforma se produce en 1960 donde podemos encontrar dos planes diferenciados: uno para el profesorado (Res. C.S. N°1104/60) y otro para la licenciatura (Res. C.S. N° 1105/60).

En general, a partir de los setenta, la vida universitaria queda muy ligada a la vida política del país. Estos vaivenes también quedan reflejados en los cambios de plan de estudio. El 28 de abril de 1975 una resolución deja sin efecto el plan de 1974 (Res C.S. N°313 del 12 de marzo de 1974 y su modificatoria Res C.S. N°176 del 15 de mayo del mismo año) y reestablece transitoriamente a partir del primer cuatrimestre de 1975 el plan del Profesorado en Ciencias de la Educación Res. C.S. N°1104 del 9 de abril de 1960.

El 24 de Marzo de 1976 se produce el golpe de estado que marca el inicio del período de dictadura más violento de nuestro país. En ese contexto, el 1° de febrero de 1977 se aprueba un nuevo plan de estudio para la carrera de Ciencias de la Educación por Res. (C.S.) N°19/77.

Con el retorno de la democracia en el año 1983 asume la presidencia Raúl Alfonsín y se inicia un proceso de normalización en la UBA. El último cambio de plan de estudio de la carrera de Ciencias de la Educación fue aprobado por la Res. C.S. N° 1607 del 4 de diciembre de 1985. Ese mismo plan es el que sigue vigente hasta nuestros días aunque en proceso de discusión para un nuevo cambio. (Ver línea del tiempo al final del apartado)

5.4.2- Análisis de los últimos planes de estudio

El plan de estudios de la carrera puesto en vigencia en 1985 hasta nuestros días, se considera heredero, en muchos aspectos, del primer plan de 1958, el cual aparece como un referente fuerte de la nueva propuesta curricular. Este reconocimiento alude tanto a los sujetos protagonistas, como a las orientaciones epistemológicas, teóricas y políticas del contenido formativo del histórico plan. (Carlino, 1993)

A continuación, se analizan en detalle los últimos cuatro planes de estudio de la carrera de Ciencias de la Educación a los cuales se ha podido tener acceso a través de sus resoluciones. Para facilitar la comparación de los mismos, se presenta el siguiente cuadro:

PLANES	1958	1960	1977	1985
CATEGORÍAS				
Nombre de la carrera	Ciencias de la Educación	Ciencias de la Educación	Ciencias de la Educación	Ciencias de la Educación
Estructura general	- 4 materias cuatrimestres introductorias - 18 materias cuatrimestrales obligatorias - 6 materias electivas (de integración cultural) entre un listado de 18 materias predeterminadas de la Facultad. Total: 28 materias.	- Curso introductorio de 4 materias cuatrimestrales. - 18 materias cuatrimestrales obligatorias divididas en dos niveles (A y B) de 9 materias cada uno. <u>Para el profesorado:</u> - 6 materias electivas (de integración cultural) entre un listado de materias predeterminadas también divididas en nivel A y nivel B. Total: 28 materias <u>Para la licenciatura:</u> - 2 materias electivas (de integración cultural) del listado. - 4 seminarios electivos de la orientación elegida	- 24 materias anuales distribuidas en 5 años. (más dos de práctica para el profesorado) - Tres niveles de un idioma latino y otro anglosajón	-CBC (6 materias) -Ciclo de Formación General: 21 materias básicas cuatrimestrales (obligatorias y optativas) + 100 horas de Trabajo de campo + 100 horas de trabajo de investigación -Ciclo de Formación Focalizada: 4 materias en función del área elegida (profesional o académica) + 100 horas de Trabajo de campo + 100 horas de trabajo de investigación - Tres niveles de idioma (uno latino y otro anglosajón)

		(5 orientaciones: psicológica, sociológica, teórica-pedagógica, histórico-pedagógica y técnico- educativa) - un trabajo de investigación		
Grado de apertura o cierre	Cerrado. Hay optativas entre opciones predefinidas.	Tendencia a la apertura. Hay optativas entre opciones predefinidas. En la licenciatura los seminarios de la orientación se eligen con un consejero.	Cerrado. No hay optativas	Tendencia a la apertura. Vuelve a aumentar al número de optativas
Correlatividades	Rígido. Correlaciones entre materias.	Rígido. Correlaciones entre materias y entre el nivel A y el nivel B. Solo se inicia la especialización de la licenciatura después de aprobar todas las materias del ciclo introductorio y de los niveles A y B.	Rigidez de año a año.	Tendencia a mayor flexibilidad. Mayor rigidez entre ciclos. Aprobación de las materias del Ciclo de Formación General (menos dos) para pasar al Ciclo de Formación Focalizada.
Requisitos para el título	Licenciatura: No se menciona Profesorado: Aprobación de todas las materias	Licenciatura: - Aprobación de las materias obligatorias y 2 optativas. - los 4 seminarios del orientado. - un trabajo de investigación Profesorado: Aprobación de todas las materias	Licenciatura: - Aprobación de las 24 materias. Profesorado: Los licenciados en cs de la ed. que aprueben: - "Observación y práctica en Jardín de Infantes y Escuela Primaria". - "Observación y práctica de las materias pedagógicas en la	Licenciatura: -Aprobación de todas las materias de los tres ciclos Profesorado: El ciclo de formación general para la licenciatura más las siguientes 5 materias: -Análisis Institucional de la Escuela y los Grupos de Aprendizaje -Didáctica de Nivel Medio -Didáctica de Nivel

			Educación Media y Superior”	Superior -Formación y Reciclaje -Docente -Residencia (anual)
Perfil del egresado	No se menciona	No se menciona	No se menciona	La carrera se propone formar profesionales (para el asesoramiento y la gestión...) investigadores y docentes (de nivel medio y superior) en el campo de la educación.
Enfoque	- Histórica-política- social - Didáctica - Psicológica	- Histórica-política- social - Didáctica - Psicológica	- Histórica-política- social - Didáctica - Psicológica	- Histórica-política- social - Didáctica - Psicológica
Formación generalista o especializada	Generalista	Tendencia generalista. Surgen las orientaciones con pocas materias.	Generalista	Tendencia generalista. Hay varias orientaciones con pocas materias.
Articulación teoría-práctica	Entre las materias obligatorias finales se encuentra: “Observación y práctica pedagógica en el jardín de infantes y escuela primaria” y “Observación y práctica pedagógica en la escuela media”	Entre las materias obligatorias finales (Nivel B) se encuentra: “Observación y práctica pedagógica en el jardín de infantes y escuela primaria” y “Observación y práctica pedagógica en la escuela media”	Entre las materias obligatorias finales se encuentra: en 4to año “Observación y trabajo de campo I” (que se cumplirá en pre- escolar y primaria); en 5to año “Observación y trabajo de campo II” (en nivel medio) Para el profesorado se requieren dos materias de prácticas en los diferentes niveles luego de la licenciatura.	Se encuentra en el Ciclo de Formación General y en el Ciclo de Formación Especializada el cumplimiento de horas o créditos de Trabajo de Campo (profesional) y de Trabajo de investigación electivo en función de la oferta de las cátedras. En el profesorado se encuentra al final la materia: “Residencia”
Instancias curriculares de formación en investigación	Entre las materias obligatorias finales se encuentra: “Técnica de investigación pedagógica”	Entre las materias obligatorias finales (Nivel B) se encuentra: “Técnica de investigación pedagógica”	Entre las materias obligatorias finales se encuentra: en 3er año “Estadística” y en 4to año “Teoría y Técnica de la Investigación educativa”.	Entre las materias obligatorias del Ciclo de Formación General se encuentra: “Investigación y Estadística Educacional I” e “Investigación y Estadística Educacional II”.

				También se encuentran los créditos de Trabajos de Investigación en el Ciclo General y en el Ciclo Especializado.
--	--	--	--	--

Para el análisis de los planes de estudio de la carrera de Ciencias de la Educación se han considerado una serie de categorías. A continuación, las mismas se desarrollan brevemente y se analizan los planes a partir de ellas.

Nombre de la Carrera: Permite observar si ha cambiado el nombre de la carrera en los diferentes planes de estudios y si ese cambio implica un cambio de enfoque. En este caso, no se ha observado cambio de nombre en los planes encontrados en la carrera y ha permanecido una coexistencia entre tres enfoques: histórico- político- social, psicológico y didáctico.

Estructura general del Plan: Da cuenta de la forma en la que está organizada la carrera. En la misma, las materias pueden presentarse en un listado, estar agrupadas por años, ciclos o por áreas temáticas (Camilloni, 2001 y Zabalza, 2006). La carrera de Ciencias de la Educación, en los planes encontrados, estuvo organizada generalmente por materias cuatrimestrales (plan 58 y 60), salvo el plan de 1977 que se organizó en años. En el plan del '85 se organizó en ciclos y áreas. En general, presentan materias comunes para la licenciatura y el profesorado, luego se diferencian hacia el final de la carrera.

Grado de apertura: A partir de la posibilidad de elección de los alumnos del recorrido curricular que debe seguir, es posible determinar el grado de apertura o cierre del mismo (Camilloni, 2001). Por ejemplo, la existencia de materias optativas a lo largo de la carrera lo demuestra, al igual que la elección de orientaciones.

Los planes del '58 y 77 son los más cerrados, ya que no existen en ellos materias optativas o las pocas que se pueden elegir son entre opciones predeterminadas del mismo departamento.

Por el contrario, el plan de 1960 tiene una mayor apertura electiva en materias o seminarios. El plan de 1985 sería notablemente el más abierto, en tanto el ciclo de general se conforma de asignaturas obligatorias y de otras que pueden ser elegidas por el alumno según áreas. Se puede optar entre varias especializaciones y también se pueden elegir cómo cumplir

con le requisito de los Trabajos de Campo y los Trabajos de Investigación en función de la oferta de las cátedras en cada cuatrimestre.

Correlatividades: El plan de estudios puede considerarse más rígido o flexible en función de la existencia de correlatividades y la ubicación que se establecen para el cursado de las materias: las correlatividades por año son más rígidas que las correspondientes a los Ciclos, ya que permiten al estudiante mayor movilidad en la realización del trayecto de formación (Camilloni, 2001 y Díaz Barriga, 1995).

Podemos decir que los planes de esta carrera se han buscado flexibilizar a partir del último plan del '85, dado que los de años anteriores son más rígidos, debido a que las correlatividades se establecen entre materias, ciclos y años. En el último (y aún vigente), si bien siguen existiendo las correlatividades, éstas se establecen entre los ciclos de formación o entre algunas materias básicas.

Requisitos para el título: Toma en consideración todas las materias y prácticas necesarias de acreditar para obtener el título (Calvo, 2002)

a)- Para la obtención del título de Licenciado: Toma en consideración todas las materias y prácticas necesarias para obtener el título. La carrera ha estado más ligada al título de Profesor que al de Licenciado. Una vez que se instaló la licenciatura bastó cumplir con las materias planteadas para obtener el título, salvo en el '60 que se debía presentar un trabajo de investigación derivado de lo realizado en algún seminario de la orientación elegida.

b)- Para la obtención del título de Profesor: (Lucarelli, 1997 y Rodríguez Ousset, 1994) en general, se ha mantenido el requisito de la aprobación de materias pedagógicas al finalizar el cursado del plan general sin la presentación de una tesis. Luego de ser formados en los contenidos propios del área se les pide como requisito aprobar tres asignaturas dedicadas a la formación en la práctica profesional docente. Por este motivo, se puede destacar que la concepción que prevalece es que para formar en la profesión docente, y por tanto para enseñar, basta con el dominio del contenido disciplinar.

Perfil del egresado: El campo en el que se espera que se desempeñen los egresados de la carrera se puede inferir, en algunos casos, del perfil de egreso, mientras que en otros este se encuentra enunciado explícitamente (Díaz Barriga, 1984)

En los cuatro primeros planes encontrados no se hace ningún tipo de mención al perfil del egresado que se pretende formar. En oposición, en el plan del '85 y en el vigente se hace

referencia que entre las diferentes tareas para las que está formado un egresado de la Carrera de Ciencias de la Educación se puede encontrar: la docencia, la investigación y realizar tareas profesionales como el asesoramiento pedagógico, la capacitación y la gestión en instituciones.

Formación generalista o especializada: De acuerdo al tiempo de cursado y a la cantidad de materias que corresponden a uno u otro año o ciclo es posible hablar de una formación más especializada o generalista de los alumnos. Es generalista cuando la mayoría de los cursos son de fundamentación, disciplinas genéricas y de formación socio-cultural. En cambio, es especializada cuando se prioriza el cursado de instancias curriculares propios de una disciplina o campo profesional. (Gómez Campo y Tenti Fanfani, 1986; Zabalza, 2006)

Se observa en el cuadro comparativo que a lo largo de los años sigue existiendo una formación generalista pero se va observando una leve tendencia hacia la especialización ampliando la cantidad de opciones entre las cuales poder elegir. No obstante, la cantidad de materias del ciclo general de mantiene aproximadamente igual (27 o 28 materias y/ o seminarios)

Articulación teoría y práctica: Se busca identificar si dentro del plan de estudio existen instancias de formación que relacionen el contenido teórico con la práctica profesional. Lucarelli señala que se pueden distinguir dos formas de hacer referencia a la práctica: uno como práctica profesional y otra como estrategia metodológica en el desarrollo de toda situación de enseñanza y aprendizaje. Cabe señalar, que en el análisis del plan de estudios, se hace referencia específicamente al primer sentido. (Lucarelli, 1994 y 2009 a)

A partir de la lectura de los planes de estudios es posible identificar explícitamente instancias curriculares de articulación entre la teoría y la práctica profesional para la licenciatura y para el profesorado, encontramos por lo general, un par de materias referidas a observación y práctica de la enseñanza al final. En este sentido, es posible pensar que la concepción que subyace a esta manera de organizar el currículum es dicotómica, dado que prevalece una separación entre la teoría y la práctica, entendidas éstas como tareas excluyentes, desarrolladas al margen una de la otra, con una ubicación institucional desconectada.

También cabe destacar que se encuentran las materias de práctica pedagógica en las últimas instancias de la carrera. El hecho de ubicarse al finalizar la formación nos estaría indicando existencia de una concepción aplicacionista, dado que el alumno deberá aplicar en esta oportunidad los contenidos teóricos adquiridos a lo largo de la carrera.

La existencia en el plan del '85 de trabajos de campo y de investigación en los dos ciclos (en el general y el especializado), busca romper con estas tendencias arraigadas en la confección de planes universitarios.

Instancias curriculares de formación en investigación: Tal como se señaló en esta tesis se busca la existencia de instancias curriculares que explícitamente promuevan la formación en investigación, observando si las mismas son obligatorias u optativas. Su ubicación dentro del plan de estudios, nos permite pensar acerca de qué manera se concibe la investigación dentro de la carrera y qué importancia se le da a la misma. En los planes analizados a partir del plan del '58 y '60 se encuentra una materia orientada a la formación de técnicas de investigación educativa. Luego aparecen dos materias obligatorias destinadas a la formación en investigación. La diferencia se encuentra que en el plan del '77 eran anuales y se encontraban en los últimos años, en cambio en el plan del '85 son cuatrimestrales y forman parte del Ciclo de Formación General. La existencia en el plan del '85 del requisito que señala el cumplimiento de créditos de investigación en los dos ciclos (en el general y el especializado), busca acercar a los estudiantes a equipos de investigación de la carrera.

5.4.3- El plan de estudios actual

El plan actual se aprueba el 4 de diciembre de 1985 (Res. C.S. N° 1607) en el período de recuperación democrática. El mismo introduce una serie de cambios interesantes de destacar con respecto al plan anterior que se aprobó en el año 1977 en la época de la dictadura militar. Estas modificaciones son:

- Antes la carrera se estructuraba en 5 años, estableciendo qué materias corresponden para cada año. La carrera, a partir de 1985, pasa a estructurarse en tres ciclos: CBC (de 6 materias), Ciclo de Formación General (de 21 materias) y un Ciclo de Formación Focalizada u Orientada (4 materias).
- Las materias de anuales pasan a ser cuatrimestrales. Al respecto hay que considerar que las asignaturas cuatrimestrales duplican la obligación de tiempo de clase: la asignatura anual puede exigir entre 3 y 5 horas de clase semanal obligatoria; una asignatura cuatrimestral puede exigir entre 6 y 10 horas de clase semanales obligatorias. En términos generales, el régimen cuatrimestral significa una intensificación y concentración de esfuerzo y tiempo.

- Así para obtener el título de Licenciado en Ciencias de la Educación, de 24 materias se pasa a requerir la aprobación de 31 materias.
- En cuanto a las asignaturas que figuran en uno y otro plan, se puede observar que en el Plan '85 no aparecen: Lógica, Historia de la cultura, Pedagogía, Psicología Social, Didáctica del jardín de infantes y escuela primaria y Didáctica de la educación media y superior. Algunos contenidos de estas materias fueron absorbidos por otras asignaturas nuevas (como en el caso de las didácticas) y en otros casos directamente desaparecen del currículum (por ejemplo: Lógica). Pero se nota en el caso de las didácticas, además de las Didácticas de corte más general, una tendencia hacia la especialización ya que se ubican en el ciclo focalizado correspondiente al área “Educación formal”, y se especifican desarrollando el contenido de la didáctica de cada nivel en particular (Didáctica de Nivel Inicial, Didáctica de Nivel primario, Didáctica de Nivel Medio y Didáctica de Nivel Superior).
- En cuanto a la formación en investigación, las asignaturas cambian de nombre, se pasa de tener dos materias anuales: Teoría y técnica de la investigación educativa y otra de Estadística, a dos materias cuatrimestrales: Investigación y Estadística Educacional I e Investigación y estadística educacional II, ambas en el Ciclo de Formación General.
- En el Plan del '77, la organización es por asignaturas sin la existencia de áreas ni materias optativas: es un plan cerrado. Esto cambia, en el Plan '85, el Ciclo de Formación General se estructura en 9 áreas y se incluyen materias optativas: hay que aprobar 17 asignaturas obligatorias y 4 asignaturas optativas (1 en el área de Educación y Psicología, 1 en el área Educación y Ciencias Sociales, 1 en el área Educación y Ciencias de la Comunicación y 1 a elegir entre las ofertadas en las áreas de Educación y Filosofía, y Educación e Historia). Si bien consta de materias optativas, éstas se eligen dentro de un grupo de materias pre-establecidas. El porcentaje de materias optativas en este ciclo es de: 19%. En comparación con el Plan anterior, y en relación a la cantidad total de materias pedidas para la Licenciatura, el porcentaje de optativas aumenta: de un 0% a un 19 % (considerando todo el Plan e incluyendo las asignaturas del Ciclo Focalizado) lo cual implica mayor apertura y flexibilidad.
- En el plan del '77 no se encuentran orientaciones en la carrera de grado. En una resolución posterior el ciclo de especialización pasa al posgrado. En cambio en el plan del '85 se incluye un Ciclo de Formación Focalizada compuesto por 4 asignaturas o seminarios, 100 horas de trabajo en prácticas profesionales y 100 horas de trabajo en prácticas de investigación en un área electiva. Al finalizar las asignaturas obligatorias del ciclo de

formación general el estudiante elige, un área de formación focalizada. Por el momento puede elegir entre las siguientes: Educación Formal, Educación No Formal, Psicopedagogía, Tecnología Educativa, Administración y Planeamiento (todas ellas orientadas hacia los desempeños profesionales), Educación Formal – Profesorado (con esta obtiene el título de profesor); Teoría de la Educación, Educación e Historia, Educación y Política, Educación y Ciencias Sociales, Educación y Psicología, Educación y Filosofía, Didáctica (orientadas a la especialización en un campo disciplinar).

- Existen correlatividades entre las asignaturas.
- La exigencia de los tres niveles de un idioma latino y un idioma sajón, continúa sin modificaciones ya que es reglamentado para todas las carreras de la facultad.
- En ninguno de los dos planes se pide una tesis para el título de Licenciado en Ciencias de la Educación.
- En el Plan '85 aparece la exigencia de obtener 50 créditos de trabajo de campo y 50 créditos de trabajo de investigación tanto en el Ciclo de Formación General como en el Ciclo de Formación Focalizada como requisito para obtener la Licenciatura. Esta nueva exigencia, según algunas resoluciones (Resol. 614/87 y 2516/90) analizadas tiene como objetivo:

Trabajo de campo:

- proporcionar oportunidades para el conocimiento sistemático directo de la realidad educacional en sus diversas manifestaciones y ámbitos.
- Estimular la elaboración teórica de los datos de la realidad y la reflexión consecuente.
- Posibilitar la visualización y definición de los diferentes roles profesionales así como la toma de conciencia de los requerimientos de formación que supone su desempeño.
- Iniciar la adquisición de experiencias en las diferentes esferas y actividades de la práctica profesional.

Trabajo de investigación:

- Proporcionar oportunidades para adquirir las actitudes y habilidades que permitan transformar en interrogantes científicos los problemas detectados en el ámbito de la acción profesional y el desarrollo del trabajo académico.
- Facilitar el aprendizaje de las herramientas teórico- metodológicas para elaborar e implementar diseños de investigación.
- Estimular el desarrollo de las capacidades para el análisis crítico de las investigaciones: fundamentos epistemológicos marcos teóricos, diseños e informes.

Como se advierte, con la introducción de estos créditos se busca que el alumno tenga una formación en su campo profesional (tanto en el Ciclo General como en el de focalización) y no necesariamente se piensa en realizarlo al final del cursado de las asignaturas ya que no hay correlatividades que lo exijan. Ese requisito lo establece cada propuesta, y sólo se exige que para ingresar al Ciclo Focalizado se haya concluido el Ciclo General.

En el plan del '77 existen dos materias a las que podría asimilarse esta formación: en 4to año: Observación y trabajo de campo I y en 5to año: Observación y trabajo de campo II. Como se verá el objetivo era que en el final de la carrera, el alumno se acercara al campo profesional como una aplicación de la teoría estudiada durante años en las asignaturas.

- Asimismo, en la propuesta curricular del Profesorado, también aumentó las exigencias ya que en el Plan '77 sólo se requerían 2 asignaturas: Observación y práctica del jardín de infantes y la escuela primaria y Observación y práctica de las materias pedagógicas en la educación Media y Superior. En cambio, en el Plan '85, se piden 4 asignaturas (dos obligatorias y dos optativas) más la residencia.
- En relación al posgrado, en el Plan del '77 podemos encontrar un Ciclo de Especialización en alguna área para lo que se pide la realización de una tesis. En cambio, en el plan del '85 se encuentran dos ciclos de especialización para los cuales se pide tesis en ambos.

Como se observa, el plan del '85 busca mayor exigencia académica: concentración de tiempos (por ser cuatrimestrales), más asignaturas (de 24 a 31) y mayor duración en los estudios. Así también, se trata de presentar un plan más abierto, agregando optativas y focalización en diferentes áreas. Cabe aclarar que las materias optativas están establecidas entre una serie de materias ofrecidas y las correlatividades siguen en vigencia aunque algunas se fueron modificando a lo largo de los años.

5.4.4- La formación en investigación.

En el plan actual que corresponde al año '85, el Ciclo de Formación General presenta dos instancias curriculares obligatorias las que explícitamente desde sus nombres y sus objetivos, buscan la formación en investigación en los alumnos que cursan la carrera: Investigación y Estadística Educacional I e Investigación y Estadística Educacional II. Ambas tienen un régimen cuatrimestral. Habitualmente Investigación y Estadística I se dicta en el 1º cuatrimestre e

Investigación y Estadística II en el 2º cuatrimestre. Existe correlatividad entre las dos asignaturas que forman en investigación.

Otro requisito de la carrera son los Trabajos de créditos de investigación, que tienen la intención de que los alumnos se inserten en una investigación que realizan las cátedras y vivencien parte del proceso. Los alumnos deben cumplir 50 créditos en el Ciclo de Formación General y 50 créditos en el Ciclo de Formación Focalizada obligatoriamente, pero son optativos en cuanto a la temática, ya que se definen en cada cuatrimestre.

Es así, que en el marco de la presente investigación se considerarán las dos asignaturas obligatorias del Ciclo de Formación General por las que todos los alumnos que cursan la carrera de Ciencias de la Educación deben pasar para poder cumplir con la licenciatura. Por lo tanto, constituyen las instancias curriculares básicas de formación en investigación en esta carrera. Sobre ellas los actores entrevistados han señalado que:

a)- Ambas instancias curriculares no están articuladas entre sí y sería deseable una mayor coordinación entre ambas: una docente de una de las materias dice... *“(...) no está lograda aún una articulación de contenidos que de todos modos, como adjunta, yo intento traccionar a que la formación en estadística esté muy centrada en el sentido que tiene para la investigación, no tanto en el procedimiento o aún en el cálculo...”* (Entrevista Prof. Adj. INV II. 03/04/07). Pero también en la otra materia se reconoce esta falta de articulación:... *“(...) Investigación I e Investigación II me parece que tienen que estar bastante cerquita. Lo bueno sería articular... que ellos retomaran el diseño... articular las cátedras... (...) Estaría bueno... sería bárbaro que ellos tomaran lo que nosotros usamos... el mismo trabajo y las continuaran... si tomaran las mismas investigaciones... nos tenemos que poner de acuerdo. Nosotras mismas, tomar investigaciones que ellos les interesen. Hacer un pool... eso sería una cosa bien pensada. Tomar un pool de investigaciones, que nosotros veamos algunas antes y otras ellos... seleccionarlas en conjunto, eso sería maravilloso.”* (Entrevista Prof. Adj. INV I. 17/07/07) Estos testimonios reconocen como dificultad en el proceso formativo de la carrera, una fragmentación y segmentación de las propuestas y de las formas de operar en la enseñanza y el aprendizaje propias de una perspectiva didáctica tecnicista. Díaz Barriga (1990) comenta al respecto: “Esta concepción refleja la influencia positivista del conocimiento, concretada en planes de estudio que establecen cursar seis, ocho, diez materias por semestre, lo que origina una dispersión conceptual, tanto de esfuerzos del docente, como de los alumnos.”

b)- Las materias aportan a la formación del licenciado ya que permiten sistematizar los conocimientos en torno a temas epistemológicos y metodológicos, siguiendo el modelo de formación escolar (Ickowicz, 2004). Asimismo, se señala la importancia del modelo de formación artesanal (Ickowicz, 2004) al sostener que también *aprender a investigar se aprende... investigando*.

Se consideran materias de *entrada* al tema y que brindan *herramientas* para comenzar a comprender de qué se trata investigar. Por otro lado, su ubicación en el Ciclo de Formación General tiene sus ventajas (como abrirse a nuevas experiencias sin tantos prejuicios) y desventajas (como la falta de conocimientos teóricos propios del área disciplinar). En cuanto al lugar que ocupan las materias en el plan de estudio y la contribución que se le puede adjudicar en la formación de grado, los actores señalan lo siguiente: “... *vos debés conocer muy bien la tensión entre la gente que dice que se aprende a investigar investigando y hay gente que dice que los cursos de metodología sirven... yo creo las dos cosas. Yo creo que es un espacio de sistematización de lo que es investigar en algún momento en la formación tiene utilidad (...)* Cada una de las decisiones que se toman en un proceso de investigación dependen de tantas variables que evidentemente hay que hacerlo, pero tener sistematizadas una cantidad de cuestiones... que yo no sé si lo hemos logrado tampoco... pero creo que sigue siendo interesante tener un espacio sistemático, yo no aboliría las materias, como materias, de investigación educativa.” (Entrevista Prof. Adj. INV II. 03/04/07)

“Si me preguntás a mí, yo creo que a la carrera le faltan lugares donde profundizar después... le estamos dando la puerta de un grado y después no tienen muchos lugares más donde puedan decir: “A mí esto me interesa... pero dónde sigo...” Yo creo que nosotros, nosotros somos las dos materias de investigación, tanto la I como la II, somos puerta de entrada. Somos puerta de entrada porque es el único lugar donde se ve investigación. Creo que le falta a nuestro plan otro espacio... no sé... quizás una orientación en investigación... así como lo hay en otras áreas... poder valorizar la investigación en el plan.” (Entrevista Prof. JTP. INV II. 05/12/06)

“A mí me parece que obviamente crea muchos problemas el hecho de que esté tan adelante (al comienzo de la carrera). Pero por otra parte, me parece que en algún sentido, también ayuda. Uno tiene que ponderar las dos cosas. Es decir, se supone que los alumnos durante la carrera tienen que tener investigación, que sepan, que puedan analizar una investigación, que puedan ver cuál es el objeto, cuáles son las preguntas, que puedan entender los resultados como resultados, que puedan entender cuál es el encuadre teórico, cuáles son los antecedentes y además... yo creo que es una herramienta... La materia tiene que ser una herramienta, tanto para hacer investigación como para poder participar del conocimiento que producen otros en

el formato de investigación. Me parece que ayuda a des- cosificar el conocimiento, la materia en sí misma. (...) Si estuviera un poco más atrás nosotros los recibiríamos con otra carga de contenidos. A mí me parece que está bueno que ellos (...) puedan leer una investigación, leerla de verdad, entendiéndola, pudiendo analizarla. Me parece que nuestra materia les da herramientas para eso. En ese sentido, que esté metodología de la investigación tan adelante, más allá de la dificultades que implica el hecho de que esté tan adelante, lo piola a mi me parece que esté como repartida... en ese sentido a mi no me parece mal como está.” (Entrevista Prof. Adj. INV I. 17/07/07)

“En realidad es una materia que es... que los inicia en este proceso. Y además, en general, son alumnos que recién empiezan la carrera y entonces tenemos... como factor facilitador e inhibidor a la vez, esto justamente, que son alumnos que recién se acercan y entonces uno puede decir, está bueno que recién se acerquen a la carrera porque van a poder acercarse a la realidad, no con tantos conceptos previos teóricos, los cuales quieren ver reflejados en esa realidad u operar con ellos en esa realidad. Pero, por otro lado, el tener cierta trayectoria en la carrera también puede facilitar en algún punto el color del lente de la mirada... (...) Después a partir de esta materia lo que continúa es Investigación y Estadística II, ya con un foco más cercano al modo de trabajo cuantitativo, por eso también en esta materia se presenta una mirada más abarcativa donde ellos puedan acercarse a distintos modos de operar. Y en los créditos se profundiza en estas cuestiones más de acciones de campo y de investigación, dependerá también de la oferta que tengan. En este caso, la materia lo que ofrece es que los chicos puedan continuar su trabajo, lo cual ha dado experiencias muy interesantes porque ellos pudieron seguir todo ese proceso... una vez que diseñan un proyecto de investigación... quedan ahí... terminó... El trabajo final es la entrega de la definición de qué quieren investigar, para qué y cómo y lo que se les ofrece a través de los créditos es que ellos puedan o mejorar este diseño nuevamente acercándose a terreno, etc. etc. y en algunos casos la experiencia continuó enriqueciendo todo el proceso de trabajo y de hecho hay un caso en particular de es un grupo que yo tuve estos últimos años que terminó con una sesión de retroalimentación con la gente con la que trabajó lo cual fue una experiencia muy enriquecedora para todos... para los alumnos, para nosotros que los acompañamos. Fue una experiencia interesante porque pudieron tener un acercamiento muy cercano y real con respecto a lo que un investigador en Ciencias de la Educación puede hacer.” (Entrevista Ayte. INV I. 28/09/07)

Estos testimonios dan cuenta del lugar que ocupan y la función que cumplen las dos instancias curriculares obligatorias que se encuentran actualmente en el plan de estudios de la

carrera de grado para la licenciatura en Ciencias de la Educación. Los entrevistados valoran la presencia de estas asignaturas dado que ofrecen a los alumnos la posibilidad de acceder a herramientas de forma sistemática acerca del quehacer investigativo. A través de ellas se sigue el modelo de formación escolar (Ickowicz, 2004). Se espera que luego de su cursada, los alumnos logren no sólo interpretar el conocimiento que producen otros a través de una investigación, sino también que comiencen a posicionarse como posibles productores de conocimiento científico. En este sentido, son espacios reconocidos pero que aún resultan insuficientes para lograr, dentro de la carrera de grado, una formación en profundidad en el campo investigativo.

c)- En cuanto a la posibilidad de cambio del plan de estudio, los profesores se han expresado en cómo les parece que tendría que estar ubicadas las materias que forman en investigación para que promuevan un mejor aprendizaje en los alumnos en el área. El profesor titular de Investigación y Estadística II planteaba lo siguiente: *“Yo pensaba... estábamos conversando sobre las alternativas que podría tener la materia, cómo se podría llamar en un futuro plan. Para mí, más allá de que establecería una división que en esencia es táctica y no estratégica, en un segundo nivel... sería la investigación educativa con orientación cualitativa y la investigación educativa con orientación cuantitativa cada una de un año. (...) Así que yo pretendería en un futuro que fuese así y que no se cometiera el grave error, para la formación de los chicos, de crear una materia que se llame estadística. (...) Estadística en realidad sirve para un momento en la investigación de orientación cuantitativa que es el análisis de datos. Entonces, en ese momento se dan las herramientas que se van a usar.”* (Entrevista Prof. Titular. INV II. 19/12/06). La carrera de Ciencias de la Educación, como parte de las ciencias sociales define a la investigación científica como una relación entre teoría y empiria y básicamente se maneja utilizando la lógica cualitativa o la lógica cuantitativa donde la estadística es sólo una herramienta más de análisis de la información obtenida. En este sentido, esta propuesta tiene en cuenta los aspectos sustantivos de la carrera y la centralidad de su objeto de estudio en el hecho educativo.

Su planteo no queda únicamente en la organización de las materias dentro de un plan de estudio o el nombre que deberían llevar. También se expresa en cuanto al hacer investigación en la carrera, pero no sólo del alumnado sino incluso del papel que los profesores de cada una de las cátedras tendrían que desarrollar en relación a la formación en investigación y cómo el área de investigación tendría que jugar un rol transversal. Así lo señala: *“Eso sería la parte que yo veo para la formación del alumnado y por otra parte me parece que... y yo he insistido mucho,*

no sé si me habrás oído... que el alumno de Ciencias de la Educación particularmente está muy acostumbrado a consumir información... consumir información, leer lo que hacen los autores franceses sobre todo y hacer desarrollos sobre cosas que están hechas, pero no trabajar en investigación. Investigación quiere decir generar nuevo conocimiento a partir del conocimiento existente por la vía de la investigación, no por la vía de la simple lectura y eso exige por lo menos, en la estructura curricular futura, investigación tenga en cuanto a carga horaria y en cuanto a carga cuatrimestral, una cosa mucho más importante de la que tiene ahora de un año. Esto me parece a mi... y que haya por ejemplo... estos créditos de investigación funcionen de forma paralela porque acá hay una cosa... en realidad, todas las cátedras tienen que hacer investigación. (...) Lo mejor sería que los profesores de la materia, estarían obligados... obligados... este término puede ser un poco feo... o antipático... obligados a hacer investigación. Yo creo que no hay otra alternativa. Porque sino se transforma en simple volcado de conocimientos. Se les vuelcan conocimientos a los alumnos, los alumnos lo vuelcan en el final y se quedan con muy poquitito, con muy poquitito... (...) (Entrevista Prof. Titular. INV II.19/12/06). Aquí se busca un cambio de rol en los estudiantes: de consumidores de información a productores de conocimiento. Desde la Didáctica, se afirma que detrás de una propuesta de enseñanza se encuentra una concepción acerca de cómo aprenden los alumnos y cuál es el rol que deben cumplir en el proceso de aprendizaje. En este sentido, pensar en un cambio de rol en los estudiantes, tendría que implicar una reflexión en torno a cómo se planifican las propuestas de enseñanza con el fin de lograr esos objetivos. Da Cunha (1997) lo plantea con claridad al referirse a la relación entre enseñanza e investigación en la universidad y señalar que la lógica de la investigación y de la enseñanza – en su modalidad tradicional- es completamente antagónica ya que: la enseñanza está construida sobre una concepción de conocimiento como producto, donde no se tiene en cuenta la provisionalidad y la construcción del conocimiento desde lo epistemológico, en que las certezas son estimuladas y los errores castigados en la evaluación; en cambio, la investigación funciona trabajando con la duda, que es su presupuesto básico y con el error y la incertidumbre que son los que abren los caminos de la investigación. “(...) Si deseamos una enseñanza con investigación, tenemos que considerar al alumno capaz de producir su propia experiencia de aprendizaje y, al mismo tiempo, contar con un profesor que sepa trabajar con la duda, con lo nuevo, sustituyendo la respuesta acabada a las preguntas de los alumnos, por la capacidad de reconstruir con ellos el conocimiento.” (da Cunha, 1997, p. 23)

La profesora titular de Investigación y Estadística I aporta una idea similar al respecto de cómo lograr que la formación en investigación tenga un lugar más abarcativo en el plan de

estudios: “Una de las propuestas que nosotros hicimos como grupo, por lo menos del área de educación permanente para el plan de estudio, independientemente del tipo de modalidades para concretizarlo, en general tenemos o tuvimos en la cabeza la idea de poder cruzar toda la carrera con situaciones problemáticas donde las diferentes materias pudieran concurrir al desarrollo de investigaciones desde diferentes perspectivas: la sociología de la educación, la psicología institucional, la psicología del aprendizaje como aristas de una situación problemática. Suponete el fracaso escolar, para decir algo, donde cada uno de los profesores fuera tomando eso, como también trabajo en sus diferentes materias y un taller de investigación a lo largo de toda la carrera acompañando la resolución investigativa de esas situaciones problemáticas. Si vos me preguntás ahora más detalles, no te puedo decir. Creo que hay otras carreras, la de Tandil por ejemplo, en algún momento tiene taller 1, taller 2, taller 3,... no es una idea innovadora la introducción de talleres de cualquier tipo en una carrera universitaria. En este caso, sería encontrarle la vuelta a que la formación en investigación no se concentrara sólo en Investigación I e Investigación II, que eso siguiera existiendo porque hay concursos, etc. etc.... que en esas dos materias se pudiera tener muy en cuenta este principio de la cocina de la investigación, es decir, ponerse de acuerdo de alguna manera de que eso es lo que hay que hacer y después buscar la manera de que esa formación se continúe en la práctica investigativa: talleres, situaciones problemáticas en común, un equipo de profesores... no sé qué pero que se continúe a lo largo de la carrera. En la medida que en realidad, lo ideal sería que cada materia se tomara la parte investigativa que es la otra posibilidad, que no es excluyente de esto.” (Entrevista Prof. Titular. INV I. 07/06/07) Esta propuesta nos muestra una forma de revertir la distancia entre la lógica de la enseñanza tradicional y la lógica de la investigación a través de la introducción de problemas que crucen las diferentes áreas de conocimiento y que desde sus procesos investigativos específicos, aporten nuevo conocimiento científico que contribuya a reflexionar sobre la complejidad del hecho social y educativo estudiado o tienda líneas para ayudar a solucionarlo. Esta forma de organización curricular centrada en ejes no sólo contribuirá a la formación de un profesional en el ámbito educativo, sino también a la formación en la profesión académica, la cual tiene a la práctica de investigación como uno de sus núcleos. Da Cunha (1997) acuerda con esta idea cuando plantea: “Para pensar la enseñanza con la investigación será preciso revertir la lógica de la enseñanza tradicional e intentar formularla con base en la lógica de la investigación. Solo con ese esfuerzo se puede pensar en un proceso integrador en el aula universitaria.” (da Cunha, 1997, p. 22)

La Directora del Departamento y profesora adjunta de Investigación y Estadística II también plantea el tema de que la formación en investigación no quede reducida a las dos materias existentes y se integre a lo largo de la carrera: *“(...) Si cada materia o cada conjunto de materias o instancias curriculares, se haría cargo un poco más de cómo se investiga en su área, el área socio- histórica, el área psicológica, el área de la didáctica, pensando en las grandes áreas... podría haber algún contacto un poquito más transversal... yo creo que es un área transversal... debería ser... no un área sino... (Piensa)... otro nombre que no remita a las áreas de las focalizadas o a las áreas en las que está nuestro diseño curricular. Nuestro plan de estudio está organizado en áreas. No creo que deba ser un área. Creo que tienen que ser un... un... un espacio curricular, llamémoslo no sé cómo pero que nucleara el componente de investigación que las distintas ciencias de la educación tiene. (...) Hacerse un poco más cargo de la formación en investigación en los espacios curriculares. Esto sería un poco hacia donde que me parece que hay que ir y va a ser mi propuesta. (...)... que la formación en investigación se desarrolle en distintos niveles: un nivel que sean las materias, otro nivel que sean los Créditos de Investigación y otro nivel que sea un espacio curricular de gestión transversal, colegiada, colectiva, no sé porque lo estoy nombrando recién ahora, pero asegurar o por lo menos enfatizar que en cada una de las materias se sepa cuándo se está trabajando directamente con una investigación.”* (Entrevista Prof. Adj. INV II. 03/04/07) Esta idea de transversalidad busca romper con la visión dicotómica del conocimiento y la separación entre teoría y práctica como dos compartimentos aislados; por el contrario, esta propuesta, al igual que las anteriores, pueden vincularse a la necesidad de lograr una articulación dialéctica entre teoría y práctica durante la carrera. Así, de forma gradual, se podría plantear a lo largo de la carrera, instancias formativas que le permitan al alumno ir teniendo un rol más activo y protagónico en el proceso de aprendizaje y en la construcción del conocimiento. Como afirma Da Cunha (1997, p. 25) “la idea de práctica, en la enseñanza universitaria, ha acompañado la equivocada perspectiva de que ella es apenas la comprobación de la teoría... (...) En vez de eso, tomar a la práctica como punto de partida de la teoría puede ser la alternativa de una nueva forma de construir el saber. Esta es, sin duda, una condición que lleva a una crisis paradigmática y deviene en un nuevo contorno para el aula universitaria, donde la teoría y la práctica establecen nuevos parámetros de relaciones.”

En términos generales se puede percibir que hay un interés porque la formación en investigación se amplíe en la carrera ocupando un lugar más transversal que le permita al alumno ir apropiándose de manera paulatina del quehacer de un investigador en diferentes áreas

de conocimiento propias de un licenciado en educación. Este tema se encuentra hoy en día aún en discusión en las reuniones departamentales que se realizan desde hace aproximadamente una década (2001- 2011) con miras a un cambio de plan de estudio.

Resulta interesante considerar todas las alternativas que se proponen con la intención de mejorar la formación en general y la formación en investigación en particular (como la introducción de un eje transversal problematizador). No obstante, cabe preguntarse si las acciones que se vienen llevando a cabo, sostienen la ilusión de que el cambio curricular fundamentalmente centrado en el plan, promoverá las modificaciones esperadas en la formación, cuando en realidad la estructura organizativa académica se encuentra fragmentada y no existen instancias de articulación entre las cátedras. En efecto, el entender el currículum como un proceso que no se agota en la etapa de elaboración de planes y programas de estudio, abre una serie de aspectos a considerar en torno a la implementación efectiva de la propuesta, las formas de abordar las problemáticas curriculares de manera participativa, el compromiso de los actores involucrados, sus funciones en el seguimiento y la búsqueda de las formas organizativas más pertinentes (en tiempo, espacio y disponibilidad) para cumplir estas actividades sin afectar negativamente su tarea institucional.

5.4.4. a- La cátedra S

Durante el año 2006 se ha realizado el trabajo de campo en esta asignatura obligatoria del Ciclo de Formación General de la carrera. Se han utilizado como fuentes de información: documentos curriculares: el programa, orientaciones para parciales y el final, observaciones propias y a través de las memorias de teóricos, prácticos (centrado en uno de ellos) y talleres, entrevistas a: la Profesora titular consulta, la Profesora adjunta y una Ayudante de primera (del práctico tomado para el análisis) y una sesión de retro- alimentación con el equipo docente de la cátedra en noviembre de 2008

A partir del proceso espiralado entre recolección de la información y análisis de la misma, se fueron comparando los datos obtenidos de las diferentes fuentes. De la triangulación se obtuvo un esquema general conformado por una serie de categorías que constituyen los ejes del análisis descriptivo que a continuación se detalla.

La historia de la cátedra: en la historia de la cátedra se pueden identificar tres momentos que nos permiten contextualizar el hacer pedagógico:

a)- Primer momento: *Nueva fundación a partir del plan que se crea con el advenimiento de la democracia y que continúa en vigencia.* La denominación actual surge en 1985 con el Plan de Estudio que aprueba la Gestión Normalizadora, el cual modifica el plan anterior del año 1977. La profesora PG era su Titular. La actual Adjunta y una de las JTP formaban parte de aquel equipo.

b)- Segundo momento: *Cambio.* En 1997- 1998 hay un cambio. Luego del fallecimiento de la profesora PG, una nueva profesora titular se hace cargo de la cátedra S a pedido del Departamento de la carrera. Se conforma un nuevo equipo: tres profesoras quedaron del equipo anterior y se incorporó una nueva profesora (que había trabajado con S en otras instancias de formación). También se incorporaron cuatro adscriptas (que habían sido alumnas de S en el año 1995).

c)- Tercer momento: *Organización y consolidación.* A partir de 1998 con la Prof. S como titular se va consolidando la cátedra: ingresan ayudantes y adscriptos, otros se van, se consiguen más rentas, se amplía el número de integrantes. En el año 2005 la profesora CR (que forma parte de la cátedra desde sus orígenes) pasa a desempeñarse como Profesora Adjunta luego de ganar el concurso. En el año 2006 se jubila la profesora titular S pero continúa en relación con la cátedra como Profesora Titular Consulta.

En el año 2006 la cátedra está compuesta por una profesora titular consulta, una profesora adjunta, dos jefas de trabajos prácticos, seis ayudantes de primera y ocho adscriptos. La profesora titular consulta y la profesora adjunta dictan los teóricos. Ocasionalmente también dictan algunos teóricos o parte de ellos las JTP. Dos adscriptos colaboran únicamente en los teóricos realizando las memorias. Hay seis parejas pedagógicas (ayudante- adscripto) para seis comisiones de prácticos. Los talleres están a cargo de las JTP.

La intencionalidad formativa: La planificación general del curso o materia, según Davini (2009, p. 169) constituye el primer mapa y mantiene el mayor vínculo con el plan de estudios o currículo institucional. Su función es definir las principales ideas reguladoras de la enseñanza y organizar los núcleos o unidades de contenido. De esta forma, la planificación expresa las ideas y decisiones centrales que regularán las prácticas y adquiere un estado público comunicando las intenciones educativas y las formas de realizarlas. El programa de la materia que llega a manos de los alumnos consta de los siguientes ítems: algunos presupuestos iniciales, objetivos generales de la materia, unidades temáticas distribuidas según sesiones teóricas con la bibliografía básica y obligatoria para cada una, la descripción de la organización de la materia a través de las sesiones de teóricos, talleres y trabajos prácticos y la evaluación.

En los presupuestos iniciales del programa se señala que se espera que los alumnos terminen... *manejando conceptos e instrumentos básicos* para: analizar la realidad social y educativa; elaborar un esquema básico de proyecto de investigación; trabajar con información empírica; relacionar teoría y empiria en términos de interpretar datos de realidad y de generar categorías básicas de análisis; trabajar con la teoría como instrumento de análisis de la realidad; leer una investigación e interpretar sus diferentes componentes; tomar decisiones relativas a diferentes modos de investigar según la naturaleza del objeto y de las preguntas de la investigación analizando su convergencia/divergencia y tener una introducción a enfoques participativos en investigación social.

En el programa de la asignatura se presentan también tres objetivos centrales. Estos expresan los aprendizajes que se espera que los alumnos alcancen (Davini, 2009, p. 171). Desde la cátedra se promueve que los alumnos...

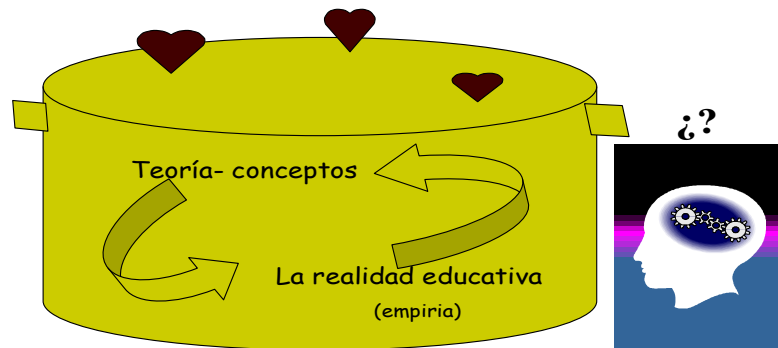
- Finalicen la cursada con una primera aproximación rigurosa a los conceptos básicos sobre: características de una Investigación científica, Metodología, Dimensiones del proceso metodológico, diferentes modos de investigar científicamente en ciencias sociales.
- Se apropien de los conceptos a través de operar con espacios de la cocina de la investigación.
- Finalicen la cursada con una valorización positiva del proceso de investigación.

Como se observa, se espera que la materia sea una introducción al tema metodológico y una puerta de entrada al quehacer del investigador en el área educativa. Los docentes entrevistados al ser indagados sobre el tema, explicitaron las finalidades que tiene la cátedra a través de la propuesta que presenta y en este sentido comentaron que se busca:

1. Lograr una conceptualización básica y mínima de las ideas iniciales acerca de lo que implica investigar en ciencias sociales.
2. Introducir al alumno a la “cocina de investigación” dado que aprender a investigar se aprende investigando.
3. Acercar al alumno “al barro de la realidad” educativa, no sólo dentro de la escuela, sino también en el más allá de la escuela.
4. Despertar un sentimiento positivo hacia el acto de investigar.
5. Formar en habilidades que sirvan al futuro profesional.

Existe concordancia entre lo explicitado en los propósitos y los objetivos del programa y la voz de los entrevistados. De manera gráfica se podrían sintetizar estas ideas de la siguiente forma:

La intencionalidad formativa



En el gráfico se muestran los componentes que conforman la “cocina de la investigación” como idea central de esta cátedra. Por eso se eligió la imagen de una olla, donde el cocinero debe ser un sujeto pensante, reflexivo y como diría Bachelard (1984): *el hombre de la pregunta*, que problematice la realidad. En esa olla es necesario amasar o procesar teoría y empiria, componentes básicos de una investigación científica. Este proceso debe ser realizado agregándole los condimentos necesarios como la *pasión*, la *entrega* y el *compromiso* que implica llevar a cabo esta tarea. Durante la retroalimentación, los miembros de la cátedra señalaron que les parecía adecuada la idea para representar algunos de los aspectos que conforman la intencionalidad formativa.

En cuanto a cómo se manifiesta en la selección y organización de los contenidos, en el programa, los contenidos se distribuyen en las dos partes en que está organizada la cursada:

- 1ra parte: ÉNFASIS EN LECTURA DE INVESTIGACIONES.
- 2da parte: ÉNFASIS EN EL TRABAJO EN TERRENO.

En cada una de las partes, los contenidos se encuentran organizados en unidades temáticas distribuidas en una o más sesiones teóricas. Se presentan en total: 9 unidades distribuidas en 15 teóricos, donde los contenidos están desagregados, con la bibliografía básica y obligatoria correspondiente.

El programa intenta articular: por un lado, la organización del desarrollo de las instancias teóricas (estructuradas según la secuencia de unidades y de clases) y, por el otro, la organización del desarrollo de las instancias de prácticos. Cabe preguntarse si no sería necesario explicitarlo en el programa para que los alumnos puedan apreciar claramente esa articulación.

La organización del contenido a lo largo de la cursada está planteado de lo general a lo específico en torno a problemáticas ligadas a las decisiones que toma un investigador. Se organizan a partir de las nociones generales que se profundizan y especifican a lo largo del proceso en torno a: qué es investigar, las tres dimensiones del diseño del proceso de investigación (Dimensión Epistemológica, Dimensión de la Estrategia General y Dimensión de las técnicas de obtención y análisis de la información) y los tres modos de operar (verificativo, de generación conceptual y participativo). Se podría decir, siguiendo lo planteado por Davini (2009, p. 176) que se adopta una organización del contenido *con idas y vueltas* que implica una comprensión progresiva y recapituladora.

En las observaciones y memorias de las clases teóricas y prácticas se confirma el temario y la secuencia planteada en los documentos curriculares de la materia. El eje del desarrollo conceptual de la cursada es concordante con lo planteado en los propósitos y objetivos de los documentos curriculares y la intencionalidad formativa planteada por los entrevistados.

La organización de la enseñanza: La cátedra prevé tres instancias de trabajo: los teóricos, algunos a cargo de la Profesora Titular Consulta, otros a cargo de la Profesora Adjunta y eventualmente alguno a cargo de las JTP; los prácticos, a cargo de una pareja pedagógica conformada por una Ayudante de primera y un adscripto; y los talleres a cargo de las JTP. Así presenta esta organización, según las memorias, la profesora titular consulta en el primer teórico: *“A continuación comenta la situación de su jubilación y su nombramiento de Profesora consulta y presenta a la Prof. C R, como Profesora Adjunta, con quien compartirá el dictado de las sesiones teóricas. Seguidamente presenta a las Jefas de Trabajo Práctico y comenta que las clases prácticas se desarrollan con parejas pedagógicas, es decir, con un profesor y un adscripto y así presenta al resto del equipo docente.”* (Memoria del Teórico N°1- 21/03/06)

En el programa de la materia aparece explicitada la función que cada una de estas instancias brinda a los alumnos, la carga horaria que implican y los responsables de cada espacio:

“La materia busca una continua integración de la teoría con la práctica de investigación. Abarca las siguientes instancias de trabajo grupal e individual:

1. Sesiones teóricas de 3 horas en total. Se recomienda la asistencia a las mismas en la medida que se tomará como eje de trabajo el análisis de investigaciones y la realización de ejercicios grupales. Las sesiones teóricas se ilustrarán continuamente con ejemplos de la “cocina de la investigación”. La organización de los trabajos prácticos se apoyará en el desarrollo de las sesiones teóricas.

2. Sesiones de trabajos prácticos de 3 horas de duración. Los trabajos prácticos consistirán en: a- el análisis de investigaciones, b- la realización de ejercicios que permitan “operar” con las nociones teóricas y armar una trama de articulación dialéctica entre teoría y práctica de investigación, c- el análisis de videos y otro material audiovisual, d- la organización y análisis del trabajo en terreno (Por ejemplo, observaciones y entrevistas cortas)

3. Trabajos individuales y grupales de los alumnos durante la semana de articulación teoría / realidad: visita a terreno, realización de observaciones y entrevistas, lecturas críticas, análisis de investigaciones, etc. El trabajo en terreno intenta ofrecer a los alumnos un primer acercamiento a la práctica misma de la investigación social y educativa.

4. La asistencia a cuatro talleres obligatorios. Los temas de los talleres estarán vinculados en principio con técnicas de observación y obtención de datos y lectura de investigaciones en marcha por integrantes de la cátedra.”

En la memoria del primer teórico de la materia, se vincula explícitamente el desarrollo de cada una de estas instancias con la clara intención de lograr articular teoría y práctica en el desarrollo de la cursada. Durante las primeras clases se observa que la cátedra incluye este punto en el planteo un encuadre pedagógico previamente pensado y acordado. Se plantea a los alumnos en los siguientes términos: *“Encuadre pedagógico de articulación de teoría de investigación y práctica de investigación, con el fin de facilitar el trabajo de articulación de teoría y práctica.*

- *Teóricos: Conformado por momentos de desarrollo conceptual y momentos de ejercicios prácticos*

- *Talleres: Coordinados por P S y A C M (Jefas de Trabajos Prácticos). Énfasis en el entrenamiento de los alumnos en la práctica de investigación.*
- *Prácticos: Énfasis en la articulación del material teórico y la práctica de la salida a terreno. La función del práctico es el apoyo del trabajo de los alumnos de articulación del material conceptual con la salida a terreno.” (Memoria del Teórico N°1- 21/03/06)*

En el segundo teórico se vuelven a plantear las características específicas de cada instancia de trabajo y también se hace alusión a la función de los diferentes espacios de la materia en el primer práctico: “[La profesora] desarrolla el encuadre pedagógico de la materia, explicitando la modalidad de la pareja pedagógica y el rol de la adscripta. A presenta el programa, aclara que para la concreción de los objetivos y propósitos que la materia posee, la cátedra propone distintos espacios y modalidades: Talleres, Teóricos y Prácticos...Enfatiza que son espacios con identidad propia que se articulan y no se superponen. Explica las características de cada una de las instancias, y sugiere respecto de los talleres que aunque se opte por la promoción con examen, algún integrante del grupo asista.” (Memoria del Práctico N°1- 30/03/06)

Se observa coherencia entre el encuadre planteado por la cátedra en los documentos escritos como en lo explicitado por los diferentes miembros del equipo a los alumnos en cada espacio curricular durante la primera clase de teóricos y prácticos. Al respecto, Zarzar Charur (1988, p. 91) señala: “El profesor llega a la primera sesión con un grupo; de ésta y el encuadre que se defina en ella, dependerá en gran parte el éxito del trabajo grupal a lo largo del curso. El encuadre es la delimitación clara y definida de las principales características, tanto de fondo como de forma, que deberá ser establecido en base a un acuerdo grupal (...) es decir, se trata de que el grupo tenga claras las especificaciones establecidas y se comprometa responsablemente con ellas.”

La articulación entre estas diferentes instancias se realiza utilizando *las memorias*. Las mismas son realizadas por adscriptos para que circulen al interior de la cátedra. Estas permiten saber cómo se desarrolla la cursada y hacer alusión a lo que se trabaja en otra instancia. El siguiente testimonio da cuenta de esta contribución: “La profesora M T S comienza el teórico haciendo referencia a las memorias, diciendo que por medio de ellas acompaña el trabajo en la cátedra y que hoy esta aquí para trabajar un tema que le han pedido. Cuenta que ha leído tanto la de los teóricos como la de los prácticos y que la funcionalidad de las mismas es efectivamente poder socializar y articular los mismos.” (Memoria del Teórico N° 4- 11/04/06).

En síntesis, los procesos de enseñanza y aprendizaje se dan en torno a tres espacios curriculares:

- ❖ Teóricos (4 horas semanales)
- ❖ Prácticos (3 horas semanales)
- ❖ Talleres (3horas una vez por mes)

En **los teóricos** se utilizan diferentes estrategias de enseñanza. Al respecto, la Profesora Titular consulta plantea cuáles serían, a su criterio, las formas de trabajo centrales a partir de las cuales desarrollar las clases: *“Yo si pudiera, pero creo que no es tan fácil, haría toda la enseñanza, absolutamente toda, no sé si sería posible, y creo que de alguna manera lo intentamos hacer, alrededor del análisis de investigaciones y de la cocina de la investigación...”* (Entrevista Prof. Titular. INV I. 07/06/07). A lo largo de las clases se observa que ambos tipo de análisis de encuentran presentes pero también se pueden identificar las siguientes estrategias de enseñanza:

- ❖ La exposición dialogada como estrategia predominante.
- ❖ Los momentos de exposición pura que se usan para presentar, explicar o sintetizar un concepto o tema.
- ❖ El relato narrativo (recurso discursivo hasta en algunos casos cuasi dramatizada) acerca de “la cocina de la investigación” de situaciones reales vividas por los investigadores durante el desarrollo su tarea.
- ❖ Trabajos grupales y plenarias

El trabajo de los tres primeros teóricos tiene características didácticas particulares, ya que se le otorga una fuerte participación al alumno. Se busca que forme parte de ciertos aspectos del proceso de investigación en un dispositivo preparado para eso. Según Lucarelli (2009 a) podríamos decir que se presenta una situación problemática en base a la simulación del proceso de investigación donde se espera que el alumno reflexione sobre un proceso investigativo que se lleva a cabo en clase, usando diferentes modos de operar y donde el mismo alumno es el objeto estudiado. Litwin (2009, p. 102) define a la simulación como una estrategia que se organiza para que los estudiantes aprendan mediante la participación en una situación similar a la real, conscientes que es una participación ficcional. Es posible que una vez que se ha participado de la experiencia se analice cómo resultó. El análisis posterior permite un nuevo aprendizaje y provee de una experiencia que tiende un puente a la teorización.

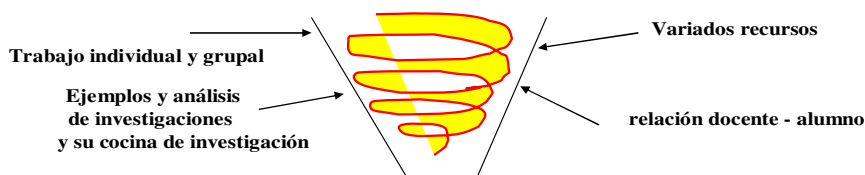
Los conceptos allí presentados son fundantes para una posterior construcción espiralada del conocimiento. Se busca la contrastación con las ideas previas y vivenciar los diferentes

modos de operar. El trabajo que se realiza en estas primeras clases se puede sintetizar de manera gráfica de la siguiente manera:

Teóricos

□ Organización del contenido a lo largo de la cursada:

CONSTRUCCION ESPIRALADA DE CONOCIMIENTOS: articulación teoría y práctica



BASE: Teórico 1, 2 y 3

Situación problemática que utiliza la simulación o ejemplo del proceso de investigación

Se observa la articulación teoría y práctica:

- Como proceso genuino de aprendizaje
- Como proceso de formación en la práctica profesional de la investigación
- Como construcción del objeto de estudio (Lucarelli, 1994)

Aquí aparece la articulación teórica y práctica como un eje central y aparecían las tres maneras en las que se manifiesta: como proceso genuino de aprendizaje, como introducción a una práctica y como construcción del objeto de estudio (Lucarelli, 2009 a). Porque también, a partir de eso, se va construyendo todo el objeto de estudio de la asignatura. También se puede observar que a lo largo del cuatrimestre se usa: la ejemplificación y el análisis reflexivo como formas de manifestación de la articulación teoría y práctica. Los siguientes fragmentos dan cuenta de ello:

“Se enfatiza la importancia de que exista consistencia entre el objeto y el problema. Las preguntas no pueden de ninguna manera exceder al objeto, todas las preguntas deben estar contenidas por el objeto. Para ejemplificar esto, se retoma el ejemplo de la investigación de la cátedra:...” (Memoria del Teórico N° 5- 18/04/06)

“Por otro lado hablamos de un raciocinio inductivo con ejemplos como el de Doña Felipa que comienza con supuestos de anticipación de sentido (y no de hipótesis). El investigador siempre tiene teoría pero al trabajar desde el abordaje cualitativo debe tratar de no sesgar el abordaje del tema y dejar que la empiria hable.” (Memoria del Teórico N°7- 02/05/06)

*“En la sesión de hoy vamos a analizar en 3 investigaciones diferentes:
- cómo se articula la teoría y la empiria en cada modo de operar
- cómo se da en esos tres modos de operar la relación Sujeto- Objeto.” (Memoria del Teórico N°6- 25/04/06)*

El contenido de la materia está centrado en la enseñanza de *la cocina de la investigación*, es decir, en la toma de decisiones que hace un investigador cuando realiza su tarea. A partir de los primeros tres teóricos se van retomando los conceptos presentados a lo largo de las siguientes clases en un proceso de aprendizaje espiralado donde el nuevo proceso de construcción adopta antiguos elementos ya existentes y alcanza nuevos niveles de complejidad (Sanjurjo y Vera, 1994). La construcción se da a través de un proceso espiralado - dialéctico del conocimiento donde se retoman constantemente los conceptos y se profundizan o resignifican a partir de situaciones nuevas. El orden en el que se van incorporando los conceptos al espiral es: contexto, contexto de descubrimiento, situación problemática, objeto – problema, modos de operar (lógica- metodología / pares lógicos / modos suposicionales), diseño y su tridimensionalidad, diseño modo generación de conceptos, diseño combinado, diseño modo verificativo, diseño modo participativo. Este proceso se explicita a los alumnos de la siguiente manera: “*La profesora destaca que es muy interesante la escultura del grupo, y que gran parte de los conceptos y aspectos que se han trabajado en teóricos y prácticos puede observarse en la enumeración realizada. Enfatiza que estos conceptos que ya se comenzaron a procesar se van a ir desarrollando a lo largo de la cursada, siendo por ahora “semillas”. Esto se debe a la manera de trabajo pedagógico de la materia en espiral dialéctica. Por ejemplo: Relación teoría / empiria es una conceptualización compleja, pero ya hay una captación, en el transcurso se lo irá profundizando.*” (Memoria del Teórico N° 4-11/04/06)

Según Camilloni (2001) la organización del contenido en espiral es el que se considera, en general, la mejor forma de diseñar una secuencia, porque si bien va retomando conceptos fundamentales los va reconstruyendo, va agregando nuevos campos de aplicación, nuevos problemas y esto reúne tanto algunas de las ventajas que tiene la secuencia lineal, como las que tiene la secuencia concéntrica evitando sus desventajas.

En toda la materia, pero en este caso, especialmente en los teóricos, la concepción del conocimiento que se manifiesta es como *construcción*, en torno a: por un lado, el contenido de la asignatura (construcción del conocimiento científico) y por el otro, la concepción en torno al aprendizaje que sustenta la propuesta de la cátedra.

Especialmente en este último punto, se nota una clara referencia a la noción de aprendizaje significativo. Como señalan Ausubel, Novak y Hanesian (1983) el aprendizaje significativo es opuesto al aprendizaje repetitivo, producto de la memorización mecánica. Este aprendizaje es posible cuando quien aprende relaciona las informaciones y el significado del contenido sobre el que trabaja, los vincula con sus conocimientos, significados y experiencias

previas, y por ello, los comprende. Ello demanda una intensa actividad participativa de quienes aprenden, reflexionando, debatiendo y descubriendo relaciones.

Como se viene observando, la búsqueda del aprendizaje significativo tiene implicaciones directas con la enseñanza. Es así como en la relación docente – alumno, se observa un cambio alternativo a los roles tradicionalmente concebidos: por un lado, el rol del docente asume el lugar de guía del proceso, propone situaciones de reflexión y contrastación; por el otro, el rol del alumno es activo, reflexivo y productor de conocimiento. Esta postura remite a la conceptualización de la enseñanza como guía (Davini, 2009, p. 30) donde se destaca la guía sistemática y metódica por parte del adulto o profesor y el papel central de la actividad de quienes aprenden, a través de la observación directa de los fenómenos, la búsqueda y la indagación activa, la resolución de problemas, la reflexión activa y la inventiva. La enseñanza es vista como un andamio para que los alumnos elaboren el nuevo conocimiento en una secuencia progresiva de acciones.

En este sentido, otro aspecto para señalar es que las docentes guían el proceso a través del uso de preguntas: (Finkelstein, 2008)

➤ Abiertas... para:

➤ conocer la opinión

“Luego de escuchar la canción, M. T. S. pregunta a los alumnos por qué piensan que ha decidido traerla a clase.” (Memoria del Teórico N°1- 21/03/06)

“La profesora continua la sesión preguntando a los-as alumnos-as: ¿Hacia dónde vamos?, ¿Qué se imaginan?” (Memoria del Teórico N° 4-11/04/06)

➤ pedir aclaraciones

“[La profesora] pregunta el por qué del nombre y formula preguntas aclaratorias de lo escrito [por el grupo] cuando es necesario.” (Memoria del Teórico N°1- 21/03/06)

➤ Retóricas

“¿Por qué escuchamos Itaca? Porque iniciamos con los alumnos –dice la Prof. S- el camino a Itaca...” (Memoria del Teórico N°1- 21/03/06)

“Ahora bien, pregunta la docente, ¿Qué caracteriza a una investigación científica? La profesora anticipa las siguientes características:...” (Memoria del Teórico N° 4- 11/04/06)

➤ Para conocer ideas previas

“Se pregunta a los alumnos: ¿Qué piensan que buscamos explicar a partir de este cuadro?”

Alumnos: Si la elección del práctico depende de la ocupación.” (Memoria del Teórico N°3- 04/04/06)

“A continuación, la profesora pregunta a los-as alumnos-as: ¿cuál creen ustedes que es la génesis de una investigación?” (Memoria del Teórico N° 4-11/04/06)

- Para confirmar si se han adquirido conocimientos ya trabajados en la cursada (evaluación en proceso)

“La profesora consulta a los alumnos si recuerdan cómo se clasifican las variables, de acuerdo a la visto en teóricos anteriores.” (Memoria del Teórico N°6- 25/04/06)

“La profesora pregunta a la clase si alguien tiene presente la noción de diseño que se trabajó en otras clases. Un alumno contesta que el diseño es un esquema.” (Memoria del Teórico N°10- 23/05/06)

En general se utilizan preguntas que estimulan la participación espontánea de los alumnos. Los alumnos intervienen espontáneamente para:

- ✓ expresar su opinión, comentario o conocimiento ante una consulta que le realizaron las docentes.

“Los alumnos comentan que en los prácticos han visto cuál era el objetivo del trabajo en terreno, estuvieron pensando en ámbitos para realizar las observaciones, y armaron una red de ideas previas sobre el eje de la situación problemática propuesto por la cátedra.

En cuanto al desarrollo del taller, una alumna comentó que lo percibió como desorganizado, que el aula era demasiado chica y eso dificultada el trabajo en grupos.

Otros alumnos consideraron que el mayor bullicio o desorden es característico de la modalidad del taller, donde se participa más que en un teórico tradicional.

También rescataron que en el taller se dieron las pautas para realizar las observaciones.” (Memoria del Teórico N°6- 25/04/06)

“La docente pregunta a los alumnos si pudieron señalar algún párrafo que diera cuenta de la combinación.

Un alumno lee un párrafo de la página 10 donde se muestra cómo las conceptualizaciones de la etapa cuali dieron lugar a las variables a medir en la etapa cuantitativa.” (Memoria del Teórico N°8- 09/05/06)

- ✓ preguntar por la bibliografía

“A su vez, la alumna consulta sobre el autor R. Rojas Soriano.” (Memoria del Teórico N°6- 25/04/06)

“Una alumna hace referencia a una diferencia nominal entre Sirvent y Sautu. Señala que ella ve que llaman de manera distinta a los mismos elementos, y que le costó encontrar las diferencias. P le contesta que a veces tienen matices distintos.” (Memoria del Teórico N°9- 16/05/06)

- ✓ preguntar por el contenido que se está enseñando

“Una alumna pregunta por el porcentaje esperable de la categoría “No sabe / No contesta”: ¿cuál debe ser ese porcentaje de manera tal que no signifique que la pregunta fue mal construida? C responde que en la investigación en Ciencias Sociales suele aceptarse para procesamientos estadísticos un 5% de error, es probable que sea ese mismo porcentaje.” (Memoria del Teórico N°3- 04/04/06)

“Una alumna pregunta cómo es que el investigador toma la decisión de a partir de cuándo comenzar la descripción del contexto, si es que es necesario remitirse siempre a los 5 años anteriores. C responde que no existen recetas, se les ha pedido que traigan información a partir del 2001 porque en este caso se produjo un corte histórico en nuestro país, pero eso depende de cada caso.” (Memoria del Teórico N°5- 18/04/06)

Recuperar el diálogo en la enseñanza como un proceso de comprensión interpersonal, como espacio de negociaciones sociales sobre los significados, implica reconocer y respetar las diferencias y considerar que éstas son oportunidades positivas para alcanzar perspectivas nuevas. Implica, también, por un lado, reconocer al estudiante no sólo como mero receptor de conocimiento. Y, por otro, correr al docente del lugar protagónico de la enseñanza permitiéndole que esté abierto a los intereses del otro y que tenga la posibilidad de escuchar y de seguir formándose.

En cuanto a los recursos se puede identificar el uso de una importante variedad como:

➤ el pizarrón

“La Prof. ACM señala que las características de los modos deben pensarse como “estar más cerca de”, debemos pensarlas como un énfasis, pero no como algo absoluto. Cuando uno explica los modos de operar hay un gráfico muy claro. Dibuja en el pizarrón los siguientes esquemas:...” (Memoria del Teórico N°7- 02/05/06)

“Se dibuja en el pizarrón un esquema para cada uno de los grandes pasos de Glaser y Strauss.” (Memoria del Teórico N°11- 30/05/06)

“Los conceptos claves se van anotando en el pizarrón y en el presente texto están con negrita en la parte derecha de los cuadros” (Memoria del Teórico N°14- 20/06/06)

➤ material gráfico de exposiciones (eventos)

“La Prof. S. comenta una exposición que se realizó en el Palais de Glase, “La Normalidad” que trataba de lo que continúa del pasado, lo que se nos hace normal. Muchas generaciones recibieron a la idea de subversión como mala.... como mala palabra.... pero tiene que ver con la búsqueda de transformar la sociedad, de generar cambios en el orden de las cosas (como decía el Grupo “el hombre mediocre”) y surge el dilema que parece entre otros grupos de producir o reproducir... para nosotros la idea de cambio es muy fuerte.” (Memoria del Teórico N°1- 21/03/06)

➤ uso del video

“La profesora M. T S proyecta un segundo video con el objeto de profundizar el tercer momento presentado. El mismo se titula “Asambleas Populares, contra el poder...un nuevo poder” del Grupo Ojo Obrero de Starmedia. El video muestra imágenes de 19 y 20 de diciembre de 2001 en la Plaza de Mayo y sus inmediateces, luego se suceden imágenes de las distintas Asambleas barriales de Capital Federal y

de la Asamblea Interbarrial y se pueden observar las discusiones que se dan al interior de ellas: ¿Cómo organizarse?, ¿Qué problemas hay que resolver: salud, vivienda, jubilación, ...? ¿Qué hacer en el futuro? ¿Con qué herramientas cuentan?” (Memoria del Teórico N° 4-11/04/06)

➤ los textos y su fichado

“En relación a este tema se les sugiere a los alumnos la lectura y fichado del texto de G. Bachelard, en particular lo referido a la tensión entre lo conocido y lo desconocido.” (Memoria del Teórico N°5- 18/04/06)

“Se pregunta por la bibliografía y cómo se trata el proceso de focalización del objeto problema. ¿Qué dice Rojas Soriano con respecto a la focalización?...” (Memoria del Teórico N°9- 16/05/06)

➤ canciones y poemas

“Un último punto que toma M. T. S. es acerca del vínculo estrecho entre ciencia y arte.... y por eso, trajo una canción de Jorge Drexler que comparte con los alumnos.” (Memoria del Teórico N°1- 21/03/06)

“El poema: "Itaca" es una metáfora que ilustra el proceso y producto de la investigación, es por ello a profesora S lee fragmentos de una conferencia de Lambros Comitas, un antropólogo griego que fue director de la tesis que presentó al obtener el título de Ph.D. en Columbia University, en la que hace referencia a este poema.” (Memoria del Teórico N° 4-11/04/06)

“La sesión teórica finaliza con la reproducción de la canción "Escaramujo" de Silvio Rodríguez” (Memoria del Teórico N° 4-11/04/06)

➤ filminas y afiches

“Ilustrando con la filmina, la profesora retoma el trabajo realizado la sesión pasada. Cada alumno había escrito las tres primeras ideas que activaba, las tres ideas más fuertes acerca de la investigación científica. Luego se reunieron en grupo y realizaron un afiche en la que se expresaban las ideas comunes y no comunes del grupo.” (Memoria del Teórico N° 2- 28/03/06)

“P hace referencia a la memoria del teórico N° 5 y muestra la siguiente filmina sobre el contexto de descubrimiento y la situación problemática.” (Memoria del Teórico N°9- 16/05/06)

“La profesora C presenta una filmina en la que se detallan todos los usos del terreno tanto para la elaboración del mini – diseño de investigación como para la investigación propiamente dicha.” (Memoria del Teórico N°11- 30/05/06)

➤ artículos de diario

“P: Se percibe la sociedad dividida en desigualdades de clases sociales discriminatorias.

La profesora ilustra este aspecto con un artículo del diario El Tribuno de la provincia de Jujuy cuyo titular señalaba: "Entre ricos y pobres hay la mayor brecha de la historia" (9/4/06).” (Memoria del Teórico N° 4-11/04/06)

“Con relación a lo anterior, se presenta un artículo periodístico publicado en el diario Perfil, en el cual se entrevista a Inés Dussel. Si bien, esta investigadora no trabaja desde el modo participativo aporta conocimiento sobre el tema de la

construcción de significados relacionados con el racismo en el ámbito escolar.”
(Memoria del Teórico N°14- 20/06/06)

➤ investigaciones o elementos usados en las investigaciones

“M T S interviene mostrando el material de observaciones, fotografías de las zonas, mapas, etc., que fueron la empiria de su investigación.” (Memoria del Teórico N°14-20/06/06)

“En un primer momento se entrega una síntesis de la investigación sobre “El juego en el jardín de Infantes” realizada por P S que se utilizará para identificar algunos de los conceptos que se traten en el teórico. Se pide a los alumnos que numeren los párrafos y lean el texto.” (Memoria del Teórico N°9- 16/05/06)

Los recursos o material didáctico son aquellos medios o recursos concretos que auxilian la labor del docente y sirven para facilitar la comprensión de conceptos durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. El variado uso de recursos permite: presentar los temas o conceptos de un tema de una manera clara y accesible, proporcionar al aprendiz medios variados de aprendizaje, estimular el interés y la motivación del grupo, acercar a los participantes a la realidad y a darle significado a lo aprendido y facilitar la comunicación complementando las técnicas didácticas y economizando el tiempo.

Los **prácticos** se organizan en dos partes que representan dos de las maneras en que se manifiesta la articulación teoría y práctica en la materia y se puede sintetizar de la siguiente manera:

a)- Primera parte: antes del primer parcial se basan en el *análisis reflexivo de investigaciones* en función de las preguntas centrales del proceso de investigación: qué, para qué y cómo. (7 prácticos aprox.) Como estrategia de enseñanza se utiliza el diálogo docente - alumno con todo el grupo para promover el intercambio, el debate y la discusión. Se hace constante uso de las preguntas por parte del docente: prioritariamente abiertas, para conocer la opinión de los alumnos y para guiar la producción colectiva. Algunos fragmentos dan cuenta de esta dinámica:

“Al finalizar A señala al grupo que en el práctico se espera que todos participen y que este es un espacio para hablar, debatir, discutir..., luego les pregunta qué opinan al respecto.

Una alumna dice que para ella se ha hablado mucho a diferencia de la mayoría de los prácticos a los que asisten...y que no le gusta que se discuta...

Otra le dice que para ella esta bueno que existan opiniones diferentes.” (Memoria del Práctico N°2- 06/04/06)

“Los-as alumnos-as trabajan individualmente y luego en pequeños grupos. Al terminar los afiches se pegan sobre las paredes. Antes de la puesta en común, A pregunta: ¿qué piensan de lo que decía Marta (la alumna que cuestionó el eje ofrecido por la cátedra) al comenzar el práctico?, ¿cómo ven incluir el “más allá de la escuela”?, ¿qué piensan?” (Memoria del Práctico N°4- 27/04/06)

“Al finalizar, A pregunta: ¿cómo ven el enunciado del grupo 3?, una alumna contesta si ese no sería el modo de operar, el “cómo llegar a conocer el objeto”. Luego A

subraya edad en la pregunta (grupo 1) y edad en lo enunciado por el grupo 3, ¿cuál sería la diferencia entre la edad como variable y la edad de la pregunta?, otra alumna contesta: las variables son parte de la hipótesis que serían parecidas a las preguntas...” (Memoria del Práctico N°5- 04/05/06)

El uso de la pregunta cobra sentido, como en este caso, ya que ayuda a comprender mejor, favorece los procesos de transferencia y estimula la construcción de niveles cada vez más complejos del pensar. Como plantea Litwin (2009, p. 84) “la buena pregunta ayuda y no entorpece, entusiasma y no inhibe, estimula y no atemoriza. Se basa en la confianza y en el deseo por parte de los docentes de que sus alumnos aprendan y comprendan, y se transforma en un verdadero desafío de la cognición para los estudiantes”.

En algunas de las consignas, también se propone el trabajo en pequeños grupos y plenario para analizar investigaciones, como en los siguientes fragmentos:

“Siendo las 10hs. A pide al grupo que en dos grupos lean el guión de la película (recomienda verla para el-la que no lo hizo) y traten de reconstruir el contexto desde sus conocimientos y desde lo que pueden ver en la película. Señala también, que traten de ver qué aspectos de ese contexto ayudaron y cuáles no. Trabajo en pequeño grupo. 10.30hs. Puesta en común:...” (Memoria del Práctico N°1- 30/03/06)

“10.30 hs. Trabajo en pequeño grupo (sobre la investigación del Hospital) el QUE - distinguiendo objeto y problema- , PARA QUE y PARA QUIEN. Elegir uno y justificar. (Como si fuera el parcial). Puesta en común del QUE. (Cada grupo cuenta su respuesta)” (Memoria del Práctico N°6- 11/05/06)

“9.10hs. Primer consigna: en cinco minutos trabajar el cómo del Hospital que debían traer ya graficado para la clase en el pequeño grupo. Puesta en común: Cada grupo presenta su gráfico:...” (Memoria del Práctico N°7- 18/05/06)

Es sabido que las propuestas constructivistas que privilegian el trabajo en grupo favorecen los vínculos entre los diferentes actores del proceso de enseñanza y aprendizaje y con el objeto de conocimiento, superando la relación unidireccional entre profesores y alumnos. Numerosos estudios confirman que las actividades que promueven una interacción entre los alumnos mejoran el aprendizaje al producir conflictos cognitivos entre individuos con opiniones divergentes que deben intercambiar ideas para llegar a un consenso.

En los prácticos, también los recursos son variados como: pizarrón, películas, afiches, uso de textos / citas de autores / fichado e incluso alguna canción. Así lo muestran los siguientes observables:

“A retoma el concepto de "educación permanente" tal como fue presentado en el teórico (se hace el gráfico en el pizarrón)” (Memoria del Práctico N°5)

“A pregunta a l@s alumn@s si vieron la película (Casas de fuego). Solo dos alumnas lo hicieron.” (Memoria del Práctico N°1- 30/03/06)

“A partir del intercambio entre las-o alumnas-o y Andrea se construye el siguiente afiche:...” (Memoria del Práctico N°2 - 06/04/06)

“A señala que en el cuadernillo de Lógica cualitativa de Strauss y Corbin pueden encontrar los antecedentes de ambos. Lee el siguiente fragmento...” (Memoria del Práctico N°6 - 11/05/06)

“Se muestran fichas a modo de ejemplo, señalándose algunos errores que algunas de ellas presentan (por ejemplo falta de todas las referencias bibliográficas)” (Memoria del Práctico N°2 - 06/04/06)

“Se invita a los-as alumnos-as a escuchar la canción "El ángel de la bicicleta" de León Gieco (letra al final de la memoria) Al finalizar, A pregunta si alguien conoce la historia de la canción...” (Memoria del Práctico N°3- 20/04/06)

b)- Segunda parte: luego del primer parcial, se centra en la vivencia del alumno que entra en contacto con la realidad al *realizar un trabajo en terreno* (práctico 8) y la *producción de un mini- diseño de investigación*: raconto holístico, escritura de la situación problemática, etc. (práctico 9, 10, 11, 12, etc.). Como estrategia de enseñanza predomina la modalidad de taller, donde el eje es la producción de los alumnos y el docente es guía y tutor. La docente durante las clases trabaja alternativamente:

✓ Con el grupo total a través de:

✓ Consignas o preguntas abiertas que promueven el intercambio de ideas y de experiencias individuales y grupales de lo vivido en terreno.

“Luego se pregunta por el trabajo en terreno (registros, talleres, dificultades...). Cada grupo comenta su situación al grupo.” (Memoria del Práctico N°8- 24/05/06)

“La clase se inicia compartiendo cada grupo la segunda ida a terreno:...” (Memoria del Práctico N°11- 15/06/06)

“Puesta en común de la 1° definición de objeto-problema. Al finalizar cada grupo su lectura de O-P, se invita a lo-as alumno-as a realizar sugerencias:...” (Memoria del Práctico N°11- 15/06/06)

“El práctico se abre con una ronda en la que cada grupo cuenta por "dónde va", dificultades...a fin de brindar sugerencias entre todos-as.” (Memoria del Práctico N°12- 22/06/06)

✓ Preguntas para trabajar los contenidos (conceptos) con el grupo total

“A pregunta: ¿qué entendemos por Sit Problemática?” (Memoria del Práctico N°8- 24/05/06)

“A pregunta al grupo: ¿qué es fichar? y ¿para qué sirve?. Pide al grupo que retomen lo trabajado en el teórico 11.” (Memoria del Práctico N°12- 22/06/06)

✓ Citas de la bibliografía.

“A está explicando que esa descripción va a ser de suma importancia para construir la SP; se leen del cuadernillo cada uno de los elementos y se le pide a los-as alumnas-os que identifiquen cuáles ya aparecen en la descripción.” (Memoria del Práctico N°8- 24/05/06)

“A señala que en esta clase cada grupo hará su primer definición de Objeto - problema. Se sugiere leer del cuadernillo “El Proceso de la Investigación” la definición de objeto - problema y las características de una pregunta científica. Se señalan las páginas.” (Memoria del Práctico N°11- 15/06/06)

- ✓ En pequeños grupos sobre la producción (Mini- diseño) haciendo:
 - ✓ Seguimiento constante sobre el trabajo en terreno (en la clase y de clase a clase). En las últimas clases adoptan la forma de tutorías.

“11.45 hs. Se pacta con los-as alumnos-as traer los materiales que se vayan pidiendo en esta segunda parte del cuatrimestre los días martes al finalizar el teórico, a fin de poder contar el tiempo suficiente para revisarlos y hacer devolución de ellos los días jueves.” (Memoria del Práctico N°8- 24/05/06)

“Se arman los grupos de trabajo (cada uno trabaja según los materiales). Se pasa por los grupos haciendo devolución de SP, registros, racontos. Se les indica según el recorrido cómo seguir.” (Memoria del Práctico N°10- 08/06/06)

- ✓ Solicitando tareas clase a clase sobre el trabajo en terreno.

*“Se les pide para el próximo martes:
- Llevar los registros con los ajustes necesarios.
- Llevar las descripciones holísticas.
- Identificar los elementos de la SP.” (Memoria del Práctico N°8- 24/05/06)*

*“12 hs.
Se le entrega a cada alumno-a una hoja con las consignas y fechas de entrega.
Se recuerda que deben traer al práctico todos los materiales que el grupo va produciendo.
Se enfatiza la necesidad de llegar a las 9hs.” (Memoria del Práctico N°9- 01/06/06)*

Especialmente sobre la segunda parte del trabajo realizado en los prácticos, Alonso y Sanjurjo (2008) aclaran que el taller es una modalidad de trabajo en la que el eje es la producción, sea material o intelectual. Un aspecto destacable es que la producción y el aprendizaje se articulan, como dos caras de una misma moneda. Dos fortalezas son destacables de esta modalidad: la teoría y la práctica no son procesos separados ya que el alumno (cual aprendiz) participa de todo el proceso de producción. Se entiende como un espacio para la acción, la reflexión y la conceptualización. En el taller se produce la síntesis entre el pensar, el hacer y el sentir; proceso y producto se articulan dinámicamente.

Como se observa, durante el desarrollo de los prácticos, eje del contenido está puesto en la cocina de la investigación, es decir, en las decisiones metodológicas que toma un investigador al desarrollar su tarea. Se articulan y acompañan los contenidos de teóricos y prácticos. Como señala Davini (2009, p. 115) este tipo de propuestas muestran una creciente conciencia acerca de que los dilemas y desafíos de los problemas prácticos no se resuelven ni se agotan en la asimilación de conocimientos académicos.

En estos espacios se observa el uso de: la ejemplificación, el análisis reflexivo y la producción con trabajo en terreno como manifestaciones de articulación teoría y práctica. La producción por parte de los alumnos con acceso a un trabajo de campo implica un alto nivel de articulación teoría y práctica (Lucarelli, 2004). Algunos testimonios empíricos de las observaciones dan cuenta de ello:

➤ Ejemplificación (durante toda la cursada)

“12.05 hs. Se entrega a cada grupo una ficha sobre Antecedentes. A lo define brevemente. Señala su función. A presenta dos ejemplos en relación a su proyecto sobre la propiedad, uno sustantivo y otro metodológico. Se indican lugares para realizar la búsqueda.

A partir de los ejemplos se presenta también como un mismo trabajo puede ser por ejemplo antecedente metodológico y formar parte del marco teórico.” (Memoria del Práctico N°10- 08/06/06)

➤ Análisis reflexivo (con mayor énfasis en la primera parte de la cursada)

“En pequeños grupos leer lo ya trabajado en las investigaciones de Venezuela y el Hospital (se les entrega un cuadro comparativo con las respuestas que fueron construyendo ellos en las clases anteriores y otro cuadro vacío). Luego completar el siguiente cuadro, haciendo un "análisis del análisis". Los grupos trabajan por un lapso de media hora. Puesta en común:...” (Memoria del Práctico N°7- 18/05/06)

➤ Producción con trabajo en terreno (con énfasis en la segunda parte de la cursada)

“Luego se pregunta por el trabajo en terreno (registros, talleres, dificultades...). Cada grupo comenta su situación al grupo.” (Memoria del práctico N°8 - 24/05/06)

En la cursada, además encontramos espacios particulares denominados los **talleres**. Estos son tres durante el cuatrimestre y son coordinados por las JTP. Adquieren características particulares según el tema que trabajen y los objetivos específicos planteados. Se vinculan a los temas trabajados en los teóricos y prácticos. Es una instancia de intercambio inter- prácticos. Las características que se pueden señalar son:

- Se usan diferentes estrategias de enseñanza individuales o grupales, según el tema y los objetivos.
- Se vinculan a los temas trabajados en los teóricos y prácticos pero centrado en la práctica de algún aspecto específico de la práctica investigativa.
- Centrados en:
 - ✓ el entrenamiento en alguna técnica que sirva para el trabajo en terreno
 - ✓ la reflexión sobre las propias producciones de los alumnos.
- Es una instancia que favorece el intercambio inter- prácticos.

Estas características se hacen visibles de la información obtenida a través de diferentes fuentes. Existe concordancia entre lo planteado en documentos curriculares, observaciones y entrevistas en torno al objetivo que cumple su existencia: durante el Taller N°1 se recuerda el objetivo de los talleres: *“El objetivo de los talleres es acompañar los alumnos durante el trabajo en terreno, a partir del cual elaborarán un minidiseño de investigación en función de un objeto-problema que focalicen.”* (Memoria del Taller N°1- 21/04/06). *“Los temas de los talleres están vinculados en principio con técnicas de observación y obtención de datos y lectura de investigaciones en marcha por integrantes de la cátedra.”* (Programa de la materia). *“... Son espacios donde se juntan alumnos de distintos prácticos y se trabaja con algunos conceptos pero ya más cercanos a las estrategias. Es decir, por ejemplo, entrevista; por ejemplo, observación y registro de observación, y tiene que ver con conceptos más instrumentales en el sentido de que los chicos aprenden cuestiones de la cocina trabajando con algunos ejemplos y también reflexionando sobre sus propias experiencias ... sus observaciones, sus entrevistas, es un espacio muy interesante el del taller.”* (Entrevista Ayte. INV I. 28/09/07) *“Énfasis en el entrenamiento de los alumnos en la práctica de investigación.”* (Memoria del Teórico N°1- 21/03/06) *“... En estos espacios se van a desarrollar los conceptos básicos relacionados con el trabajo en terreno. El objetivo es poder andamiar dicho trabajo. En estos espacios no se da un desarrollo puramente conceptual sino que, de manera similar a las sesiones teóricas, se trabaja en base a las producciones de los alumnos que se piden con anticipación.”* (Memoria del Teórico N° 2- 28/03/06)

En síntesis, podemos decir que los tres espacios curriculares son: teóricos, prácticos y talleres. Entre todos, desarrollan articuladamente entre sí los objetivos y contenidos propuestos. En la sesión de retroalimentación realizada con todo el equipo docente se plantea esta intencionalidad de articulación teniendo como eje la relación teoría y práctica: *“A mí me parece, que en el modo en que se conceptualiza los espacios del teórico, del práctico y del taller... también se expresa la articulación teoría y práctica. (...) Como si la organización de las tres instancias a la vez buscarán articulación teoría y práctica.”* (S. Retro- Prof. cátedra S-noviembre 2008)

La evaluación: En el programa de la materia se especifica cuáles son las instancias de evaluación existentes y cómo se acredita la materia: *“La materia tendrá dos modos de promoción: con examen final y con promoción directa. Los alumnos que elijan la promoción sin examen final deberán cumplir los siguientes requisitos:*

- *Asistencia al 80% de las clases teóricas, prácticas y los talleres*
- *Aprobación de las dos instancias parciales con un promedio de 7 o más puntos.*
- *La resolución de los ejercicios solicitados en los trabajos prácticos y teóricos en forma individual o grupal.*

Los alumnos que elijan la promoción con examen final deberán cumplir los siguientes requisitos:

- *Participación en las clases teóricas y en los talleres*
- *Asistencias del 80% a las clases prácticas*
- *Aprobación de 2 parciales. Dadas las características de la materia, se podrá recuperar el primer examen parcial. La aprobación de cada parcial será de 4 puntos*
- *Presentación al examen final como instancia integrativa de la materia.”*

Como se ha dicho anteriormente, en general en los programas el término evaluación se encuentra ligado a los requisitos institucionales para la acreditación y estos a la aprobación de las instancias de evaluación sumativa. No obstante, en la cursada puede identificarse:

a)- evaluación sumativa: A través de los dos parciales que tienen la modalidad de domiciliarios y grupales. Además existe la instancia de un ejercicio integrador para quienes quieren promocionar. Las evaluaciones parciales presentan las siguientes características:

- 1er. Parcial: Será domiciliario y evaluará la resolución de problemas donde se pongan en juego los conceptos desarrollados en las diferentes instancias de la materia.
- 2do. Parcial: Será domiciliario y consistirá en la entrega de dos producciones referidas al trabajo en terreno desarrollado en la segunda parte de la cursada: a) sistematización grupal del trabajo en terreno; b)- análisis teórico en parejas del proceso realizado a lo largo del trabajo.

b)- evaluación en proceso: las actividades de análisis reflexivo planteadas en teóricos y prácticos. El seguimiento en los prácticos del trabajo de producción en base al trabajo en terreno.

Como plantean Sanjurjo y Vera (1994, p. 141) una vez que se tiene en claro qué evaluar, para qué evaluar y por qué evaluar, hay que decir el cómo hacerlo. Según las autoras, los instrumentos de evaluación deben ser: abiertos (que evalúen procesos y no sólo productos), globalizadores (posibilitando la integración de aprendizajes significativos), flexibles (adaptables creativamente a situaciones concretas), dinámicos (que permitan registrar los procesos) confiables (que evalúen lo que se quiere evaluar y lo que los alumnos lo comprendan) y

coherentes (con los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados). Al respecto, en esta cátedra podemos encontrar como instrumento de evaluación para el primer parcial la resolución de ejercicios semejantes al trabajo que se está realizando en las sesiones teóricas y en los trabajos prácticos de articulación de conceptos teóricos con su ilustración en ejemplos de la práctica de investigación. A través de un ejemplo de investigación se espera que el alumno pueda reconocer el objeto, el problema... etc. y fundamentarlo con la bibliografía.

En el segundo parcial se pide el informe, registro y reflexión teórica sobre el proceso realizado en la segunda parte de los prácticos centrado en el trabajo en terreno y la producción del mini diseño de investigación. De esta manera, podemos ver que las propuestas son coherentes con los procesos desarrollados y con la concepción de enseñanza y aprendizaje que se sustenta. Asimismo se puede sostener que la articulación teoría y práctica también se constituye en un objetivo de las instancias de evaluación en la asignatura.

Tanto en el primer teórico como en el segundo, se plantean las formas de evaluación y acreditación de la cursada y así se expresa:

“P: La Cátedra concibe la evaluación que realiza como un trabajo complejo que requiere de tiempo de lectura y reflexión así como de discusión grupal e intercambio de ideas. Por esta razón los parciales son de tipo domiciliario.

- Primer Parcial: resolución en parejas. Comprende el análisis de un ejemplo de investigación donde se ponen en juego los distintos conceptos vistos hasta ese momento en las diferentes instancias o espacios de la materia.

- Entrega de consignas: Viernes 12 de mayo. Al finalizar el segundo taller.

- Devolución del parcial: Lunes 15 de mayo. De 18 a 19 hs., en sala de profesores.

- Segundo Parcial: resolución en grupo. Implica la entrega del trabajo en terreno sistematizado.

- Entrega de consignas: Viernes 16 de junio. Al finalizar el taller.

- Devolución del parcial: Viernes 23 de junio de 18 a 19 hs., en sala de profesores.”

(Memoria del Teórico N° 2- 28/03/06)

En cuanto a los criterios de evaluación que utiliza la cátedra para calificar los trabajos se ha podido establecer a partir de las entrevistas y documentos que se espera:

- La consistencia, pertinencia y originalidad
- La reflexión del alumno sobre su trabajo
- El uso adecuado de la bibliografía
- La articulación teoría y práctica de los temas trabajados en teóricos, prácticos y talleres.

Algunos testimonios dan cuenta de ellos:

“Yo creo que un punto fundamental es la consistencia. La consistencia del diseño. El hecho que se planteen preguntas pertinentes, originales y relevantes. La relevancia de la investigación, la pertinencia y la originalidad. Un punto fundamental es la consistencia entre la estrategia, las técnicas y el objeto. Para mí eso es clave.”
(Entrevista Prof. Adj. INV I. 17/07/07)

“Y eso lo acordamos entre todos, entonces, en función de qué esperamos y en función de las distintas formas de responder que encontramos de los alumnos, establecemos como una especie de grilla donde decimos: bueno, si logró contestar todo esto y pudo trabajar con los autores... le vamos a poner el mayor puntaje, ahora si solo trabajó con la reflexión de su trabajo pero no citó autores... bueno, se van haciendo como... estableciendo de la mejor respuesta a la menos deseada con determinada puntuación. Con el criterio de todos.” (Entrevista AYTE. INV I. 28/09/07)

Como se observa en este último testimonio, la determinación de los criterios de evaluación no implica únicamente una decisión personal sino que también involucra un trabajo colectivo de todo el equipo docente en busca de un consenso. Generalmente se acuerda una selección de las habilidades consideradas como básicas y de los contenidos más relevantes que contribuyen a desarrollar durante la cursada. Es decir son indicadores en donde se establecen los aprendizajes que se consideran necesarios y significativos según el ámbito de concreción curricular de que se trate.

La articulación teoría y práctica adquiere un lugar destacado ya que atraviesa constantemente la mirada desde la cual fue pensada la propuesta pedagógica.

Es así como, la profesora titular consulta considera que sólo se aprende a investigar investigando y busca la forma de lograr la mayor articulación entre teoría y práctica del hacer investigativo. Para ella este eje de articulación se da ofreciendo un espacio para vivenciar “la cocina de la investigación” y así lo expresa: *“Para mí la relación teoría y práctica, yo no le he encontrado otra vuelta y es a lo que sigo apostando, a encontrar el espacio de la cocina de investigación en el espacio de formación. Es la única manera de relación teoría y práctica en una pedagogía y en una didáctica de la formación en investigación (...)”* (Entrevista Prof. Titular. INV I. 07/06/07).

Resultó interesante pensar junto a la entrevistada cómo se establecen ciertos niveles de articulación entre la teoría y práctica cuando uno busca introducir “la cocina de investigación” en la cursada: *“Digamos, una cosa es leer la investigación de Mataderos o de Brasil, otra cosa es que yo vaya y con ellos dialoguemos y que esté yo o estén las chicas o esté también S, es otro nivel y otra cosa es si yo llevo la encuesta y digo: fíjense cómo la tomaría o S le pedí que buscara alguna cosa grabada de historia de vida que no es V ya a esta altura para que los chicos escuchen cómo se toma una entrevista de historia de vida comparándola con la encuesta o si pudieran dramatizar algunos de los alumnos una pequeña entrevista de historia de vida o la toma de una encuesta, por ejemplo... eso sería. Es interesante.”* (Entrevista Prof. Titular. INV I. 07/06/07).

Estos diferentes niveles de articulación teoría y práctica los podemos enunciar entonces de la siguiente manera:

- Desde las más distanciadas o externas como es la lectura reflexiva de un informe de investigación y reconocer en él las decisiones que tomó el investigador. (análisis reflexivo)
- Pasando por situaciones de contacto con el investigador donde personalmente le cuenta al alumno sus vivencias, le muestra “su cocina de investigación” o la comparte y justifica las decisiones que tomó. (ejemplificación)
- Hasta propuestas donde los alumnos a partir del contacto con la empiria, tiene que ponerse en situación de producción, tomar decisiones y armar un diseño propio. (producción)

A lo antes señalado es interesante señalar un desafío más, ya que al hablar de la relación teoría y práctica hay que considerar que estamos hablando de dos universos teóricos que se ponen en juego al hacer investigación: la teoría metodológica y la teoría sustantiva del objeto. Así lo plantea la misma entrevistada: *“Entonces, diríamos que en la investigación, en esta relación teoría y práctica, hablando con vos, nunca lo he pensado con tanto detalle se están jugando dos universos teóricos: uno, el universo teórico del objeto que tiene que ser contrastado según el modo de hacer ciencia con la empiria a través de procedimientos metodológicos ya sea verificando la teoría, ya sea llevando la teoría de inicio como orientadora para generar teoría. Pero es el universo teórico que hace al objeto. Ya sea teniendo en cuenta el sentido común de los investigados también como parte de construcción teórica. Pero por el otro lado, hasta ahora, yo estaba hablando de relación teoría y práctica no en cuanto al universo teórico del objeto sino en cuanto al universo teórico de una teoría metodológica. De eso yo estaba hablando... el desafío de teoría y práctica en un espacio de formación en investigación. Ahora te digo, Gladys, que la relación teoría y práctica en este espacio de formación en la investigación, en realidad, uno de los desafíos es que uno juega con dos universos teóricos: el de la investigación propiamente dicha, es decir, saber de investigación y por el otro lado, el universo teórico del objeto.”* (Entrevista Prof. Titular. INV I. 07/06/07).

Esto resulta interesante para el análisis de la relación teoría y práctica en la formación en investigación, ya que es necesario definir a qué teoría y qué práctica estamos haciendo referencia y considerar que los alumnos que están en el ciclo general de formación aún no están formados en ninguno de los aspectos.

En síntesis, la propuesta de la cátedra se centra en articular la teoría y la práctica a través de:

- “... *Encontrar el espacio de la cocina de investigación en el espacio de formación. Es la única manera de relación teoría y práctica en una pedagogía y en una didáctica de la formación en investigación.*” (Entrevista Prof. Titular. INV I. 07/06/07).
- “... *un proceso de aprendizaje en espiral – no lineal - de idas y vueltas donde “se entrame” la teoría y la práctica de investigación, y donde continuamente “se vuelve” al punto de partida pero enriquecidos.*” (Programa de la materia- 2006)

Teniendo en cuenta todas las clases, se puede decir que, la articulación teoría y práctica se manifiesta a través de cuatro modalidades en esta materia: (Lucarelli, 2004)

- La *ejemplificación* a través de la cual los conceptos teóricos metodológicos son ilustrados a través de la cocina de investigación de investigaciones realizadas por docentes u otros investigadores.
- El *análisis reflexivo*, donde el alumno tenga que reconocer estos elementos de la cocina de investigación y de la teoría metodológica en escritos de investigaciones.
- La *situación problemática* en base a la *simulación* del proceso de investigación planteada en los tres primeros teóricos donde el alumno reflexione sobre un proceso de investigación usando diferentes modos de operar donde él es el objeto.
- La forma de articulación más estrecha se da a través de la *producción* de un mini- diseño de investigación durante la cursada *con acceso al terreno*, donde los alumnos tienen la posibilidad de vivenciar una parte de esta cocina de la investigación y realizar una propuesta de trabajo de investigación. En la sesión de retroalimentación con la cátedra una profesora se expresaba así al respecto: “(...) *a mí me parece que la decisión de la cátedra con respecto a la producción del mini diseño además de ser una modalidad es además una ilustración de un principio básico de cómo se aprende investigación.*” (S. Retro- Prof. cátedra S- noviembre 2008)

Un último aspecto de análisis constituye considerar las **dificultades de los alumnos que percibe la cátedra**. Como ya se ha señalado, este trabajo está centrado en una mirada didáctica,

es decir, especialmente en la enseñanza. Se focaliza en analizar la propuesta que el docente realiza a los alumnos en el proceso de formación, pero resultó de interés reparar en la reflexión de los docentes acerca cómo creen que los alumnos percibían esta propuesta. Es decir, el docente propone ciertos objetivos, ciertas estrategias y recursos para llevar a cabo su trabajo. Es interesante que reflexione sobre este proceso, hasta dónde logra lo que quiere, si se consigue o no y si percibe algunas dificultades que los alumnos tienen para poder llevar a cabo este proceso o para llegar a estos objetivos. Posiblemente la toma de conciencia de esta realidad, le permita pensar alternativas para superarlas. En este caso, a través de las entrevistas se lograron distinguir las siguientes dificultades en los alumnos:

1- Falta de ruptura con la lógica dicotómica de la relación teoría y práctica. Esta lógica implica no sólo considerar a la teoría y la práctica como compartimentos estancos sino también en muchos casos, el uso exclusivo de uno de ellos. (Carr y Kemis, 1988) Esto se puede observar en:

- o Falta de ruptura con una visión cosificada del conocimiento, consumista de textos, lo cual dificulta muchas veces que comprendan el proceso espiralado de aprendizaje que se le propone y el rol que asumen docente y alumno en la propuesta.
- o El impacto que produce la entrada en terreno y el trabajo con la empiria como fuente de conocimiento, que dificulta la reflexión teórica.

2- Falta de conocimiento teórico sustantivo sobre el área educativa (segundo o tercer año de la carrera). Este punto también fue planteado en otra de las cátedras estudiadas en otra carrera.

Resultó muy significativo el comentario de una profesora de la cátedra luego de compartir este punto en la sesión de retroalimentación, que creo que da cuenta del proceso de objetivación logrado: “... *Entonces yo digo, esta cuestión de la repetición (de contenidos durante la cursada que comentan algunos alumnos) para mí ahora se me hace como una luz. En el sentido de que hasta ahora yo decía, “bueno pero no pueden verlo... que pavada”, estoy exagerando. Ahora yo puedo decir, desde la perspectiva de la investigación de Gladys, considero que podemos analizar esta cuestión de la repetición como una evidencia más de la falta de ruptura con la lógica dicotómica. Eso es lo que quiero decir.*” (S. Retro- Prof. cátedra S- noviembre 2008)

5.4.4. b- La cátedra D

Durante el año 2006 se ha realizado el trabajo de campo en esta asignatura obligatoria del Ciclo de Formación General de la carrera. Se han utilizado como fuentes de información: documentos curriculares: el programa y guías, observaciones de teóricos, del seguimiento de un práctico y clases de un taller, entrevistas a: Profesor titular, Profesora adjunta y una JTP a cargo del práctico tomado para el análisis y una sesión de retro- alimentación con el Profesor Titular en julio de 2008

A partir del proceso espiralado entre recolección de la información y análisis de la misma, se fueron comparando los datos obtenidos de las diferentes fuentes. De la triangulación se obtuvo un esquema general conformado por una serie de categorías que constituyen los ejes del análisis descriptivo que a continuación se detalla.

La historia de la cátedra: en la historia de la cátedra se pueden identificar tres momentos que nos permiten contextualizar el hacer pedagógico:

a)- Primer momento: *Nueva fundación a partir del plan que se crea con el advenimiento de la democracia y que continúa en vigencia.* La denominación actual surge en 1985 con el Plan de Estudio que aprueba la Gestión Normalizadora, el cual modifica el plan anterior del año 1977. Desde 1985, en la cátedra existían dos titulares. La profesora C era su Titular en el área de investigación y el actual Profesor Titular D era el titular en el área de estadística.

b)- Segundo momento: *Cambio del equipo y de la orientación que se le da a la asignatura.* En 1995 hay un cambio. La profesora C (titular) deja de formar parte de la cátedra. Dos profesores toman el dictado conjunto de la asignatura. Uno de ellos es el actual titular D y otro profesor externo al área pero perteneciente al Departamento. Esta pareja pedagógica le imprime una nueva organización a la asignatura tanto en el aspecto organizativo (ya que cambia parte del equipo docente) como didáctico (ya que se utilizan nuevas estrategias para la enseñanza).

c)- Tercer momento: *Organización y consolidación.* Luego se hace cargo el actual titular de la asignatura (D) ganando el concurso. Aproximadamente a partir de 1996 con el Prof. D como titular regular, se va conformando la cátedra, ingresan ayudantes y adscriptos, otros se van, se consiguen más rentas, se amplía el número de integrantes que provienen no sólo de la carrera de Ciencias de la Educación, por ejemplo ingresan profesores de Ciencias Exactas. En el año 2004 ingresa la profesora adjunta G luego de ganar el concurso. Profesora externa al equipo pero perteneciente al Departamento en Ciencias de la Educación. En el año 2007 se jubila el profesor titular D pero continúa en relación con la cátedra como Profesor contratado.

En el año 2006 la cátedra está compuesta por un Profesor Titular, una Profesora Adjunta, una Jefa de Trabajos Prácticos, cinco Ayudantes de primera y seis adscriptos. El Profesor Titular y la Profesora Adjunta dictan los teóricos. Dado que la JTP toma el dictado de un práctico hay seis parejas pedagógicas (ayudante- adscripto) para seis comisiones de prácticos. Los talleres están a cargo de la Profesora Adjunta, la JTP y los cinco Ayudantes.

La intencionalidad formativa: Siguiendo lo planteado por J. Gimeno Sacristán (1985) la programación es una forma de racionalización pedagógica que consiste en predibujar o diseñar por anticipado, con mayor o menor grado de concreción, el modo como ha de discurrir la enseñanza del profesor y el aprendizaje de los estudiantes. Este autor, concibe la programación como un eslabón intermedio entre la teoría pedagógica y la acción. Esta racionalización de la acción implica tres operaciones: qué hacer (explicitación), cómo hacer (ordenamiento) y por qué hacer (justificación). En este sentido, las propuestas suponen un análisis en términos de los presupuestos que las sustentan y de las posibilidades de aplicación en contextos institucionales y condiciones laborales específicas. El análisis de la justificación y los presupuestos de los programas ayudarán a conocer la intencionalidad formativa del equipo que realiza la propuesta. En este caso, el programa analítico que presenta la asignatura consta de: presupuestos iniciales, objetivos, contenidos, bibliografía obligatoria, bibliografía general y evaluación.

En los presupuestos iniciales del programa se señala que: *“El propósito central de la materia es familiarizar a los- as estudiantes de Ciencias de la Educación con el uso y la interpretación de las principales herramientas de la estadística aplicada a las ciencias sociales para explicar y/o verificar los hechos e hipótesis en el campo educacional”*. En otro párrafo, se fundamenta este propósito central en la necesidad que pueda tener el futuro licenciado del uso de estas herramientas en el futuro campo laboral profesional: *“Se entiende que en atención a los diversos aspectos del campo laboral de los-as futuros-as licenciados-as, en particular la participación en proyectos de investigación o en áreas de gestión de políticas educativas, el manejo de las técnicas de trabajo con datos cuantitativos constituye un elemento definitorio de su formación profesional”*.

En el programa de la asignatura se presentan cuatro objetivos: 1- adquirir conocimientos sobre la lógica del diseño de investigación, 2- manejar un conjunto básico de herramientas de la estadística aplicada a las ciencias sociales, 3- identificar y comprender los esquemas de relaciones entre variables, 4- advertir permanentemente la necesidad de una integración y complementariedad con las metodologías de origen cualitativo, a través de las estrategias de triangulación.

Se observa que los objetivos dos y tres se corresponden con el enunciado del propósito central que se encuentra en el programa de la asignatura. Los objetivos uno y cuatro no aparecen tan claramente reflejados ni en los presupuestos iniciales, ni en los contenidos, ni en la voz de los entrevistados. A partir de esto puede inferirse que el objeto de estudio de la asignatura está centrado fundamentalmente en el uso de la estadística aplicada a las ciencias sociales.

Al respecto de los objetivos uno y cuatro, en la retroalimentación, el profesor titular aclara que: *“Si puede ser, pero la verdad es que vamos a distinguir el punto 1 del punto 4. El problema de la lógica en el diseño sí aparece. Porque el diseño es importante justamente porque la lógica del diseño de investigación es un poco la lógica de la argumentación, a través de los cuales uno llega a las conclusiones. El problema de la triangulación, yo realmente creo, al entusiasmo inicial de la triangulación me quedan ciertas dudas de si se puede traducir exactamente sin violar ninguna norma lógica ni semántica. Si se puede traducir a lo numérico cosas cualitativas y cualitativas a lo numérico para hacerlo estrictamente comparable. Por eso yo cosas posteriores no lo incluí como contenido importante porque me quedaban varias dudas sobre el proceso de triangulación. No es tan fácil. La hipótesis, digamos cuando uno formula una hipótesis, debería formularla en los términos y debería haber tenido la misma triangulación. Si uno parte de definiciones distintas, de criterios distintos, qué triangula. Triangula las conclusiones, solamente a partir de cosas que han debido de un origen diferente. Este es un asunto que a mí me tiene bastante preocupado, el problema de la triangulación.”* (S. Retro- Prof. cátedra D- julio 2008). Desde esta mirada, el punto 1 del objetivo estaría trabajado durante el desarrollo del contenido y las actividades que implica cumplir con el objetivo 2 y 3. Queda claro a partir del testimonio, que el objetivo 4 no aparece claramente reflejado ni en los presupuestos iniciales, ni en los contenidos, ni en la voz de los entrevistados porque no hay una clara convicción de su uso. Sirvent (2007) señala que la triangulación impide que se acepte demasiado fácilmente la validez de las impresiones iniciales del investigado, amplía el ámbito de los constructos desarrollados y ayuda a corregir los sesgos. La autora afirma que *“la triangulación sirve para encontrar tanto convergencias como divergencias, ambas son válidas y eso es lo rico de la triangulación”* (Sirvent, 2007, p. 48). Existen diferentes modos de lograr triangulación: a) triangulación teórica: combinación de diferentes perspectivas teóricas; b) convergencia de lógicas; c) triangulación de métodos y d) triangulación de técnicas.

En el programa los contenidos se encuentran divididos en seis bloques que tienen los siguientes títulos:

Bloque 1: El lenguaje de variables (incluye: variable, medición, matricado y tabulación)

Bloque 2: Análisis univariado de datos (incluye: Porcentaje, razón, proporción, tasa, frecuencia y medidas de posición, variabilidad, graficación)

Bloque 3: Recolección de datos: La muestra (incluye: tipos de muestreo)

Bloque 4: Recolección de datos: El instrumento (incluye: encuestas, cuestionarios, escalas)

Bloque 5: Diseño de investigaciones (incluye: problema e hipótesis y diseño experimental)

Bloque 6: Análisis bivariado de datos (incluye entre otras cosas: coeficientes de correlación).

En las observaciones de las clases teóricas y prácticas se confirma este temario y la misma secuencia que la planteada en el programa. El eje del desarrollo conceptual de la cursada es concordante con lo planteado en dos de los objetivos: la identificación y comprensión de los esquemas de relaciones entre variables y el manejo de un conjunto básico de herramientas de la estadística aplicada a las ciencias sociales. Hay concordancia con el propósito central. Se trabaja con un contenido centrado en la enseñanza de una de las formas de organizar, recolectar y analizar información desde una determinada perspectiva epistemológica y metodológica: la cuantitativa. En este último aspecto, es interesante rescatar lo que aclara el profesor titular en el momento de la retroalimentación: “(...) *No es solamente el problema de la muestra o del análisis. Sino cómo se organiza una investigación desde está otra perspectiva. Es primero tener en cuenta el marco teórico, ver la deducción de la hipótesis y uno tiene por ejemplo una hipótesis de investigación y tiene un marco conceptual. De ahí tiene una hipótesis experimental o hipótesis correspondiente al diseño y por ultimo tiene una hipótesis estadística.*” (S. Retro-Prof. cátedra D- julio 2008)

A partir de las entrevistas realizadas a docentes de la cátedra, se ha podido extraer la idea que sostienen sobre la intencionalidad formativa de la materia y aquí se plantea desde la voz de los entrevistados:

a) Tener ideas básicas sobre la orientación cuantitativa:

- “*por lo menos otros referentes, otros balizamientos para que tenga en cuenta.*” (Entrevista Prof. Titular. INV II. 19/12/06).
- “*Estos patrones de análisis,... lo que uno pretende transmitir a la gente. ... para que en todo caso, no digo que los elijan, pero por lo menos que sepan que hay otra alternativa*”. (Entrevista Prof. Titular. INV II. 19/12/06).

b) Trabajar con herramientas estadísticas:

- “*Sobre todo nosotros que tenemos una orientación cuantitativa hace falta todo un montón de herramientas, herramientas estadísticas para trabajar los datos ¿por qué? Porque las herramientas estadísticas permiten en realidad sintetizar los datos y dar elementos de probabilidad*” (Entrevista Prof. Titular. INV II. 19/12/06).

- c) Analizar e interpretar críticamente datos estadísticos y tomar decisiones profesionales:
- *“El principal objetivo es que puedan leer información y utilizarla. Considerarla como información y utilizarla.”* (Entrevista Prof. JTP. INV II. 05/12/06)
 - *“...nosotros qué nos proponemos,... que como Licenciados en Educación puedan analizar esta información numérica considerándola información importante (...) lo numérico es información también para tomar decisiones”* (Entrevista Prof. JTP. INV II. 05/12/06)
 - *“Recuperar un sentido de manejo de datos de grandes agregados, de manejo de datos estadísticos, de conocimiento de herramientas de coeficientes que permitan usar el sentido crítico de estas herramientas.”* (Entrevista Prof. Adj. INV II. 03/04/07)
- d) Leer críticamente investigaciones cuantitativas
- *“Puede simplemente estar preparada para quizás leer investigaciones”* (Entrevista Prof. Titular. INV II. 19/12/06).
 - *“Consumir y analizar críticamente lo que es la producción en investigación educativa”* (Entrevista Prof. Adj. INV II. 03/04/07)
- e) Abrirles una puerta de acceso para seguir avanzando en el tema:
- *“Somos puerta de entrada porque es el único lugar donde se ve investigación”* (Entrevista Prof. JTP. INV II. 05/12/06)
 - *“Es abrirles un mundo y decirles: Este mundo también es posible, no es sólo lo cualitativo, en esta cátedra también existe lo cuantitativo y es muy valioso.”* (Entrevista Prof. JTP. INV II. 05/12/06)
 - *“No es que necesariamente todos van a salir investigadores... entonces, bueno... sí lo que queremos es que tengan un conocimiento general y que después cada uno vaya viendo qué le falta profundizar.”* (Entrevista Prof. JTP. INV II. 05/12/06)

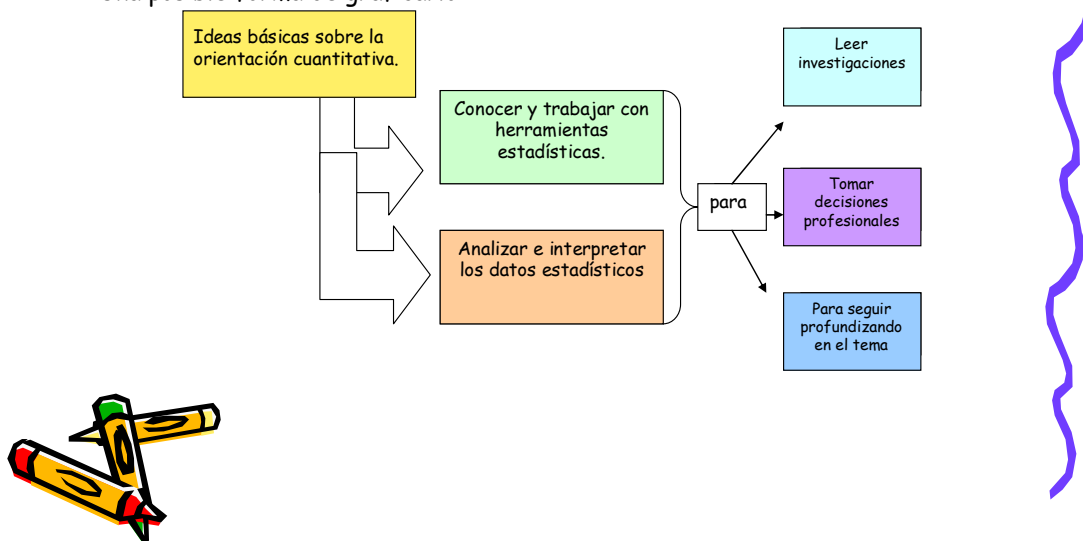
Estas intencionalidades formativas no se advierten, en su totalidad, en el programa de la asignatura ni en las clases observadas, tal como se considerara más adelante. En este sentido, uno de puntos que no aparece en las actividades que realiza la cátedra es la lectura crítica de investigaciones publicadas. Al respecto, el Profesor Titular en la retroalimentación señaló: *“Claro, acá el problema es el siguiente. En general si uno va a considerar revistas extranjeras del mundo, llamado, desarrollado. Y uno lee investigaciones cualitativas, el problema de por qué nosotros nunca hicimos eso es que el manejo estadístico supera lo que los alumnos pueden comprender. Yo puedo traer una revista de Educational Review de Harvard con una investigación educacional cuantitativa pero tiene un análisis vectorianos y no van a entender nada. Justamente por eso, no se ve reflejado porque la formación que nosotros pretendemos*

dar, es una formación demasiado pobre para que ellos tengan acceso a este tipo de cosas.” (S. Retro- Prof. cátedra D- julio 2008)

Estas intencionalidades, gráficamente se pueden presentar de la siguiente manera:

La intencionalidad formativa (desde la voz de los entrevistados)

Una posible forma de graficarlo:



Comparando este cuadro con los bloques de contenido antes presentados que figuran en el programa, podemos ver que el foco está puesto en los tres primeros cuadros del gráfico, que implican el conocimiento y uso de herramientas estadísticas. Esta intencionalidad formativa es compartida en los programas de formación en estadística en otras partes del mundo. Carmen Batanero (2001, p. 3) comenta que la educación estadística ha sido una preocupación crucial *del Instituto Internacional de Estadística (ISI)* desde su fundación en 1885, y esta preocupación se concretó oficialmente en 1948 en el establecimiento del *Comité de Educación*, encargado de promover la formación estadística, colaborando, para este fin, con la *UNESCO* y otros organismos internacionales, en un momento histórico en que era prioritario mejorar la información estadística en los países en vías de desarrollo, lo que implicaba la necesidad de preparar suficiente número de técnicos estadísticos en estos países. Las responsabilidades del Comité de Educación incluyeron el desarrollo de diplomaturas y licenciaturas en estadística en

los que se formarían los profesores y técnicos estadísticos. Una de las primeras actividades de este comité fue la creación de los *Centros de Internacionales de Educación Estadística (ISEC)* en Calcuta y Beirut, para atender las necesidades formativas de los países de su respectivo entorno geográfico. Pero, la misma autora también afirma que la educación estadística, no sólo es importante para los técnicos que producen estas estadísticas, sino para los profesionales y ciudadanos que deben interpretarlas y tomar a su vez decisiones basadas en esta información, así como para los que deben colaborar en la obtención de los datos requeridos ya que es, por tanto, un motor del desarrollo.

Esta idea de que la educación estadística es importante para la formación y el desempeño de los profesionales de cualquier campo e incluso para los ciudadanos en general ya que sirven para interpretar la realidad y tomar decisiones basadas en esa información, es coincidente con el la intencionalidad formativa central que sostiene la cátedra. Así lo expresa una de las entrevistadas: *“El principal objetivo es que puedan leer información y utilizarla. Considerarla como información y utilizarla. (...) Bueno, estas son las facetas que esperamos que puedan observar, y decir: “Bueno, esperen, esta información está considerada en tal lado, no considerada en tales variables, estas son decisiones de la investigación o decisiones políticas... yo tomo esta información, la adopto, no la adopto... busco nueva información, cuáles son mis fuentes de información.” Es abrirles un mundo y decirles: “Este mundo también es posible, no es sólo lo cualitativo, en esta cátedra también existe lo cuantitativo y es muy valioso”.* (Entrevista Prof. JTP. INV II. 05/12/06)

La organización de la enseñanza: La cátedra prevé tres instancias de trabajo: los *teóricos* a cargo del Profesor Titular y la Profesora Adjunta; los *prácticos* a cargo de una pareja pedagógica conformada por un Ayudante de primera (o la Jefa de Trabajos Prácticos) y un adscripto; y los *talleres* a cargo de la Profesora Adjunta y los docentes que dictan los prácticos.

En las clases **teóricas** observadas prima como técnica de enseñanza la *exposición* por parte del docente a cargo (Profesor Titular o Adjunto). Una clase expositiva es una forma de enseñanza en la cual los estudiantes reciben información suministrada por los docentes de una manera (presumiblemente) organizada. La popularidad de las clases expositivas puede remontarse a tres factores: (Eggen y Kauchak, 1999)

- ❖ Las clases expositivas son económicas en términos de planificación: la energía puede dedicarse a organizar contenidos.
- ❖ Las clases expositivas son flexibles: pueden aplicarse a la mayoría, si no a todas, las áreas de contenido.

- ❖ Las clases expositivas son relativamente fáciles de implementar: en su nivel más elemental implican la presentación de contenido.

Los autores completan la caracterización señalando que a pesar de estas ventajas, las clases expositivas tienen dos problemas importantes que las hacen ineficaces para muchos alumnos. Primero, promueven el aprendizaje pasivo y alientan a los alumnos a la mera tarea de escuchar y absorber información, pero no necesariamente a interrelacionar ideas. Las exposiciones usualmente son monólogos donde el docente habla y los alumnos escuchan. El segundo problema es que el docente no puede, en el curso de la clase, evaluar la comprensión de los alumnos o el progreso del aprendizaje. La exposición como estrategia de enseñanza, está centrado en el docente, lo que quiere decir que el docente desempeña un rol primordial en la estructuración del contenido, en la explicación del mismo y en el uso de ejemplos para incrementar la comprensión por parte de los alumnos.

También, durante los teóricos, los docentes a cargo hacen uso de las preguntas para: (Finkelstein, 2008)

- indagar ideas previas de los alumnos

“PM:- “De entrevista ¿qué vieron? [Refiriéndose a Investigación y Estadística I] Los alumnos responden: abierta, semiestructurada, cerrada...” (Obs. Teórico N°4-25/09/06)

“PM le pregunta a los alumnos si recuerdan alguna investigación sobre intervención. Una Al comenta que recuerda una sobre clases y explica un poco en qué consistió.” (Obs. Teórico N°6- 23/10/06)

- hacer preguntas abiertas para propiciar el análisis o la reflexión sobre un tema lo que genera un intercambio entre docente y alumnos

“PM propone analizar la segunda hipótesis. Vuelve a preguntar a la clase qué clase de estudio podría realizarse. Los alumnos expresan diferentes opciones. La profesora les señala las dificultades que se pueden tener ante cada opción.” (Obs. Teórico N°5-02/10/06)

- apoyar la exposición del contenido a través de preguntas retóricas

“Si el modo es una medida de tendencia central ¿Por qué no es numérica? Se inició con el nombre de moda, después como valor cuspidal, es lo que predomina. ¿Es representativa? Para eso tengo que acudir a la variabilidad.” (Obs. Teórico N°2-11/09/06)

- abrir a las dudas de los alumnos

“Prof.:- En investigación no toda variable es igualmente importante. En la estrategia cuantitativa es importante esto y por eso, se le tiene que asignar un número. ¿Alguna duda?

Los alumnos no responden. Murmullo.

Prof.:- Entonces, pasemos al concepto de tabulación.” (Obs. Teórico N°1- 14/08/06)

En cuanto a las intervenciones de los alumnos se puede decir que en términos generales, los alumnos permanecen durante toda la clase en una actitud de escucha, propio del tipo de estrategia utilizada. Así lo muestran los siguientes fragmentos: *“Los alumnos siguen las explicaciones del profesor en silencio y toman notas. Miran hacia el pizarrón, al lado del cual se encuentra el profesor parado hablando con una tiza en la mano.”* (Obs. Teórico N°1- 14/08/06). *“El profesor sentado en su escritorio expone. Frente a él los alumnos escuchan y algunos toman notas.”* (Obs. Teórico N°1- 14/08/06)

En algunos casos, durante las sesiones teóricas, los alumnos intervienen espontáneamente por los siguientes motivos:

- para organizar el espacio del aula, comentar alguna experiencia personal o completar una idea que comenzó el profesor.

“Los alumnos preguntan qué está escribiendo porque no se ve bien. Continúa el murmullo de los alumnos.” (Obs. Teórico N°1- 14/08/06)

“Una alumna comenta que ella trabaja en la encuestadora Galtum y que hacen una encuesta telefónica de mercado, con muchas preguntas, reiterativas de casi 40 minutos.” (Obs. Teórico N°5- 02/10/06)

- para pedir una reiteración del contenido que está exponiendo el profesor.

“El profesor continúa:- Se hace un tratamiento matemático de indicadores y se obtiene un índice. El índice refleja la existencia del concepto y el grado, es decir, la intensidad o frecuencia.

Los alumnos piden repetición.

El profesor se para junto al pizarrón, repite lo último que dijo y continúa...” (Obs. Teórico N°1- 14/08/06)

- para pedir aclaración de algún concepto o una nueva explicación del mismo.

“Los alumnos copian del pizarrón. Algunos le hacen preguntas al profesor. Él responde desde el frente, parado junto al pizarrón y espera unos segundos antes de continuar.” (Obs- Teórico N°3- 18/09/06)

Sobre las pocas intervenciones de los alumnos el profesor titular en la retroalimentación comenta: *“Cuando la gente viene de una lógica y un paradigma distinto... pregunta menos, interviene menos y participa menos porque todo es nuevo. A lo mejor tiene miedo de hacer una pregunta porque le suena estúpida. Justamente esto es producto del paradigma dominante. Cuando uno se mete en estas cosas, uno habla y habla y dice, no preguntan porque es nuevo.”* (S. Retro- Prof. cátedra D- julio 2008)

Una forma de interpretar estas palabras del Profesor Titular es considerar las dificultades que se le presenta a los alumnos al introducirse en un *razonamiento estocástico* en el cual no han estado educados durante su biografía escolar y por eso les resultaría *nuevo*. Recordemos que se denomina estocástico a todo sistema que funcione -sobre todo- por azar. El funcionamiento de un sistema estocástico se puede explicar sólo en función de probabilidades. Según Batanero (2001, p. 4) “la influencia que, en la psicología, han tenido las investigaciones sobre el razonamiento estocástico es tal que Pérez Echeverría (1990) habla de "revolución probabilista" para referirse a este impacto, equiparándolo al que ha tenido la perspectiva cognitiva. Esta importancia se debe al giro que estos estudios han implicado en los trabajos sobre razonamiento humano, donde se ha pasado de un modelo de actuación acorde a la lógica formal, a concebir un decisor que actúa de acuerdo a un sistema probabilístico complejo, utilizando heurísticas adquiridas en su relación empírica con lo cotidiano. Trabajos como los recogidos en Kahneman y cols. (1982), que tocan entre otros puntos el razonamiento correlacional, la inferencia, la probabilidad condicional y regla de Bayes, han contribuido a este cambio de paradigma en los estudios psicológicos.”

En esta asignatura, el *contenido* que se expone se centra en conceptos sobre investigación y estadística, tal como lo señala el nombre de la asignatura. La mirada o enfoque que tienen estos contenidos está centrado en un planteo de corte cuantitativo. Esta mirada sería la naturaleza epistemológica del contenido y al respecto, hay coincidencia con lo planteado en el programa. Esta perspectiva del contenido que se transmite se observa claramente a partir de ciertos planteos iniciales sobre qué es investigar, cómo se define teoría y empiria y las formas de investigar que existen: “*Prof. D:- Habíamos quedado la clase pasada en hacer una división entre cualitativo y cuantitativo, que es la de Galtung que está en la bibliografía obligatoria. Se basa en la matriz tripartita de datos, donde encontramos variables y casos. Una se centra más en las variables y la otra más en los casos. Cada una tiene sus dificultades. En las variables tenemos la teoría representada por variables, conceptos y conceptualizaciones. La empiria está representada por los casos, la muestra. En el campo de las variables podemos tener pocos o muchos y lo mismo en el campo de la empiria, pocos o muchos casos.*” (Obs. Teórico N°1-14/08/06)

El desarrollo del contenido en cada clase se da de lo general a lo particular. Se inicia planteando el tema general que se va a trabajar, se define y caracteriza y luego se van desarrollando otros conceptos que se encuentran incluidos en el anterior incluyendo el planteo de ejemplos para hacer más comprensible el desarrollo de estos conceptos. Esta secuencia se puede ejemplificar con el siguiente fragmento de una clase:

“Prof.: - Es importante que recuerden aunque sea esto de los porcentajes. Son importantes porque hacen el recuento comparativo. Es el recurso más usado en la investigación cualitativa. Por lo menos, tienen que manejar porcentaje. [...]”

El profesor, parado junto al pizarrón, continúa explicando: - En una tabla de doble entrada, podemos cruzar sexo con nivel educativo... primario, secundario y terciaria. Tiene dos variables. (Habla y escribe en el pizarrón tomando valores de las tablas de frecuencia que ya estaban en el pizarrón)...

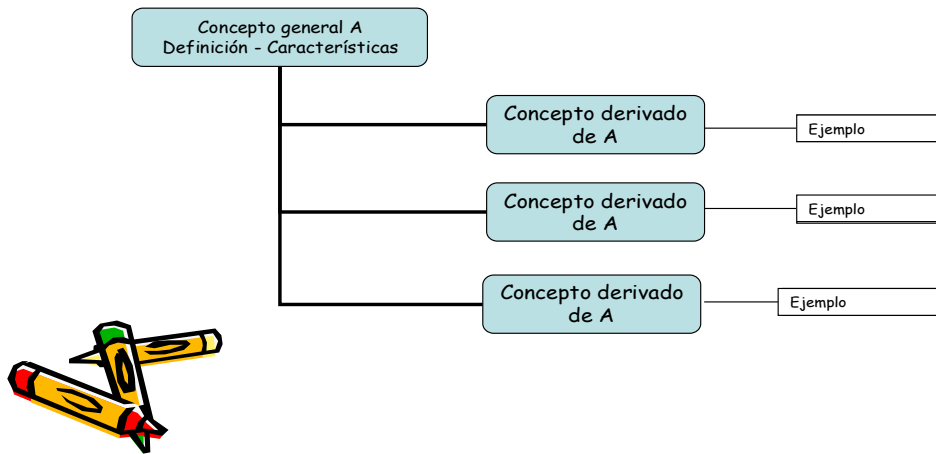
Prof.: - El número cinco (señala al primero de la tabla) representa a las mujeres con estudios primarios. Las puedo considerar en un porcentaje sobre el total de mujeres (13), sobre el total de personas con estudios primarios (11) o sobre el total de la población en general (25). Se pueden obtener estos tres porcentajes. Es importantísimo porque cambia el análisis y son cosas distintas. Hay que saber con qué uno quiere comparar. Cambia la perspectiva.

Luego da un ejemplo con tema de inteligencia y dice que con esto queda redondeado el tema de porcentaje. Continúa explicando.” (Obs. Teórico N°2-11/09/06)

Gráficamente podríamos decir que se van conformando como árboles de conceptuales y los bloques se organizan siguiendo la lógica propia del tema:

Teóricos

- se van conformando como árboles conceptuales:



Si se considera que la *ejemplificación* supone (Lucarelli, 2009a) explicar a través de ejemplos, casos, situaciones particulares que den cuenta de lo que se describe y sustenta en la presentación del concepto general, en las clases observadas se pueden reconocer situaciones en que se concreta esta modalidad particular de expresión de articulación teoría y práctica. El uso de la ejemplificación se observa constantemente, ya que por cada concepto se plantea un

ejemplo: “*El profesor sigue parado junto al pizarrón explicando:- Con el nivel ordinal hacemos algunas preguntas con una escala LIKERT, que es una escala donde se plantean cuestiones y tiene que decir su grado de acuerdo o desacuerdo. Por ejemplo, si se pregunta... ¿Qué opina sobre la idea de que la educación media sea obligatoria?... (Habla y escribe...)*” (Obs. Teórico N°2- 11/09/06) “*La distribución es más heterogénea, se dispersa más y el valor central es menos representativo. (Da un ejemplo con puntajes de evaluación en pruebas).*” (Obs. - Teórico N°3- 18/09/06). El mismo docente reconoce que es la manera que considera más adecuada para enseñar este contenido: “*Se pueden usar ejemplificaciones, cosas muy pero muy sencillas y alguna lectura de alguna investigación hecha. No se puede hacer otra cosa. Yo no puedo hacer otra cosa. No sé si otro puede hacer otra cosa... (Silencio, piensa)...*” (Entrevista Prof. Titular. INV II. 19/12/06).

También se utiliza la *demonstración* durante el desarrollo de los teóricos. En estos casos, el profesor a cargo plantea un ejercicio que explica y resuelve él mismo para mostrar cómo se hace. Esto es cuando plantea una situación, la resuelve él en el pizarrón y dice cómo se interpreta el resultado... estas situaciones fueron localizadas en los siguientes fragmentos de los registros de observación:

Teórico 1: a partir de pág. 6... construcción de índice de stress... plantea la situación, los datos, lo hace él, lo resuelve sólo en el pizarrón, lo interpreta. Los alumnos miran y copian.

Teórico 2: a partir de pág. 3... cómo usar la razón y la tasa... plantea la situación, la resuelve él y lo interpreta. Pág. 6 cómo obtener la mediana en el nivel ordinal de medición.

Teórico 3: pág 1 y 2 el desarrollo sobre el desvío estándar... definición, situación, fórmula, reemplazo de fórmula, obtención del resultado e interpretación del mismo.

Teórico 4: fin pág. 3 y pág. 4 presentación de fórmula para obtener muestras, reemplazo, obtención de resultado e interpretación.

Teórico 6: Covariación o asociación entre variables. Anteúltima y última página. Presenta situación, presenta la fórmula, la resuelve y la interpreta. Esta vez la profesora trabaja con las preguntas como guía de reflexión.

En estos casos, el profesor plantea un ejemplo de ejercicio que luego tendrán que resolver ellos solos en instancias de prácticos. Al resolverlo él y mostrar cómo se resuelve y cómo se interpreta, está realizando una *demonstración*. En estos casos, usa la primera persona del plural para hablar “vamos a...” “supongamos que” como incluyendo a los alumnos. Recordemos que demostrar es presentar razones encadenadas lógicamente. La demostración es

una modalidad de la exposición, más lógica, coherente y concreta con la cual se procura confirmar una afirmación o un resultado anteriormente enunciado. Como plantean Ortiz y Jiménez (2006, p. 237): “La demostración como elemento en la didáctica de la matemática está estrechamente ligada al desarrollo de habilidades mentales y de pensamiento imprescindibles en la formación integral de los estudiantes. Dada la gran cantidad de beneficios directos e indirectos en el ejercicio de la demostración en el aula de clase, no podemos como docentes dejar de asumir el reto de su enseñanza. Para esto debemos crear un ambiente propicio, generando interrogantes, proponiendo problemas, lanzando desafíos propios de la matemática y de las demás disciplinas de estudio, motivando a nuestros estudiantes al abordar situaciones problemáticas de aplicación en sus respectivas carreras.”

El único recurso material que utiliza durante las clases es la tiza y el pizarrón ya que en él se plasman los desarrollos de las fórmulas, los ejemplos, gráficos, cuadros, etc. que permiten visualizar aún más claramente los ejemplos planteados. Asimismo, estas anotaciones dan cuenta de la construcción de un proceso a través del cual el docente va guiando la comprensión del contenido durante el desarrollo de la clase.

Otro recurso de la cursada es la bibliografía obligatoria citada en el programa que consta de seis (6) textos que son los que están a la venta para los alumnos en la fotocopiadora. A ellos se suman algunos materiales preparados por la cátedra: una hoja de fórmulas estadísticas, un material de apoyo donde se define y ejemplifica: tasa, medidas de tendencia central y variabilidad y diagramas de frecuencias, tres fichas de cátedra (donde se define, explica y/ o ejemplifica sobre: matrizado y tabulación, en la primera; diagrama de caja, en la segunda y análisis bivariado y pruebas de asociación, en la tercera) y tres cuadernillos de cátedra con ejercitación para que resuelvan los alumnos. Estos últimos tres cuadernillos de ejercitación son con los que se trabaja en las comisiones de prácticos. La bibliografía (incluidas las fichas de cátedra) aparece sólo como apoyatura teórica de los temas trabajados en las clases. Durante los teóricos no se reitera el contenido de los textos, se remite a ellos. Esto da cuenta, que los recursos materiales no reemplazan al contenido, sino que cumplen con su función didáctica facilitando los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es decir, en este caso, proporcionan información al alumno y son una guía para los aprendizajes, ya que ayudan a organizar la información que se quiere transmitir. De esta manera se ofrecen nuevos conocimientos al alumno.

Los **prácticos** se encuentran organizados en torno a *la ejercitación*. A través de diferentes dinámicas se brindan espacios para que los alumnos ejerciten los conceptos que se trabajaron en teóricos o en el práctico. En esta asignatura la ejercitación consiste en situaciones

donde se tiene que decidir, por ejemplo, qué medida usar, aplicar la fórmula correspondiente, obtener un resultado e interpretarlo. En estas ejercitaciones se busca que los alumnos realicen el ejercicio solos o en grupos de pares.

Davini (2009, p. 140) ubica a la demostración y la ejercitación como integrantes de la familia de los métodos para el entrenamiento y el desarrollo de habilidades operativas. La autora plantea que, en términos generales, el método consiste en la demostración activa de procedimientos y acciones por parte del profesor (que en esta cátedra se realiza principalmente en teóricos pero en algunos casos también en prácticos) y la ejercitación activa por parte de los estudiantes (que en esta cátedra se realiza en los prácticos), con apoyo del profesor, hasta la total autonomía de los estudiantes en la ejecución de las acciones. El proceso no se restringe a la mera ejecución de procedimientos, sino que acompaña en forma permanente con el análisis y las explicaciones de los principios, conocimientos o normas que sustentaban los procedimientos, tanto en la fase de demostración como en el seguimiento de la ejercitación. Tampoco el seguimiento se convierte en una supervisión, sino en el apoyo de las acciones y el análisis reflexivo de los procesos.

Durante el desarrollo de los prácticos, para llevar a cabo ese seguimiento en torno a los procesos que implica la ejercitación, la docente a cargo, utiliza la pregunta constantemente para guiar el trabajo en la clase. Incluso hace uso del interrogatorio didáctico. Las intervenciones de los alumnos son espontáneas o respondiendo a las preguntas de la docente. No se percibe temor a intervenir. Se establece un diálogo entre docente- alumno en torno al contenido.

A esta forma de trabajo, Davini (2009, p. 103) lo llama diálogo reflexivo en el cuál el núcleo fundamental está en el diálogo o conversación en la cual dos o más personas participan intercambiando observaciones, experiencias, puntos de vista y visiones sobre el contenido de enseñanza en cuestión. La pregunta juega un papel fundamental en el diálogo reflexivo guiando el pensamiento.

Así entre las diferentes dinámicas utilizadas en las clases en torno a la ejercitación podemos encontrar:

- La corrección de ejercicios. Es una actividad con la cual se comienzan o desarrollan varios prácticos. Durante estos espacios se entabla un diálogo docente - alumno fluido en torno a las dudas que surgieron al resolver el ejercicio de tarea. La profesora utiliza preguntas abiertas y los alumnos intervienen espontáneamente. El error no aparece para ser sancionado, sino que se reconoce y se busca junto con los alumnos para saber cuál fue el origen y poder corregirlo. A partir del reconocimiento del error se advierte, la postura constructivista que asume la docente. El siguiente fragmento lo ilustra:

“MA muestra que hay un error en la V7. Comenta con los alumnos dónde pueden estar las fallas: en la codificación, en la matriz... etc. Señala que si no se rastrea esa falla se acumula el error. Unas alumnas dicen que puede ser en la unidad de análisis N° 20. MA y la adscripta revisan las encuestas originales. MA dice que el error fue al pasarlo a la matriz y por eso hay que corregirlo: $0=8$ y $3=3$.” (Obs. Práctico N°1- 01/09/06)

- La resolución de ejercicios en pequeños grupos como en la siguiente situación:

“20,40hs- MA:- En los próximos 15 minutos, ya que tenían que traer los valores de un ejercicio, les propongo que se pongan a hacer el Diagrama de Caja. Si hay otras preguntas me acerco. Cuatro alumnos se retiran. Los demás se colocan en pequeños grupos a realizar la tarea.” (Obs. Práctico N°3- 29/09/06)

- Puesta en común de los ejercicios resueltos en los pequeños grupos: se da una construcción colectiva del conocimiento guiada por la docente. Luego del trabajo en pequeños grupos se realiza un puesta en común donde los alumnos participan activamente, ya que pasan al pizarrón, preguntan, responden, consultan, sugieren alternativas, etc. En las puestas en común se dan instancias de reflexión guiadas por las preguntas de la docente que asume un rol de guía en la lectura de los datos y en la interpretación de los mismos. Se da una construcción colectiva guiada por la docente como en la siguiente situación:

“MA se acerca al pizarrón y al cuadro y mirando al grupo, pregunta:- ¿Qué podemos decir en esta relación? Varios alumnos expresan algunas relaciones. MA le pide a una alumna que pase al frente y busque relaciones. Entre la alumna y la profesora van leyendo el cuadro y observan no sólo la lectura de columnas y filas sino también de las diagonales. Se hacen rápidos intercambios entre alumnas y entre alumnas y profesora.” (Obs. Práctico N°1- 01/09/06)

- Breves exposiciones dialogadas sobre un contenido que se usa para resolver los ejercicios. Cuando la profesora quiere explicar un tema, lo realiza a través de breves exposiciones dialogadas. A través de las preguntas, promueve la participación de los alumnos y el seguimiento del tema:

“MA:- Esta es una primera mirada. Nos falta ver la tabulación cruzada con más de dos variables.

Al:- ¿Cuántas variables se pueden tomar?

MA:- Las que quieras... si cruzas, $V2 \times V3 \times V4$ y son todas dicotómicas, ¿Cuántas celdas va a tener? Serán: $2 \times 2 \times 2 = 8$ celdas. Veamos cómo se organiza...

MA va haciendo preguntas para guiar a los alumnos para dibujar entre todos el cuadro. Pregunta sobre las variables dependientes e independientes. También acerca de cuáles pueden las preguntas que estén detrás del cuadro que están confeccionando.

*La profesora recuerda que la variable dependiente e independiente depende de la pregunta, de la hipótesis y de la lectura que hago.
MA va explicando y escribe en el pizarrón...*” (Obs. Práctico N°1- 01/09/06)

➤ Ejercicios de tarea que pide de una semana a otra:

“La profesora recomienda leer nuevamente los textos que tenían para hoy y que escriban las dudas. Anuncia que va a salir un cuadernillo sobre asociación y correlación y que eso lo verán a partir de la clase que viene, por eso el lunes les va a mandar unos ejercicios por mail.” (Obs. Práctico N°5- 20/10/06)

En torno al tema del error, es interesante una aclaración que realiza el Profesor Titular en la retroalimentación y que muestra una mirada específicamente matemática sobre el tema: *“Acá hay dos cosas que son importantes. Una que si el error está propiamente asociado a la matemática y a la estadística. Que es, si yo digo dos más dos son cinco. Ahí comete un error o la gente puede cometer un error y puede reflexionar. Entonces puede reflexionar sobre el error que cometió por qué, por los signos y demás. Y otra cosa, que yo no llamaría error que es punto de vista alternativo. Cuando a la gente se le hace un click y dice: “eso no lo había pensado nunca”. Eso, digamos, no es error. Es falta de otra perspectiva o de otras perspectivas.”* (S. Retro- Prof. cátedra D- julio 2008)

Respecto a esta idea sobre el error que plantea el Profesor Titular, podemos decir que se encuentran diferentes concepciones. Es un término que proviene del latín *error* y que refiere a un concepto equivocado o juicio falso. En derecho, se denomina error al desajuste entre la realidad y la concepción del sujeto; en filosofía se considera error todo conocimiento que no sea fiel reflejo de la realidad de su contenido. Un error puede tener múltiples orígenes: físicos, fisiológicos, psicológicos, intelectuales, sociales, etc. En el terreno lógico, se considera más adecuado el término falsedad. Para el constructivismo es considerado positivo el momento del error (propio del proceso de construcción del conocimiento) para producir desde la interacción, la reflexión que lleva al sujeto a corregirlo y a aprender. Por su parte, Batanero (2001, p. 66) que trabaja en la Universidad de Granada en torno a la Didáctica de la Estadística, coincide con el testimonio del profesor titular de la asignatura cuando señala que: “En los casos en que no se trata de una simple distracción u olvido, se dice que tal tarea resulta demasiado difícil para el alumno en cuestión. Pero las dificultades no se presentan de un modo aleatorio, imprevisible. Con frecuencia encontramos errores que se repiten, o que se producen regularidades, y asociaciones con variables propias de las tareas propuestas, de los sujetos o de las circunstancias presentes o pasadas. La investigación didáctica trata de identificar y explicar estos errores, que frecuentemente son debidos a las creencias de los estudiantes. El término usado en Didáctica para referirse a estas creencias de los estudiantes, que pueden no coincidir con lo que les

tratamos de enseñar es el de "concepción". Con esta palabra se hace alusión a los diferentes puntos de vista (correctos o incorrectos) que es posible mantener sobre un mismo concepto matemático." Resulta particularmente interesante esta perspectiva del error ya que permite comprender la lectura que realizan del tema los especialistas en el contenido estadístico.

En los espacios de práctico, los contenidos trabajados se corresponden con los contenidos planteados en el programa y están articulados con los teóricos, siguiendo la misma secuencia. El eje está puesto en la ejercitación. Como ya se señaló, se usa: la ejemplificación y la demostración además de la ejercitación. En el siguiente fragmento se ilustra el trabajo en la clase: *“MA:- Aprovechen las otras tablas del cuadernillo para hacer esto de porcentaje, pensar hipótesis y ver qué cuadro les sirve para afirmar esas hipótesis. Bueno, de tasa algo vimos... ¿Qué es? Silencio en el salón, algún murmullo se escucha. Una alumna lee una definición de su cuaderno. MA:- Es una razón pero a partir de un punto de referencia que puede ser la misma siempre o no. Da el ejemplo de la tasa de nacimiento, con respecto a un año que aumenta o no. Da un ejemplo de tasa fija y otro de tasa móvil, aclarando que depende que sea de una forma u otra considerando igual punto de comparación o que varíe ese punto.”* (Obs. Práctico N°3-29/09/06)

En cuanto al uso de recursos prioritariamente se ha observado en las clases el uso del pizarrón para dibujar tablas, fórmulas, resolver cálculos, etc. También aparecen como recursos en las clases los cuadernillos de ejercicios confeccionados por la cátedra en cada tema y la bibliografía de apoyo.

Otro de los espacios de enseñanza que ofrece la cátedra, se encuentran los **talleres**. En el programa general de la asignatura se presentan 7 talleres. Para organizarlos se dividen las 14 semanas del cuatrimestre en dos partes. Surgen en el año 2006 como una estrategia didáctica para:

- conservar la carga horaria,
- completar el desarrollo de los contenidos considerados pendientes y
- permitirles a los alumnos acercarse a la temática que más les interese

Al respecto, algunos miembros de la cátedra señalan: *“... cada taller en sí estaba pensado como autosuficiente a pesar que algunos talleres de la segunda parte estaban pensados como que tenían alguna experiencia de la primera parte ...”* (Entrevista Prof. Adj. INV II. 03/04/07) *“... los talleres es siempre lo que nos queda todos los años fuera del programa...”* (Entrevista Prof. JTP. INV II. 05/12/06)

Cabe destacar que aparte se encuentra también un programa de talleres, los cuales aparecen como requisito para quienes tienen la intención de promocionar. En el programa se presentan 7 (siete) talleres con los siguientes títulos: Taller 1: El paradigma “Civilización o Barbarie” en la investigación social; Taller 2: Relación con la matemática y relaciones de género: investigaciones y experiencia propia; Taller 3: Estadística y Soportes Tecnológicos; Taller 4: Crítica y reconstrucción de investigaciones; Taller 5: La evaluación educativa: más allá del “muy bien 10”; Taller 6: Cuestionario y muestreo: socios para la investigación cuantitativa; Taller 7: ¿Por qué y cómo podemos equivocarnos en estadística?.

Cada uno de ellos presenta su profesor a cargo (los seis profesores a cargo de las comisiones de práctico y la Profesora Adjunta), objetivos, modalidad de trabajo, evaluación y bibliografía si es necesaria. Cada profesor elige la estrategia de trabajo con los alumnos que cree más conveniente en función del tema del taller. Para organizarlos se divide el cuatrimestre que consta de 14 (catorce) semanas en dos partes. Así, se plantea una primera tanda de 4 talleres durante las primeras 7 (siete) semanas (entre agosto y septiembre) con una carga de 2 (dos) horas semanales y luego una segunda tanda de otros 3 (tres) talleres durante las siguientes 7 (siete) semanas (entre octubre y noviembre) con la misma carga horaria semanal.

Durante el trabajo de campo, se observaron tres clases del Taller N°3: “Estadística y soportes tecnológicos”. Las actividades se centraron en la resolución de ejercicios estadísticos usando diferentes soportes tecnológicos. Se ha observado en una clase enseñar a usar la calculadora científica para resolver los ejercicios planteados como en el siguiente fragmento:

“E: Ahora busquen funciones de media y promedio y pongan shift 7, en las otras calculadoras shift 1 y tienen que apretar el igual.

El profesor recorre el aula y se para al lado de las alumnas que le preguntan. Toma la calculadora y ayuda diciendo cómo se hace para acceder al promedio en esa calculadora. Sube el murmullo en los grupos.

E se dirige al grupo total:- ¿Dio 49,3 periódico?

Algunas alumnas contestan que sí y otras que no. El profesor se acerca a quienes dijeron que no para ayudarlas a hacerlo en su calculadora. Los grupos trabajan haciendo el ejercicio y consultándose.

E:- ¿Pudieron llegar todos?

Al:- Yo no llegué...

El profesor se acerca.” (Obs. Taller N°3- Clase 1- 04/10/2006)

En cambio, la clase 2 se desarrolló en el aula de informática “Filo Red” ya que se centró en el uso de las computadoras. La dinámica estuvo focalizada en la resolución de ejercicios estadísticos pero específicamente en el uso del programa Excel para la elaboración de gráficos. Así lo ilustra el siguiente testimonio empírico de la observación:

“E pasa por las máquinas y reparte un diskette por máquina. Las alumnas ingresan el diskette y abren el archivo correspondiente en Excel. Tienen que poner el nombre de quienes trabajan ese archivo.

*Observo la pantalla de la máquina que tengo cerca y el título que hay es:
"Taller de aportes técnicos – matemáticos. Graficación"*

El profesor E pasa por las máquinas y les dice que vayan resolviendo todo lo que sepan hacer solas.

Las alumnas van leyendo los enunciados, se consultan entre ellas y van resolviendo.

El primer ejercicio a resolver es: Realizar para la variable "nivel de estudios alcanzados" un diagrama de torta donde se muestren los porcentajes de cada categoría. ." (Obs. Taller N°3- Clase 2- 11/10/2006)

Evidentemente los contenidos de los talleres están estrechamente ligados y articulados a los contenidos centrales que se encuentran desarrollados en teóricos y prácticos. No obstante, al ser tantos, no resulta posible incluirlos como obligatorios en una materia cuatrimestral, por eso, se eligió darle este formato donde los alumnos que quieran promocionar deberán cumplir con el 80 % de asistencia a dos talleres optativos de 7 clases cada uno con trabajo de síntesis final aprobado. Claramente estos espacios cumplen con la intencionalidad planteada inicialmente de completar el desarrollo de los contenidos considerados "pendientes" y permitirles a los alumnos acercarse a la temática que más les interese dentro de los talleres ofertados.

La evaluación: en el programa aparecen las formas de acreditación de la materia:

- a)- Para que un alumno pueda promocionar debe tener un 80% de asistencia a teóricos y a prácticos, aprobar los dos parciales presenciales e individuales con un mínimo de 4 (cuatro) puntos, asistencia del 80% a dos talleres optativos de siete clases cada uno con aprobación de un trabajo final de síntesis en cada uno y un promedio 7 (siete) puntos entre todas las instancias de evaluación.
- b)- La modalidad con examen final requiere: asistencia del 75% a los trabajos prácticos, aprobar los dos parciales presenciales e individuales con un mínimo de 4 (cuatro) puntos, aprobación de los ejercicios de los prácticos y un examen final escrito.

Ya se ha señalado la diferencia entre la evaluación y la acreditación a nivel conceptual. No obstante, se observa la estrecha relación que se establece entre ambas nociones en torno a considerar los requisitos para aprobar la materia, lo cual implica fundamentalmente la aprobación de los parciales. Es así como en la cursada se puede identificar:

- evaluación sumativa: a través de los dos parciales presenciales e individuales, los trabajos de síntesis de los talleres para quienes quieren promocionar y el examen final.
- evaluación en proceso: a través de la corrección colectiva clase a clase de los ejercicios propuestos en los prácticos.

A partir de la voz de los entrevistados, se puede señalar que se evalúa el conocimiento, manejo y uso de herramientas estadísticas. Así lo expresan:

- *“La evaluación es una situación bastante compleja. Después de esto, lo que hay que evaluar es el manejo de esas estrategias de balizamiento que yo te había dicho y por lo menos, que le quede a la gente, un conocimiento fundamental del herramental estadístico...”* (Entrevista Prof. Titular. INV II. 19/12/06).
- *“Se evalúa lo que se enseña. Se evalúan estas habilidades puntuales. En general, al no poner el énfasis ni en la racionalidad de una fórmula ni en el cálculo, en general, en la evaluación, ponemos bastante énfasis en el sentido del uso.”* (Entrevista Prof. Adj. INV II. 03/04/07)
- *“En general, lo que pedimos es una aplicación de alguno de los contenidos en un problema que está vinculado con alguna investigación. No enseñamos cómo investigar, no evaluamos cómo investigar.”* (Entrevista Prof. Adj. INV II. 03/04/07)
- *“Bueno, la evaluación es coherente con el cuadernillo. Yo creo que no podemos hacer una evaluación muy diferente de lo que nosotros planteamos como práctica, eso intentamos. Tiene que ser concordante con la forma que se dicta y entonces recuperar parte de la teórica, para darle un lugar a lo teórico y decisiones metodológicas. Que lo teórico no quede sólo en repetir la definición de una muestra, sino poder tomar decisiones metodológicas sobre una determinada situación.”*(Entrevista Prof. JTP. INV II. 05/12/06)

Como se observa, se plantea una evaluación acorde a los trabajos realizados en los teóricos y los prácticos, incluso en los cuadernillos de ejercitación. Se busca poner el énfasis en el conocimiento de cierto herramental estadístico, su uso y justificación dentro de las decisiones metodológicas de una investigación. La evaluación en la voz de los entrevistados aparece concordante con lo planteado en el propósito central, los objetivos 2 y 3 fundamentalmente, los contenidos y la estrategia usada en las clases teóricas y prácticas. Finalmente, el Profesor Titular completa la idea en la sesión de retroalimentación: *“En realidad lo que nosotros consideramos evaluación es la capacidad que pueda tener la persona de integrar lo que nosotros hemos dicho decisiones cotidianas. Lo que nosotros decimos es que en la investigación es un proceso decisional permanente. En ese sentido, la evaluación también va dirigida a presentar un problema de regular complejidad para ver cómo se las arregla con ese problema. Y ese problema decimos que es lo bastante parecido a lo que se puede presentar en la vida diaria. Por ejemplo, supongamos para trasladar datos de la empiria a una matriz de datos. Entonces ponemos ejemplos. María es estudiante de arquitectura, tiene veintiún años y está casada. Entonces ahí empieza a figurar el sexo, la edad. Esto es en qué medida nosotros*

tratamos ver, cuando evaluamos, cuando la gente recoge esas cosas y lo traduce en esos moldes.” (S. Retro- Prof. cátedra D- julio 2008)

La articulación teoría y práctica: es percibida como “débil” por los miembros de la cátedra. Se aclara que no se trabaja con la práctica investigativa en la cursada porque la cátedra no hace investigación. En otros testimonios este punto aparece en tensión con el tiempo de cursada. El profesor titular al respecto comenta: *“Muy muy débil... muy muy débil... porque en realidad la verdadera articulación teoría y práctica tendría que necesitar mucho más tiempo. Yo creo que un cuatrimestre, que en realidad son dos meses y medio, es absolutamente imposible pretender o tratar de evaluarlo con esos cánones.”*(Entrevista Prof. Titular. INV II. 19/12/06).

Plantean un acercamiento a este propósito a partir de la transmisión que cada uno puede hacer de su experiencia en el campo profesional, donde ponen en juego los contenidos que enseñan aunque no sea específicamente en la práctica de la investigación. *“P: Lo que hacemos, yo diría, es en vez práctica de la investigación, simulación de la investigación. Práctica de la investigación sería tomar casos reales. Pero en virtud de la experiencia de cada uno de nosotros puede tener o tiene en la práctica investigativa, tratamos de poner esos casos para que a través de la simulación vea cual es la capacidad de un alumno para resolver y en todo caso articular teoría y práctica.”* (S. Retro- Prof. cátedra D- julio 2008)

Algunos testimonios sobre el tema plantean: *“... Quizás el taller es lo que intenta unir un poco más, mediar un poco más y promediar un poco más. En los demás espacios hay un predominio de lo práctico sobre lo teórico o de lo teórico sobre lo práctico pero que constantemente intentan ir y volver, interactuar...”* (Entrevista Prof. JTP. INV II. 05/12/06) *“... Mirá, en realidad, nosotros práctica de la investigación, hay que decirlo, no hacemos. Lo que se hace es ejercitación de algunos temas...”* (Entrevista Prof. Adj. INV II. 03/04/07)

Se observa en los testimonios una clara conciencia de algunas dificultades en este punto. El uso de ejemplos reales, ligados a la vida profesional, a la transmisión de experiencias personales profesionales ligadas o no a la investigación, aparecen como algunas de las alternativas que permitirían acercar más la teoría con la práctica.

Siguiendo las líneas que plantea Lucarelli (2009 a) en este tema, se pueden reconocer formas de articulación teoría y práctica que explicitan: la ejemplificación y la ejercitación como las más reconocidas en sus palabras. Es interesante rescatar que hay un mensaje en el discurso que podríamos denominar “de transición” porque reconocen cierta tendencia aplicacionista de

la que quieren alejarse y pretenden tender a una relación más fluida y dialéctica entre teoría y práctica. Este es un punto planteado aún como un desafío a resolver.

En síntesis, se manifiesta a través de: (Lucarelli, 2004)

➤ Ejemplificación

“MA pregunta qué es el desvío estándar. Una alumna responde. Otras alumnas hacen preguntas sobre el tema y la profesora aclara el concepto. MA plantea nuevos ejemplos suponiendo nuevos valores a los ejercicios anteriores. Surge el tema de los cuartiles y la distancia intercuartil para saber si es homogénea o heterogénea. MA aclara que muchas decisiones dependerán de lo que se estudie. Da nuevos ejemplos en el pizarrón cambiando los valores de los ejercicios realizados.” (Obs. Práctico N° 2- 22/09/06)

➤ Demostración

“20,10hs-

MA:- Teníamos para hoy el Diagrama de Caja.

Los alumnos buscan en sus cuadernillos el tema.

MA:- ¿Para qué nos sirve el Diagrama de Caja?

Una alumna lee una respuesta.

MA:- Es un gráfico que nos permite ver cómo se distribuyen los datos en diferentes categorías y cuáles voy a incluir en un estudio. Algunos datos son normales, otros anormales, otros extremadamente anómalos que son los más heterogéneos a la población y los datos excluidos que son los que no vamos a considerar porque nos van a alterar todo. Vayan siguiendo la ficha de la cátedra. Para construirlo solo necesitamos 5 datos:

Valor menor de la distribución: 1

Valor mayor de la distribución: 10

Mediana: 6

Xc1: 5,75 (cuartil 1)

Xc3: 7 (cuartil 3)

MA continúa:- A partir de ellos solo resta construirlo y leerlo. Es una cajita que va por arriba.

MA dibuja en el pizarrón.

MA explica:- En la cajita central estarían los datos normales porque estamos mirando al 50% de la población, es lo representativo. Tienen que conocer la amplitud intercuartil (Escribe...)

AI: $Xc3 - Xc1 = 7 - 5,75 = 1,25$

MA sigue:- Este resultado hay que multiplicarlo por 1,5 que es un valor fijo. Por lo tanto... (Calcula en el pizarrón...)

AI $\times 1,5 = 1,87$

MA aclara:- Con este resultado de 1,87 es muy importante el valor de cada uno de nuestras barreras o bigotes con respecto a la caja central. Entonces calculamos las barreras... (Escribe en el pizarrón...)

1° barrera inferior = $Xc1 - 1,87 = 5,75 - 1,87 = 3,9$

MA lo remarca en el diagrama anterior para saber hasta dónde llegan los datos anómalos. Sigue haciendo cálculos y señalándolo en el pizarrón sobre el gráfico.

1° barrera superior = $Xc3 + 1,87 = 8,9$

MA:- Si quiero una barrera más vuelvo a hacerlo... (Escribe...)

2° barrera inferior = $3,9 - 1,87 = 2$

2° barrera superior = $8,9 + 1,87 = 10,7$

MA:- Lo que nos quedó afuera son los que vamos a excluir, porque son valores que afectan mucho. Esto es todo el Diagrama de Caja. No es complejo, hay que ver para qué lo uso y cómo lo interpreto. El Diagrama de Caja siempre se hace con la mediana porque así evito usar un valor que me altere demasiado el promedio. Así no hay valores que nos altere.” (Obs. Práctico N° 3- 29/09/06)

➤ Ejercitación.

“19,50hs- MA pasa el ejercicio 2 sobre pesos de los estudiantes. Lee el enunciado y lo que pide resolver.

MA pregunta:- ¿Quién lo resolvió? Alguien que no sea de las que hablan siempre...

Una alumna pasa a escribir en el pizarrón cómo lo resolvió.

Otra chica plantea desde su asiento que es bimodal, que tiene dos modos. MA asienta con la cabeza. La alumna que escribió la solución del ejercicio se sienta.

MA aclara que no hay que quedarse con el dato duro. Plantea ejemplos y cambio en los datos del ejercicio 1 para ver posibles interpretaciones.

MA finalmente pregunta:- ¿Se puede hallar el modo sin agruparlos?

Algunas alumnas responden que sí. MA muestra cómo ubica los datos de forma no agrupada.” (Obs. Práctico N° 2- 22/09/06)

Dificultades de los alumnos que percibe la cátedra: En este tema, existe como uno de los factores de mayor dificultad para el aprendizaje de la asignatura al componente matemático que tienen los contenidos de la materia. Específicamente se señala la relación que mantienen los alumnos de la carrera con las matemáticas. Así lo señalan algunos testimonios obtenidos de miembros de la cátedra en entrevistas:

- “... Mirá, el mayor porcentaje de alumnos de Ciencias de la Educación, es gente que está motivacionalmente separada de las matemáticas y de las cosas lógicas. Entonces, es muy difícil remontar desde el inicio. Esta es la principal dificultad...” (Entrevista Prof. Titular. INV II. 19/12/06).
- “... En el inicio creo que tiene que ver con el pánico que le tienen a la matemática y los cálculos...” (Entrevista Prof. JTP. INV II. 05/12/06)
- “... Yo creo que el primer obstáculo que nos encontramos,... la primera dificultad... es encontrar la forma de estudio a la matemática...” (Entrevista Prof. JTP. INV II. 05/12/06)

Algunos autores también reconocen este tipo de dificultades en los alumnos. Por ejemplo, Godino (1996, p. 118) cuando reflexiona al respecto diciendo: "el problema de la comprensión está íntimamente ligado a cómo se concibe el propio conocimiento matemático. Los términos y expresiones matemáticas denotan entidades abstractas cuya naturaleza y origen tenemos que explicitar para poder elaborar una teoría útil y efectiva sobre qué entendemos por comprender tales objetos. Esta explicitación requiere responder a preguntas tales como: ¿Cuál es la estructura del objeto a comprender? ¿Qué formas o modos posibles de comprensión existen para cada concepto? ¿Qué aspectos o componentes de los conceptos matemáticos es posible y

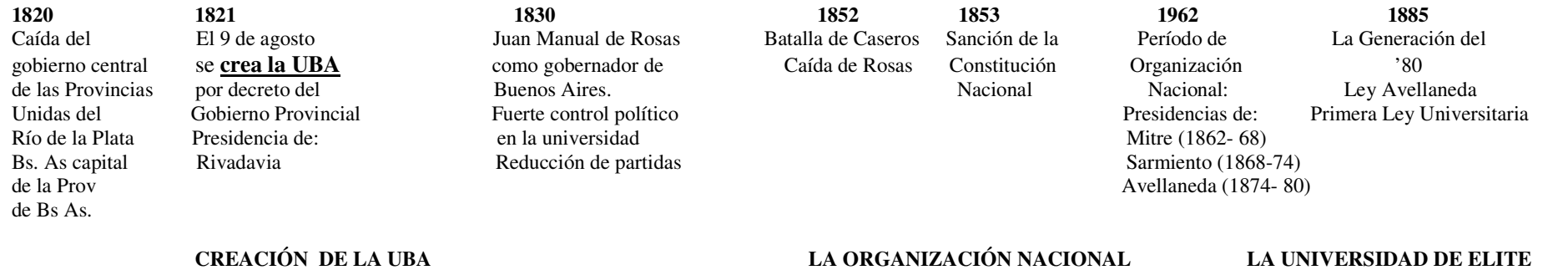
deseable que aprendan los estudiantes en un momento y circunstancias dadas? ¿Cómo se desarrollan estos componentes?”

El profesor titular en la retroalimentación señaló que agregaría como una dificultad en su materia de corte cuantitativo, la fuerza del paradigma cualitativo dominante en la carrera: *“Yo creo que si, es uno de los temas fundamentales [e paradigma dominante] que hace que seamos un poco salomónicos en la carrera. Que sea quizá, vuelvo a repetir, la única oportunidad que tiene la gente de ver algo diferente. Algo diferente en materia de creación de nuevo conocimiento a partir de conocimiento vivo. Lo que yo siempre digo es que hay un problema. Uno puede dedicarse a consumir información o a generar información a partir de información habida, información o conocimiento. Y a lo mejor resulta más fácil, memorizar y repetir cosas que han dicho otros autores que ponerse a investigar. Porque ponerse a investigar es una tarea donde uno sabe donde comienza pero no donde va a terminar. Es una tarea difícil, es una tarea dolorosa pero es una tarea que da muchas satisfacciones. (...) Yo creo que lo que está haciendo [esta investigación] es muy importante, porque alerta o puede servir para notar que no solamente se consume información en la carrera sino que hay alguna vía para generar nuevo conocimiento y que nuevo conocimiento no se obtiene necesariamente de atragantarse bibliografía extranjera. No es que niegue ese tipo de cosas, pero acá hay suficientes problemas, pero problemas críticos en la educación que realmente cuando uno trata de aplicar moldes o concepciones o concepciones teóricas que vienen del extranjero. Es muy poco lo que sirve. Yo lo que siempre digo, teniendo tanta gente que acá está trabajando en educación, simplemente en estos últimos quince o veinte años que sea ha movido en educación, que hemos movido con esos esquemas.”* (S. Retro- Prof. cátedra D- julio 2008)

En estos fragmentos parece central rescatar dos aspectos: uno vinculado a la relación con el conocimiento que entabla un estudiante universitario y más específicamente, el cambio que implica en el alumno pasar de consumidor del conocimiento (como ocurre habitualmente en la mayoría de las materias de las carreras) a productor del conocimiento, desafío ante el cual se lo coloca en varias de las propuestas de materias que buscan formar en investigación. A esto sería necesario sumarle la toma de conciencia de que producir conocimiento no se hace de una sola manera y que existen paradigmas dominantes en todas las disciplinas en los cuales se hacen presentes intereses políticos, económicos y académicos que condicionan las decisiones que se toman al desarrollar esta tarea.

Línea del tiempo de la carrera de Ciencias de la Educación

CONTEXTO



INSTITUCION: Facultad de Filosofía y Letras.



CARRERA: Ciencias de la Educación



Línea del tiempo de la carrera de Ciencias de la Educación

CONTEXTO

1918 Presidencia de Hipólito Yrigoyen. Proceso de democratización y ampliación de bases sociales del Estado. La Reforma Univ. de 1918.	1922 Presidencia de Alvear. Avance de sectores oligárquicos.	1928 Segunda presidencia de H. Yrigoyen.	1930 Golpe de Estado de Uriburu. Se intervienen las Univ. Nac. Década Infame, fraudes electorales. Período de Sustitución de las importaciones.	1943 Golpe de Estado. Enfrentamiento con la Univ. Se profundiza la lucha a lo largo de todo el período. Intervención de la universidad.
--	--	--	---	---

LA UNIVERSIDAD REFORMISTA 1918- 1943

INSTITUCION: Facultad de Filosofía y Letras.

1920 Cambio en los Planes de Estudio. Se incrementaron los cursos de latín y griego.	1927 Cambios en los Planes de Estudio. Se intensifica la enseñanza de la historia. Afianzan la Unidad Humanística. Nuevas creaciones de Institutos de Investigación.	1930 Continuidad Institucional con la década del 20. Restricción en presupuesto universitario.	1943 Se inicia proceso que cambia el funcionamiento de la Facultad, con el Golpe del 43. La estructura de investigación es modificada, los Planes entran en proceso de revisión y reforma. Por cuestiones políticas varios profesores con cesanteados u obligados a renunciar, entre ellos, Rojas, R. La Facultad es intervenida.
--	--	--	---

CARRERA: Ciencias de la Educación

1923 Se crea la Sección de Didáctica	1927 Se crea el Instituto de Didáctica	1930	1936 Se crea la Carrera de Pedagogía (como profesorado)	1943
--	--	-------------	---	-------------

Línea del tiempo de la carrera de Ciencias de la Educación

CONTEXTO

1944	1946	1948	1955	1958	1966	1973
Profundización de enfrentamiento entre oficialismo e intelectuales.	Presidencias de Perón Plan Quinquenal. Peronismo. Estado Interventor, garante de derechos sociales. Ley 13031.	Creación de la Universidad Obrera	Golpe de Estado: Revolución Libertadora. Estado Desarrollista. Educación como inversión.	Se restituye la Ley Avellaneda. Se crean universidades privadas Creación del CONICET	Golpe de Estado de Onganía. Noche de los Bastones Largos Proyecto Desarrollista Autoritario. Ley Univ. 17.245	El peronismo vuelve al poder Presidencia de Cámpora.

LA UNIVERSIDAD Y EL PERONISMO (1943- 1955)

LA RENOVACIÓN UNIVERSITARIA (1955- 1966)

LAS INTERVENCIONES

INSTITUCION: Facultad de Filosofía y Letras.

1945	1946-7	1946-50	1955	1956	1958	1960	1966	1970	1974
Continúan los conflictos docentes.	Año con movilizaciones y huelgas estudiantiles. Reformismo Vs. Oficialismo	Interventor: Francois. Reestructuración y disciplinamiento de la Univ. Reformulación de Planes, cambio en Investig. supresión de Institutos.	Cambios en la Univ. Facultad lugar central en vida Intelectual. Interventor: Salas. Desperonizar la institución.	Transf. en la estruct. Reforma curricular. Administ. Incentivo a la investig. Creación de carreras	Se consolida el proyecto renovador en la Univ. con el Nuevo Estatuto Universitario. Carreras de Filosofía y Letras se reestructuran en Deptos.	En esta década la Facultad sufre el ataque de la derecha tradicionalista.	Noche de los Bastones Largos. Represión, renuncias docentes.	Se designan como rectores de la Univ.a jóvenes vinculados con la juventud peronista. Se modifican los Planes de Estudio.	Interventor Puigrrós reemplazado por otro interventor de derecha

CARRERA: Ciencias de la Educación

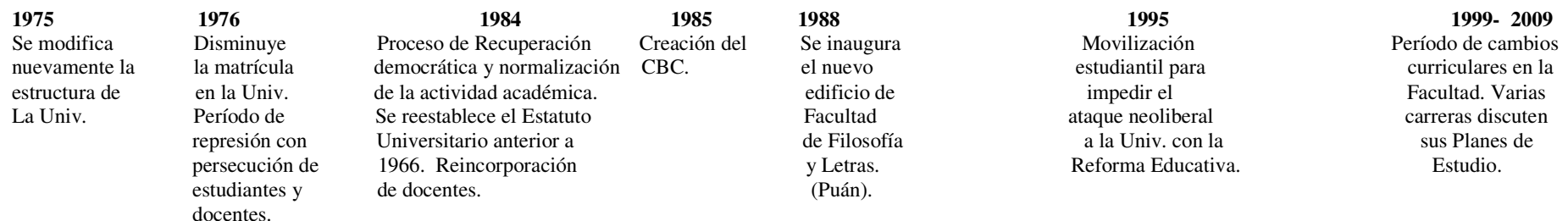
1944	1946	1948	1952	1957	1958	1960	1970	1974
		Cambio de plan Suprimen el Prof. de Pedagogía	Cambio de plan Licenciatura en Pedagogía	Se crea la carrera Cs de la Ed. Nuevo plan	Se crea el Depto. y el Instituto en Cs de la Ed.	Cambio de plan		Cambio de plan

Línea del tiempo de la carrera de Ciencias de la Educación

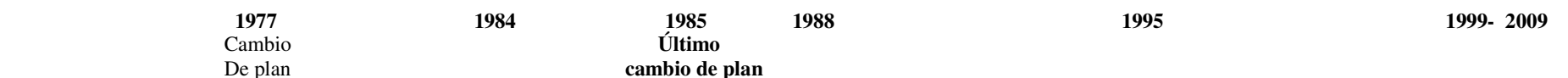
CONTEXTO



INSTITUCION: Facultad de Filosofía y Letras.



CARRERA: Ciencias de la Educación



5.5- Carrera de Ciencias Antropológicas

5.5.1- Su historia

En la Facultad de Filosofía y Letras desde el momento de su creación en 1896, había un único plan de estudios de cuatro años que otorgaba el título de Doctor en Filosofía y Letras. Este primer plan fue reformado en 1899 a partir de cuando, los cursos se dividían en generales y especiales. En el caso de los cursos generales, se respetaban básicamente los principios del plan anterior, agregándose un año de estudios (quinto año) para incluir la enseñanza de las Lenguas Clásicas y un curso de *Arqueología Americana*. Al finalizar los cursos, los alumnos regulares luego de aprobar los exámenes generales y la tesis, accedían al título de Doctor en Filosofía y Letras mientras que los de los cursos especiales conducían a la obtención de un título de Profesor en el área elegida.

Según Buchbinder (1997, p. 69) la asignatura Arqueología Americana estaba a cargo de Samuel Lafone Quevedo, sumándose en 1904 un curso a cargo de Juan B. Ambrosetti como profesor suplente. Por lo general, el curso de Lafone Quevedo estaba dedicado a brindar un panorama global de la prehistoria de la República Argentina, del estado cultural de las distintas poblaciones indígenas que habitaban el territorio argentino, su distribución geográfica, su rasgo físico- sociológico y sus diferencias a partir de parámetros lingüísticos. Su bibliografía incluía principalmente obras de historia colonial y del período de la conquista. El curso de Ambrosetti por su parte, en numerosas oportunidades estuvo consagrado al estudio de la denominada “cultura calchaquí”. Por otro lado, en 1903, se dictó por primera vez un curso libre de Antropología a cargo de Roberto Lehmann Nitsche, quien en 1905 fue nombrado por el Poder Ejecutivo profesor titular de Antropología en la Facultad, otorgándole así a la materia, un carácter oficial y señalándose como la primera cátedra sudamericana de Antropología, ciencia que, por entonces, no era reconocida oficialmente en la mayoría de los países europeos. La aprobación de esta materia fue exigida desde 1907 también a los alumnos de la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales. Con la reorganización del plan en 1912, la Cátedra de Antropología fue atribuida a la sección de Historia.

En abril de 1904 se crea el Museo Etnográfico. Se suponía que las colecciones del Museo se formarían por medio de compras y/o donaciones y que las autoridades nacionales y provinciales enviarían ejemplares. En noviembre de 1904 Juan B Ambrosetti presentó el primer proyecto de expedición que a Facultad aprobó. La expedición se llevó a cabo en 1905 y con la instalación de los objetos recolectados, empezaban a formarse las colecciones, se

procedería luego a su estudio y se iniciarían las series de publicaciones especializadas en etnología. En junio de 1905 fue nombrado Ambrosetti director del Museo Etnográfico, el mismo mes en que se dictaba la ordenanza que organizaba las secciones de investigación científica. Se llevaron a cabo nuevas expediciones de exploración del territorio argentino desde un punto de vista arqueológico y etnográfico entre 1905 y 1908. En este período, el Museo creció a razón de dos mil piezas por año, ya numeradas y catalogadas, y su prestigio trascendía las fronteras nacionales. Ambrosetti falleció en 1917 y fue reemplazado al frente del Museo por su principal colaborador, Salvador Debenedetti que siguió el trabajo en la misma línea.

Como plantea Buchbinder (1997, p. 73): “Los intentos de crear un programa sistemático de estudios en Antropología y Arqueología y de contribuir a la formación de especialistas en estas disciplinas, da cuenta en cierta medida, de la aspiración de otorgar un firme y claro estatus científico a una actividad practicada anteriormente con un carácter casi amateur. Por otro lado, el lugar de privilegio otorgado al Museo Etnográfico en la nueva Facultad puede comprobarse a partir del estudio del monto de las asignaciones previstas para su mantenimiento en el presupuesto de la Institución, asignaciones que fueron lentamente restringidas a partir de 1916”.

A pesar de los cambios de estudios existentes, las materias del área antropológica, permanecieron formando parte de los estudios correspondientes a la sección de Historia. En el plan de estudio aprobado en junio de 1928, se conservó el título de Doctor, la obligatoriedad del examen de tesis y el ciclo de primer año compuesto por las tres materias introductorias y los dos cursos de lenguas clásicas. En este plan, como en los anteriores, se buscaba mantener una formación integral, la unidad de la cultura humanista y la tradición clásica. Revisando el plan, se pueden encontrar dos materias del área en el segundo año de la sección de Historia: por un lado, Antropología y Etnografía general, por el otro, continuaba Arqueología Americana. La primera de ellas, era sustancialmente de Antropología física, tanto bajo la titularidad de Lehmann Nitsche como bajo su sucesor Outes. El curso de Arqueología residía en la enseñanza de una serie de nociones básicas de la materia y un estudio de la Arqueología de los pueblos andinos. El curso estaba a cargo de Salvador Debenedetti.

Durante el período comprendido entre 1943 y 1955, el plan de estudios, fue modificado varias veces sin que se introdujeran grandes cambios. En 1946, bajo la intervención de Francois se reestructuró el plan de Institutos y se creó el Instituto de Antropología que comprendía dos secciones de: Antropología y Etnografía y el de Arqueología.

Una vez finalizada la intervención y normalizada la facultad, en diciembre de 1952 se cambió el plan de estudios. Para obtener el título de Doctor en Filosofía y Letras se debía aprobar todas las materias y el examen de tesis de licenciatura de una de las cinco carreras existentes (Filosofía, Letras, Historia, Pedagogía o Geografía) y la tesis doctoral. Las materias antropológicas se encontraban en algunas de estas carreras. En la carrera de Historia, en segundo año, se debían cursar dos materias: Prehistoria y arqueología americana y Antropología. Estas mismas dos materias las tenían que cursar también los alumnos de la reciente creada carrera de Geografía: en cuarto año, Prehistoria y arqueología americana y en quinto año, Antropología. En cuarto año de la carrera de Filosofía se observa en el plan una materia llamada Antropología filosófica.

Los orígenes de la carrera se encuentran en el año 1958. En una publicación de Visacovsky, S., Guber, R. y Gurevich, E. (1997) sobre el tema, se señala que diferentes testimonios atribuyen la paternidad de Ciencias Antropológicas al epistemólogo Mario Bunge, a los antropólogos José Imbelloni, Oswald Menghin y Fernando Márquez Miranda y a la primera carnada de estudiantes. En dos actas de las sesiones ordinarias del Consejo Directivo de la FFyL de 1958, constan los debates que precedieron la creación de una Carrera de Antropología y destacan el papel de Bunge, por entonces consejero profesor. En la sesión del 18 de agosto, Bunge había presentado un proyecto de creación de carrera. En la sesión ordinaria del Consejo Directivo de la Facultad del 19 de septiembre se consideró la creación de la carrera, con la presencia de varios profesores de antropología interesados. Allí, Bunge expresó que: “[...] en varias ocasiones miembros del distinguido núcleo de arqueólogos, antropólogos, etc., con que cuenta la Facultad, han elevado proyectos a distintos decanatos e intervenciones sobre la creación de la carrera de Ciencias Antropológicas. El país necesita contar con un grupo adecuado de graduados en Ciencias Antropológicas. En la actualidad hay muchas instituciones que carecen del personal técnico adecuado. Hay once museos, Institutos y Departamentos universitarios que se ocupan de estas materias; existen aproximadamente diez museos provinciales, casi todos en manos de "amateurs", y no menos de dieciséis cátedras universitarias en todo el país. También es necesario tener en cuenta el trabajo de campaña a regiones enteras que deben ser exploradas, y colecciones en manos de particulares que deben ser clasificadas. Existe finalmente un problema social importante: los indígenas que ni están asimilados ni se conservan en sus condiciones primitivas, por no hablar de los centenares de miles que esperan la labor del antropólogo [...] La Facultad ya cuenta con un núcleo importante de investigadores: los profesores Menghin, Palavecino, Márquez Miranda, Alberto Rex González -que pronto vendrá-, Lafón, Bórmida y otros que ya han formado

discípulos[...] Las condiciones ya están maduras para la creación de esta licenciatura que va a ser la más barata de todas.” (Visacovsky, 1997, p. 214)

En esta intervención, Bunge alude a anteriores intentos trancos por crear la carrera, a la existencia de instituciones particulares, a la necesidad de incrementar las investigaciones y organizar los materiales museísticos, a la problemática de los indígenas (objeto empírico específico) en la extraña condición de "ni asimilados ni primitivos", a un grupo de prestigiosos antropólogos con el que ya se contaba, y, por último, a la baja inversión que implicaría poner en marcha la maquinaria institucional.

Posteriormente, se leyeron los considerandos que justificaban la creación y que constituyeron la base del texto de la Resolución N° 505 del Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires de setiembre de 1958 a través de la cual se crea la carrera: Ciencias Antropológicas. En dicha resolución se afirma que "[...] la etnología, la antropología, la arqueología y la prehistoria constituyen un grupo de disciplinas afines y que requieren técnicas específicas, distintas de las técnicas historiográficas". Este fragmento expresa una relación de afinidad, por un lado, entre las "Ciencias Antropológicas" y, por otro, una diferenciación con respecto a la "Historia", en cuya carrera aquellas ciencias estaban incluidas hasta ese entonces. El eje de la distinción recae en las "técnicas" de las cuales se valían una y otra. Además, el texto de la resolución reconoce que, en realidad, se trata de consagrar un saber ya existente, pues "[...] el país posee una honrosa tradición en los estudios mencionados".

Según Visacovsky (1997) la continuidad de las "Ciencias Antropológicas" dentro de la carrera de Historia implicaba para aquéllas un estatus de "especialidad" académica; esto no se condecía con la existencia de institutos, sociedades y publicaciones específicas que le conferían autonomía disciplinaria. A esta autonomía aluden las menciones a las "técnicas específicas", por un lado, y a la "honrosa tradición", por otro. Esta tradición, aunque implícitamente antigua, es actualizada en el documento cuando se enuncian sus potencialidades en un país que constituye, según se expresa, "una rica cantera". Esta metáfora implica definir sus objetos de estudio como un material abundante que existe en estado "natural", y que debe ser extraído para que adquiriera valor (en este caso, "científico"), papel que le corresponde por igual a todas las "Ciencias Antropológicas". Ello recuerda la concepción decimonónica de la antropología de rescate de los vestigios de sociedades desaparecidas o de las culturas en vías de extinción. Sin embargo, esta "cantera", se aclara, "no está lo suficientemente explotada", subrayándose así la necesidad a la vez de llevar a cabo

la tarea de extracción por las disciplinas pertinentes y, por lo tanto, de formar cuadros científicos para tal fin.

La resolución justifica la creación admitiendo la necesidad de "[...] estimular las investigaciones e incrementar la difusión de los conocimientos de esta índole, tanto por su importancia científica cuanto por sus relaciones con los problemas sociales". La noción de "problemas sociales" constituye la marca identificatoria de la época y, además, el requisito consagratorio de la disciplina para ser aceptada en el espacio legítimo de la universidad y las ciencias sociales modernas, puesto que, como hemos visto, éstas debían contribuir a la solución científica y técnica de problemáticas sociales concretas.

La misma disposición destaca la presencia de un grupo de cátedras existentes que podrían constituir, y que efectivamente serán, el núcleo inicial de la nueva carrera. Esto coadyuva, también, a resolver problemas presupuestarios que se generarían al crear nuevas cátedras; por ello, recomienda: "[...] el aprovechamiento óptimo de las existentes [cátedras] en la facultad, reduciendo al mínimo estrictamente indispensable las cátedras nuevas". En carácter de excepción, se encomienda al cuerpo de profesores: "el proyecto de incorporación de especialistas necesarios para completar el cuerpo investigador y docente que tendrá a su cargo el dictado de los cursos y cursillos de especialización, así como los trabajos de campaña". Estas dos recomendaciones tendrán consecuencias directas en la constitución de la nueva carrera.

Comentan Visacovsky (1997) que el "aprovechamiento óptimo de las cátedras existentes en la facultad" implicaba no sólo integrar al plan de estudios materias comunes al resto de las carreras, sino también constituir el núcleo básico de materias específicas con las cátedras de antropología de la carrera de Historia. Así, los contenidos propiamente antropológicos estarían a cargo de los mismos profesores que poseían cargos docentes con anterioridad a 1958, asegurando la continuidad disciplinaria. Si se caracterizan los *campos científicos* como espacios de lucha; éstos producen y suponen una forma específica de *interés científico*, tanto en lo que hace al ejercicio de una actividad disciplinaria, como en la adquisición de la autoridad científica basada en el prestigio, el reconocimiento o la celebridad. La autoridad científica engloba tanto el uso de una capacidad técnica como de un poder social orientado hacia el monopolio de la competencia científica. Los agentes luchan por obtener posiciones privilegiadas a través de la disputa por la adquisición de su capital social específico -la autoridad científica- basada, en gran medida, en la imposición de una definición de ciencia legítima. Así, el control de los medios de producción y circulación del capital científico es crucial a los fines de conservar las posiciones privilegiadas dentro del campo

(Bourdieu, 1973). Si se considera a la Ciencia Antropológica parte de un campo disciplinario del cual participaba hasta allí subordinada a Historia, se pueden comprender mejor las razones y consecuencias de su emergencia.

Así en 1958 se crearon el Departamento de Ciencias Antropológicas y la Licenciatura en Ciencias Antropológicas que según Fernández, S.M. (1996) “reemplazaron a la Licenciatura y el Profesorado en Folklore, en funcionamiento en los años ‘50”. Así Folklore pasó a integrar la nueva carrera con dos asignaturas: Folklore General y Folklore Argentino, junto con Etnología General, Prehistoria y Arqueología Americana, Antropología y Etnografía. En cuanto a la formación en investigación, se encuentra la materia: Técnica de la Investigación.

El plan de estudio aprobado por Resolución del C.S. N° 50 de 1958 (que entra en vigencia en 1959) se estructura en un ciclo introductorio, un grupo de materias básicas, otro grupo de materias complementarias y un conjunto de cursillos de especialización complementados con trabajos de campaña. La materia: “Técnica de la investigación” se encuentra como obligatoria dentro de las materias básicas y entre las materias optativas “De proyección antropológico- social” se incluyó: “Elementos de Metodología y Técnicas de la Investigación Social”.

Este período de creación y primeros años de la carrera culmina en la denominada “Noche de los Bastones Largos”, suceso de represión y violencia física contra la comunidad universitaria; este hecho marcó significativamente los desarrollos posteriores de la producción científica en la Universidad de Buenos Aires. Consecuentemente el proceso de desarrollo universitario se interrumpió con el golpe militar de 1966 el cual derrocó a Illia y permitió a Onganía asumir en el poder. Las universidades fueron intervenidas en 1967 mediante un decreto-ley que eliminó las cláusulas vinculadas con las propuestas de la Reforma Universitaria y ordenó la integración de los Consejos Superiores y Académicos sólo con representantes de profesores. A partir de 1967 se puede decir que se abre un nuevo período que se caracteriza por el fuerte impacto de las políticas de restricción en la producción científica, puestas de manifiesto por la intervención en los espacios de trabajo de la Universidad y el alejamiento de numerosos docentes y estudiantes. Simultáneamente, se generan ámbitos alternativos de producción antropológica, circulan nuevos desarrollos teóricos de las ciencias sociales y crece la organización del movimiento estudiantil.

Entre 1973 y 1974 acontece una etapa signada por un intenso proceso de radicalización política y cambios profundos en los contenidos curriculares. La puesta en vigencia de un nuevo plan de estudios, la creación de centros de acción e investigación de la

cultura popular y las alianzas con otras estructuras disciplinares fueron algunos de los hechos que configuraron la sociabilidad antropológica de la época.

Un nuevo plan entra en vigencia por Res. C.S. N°439 de 1974. En esta última resolución de 1974 aparece una unificación de carreras ya que hace referencia al Plan de Estudios de la carrera de Ciencias Históricas el cual está dividido en tres secciones: Historia, Ciencias Antropológicas y Geografía. Cada sección cuenta con la descripción un ciclo introductorio, un ciclo básico y un ciclo de especialización. Los títulos que se otorgan son: Licenciado en Ciencias Históricas (con especialización en...) y Profesor en Enseñanza Secundaria Normal y Especial en Ciencias Históricas (con especialización en...). Al respecto, un entrevistado egresado de la carrera agregó que: *“Durante la primavera camporista, Rodolfo Puiggrós se encontraba como Rector de la Universidad de Buenos Aires, Justino Farrel y posteriormente Adriana Puiggrós como Decanos de la Facultad de Filosofía y Letras, el retorno de Perón, Campora-Perón, la peronización de amplios sectores de las clases medias urbanas, de la pequeña burguesía intelectual, universitarios incluidos. En ese marco, se propone un plan de estudios que viene a romper con la tradición previa, más allá de las lecturas que uno pueda hacer del período y del proceso de reforma del plan, lo cierto es que es un plan claramente de ruptura con la tradición previa, un plan hiperpoliticado no viéndose tanto en el plan como sí en los contenidos de los programas de las materias.”*. En este sentido el mismo entrevistado menciona que: *“En septiembre del '74 intervienen la facultad tras la muerte de Perón, hay un avance de la derecha peronista de los grupos de tareas de la Triple A con lo cual este plan ('74) se suspende. Sólo tiene vigencia durante el primer cuatrimestre del '74 y luego se retorna al concepto de plan original del '59”*. (Entrevista egresado- 02/12/2010)

El plan de estudio específicamente de la sección de Ciencias Antropológicas de 1974 estaba estructurado con un ciclo introductorio, un ciclo básico, un ciclo de especialización y tres ciclos de orientación (A, B o C) de los cuales debían elegir uno. El ciclo de orientación A tenía como materia relacionada con la formación en investigación “Metodología y Técnica de la Investigación Etnológica”; el B tenía “Metodología y Técnica de la Investigación Arqueológica” y el C “Metodología y Técnica de la Investigación Folklórica”.

En marzo de 1976 se instaló una nueva dictadura militar. En la dimensión económica comenzaron a implementar políticas neoliberales. Hubo persecución política y censura en los diversos espacios socio-culturales. Fernández Lamarra (2003, p. 37) afirma que las universidades fueron intervenidas y se cesantearon a docente y alumnos; muchos de ellos fueron muertos o encarcelados y un número alto de profesores e investigadores debieron

exiliarse. Constituyó prácticamente la desaparición del sistema universitario en cuanto a organización de instituciones regidas por la autonomía y la libertad de pensamiento y acción. Asimismo, a través de la Ley de Facto se estableció la intervención de las universidades mediante personas designadas por el Poder Ejecutivo y la asunción por parte de éstas de las atribuciones asignadas a los organismos colegiados.

A partir de 1976, luego del golpe militar, las discusiones en la carrera transitarán entre otras cosas, en torno a la represión y el ejercicio de control imperante en el ámbito público académico, las desapariciones de compañeros estudiantes y profesores, el exilio de numerosos científicos cuyos estudios supusieron importantes aportes a la disciplina desde el exterior, la construcción de espacios alternativos de formación, las luchas por la reconstrucción del Centro de Estudiantes y el Colegio de Graduados.

El plan de estudio aprobado por Resolución C.S. N°153 de 1976 comprendía cinco años, cada uno con sus respectivas materias y el último tenía tres orientaciones de las cuales debía elegirse una: Etnología cuya materia relacionada con la formación en investigación era “Metodología y Técnica de la Investigación Etnológica”; Prehistoria con “Metodología y Técnica de la Investigación Arqueológica” o Folklore con “Metodología y Técnica de la Investigación Folklórica”.

Luego de retornar a la democracia en 1983, se dictó un decreto que restableció la aplicación de los estatutos universitarios vigentes en 1966 (período de la restauración reformista), el reconocimiento legal y la participación de las federaciones y centros de estudiantes en los Consejos Superiores y Directivos, la legalidad de la FUA, entre otros. Poco después se sancionó una ley que estableció la normalización de las universidades nacionales. La recuperación de la democracia en el país, implicó un proceso de apertura democrática que se vio reflejado al interior de la carrera de Ciencias Antropológicas con: el recambio de docentes, la reforma del plan de estudios, la creación del Equipo Argentino de Antropología Forense y la formación de la primera Junta Departamental. La gestión normalizadora de la Facultad, aprobó el 6 de marzo de 1985 (Res. C.S. N° 79 / 85) nuevo plan de estudios que es el que continúa en vigencia.

En la década de los '90, las políticas de ajuste de la educación pública y de recorte de financiamiento a la investigación, condicionaron el desarrollo de la antropología local. Asimismo, fueron parte de las discusiones en la carrera los intentos de implementar la Ley de Educación Superior en la UBA, las restricciones del ingreso a la carrera de investigador del CONICET y las distintas propuestas de reforma del plan de estudios. La etapa entre 1991-2000, según Fernández Lamarra (2003, p. 39) puede dividirse en dos períodos en lo que

concierno a la Educación Superior. Desde 1990 a 1995 y de 1995 hasta 2001. En el primero no se adoptaron políticas definidas en materia de Educación Superior. La sanción de la Ley Federal de Educación en 1993 fue la primera en regular al conjunto del sistema educativo. Para el nivel superior y de posgrado contenía 8 artículos referidos a la enseñanza en los que se definían sus objetivos y funciones.

Respecto al segundo período, en 1995 se sancionó la Ley de Educación Superior cuyos contenidos principales eran: la articulación entre enseñanza superior universitaria y no universitaria; normas para el funcionamiento de la enseñanza nacional, provincial y privada; evaluación institucional y acreditación de carreras; bases para los órganos de coordinación y consulta del sistema universitario, entre otros.

En cuanto al período 2001-2012 se puede mencionar como hecho destacado la crisis económica, política y social de diciembre de 2001. A nivel educativo, durante la presidencia de Néstor Kirchner se una nueva Ley de Educación Nacional (ley n° 26.206) que incluye un apartado sobre la Educación Superior. Respecto a la carrera, actualmente sigue en vigencia el plan de estudio de 1985 aunque desde hace unos años se encuentra en un proceso de reforma.

Tal como se viene mostrando, los momentos de la carrera se relacionan fuertemente con los sucesos históricos- políticos de nuestro país que tienen repercusión en la institución universitaria en general y en la carrera en particular. (Ver línea del tiempo al final del apartado)

5.5.2- Análisis de los últimos planes de estudio

A continuación, se analizan en detalle los últimos cuatro planes de estudio de la carrera de Ciencias Antropológicas a los cuales se ha podido tener acceso a través de sus resoluciones. Para facilitar la comparación de los mismos, se presenta el siguiente cuadro:

PLANES	1958	1974	1976	1985
CATEGORÍAS				
Nombre de la carrera	Ciencias Antropológicas	Ciencias Antropológicas	Ciencias Antropológicas	Ciencias Antropológicas
Estructura general	- Curso introductorio: 4 materias (cuat) - Materias básicas:	- Ciclo introductorio: 7 materias (cuat) - Ciclo básico: 10	- 28 materias anuales distribuidas en 5 años. El quinto	-CBC (6 materias) -Ciclo de Grado: 11 materias básicas obligatorias

	<p>17 materias (cuat) - Por lo menos 4 materias (cuat) a elección entre opciones predefinidas (divididas en 5 áreas de proyección: etnohistóricas, antropológico-social, etno-filosóficas, bio-psicológicas y antropogeográficas) - 3 cursillos cuatrimestrales de especialización a elección en una de las tres ramas: Etnología, Arqueología o Folklore. (Total: 28 materias) - Adscripción, trabajo de campaña y trabajo monográfico del área de especialización.</p>	<p>materias (cuat) - Ciclo de especialización: 7 materias (cuat) - Ciclo de orientación a elección: A)- Etnología (con tesis) 4 materias. B)- Prehistoria (con tesis) 4 materias. C)- Folklore (con tesis) 4 materias -Tres niveles de un idioma latino y otro anglosajón (Total: 28 materias)</p>	<p>año con 5 materias es electivo según la orientación en Etnología, Prehistoria o Folklore). - Tres niveles de un idioma latino y otro anglosajón</p>	<p>cuatrimestrales -2 Orientaciones : sociocultural (4 materias obligatorias + 4 cursos de elección libre + 4 seminarios) o arqueológica (9 materias obligatorias + 1 optativa + 2 seminarios) - Tres niveles de idioma (uno latino y otro anglosajón)</p>
Grado de apertura o cierre	<p>Cerrado. Pocas optativas entre opciones predefinidas. Mayor apertura en la especialización.</p>	<p>Cerrado. No se ofrecen materias optativas</p>	<p>Cerrado. No se ofrecen materias optativas</p>	<p>Tendencia a la apertura. Vuelve a aumentar al número de optativas</p>
Correlatividades	<p>Rígido. Correlaciones entre materias.</p>	<p>Rígido. Correlaciones entre ciclos y materias. Los niveles de idioma deben aprobarse antes de cursar los ciclos de especialización.</p>	<p>Rigidez de año a año.</p>	<p>Tendencia a mayor flexibilidad. Rigidez entre ciclos.</p>
Requisitos para el título	<p>Licenciatura: - Aprobación de las materias. - Adscripción, trabajo de campaña y trabajo monográfico del área de especialización.</p>	<p>Licenciatura: - Aprobación de las materias. - Aprobación de la tesis</p>	<p>Licenciatura: - Aprobación de las materias. - Aprobación de la tesis</p>	<p>Licenciatura: -Aprobación de las materias. -Aprobación de la tesis</p>

	Profesorado: No se menciona	Profesorado: Aprobación de las materias: Didáctica General y Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza.	Profesorado: Aprobación de las materias: Didáctica General y Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza.	Profesorado: Aprobación de las materias: Didáctica General y Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza.
Perfil del egresado	No se menciona	No se menciona	- docencia - investigación - trabajo en museos o instituciones específicas. - colabora en equipos interdisciplinarios en temas de salud, educación, política indígena, vivienda y asuntos rurales.	- realizar estudios e investigación - planificar, ejecutar y evaluar proyectos - promover, asesorar y orientar la participación - organizar, administrar, dirigir y supervisar instituciones - censo y registro de los yacimientos, colecciones y objetos de naturaleza arqueológica
Enfoque	Etnológico, Arqueológico y Folklórico.	Etnológico, Arqueológico y Folklórico.	Etnológico, Arqueológico y Folklórico.	Sociocultural o Arqueológico
Formación generalista o especializada	Tendencia generalista. Surgen las orientaciones con pocas materias.	Tendencia generalista. Existen las orientaciones con pocas materias.	Tendencia generalista. Existen las orientaciones con pocas materias.	Especializado
Articulación teoría-práctica	En la licenciatura tienen que cumplir con trabajos de campo o campaña relacionados con la especialización elegida al final de la carrera.	No se encuentra ninguna instancia para la licenciatura. Sí, se encuentra en el profesorado una asignatura de práctica al final.	No se encuentra ninguna instancia para la licenciatura. Sí, se encuentra en el profesorado una asignatura de práctica al final.	No se encuentra ninguna instancia para la licenciatura. Sí, se encuentra en el profesorado una asignatura de práctica al final.
Instancias curriculares de formación en investigación	Se encuentra una materia (básica y obligatoria): "Técnica de investigación" y otra optativa en el grupo de las materias de proyección antropológico-social: "Elementos de metodología y técnicas de la investigación"	Se encuentra una materia obligatoria y se diferencia según el orientado elegido: Etnología: "Metodología y Técnica de la Investigación Etnológica"; Prehistoria: "Metodología y Técnica de la Investigación Arqueológica" o	Se encuentra una materia obligatoria y se diferencia según el orientado elegido: Etnología: "Metodología y Técnica de la Investigación Etnológica"; Prehistoria: "Metodología y Técnica de la Investigación	Se encuentra en el ciclo general como materia obligatoria: "Métodos cuantitativos en Antropología", en el Orientado sociocultural: "Epistemología y métodos de la investigación social", "Metodología y

	social”.	Folklore: “Metodología y Técnica de la Investigación Folklórica”.	Arqueológica” o Folklore: “Metodología y Técnica de la Investigación Folklórica”.	técnicas de la investigación de campo” y “Seminario de investigación” (anual). En el Orientado arqueológico: “Metodología y técnicas de investigación arqueológica”, “Modelos y técnicas de análisis en economía prehistórica” y “Seminario en investigación arqueológica” (anual)
--	----------	---	--	---

Para el análisis de los planes de estudio de la carrera de Ciencias Antropológicas se han considerado una serie de categorías. A continuación, las mismas se desarrollan brevemente y se analizan los planes a partir de ellas.

Nombre de la Carrera: Permite observar si ha cambiado el nombre de la carrera en los diferentes planes de estudios y si ese cambio implica un cambio de enfoque. En este caso, no se ha observado cambio de nombre en los planes encontrados en la carrera y ha permanecido hasta los años '80 con un enfoque etnológico, arqueológico o folklórico. En el último plan del '85 el *enfoque folklórico ya no se encuentra* pero siguen los otros dos: socio-cultural y arqueológico. Esto significa un cambio de enfoque: deja de tener peso el aspecto folklórico y se focaliza en el enfoque socio-cultural (que antes se llamaba etnológico) y continúa el arqueológico.

Estructura general del Plan: Da cuenta de la forma en la que está organizada la carrera. En la misma, las materias pueden presentarse en un listado, estar agrupadas por años, ciclos o por áreas temáticas (Camilloni, 2001 y Zabalza, 2006). La carrera de Ciencias Antropológicas, en los planes encontrados, tuvo una tendencia a ser organizada en ciclos ('58, '74 y '85), salvo en el año '76 que se organizaron por materias anuales, lo que otorga rigidez al plan. En general, presentan materias comunes para la licenciatura y el profesorado, luego se diferencian hacia el final de la carrera.

Grado de apertura: A partir de la posibilidad de elección de los alumnos del recorrido curricular que debe seguir, es posible determinar el grado de apertura o cierre del mismo (Camilloni, 2001). Por ejemplo, la existencia de materias optativas a lo largo de la carrera lo demuestra, al igual que la elección de orientaciones.

En los planes de estudio puede observarse que a través del paso del tiempo éstos han ido aumentando en su grado de cierre desde los años 60 a los años 70 en función de las decisiones políticas imperantes en la época. En el plan de 1958 existe la posibilidad de elección de materias por parte del alumnado entre opciones predefinidas a medida que llega al final de su carrera. Esta situación cambia profundamente en el plan de estudios de 1974 y 1976 los cuales no cuentan con ninguna materia optativa por parte de los alumnos.

Por el contrario, la tendencia comienza a revertirse de los años 70 a los 80. Con la recuperación de la democracia, en el plan '85 los alumnos pueden elegir una orientación (socio- cultural o arqueológica) y dentro de ella alguna materias optativas. Cabe destacar, que la orientación socio –cultural es más abierta en este sentido ya que está conformada por ocho materias obligatorias y cuatro optativas. En cambio, la orientación arqueológica presenta once materias obligatorias y una optativa. Esto está dado por el alto grado de especificidad del contenido que se trabaja; su principal objetivo es el estudio de los cambios en la organización social, así como la diversidad del comportamiento humano (económico, político, ideológico) en el pasado. Esto normalmente se logra a través del estudio de restos materiales en contextos espaciales y temporales definidos. El mismo, está centrado en una forma de investigar particular que requiere conocimientos en, por ejemplo: Teoría Arqueológica Contemporánea, Metodología y Técnicas de la Investigación Arqueológica, Prehistoria del Viejo Mundo (hominización e industrias tempranas), Prehistoria Americana y Argentina I (culturas de cazadores - recolectores), Geología General y Geología del Cuaternario (geología y geomorfología para poder interpretar los yacimientos arqueológicos, perfiles y paisajes de los asentamientos), Prehistoria Americana y Argentina II (culturas agroalfareras), Modelos y Métodos de Análisis en Economía Prehistórica donde se trabaja en la diferenciación de escalas de análisis espacial (desde las puntuales hasta las globales) y temporal (desde eventos o episodios únicos hasta el largo plazo), Ergología y Tecnología (estudio integral de conjuntos de tecnofacturas (artefactos, estructuras y representaciones plásticas) para inferir actividades de obtención, producción, uso, mantenimiento y descarte) y Arqueología Argentina.

Correlatividades: El plan de estudios puede considerarse más rígido o flexible en función de la existencia de correlatividades y la ubicación que se establecen para el cursado de las materias: las correlatividades por año son más rígidas que las correspondientes a los Ciclos, ya que estas últimas permiten al estudiante mayor movilidad en la realización del trayecto de formación (Camilloni, 2001 y Díaz Barriga, 1995).

Se ha buscado darle mayor flexibilidad a los planes de la carrera de Ciencias Antropológicas dado que los tres primeros son los más rígidos, debido a que las correlatividades se establecen entre materias y entre años. En los siguientes, si bien siguen existiendo las correlatividades, éstas se establecen entre los ciclos de formación.

Requisitos para el título: Toma en consideración todas las materias y prácticas necesarias de acreditar para obtener el título (Calvo, 2002)

a)- Para la obtención del título de Licenciado: en el plan de 1.958, además de la aprobación de las materias era necesario cumplir con determinados requisitos, tal como la realización de un trabajo monográfico. En términos generales, se observa que el requisito de la tesis ha permanecido en los planes del '74, 76 y el aún vigente de 1985.

b)- Para la obtención del título de Profesor: (Lucarelli, 1997 y Rodríguez Ousset, 1994) en general, se ha mantenido el requisito de la aprobación de materias pedagógicas al finalizar el cursado del plan general sin la presentación de una tesis. Luego de ser formados en los contenidos propios del área antropológica se les pide como requisito aprobar tres asignaturas dedicadas a la formación en la práctica profesional docente. Por este motivo, se puede destacar que la concepción que prevalece es que para formar en la profesión docente, y por tanto para enseñar, basta con el dominio del contenido disciplinar. Al respecto M. I. da Cunha (2011) señala que en el contexto de las prácticas pedagógicas universitarias, los desafíos han sido intensos. Uno de ellos, ha sido pensar en la dimensión “superior” que caracteriza a los estudios terciarios universitarios. Para algunos, esa condición se debe a la relación entre enseñanza e investigación que caracteriza a ese nivel de educación. Para otros, la educación superior significa una condición de acceso a una elite y creen que el adjetivo superior está ligado al mundo de las profesiones por lo cual algunas de ellas exigen una preparación más intensa en su base teórica. Estas dos concepciones también pueden considerarse para la formación docente universitaria.

Perfil del egresado: El campo en el que se espera que se desempeñen los egresados de la carrera se puede inferir, en algunos casos, del perfil de egreso, mientras que en otros este se encuentra enunciado (Díaz Barriga, 1984)

En los dos primeros planes encontrados no se hace ningún tipo de mención al perfil del egresado que se pretende formar. En el plan de 1976 en una guía del estudiante se encontró el campo laboral del egresado, en el cual se hace fuerte énfasis en el desarrollo de la docencia como principal ocupación del Antropólogo. El egresado entrevistado al respecto comenta: *“Vos tenes del 59 al 74 un perfil de antropólogo... una suerte de antropología que podríamos llamar de rescate en todas sus especialidades, de rescate en el caso del folklore rescate de cuentos, coplas, refranes, de sociedades folk, semifolk, campesinas, etc; en el caso de la antropología física medicinas antropométricas de pueblos indígenas; en el caso de la etnología recopilación de mitos de los pueblos indígenas; en el caso de la etnografía algo parecido a la etnología. Ese es el perfil del antropólogo, un antropólogo académico y no comprometido con la situación de sus objetos de estudio. [En cambio, a partir del '85 se buscó] un perfil crítico, vinculado con la realidad social latinoamericana e internacional”* (Entrevista egresado - 02/12/2010) En el plan vigente aparece un apartado con el nombre de “Campo Laboral”. Es importante destacar que, entre las diferentes tareas para las que está formado un egresado de la Carrera de Ciencias Antropológicas, se hace referencia a la investigación sistemática y a realizar tareas de coordinación y asesoramiento en el diseño de planes de acción sobre aspectos sociales o yacimientos arqueológicos según la especialidad. Como se observa, la práctica profesional se ha especializado y el perfil buscado tiende al de un profesional comprometido con su contexto.

Formación generalista o especializada: De acuerdo al tiempo de cursado y a la cantidad de materias que corresponden a uno u otro año o ciclo es posible hablar de una formación más especializada o generalista de los alumnos. Es generalista cuando la mayoría de los cursos son de fundamentación, disciplinas genéricas y de formación socio- cultural. En cambio, es especializada cuando se prioriza el cursado de instancias curriculares propios de una disciplina o campo profesional. (Gómez Campo y Tenti Fanfani, 1986 y Zabalza, 2006)

En esta carrera, a diferencia de otras, las orientaciones han existido siempre, lo cual muestra que el interés por la especialización del contenido ha estado presente desde sus orígenes. No obstante, los primeros tres planes presentan una tendencia a la formación generalista ya que lo conforma mayor cantidad de materias en los ciclos generales o básicos que en los orientados, aunque a lo largo de los años se observa que va disminuyendo. A

diferencia de ello, el plan de 1.985 amplía la cantidad de materias del Ciclo Orientado a doce. De esta forma, si bien sigue teniendo una tendencia generalista, por la gran cantidad de materias que aún presenta el Ciclo Básico (6 del CBC más 11 del Ciclo General), es más especializado que los planes anteriores. Esto también se observa en que el título que se obtiene en la licenciatura incluye la mención en la orientación desarrollada. Así lo afirma el entrevistado egresado de la carrera: *“Claramente lo ha tenido, tuvo una formación generalista desde su creación en el 59 hasta los comienzos de la democracia; generalista, humanista y bajo una corriente antropológica dominante que es la escuela histórico-cultural de Viena y Berlín.”* (Entrevista egresado - 02/12/2010)

Articulación teoría y práctica: Se busca identificar si dentro del plan de estudio existen instancias de formación que relacionen el contenido teórico con la práctica profesional. Lucarelli señala que se pueden distinguir dos formas de hacer referencia a la práctica: uno como práctica profesional y otra como estrategia metodológica en el desarrollo de toda situación de enseñanza y aprendizaje. Cabe señalar, que en el análisis del plan de estudios, se hace referencia específicamente al primer sentido. (Lucarelli, 1994 y 2009 a)

En el primer plan de 1958, como parte de su formación en la práctica profesional, los alumnos debían cumplir un trabajo de campo o campaña en la especialización elegida y, a partir de éste, cursar un seminario sobre el tema y entregar un trabajo monográfico.

A partir de la lectura de los planes de estudios posteriores ('74, '76 y '85) no es posible identificar explícitamente instancias curriculares de articulación entre la teoría y la práctica profesional para la licenciatura. En el caso del profesorado, encontramos por lo general, una materia de práctica de la enseñanza, relativa al otro perfil, el del profesor. Al respecto, el egresado entrevistado dice: *“En la arqueológica sí tienen que hacer trabajo de campo, y de hecho se integran cuando están promediando su carrera a equipos de investigación porque la arqueología es claramente una práctica en el terreno. La antropología debería serlo por esto del trabajo de campo etnográfico pero no se traduce...que es una de las discusiones que se están dando en la reforma del plan de estudio. Debería traducirse en prácticas y créditos concretos; no existe esto.”* (Entrevista egresado - 02/12/2010)

En este sentido, es posible pensar en este entrevistado, que la concepción que subyace a esta manera de organizar el currículum es dicotómica, dado que prevalece una separación entre la teoría y la práctica, entendidas éstas como tareas excluyentes, desarrolladas al margen

una de la otra, con una ubicación institucional desconectada. Lo que evidencia el plan de estudios de la licenciatura es la presencia de una formación exclusivamente teórica.

En el caso del profesorado también cabe destacar que esa materia se deja como una única materia de práctica pedagógica al final de la carrera. Aquí lo de dicotómico está en el hecho de ubicarse al finalizar la formación, lo cual nos estaría indicando la existencia de una concepción aplicacionista, dado que el alumno deberá aplicar en esta oportunidad los contenidos teóricos adquiridos a lo largo de la carrera.

Instancias curriculares de formación en investigación: Tal como se señaló en esta tesis se busca conocer la existencia de instancias curriculares que explícitamente promuevan la formación en investigación, observando si las mismas son obligatorias u optativas. Su ubicación dentro del plan de estudios, nos permite pensar acerca de qué manera se concibe la investigación dentro de la carrera y qué importancia se le da a la misma. En los planes analizados fue posible identificar materias que explícitamente tengan como objetivo la formación en investigación. La cantidad ha ido en aumento a lo largo de los años y también la especialización en el área metodológica fruto de la especificidad del contenido y la orientación elegida.

5.5.3- El plan de estudios actual

El plan actual surge, el 6 de marzo de 1985 (Res. C.S. N° 79 / 85) luego de que asume la gestión normalizadora. El mismo introduce una serie de cambios interesantes de destacar con respecto al plan anterior que corresponde al año 1976 (Res. C.S. N° 153 / 76). Estas modificaciones son:

- El plan del '76 se encontraba dividido en 5 años de los cuales, el último definía una orientación. Había 3 orientaciones: etnología, prehistoria y folklore. En cambio, el plan '85 se encuentra dividido en ciclos: CBC, Ciclo de Materias Básicas y un Ciclo de Orientación. Las orientaciones cambian: ahora son dos: Sociocultural y Arqueológica, que evidencian una concepción más comprehensiva y actualizada del campo disciplinar.
- Las materias de anuales pasaron a ser cuatrimestrales.
- La cantidad de materias para otorgar el título de licenciado permanece igual: 29.
- La cantidad de materias no se modifica, a pesar de que se agrega al CBC con 6 materias, porque se produce un cambio prácticamente total de las materias de un plan a otro. la

lectura de las asignaturas de ambos planes, permite observar que en el '85 se produce una especificación de la carrera en el área antropológica. Aquellas asignaturas relacionadas con la historia o más ligadas a otro campo disciplinar como la Lingüística o la Geografía desaparecen.

- El plan del '76 no presentaba ninguna materia optativa. El plan del '85 muestra un intento de apertura al presentar en el ciclo orientado materias optativas, pero en diferente cantidad según la orientación: sociocultural: 4 optativas y arqueología 1 optativa. Incluso se mencionan asignaturas que no ofrece el departamento de la carrera, dando así un mayor grado de apertura al plan.
- Las correlatividades aparecen únicamente para las orientaciones en el Plan del '85. En el Plan del '76 no se hace referencia a las correlatividades en detalle; sólo se marca su existencia entre años y materias.
- La exigencia de aprobar los idiomas para la licenciatura y para el profesorado continúan igual.
- La aprobación de una tesis sigue como requisito para la licenciatura.
- En ambos planes, se presentan, al final de la carrera, seminarios y materias relacionadas específicamente con la formación en metodología de la investigación, lo que señala un fuerte interés de formación en este campo.
- No se presentan formas de acercamiento al campo profesional.

En la actualidad, a nivel curricular, la carrera de Ciencias Antropológicas está compuesta por el CBC con 6 materias y un Ciclo de Grado compuesto por: 11 materias básicas y luego las materias específicas de cada orientación. Se divide en dos orientaciones: sociocultural y arqueología. Entre las materias básicas podemos encontrar una que explícitamente tiene la intencionalidad de formar en investigación: *Métodos Cuantitativos en Antropología*, materia obligatoria que deben cursar todos los alumnos de la carrera cualquiera sea la orientación que sigan. Luego dentro de cada orientación se encuentran también materias que forman en investigación. En la Orientación Sociocultural figura: *Epistemología y Métodos de Investigación Social*, así como también *Metodología y Técnicas de la Investigación de Campo*, además de un *Seminario de Investigación* (anual) (Para Licenciatura). En la Orientación Arqueológica encontramos: *Metodología y Técnicas de la Investigación Arqueológica*, *Modelos y técnicas de análisis en economía prehistórica* y un *Seminario de investigación en Arqueología* (anual) (Para Licenciatura). En la página Web de la carrera, se puede encontrar cómo es presentada cada una de asignaturas:

- **Métodos Cuantitativos en Antropología:** El empleo de técnicas cuantitativas en la investigación antropológica. Recolección sistemática de información. Definición operacional de una variable. La medición: distintos niveles. Construcción de tablas y cuadros para sintetizar información. Descripción por medio de diferentes técnicas estadísticas. Información demográfica. Lectura y utilización de datos censales. Nociones elementales de teoría de la probabilidad. Nociones de las distintas técnicas de muestreo. Concepto de correlación y regresión. Nociones técnicas estadísticas no paramétricas.
- **Epistemología y Métodos de Investigación Social:** Se plantea el reconocimiento de la clave epistemológica de las teorías y prácticas antropológicas. Se analizan los problemas del conocimiento y del método científico desde diferentes corrientes epistemológicas contemporáneas. Límites y perspectivas de la producción del conocimiento. Puesta a punto de las principales cuestiones epistemológicas específicas de las teorías, métodos y campos de actuación de la antropología actual, con especial referencia a la práctica local.
- **Metodología y Técnicas de la Investigación de Campo:** El eje estructurante girará en torno a la perspectiva o enfoque antropológico para el conocimiento de la realidad social, mediante el rescate de la tradición metodológica de la misma, centrando el análisis en el lugar dado a la reconstrucción de la “racionalidad de los actores”, punto de convergencia de las distintas teorizaciones. Al mismo tiempo, la crítica a dicha tradición encontrará fundamentos en el análisis de los distintos modos de resolución de la tensión entre la comprensión de las categorías de significación de los sujetos y la explicación desde las categorías teóricas utilizadas.
- **Seminario de Investigación** (anual): Apoyo en la práctica de la investigación destinado a la formulación de un proyecto: selección, planteamiento y delimitación del problema, enunciación de objetivos generales y específicos, elaboración de dimensiones e implicaciones teórico-conceptuales, formulación de hipótesis. Aplicación de las herramientas lógico-metodológicas de las que dispone la investigación social; planteamiento de las diferencias y relaciones entre explicación y comprensión, promoción del razonamiento analítico y la capacidad de abstracción y de problematización.
- **Metodología y Técnicas de la Investigación Arqueológica:** La arqueología como la Antropología del pasado. Fundamentos epistémicos de la metodología y técnica de la investigación. La Metodología como sector de la Teoría. Antecedentes. Diseño de investigación multi-etapas. Montaje arqueológico. Fases de la investigación. Estrategias

de rescate. Cuantificación. Ordenadores. Claves de la interpretación: extrapolación etnográfica, compulsas documentales, experimentación. Estudios de laboratorio. Preservación del patrimonio arqueológico. Adiestramiento en terreno.

- **Modelos y Métodos de Análisis en Economía Prehistórica:** Se propone el estudio de los desarrollos teóricos que sustentan la selección de problemas de investigación en economía prehistórica desde una perspectiva distribucional. Se pone énfasis en las técnicas y materiales necesarios para, luego, elaborar estrategias de investigación. Se trabaja en la diferenciación de escalas de análisis espacial (desde las puntuales hasta las globales) y temporal (desde eventos o episodios únicos hasta el largo plazo). El tema principal, a partir del cual se irá derivando la discusión, será la bioarqueología humana.
- **Seminario de investigación en Arqueología** (anual): El principal objetivo es desarrollar las bases esenciales para organizar y preparar de manera adecuada planes y proyectos de investigación. Se trata de un tema específico de investigación. Actualmente se analizan las poblaciones agroalfareras de la Puna (sector oriental) y las de la Quebrada de Humahuaca

Como se puede observar la carrera presenta varias instancias de formación en investigación que abarca diferentes modos de hacer ciencia de lo social, con diferentes grados de especificidad y en diferentes momentos de la cursada. Es la carrera que más instancias curriculares presenta para esta formación. También es destacable que se encuentran a lo largo de la carrera (aproximadamente el 14% de las materias): una en el ciclo general, dos en el ciclo orientado (diferenciadas según especialidad) y un seminario anual al final junto con la realización de la tesis. Todo esto daría cuenta del alto interés que existe en ofrecer a los alumnos instancias curriculares que los formen en uno de los quehaceres centrales de un antropólogo.

No obstante, en las entrevistas realizadas a docentes de algunas de estas materias, manifestaron que un problema que tienen es la falta de cumplimiento de las correlativas y la articulación entre todas las instancias curriculares del área que recorren el plan de estudio.

Se plantea al mismo tiempo el problema del cumplimiento con las correlatividades: *“(…) Aparte nuestra materia en especial es: epistemología en métodos de investigación social. Métodos de la investigación social, nosotros lo entendemos como los fundamentos epistemológicos de los métodos, no la aplicación de los métodos en el campo, eso en realidad sería competencia de metodología. (...) Si se cumplieran las correlativas, pero muchos hacen primero metodología y después vienen con todos los interrogantes a epistemología. Y no es*

de nuestra incumbencia aclarar los interrogantes de otra materia de hecho. Es una materia de epistemología, de epistemología de la teoría pero también los fundamentos epistemológicos de los métodos y técnicas, si querés, que se usan para los trabajos de campo epistemológicos. Y ahí terminaría nuestra jurisdicción (...) (Entrevista Prof. Adj. 19/09/08).

Como se observa el cumplimiento de las correlatividades es importante en la medida que una materia considera los contenidos trabajados en su predecesora y cuenta con esos conceptos para continuar la formación en el área. También plantea la falta de articulación con las otras materias del área: “(...) *Es una materia fundamentalmente teórica, lo que sí deberíamos es articular una materia con la otra, con metodología. En un momento se hizo un pool de materias, creo que eran cuatro. Metodología, nosotros, seminario anual, que es el integrador, y una cuarta que no me acuerdo. Y nos juntamos varias veces los docentes de las cuatro. Para articular. Pero sabes ¿cuál fue el problema? No se entendió el concepto articular. Yo entendía una cosa por articular, es decir una continuidad de esa articulación. Y que los contenidos de una puedan ser puestos en práctica en otra, por ejemplo en metodología. O vueltos a discutir o lo que sea. ¿Sabes cuál fue la discusión en esas cuatro reuniones? Qué autores se repetían y por qué se repetían*”. (Entrevista Prof. Adj. 19/09/08).

Este punto es planteado por Camilloni (2001) cuando señala que otro problema fundamental de diseño es el que tiene que ver con la relación que se determina que debe existir entre las asignaturas. Según la autora, el término *asignatura* es algo que se le asigna a alguien. En cambio, una disciplina es un campo sistemático del saber que tiene su propia estructura sintáctica y tiene un conjunto de objetos de conocimiento. Una disciplina se caracteriza por todos estos atributos y también por tener lógicas de descubrimiento y de validación, hábitos de pensamiento, actitudes y valores, entre otros.

Afirma Camilloni (2001) que programar la enseñanza implica hacer una selección de contenidos y una reorganización de éstos configurando “paquetes” que en períodos lectivos tienen que ser enseñados. Una asignatura es ese conjunto de contenidos seleccionados de una disciplina o varias disciplinas que son asignados para ser enseñados en un período lectivo. Así, entonces, cuando se elabora un diseño curricular se puede elegir mantener esos bloques sueltos, separados entre sí, en cuyo caso se dice que determinada persona o tal grupo, tal cátedra o tal departamento, asume una función de enseñar una asignatura del diseño curricular. Tiene libertad respecto de cómo lo va a hacer porque puede tomar decisiones respecto de cuáles son sus contenidos. Más allá de los contenidos mínimos que han sido definidos en el diseño curricular, cada uno decidirá en qué secuencia lo enseña, con qué metodología de enseñanza y evaluación. Esto significa que el currículo de *asignaturas*

independientes tiene las ventajas de dar libertad y capacidad de creación a cada uno de los responsables de la enseñanza. Pero también tiene muchos problemas, dado que el alumno luego no tiene manera de integrar esos conocimientos. Si bien la ventaja es la independencia, cada cátedra a cargo de uno de estos bloques enseña los contenidos que, en última instancia, define a partir de sus estrategias de enseñanza, sin tener en cuenta a las demás. La desventaja es, por tanto, el riesgo muy probable de la desintegración del conocimiento y el hecho de que es el alumno el que va a ser responsable de integrarlo ya que los conocimientos sueltos y dispersos no se pueden usar en muchas ocasiones. Como esto es lo que ocurre con el currículo de asignaturas independientes existen algunas alternativas de solución respecto de cómo se pueden relacionar las asignaturas. La forma más sencilla de relación entre asignaturas es la correlatividad que como señalan los testimonios, existen pero no siempre se cumplen, lo que dificulta el proceso.

Todos los aspectos hasta aquí señalados (falta de articulación entre asignaturas, dificultades de comunicación en las áreas o materias afines, etc.) hacen referencia a una concepción segmentada y fragmentada del plan y de su implementación. Una de las características que señala Ángel Díaz Barriga (1989, p. 20) con respecto al llamado currículo técnico es que es a-histórico, es decir que hace presencia un diseño de programa como “puesto allí” sin que previamente se haya reconocido o pensado en el contexto histórico de procesos y dinámicas de desarrollo dentro de las instituciones. Otra característica, consecuencia de esta concepción curricular, es la fragmentación y por ende, la dispersión que es muestra de la ausencia de unos propósitos de formación claros, diluidos en las prácticas del asignaturismo y los agregados. Sin embargo, es posible reconocer que se mueven también – aunque tímidamente- algunas concepciones curriculares emanadas de la pedagogía crítica, obedeciendo más al deseo de un planteamiento integrador que no se concreta o materializa por completo en la realidad.

Como se nota en los fragmentos transcritos, no es un tema resuelto y es objeto de las discusiones que se están realizando en el Departamento de la carrera en miras a un nuevo plan de estudios. Según comenta uno de los entrevistados, se está pensando un plan muy articulado no sólo entre teoría y práctica sino entre las distintas materias. Se piensa en tramos de cursada, en ciclos y en ejes: el eje teórico-metodológico, el histórico y el de las orientaciones pero muy articuladamente con talleres y seminarios. Asimismo se están pensando en materias nuevas sobre formación en investigación. En la propuesta, el ciclo de grado se reduce a 9 materias de 14 ya que se quiere poner mayor énfasis en la articulación teoría y práctica y en la práctica de la investigación. Los tres claustros (profesores, estudiantes y graduados) entienden

que debe reducirse el tronco común y darle mayor tiempo de cursada a las especializaciones. La especialización supone una primera práctica, un primer acercamiento al campo de la investigación concreta o al campo de la práctica de la investigación.

5.4.4- La formación en investigación.

Como se señaló, la carrera de Ciencias Antropológicas se encuentra movilizada a través de reuniones con miras a modificar su plan de estudios. Una de las profesoras entrevistadas de las materias que forman en investigación, comenta que las problemáticas curriculares antes subrayadas, también aparecen planteadas en las reuniones en torno a la formación en investigación de los alumnos de grado: *“Esos son dos obstáculos muy serios. Las correlatividades y la falta de diálogo. No se qué decirte, si no de diálogo, de contacto. Materias a fin, somos como... (...) Eso, el área. No hay un área de investigación. En algún momento, con el plan nuevo que nunca surgió fue, ideas locas, talleres de investigación. O que cada materia tuviera un aspecto de investigación. ¿Qué quiere decir aspecto de investigación? Que la gente empezará a tomar contacto en el área de investigación. O bien lo que hacés vos, meterse en el UBACYT de alguien y... pero frente a la enorme matrícula que hay... cuánta gente puede meterse en el UBACYT.... (...) [En el teórico plantearon que] no sabían la existencia de los UBACYT. “¿Qué es UBACYT?”. No es problema de ellos, es problema de quienes damos clases y no contamos...”* (Entrevista Prof. Adj. 19/09/08).

Otra profesora también concuerda con la mirada anterior: *“Generar una buena relación con la investigación. Y me parece que el problema está (...) dentro de los círculos propios de pensar cada materia y entonces me parece importante hacer... una mirada más amplia, que nosotros mismos generemos un diálogo, cosa que hacemos en los pasillos a veces, con otros profesores, etc. Para plantear estos temas más expresamente. Hay problemas que no vamos a resolver encerrados en nuestra cátedra, creo que todos necesitamos realimentarnos y eso que ocurre, supuestamente, en las reuniones, en los congresos... (...) Incluso en este eje. En la carrera se identifica como un eje, métodos cuantitativos, epistemología, métodos de la investigación social y el seminario anual. Es como un eje metodológico epistemológico. Ahí en las últimas discusiones que se han dado hace unos días, no más de un mes. Sobre el nuevo proyecto de cambio de plan de estudio. Ya se vienen dando desde el año 2006 hasta ahora... una cierta idea de que esto es un eje y que tiene que haber más intercambio entre estas materias. Pero es difícil, no se ha dado muy fluidamente. Más*

personalmente. (...) Siempre se plantea como una tarea a hacer pero nunca se logra.”
(Entrevista Prof. JTP. 01/12/08)

Una tercera profesora también concuerda con la necesidad de mayor diálogo y articulación entre las materias de la carrera que forman en investigación: *“Yo te podría decir que el problema que uno puede llegar a detectar es... pensar hacia dentro... De hecho es lo que hacemos, porque cada cátedra termina funcionando como una especie de espacio autónomo y no comunicado. Entonces, en ese sentido yo te diría que, más allá de todo lo bueno que puedas poner o todo lo que le falte poner para mejorar, en verdad, desde mi punto de vista, termina teniendo problemas, porque no está pensada en conjunto la currícula; no está bien pensada. Entonces, hay muchas superposiciones.”* (Entrevista Ayte. 19/03/09)

Díaz Barriga, F. (1993, p. 27) también reconoce estas dificultades de fragmentación y segmentación en gran número de planes de estudio y al respecto dice: “[Definimos] a una disciplina como "equivalente a aquellas unidades del conocimiento social que poseen un discurso propio, que especifica el objeto de conocimiento del que habla y que adoptó diferentes niveles de estructuración". El discurso curricular, bajo esta concepción, tiende a reordenar, fragmentar, marcar rupturas a la par que continuidad en el conocimiento científico y social, originando otro discurso que aborda el mismo objeto de conocimiento pero de manera diferente. La problemática resulta aún más compleja si tomamos en cuenta a quienes piensan que no es posible una visión integrada e interdisciplinar del contenido curricular, puesto que las disciplinas se han desarrollado históricamente en relación con objetos de conocimiento diferentes y conformaron categorías teóricas y metodologías de trabajo propias.”

Como se observa, en las carreras donde hay varias materias destinadas a la formación en investigación, también se presentan dificultades. Los docentes entrevistados reconocen la problemática y la preocupación de articular las materias viene relacionada con el interés por conformar un área, darle un sentido consensuado entre las asignaturas que lo conforman, propiciar la articulación teoría y práctica del quehacer investigativo en la carrera de grado y brindar un proceso que priorice la construcción del conocimiento en el área metodológica evitando superposiciones de contenidos.

El área es una forma de organización curricular articuladora e integradora de los conocimientos y experiencias de aprendizaje. Cada área representa agrupamientos que toman en cuenta, en diferente grado, criterios pedagógicos, epistemológicos e institucionales. En algunos casos posibilitan acercamientos o nexos interdisciplinarios por afinidad de manera explícita, mientras que en otro surge procurando articular procesos comunes que dan curso a

experiencias o vivencias valiosas, en torno de metas vinculadas a dimensiones del desarrollo integral de los estudiantes. La organización curricular por áreas implica la integración de saberes lo que remite a la construcción de espacios de reflexión y discusión sobre la validez e intencionalidad de los contenidos, su coherencia y su significado. Luego, los ejes temáticos permiten vertebrar y dar sentido y significación a los contenidos relevantes que se sintetizan en el eje conceptual.

Según lo analizado, en lo que respecta a la formación en investigación, en el tronco común del plan de estudios, se encuentra la asignatura: “Métodos cuantitativos en antropología” obligatoria para las dos orientaciones. Luego, las materias varían y se especifican según la orientación.

No obstante la existencia de varias y específicas materias de metodología, un graduado entrevistado sostiene la idea de que aprender a investigar investigando y junto a otro más formado: “*Me parece que el hecho de que haya docentes que al mismo tiempo son investigadores torna inevitable que en el ámbito de la docencia no hagan... yo soy profesor en “Historia de la Teoría Antropológica”, investigo historia de la antropología en Argentina es inevitable que no arroje pautas mínimas, aparte se aprende a investigar investigando... Y otros compañeros de mi generación y de las generaciones que vienen debajo mío es exactamente lo mismo pero cuando se da este par docente-investigador, yo lo entiendo de ese modo.*” (Entrevista egresado - 02/12/2010)

Al respecto, Zanchet (2009) comenta el caso de Brasil donde en los concursos para docentes, en general predominan la evaluación del currículo y las pruebas de conocimiento específicos, además de la prueba didáctica y el peso de las producciones científicas y de los títulos académicos asumió mayor expresión. En la mayoría de los casos los títulos de maestría y doctor se constituyen en condición de inscripción. Ese escenario explicita que el perfil del investigador pasa a constituirse en el vector de calidad de la educación superior y, por lo tanto, de la condición docente. Se va consagrando el perfil de un profesor que se distancia de la representación histórica de *quien sabe hacer sabe enseñar*, pasando para la ecuación que presupone que *quien sabe investigar sabe enseñar*.

Este tema de la existencia de docentes- investigadores en la universidad es un tema trabajado por varios autores. Al respecto, tal como describe Coiçaud (2008, p. 17) existen trabajos que adoptan enfoques cuantitativos en los que se concluye que la correlación entre productividad, investigación y efectividad en la enseñanza es igual a cero y otros sostienen que la relación es solo débil. Por otro parte, estudios cualitativos hallan una fuerte creencia entre los académicos universitarios acerca de que la investigación es una base necesaria para

la buena enseñanza. Otros se refieren al tema, señalando la importancia de reconceptualizar la cuestión a partir de una transformación de los modos de enseñar, concibiendo el aprendizaje como una tarea de indagación orientada a la construcción de conocimientos por parte del estudiante.

Por su parte, Perinat (2004) analizando el axioma que establece que un buen profesor ha de ser un buen investigador, plantea que la opción por dedicarse principalmente a investigar es muy personal y se pregunta por las condiciones reales de la organización universitaria para propiciar e desarrollo conjunto de estas dos actividades- enseñanza e investigación- sin que esto implique la primacía de una de ellas sobre la otra y sin que se generen enormes sacrificios para los docentes.

Este tema, abre sus aristas en múltiples sentidos. En este caso, el testimonio, también remite a otro concepto importante de remarcar: conocimiento tácito. Muchos de los entrevistados, en las diferentes carreras sostienen que *se aprende a investigar investigando*. Este punto ya ha sido planteado en el marco teórico, pero cabe recordar que, en un sentido filosófico, el conocimiento tácito es personal, posee un contexto específico y, por tanto, es difícil de formalizar y de comunicar. En un sentido más práctico, el conocimiento tácito incluye elementos cognitivos y elementos técnicos. Los elementos cognitivos: son *modelos mentales* (esquemas, paradigmas, perspectivas, creencias y puntos de vista) Los elementos técnicos son: habilidades, aptitudes y saber-hacer (know-how). Estos aspectos, serían lo que se buscan poner en juego cuando se piensan espacios curriculares que no sólo sistematicen el conocimiento metodológico sino también que transmitan esos otros conocimientos propios del quehacer investigativo. Como plantea de Ibarrola (1989) “la institución de investigación no sólo forma a través de los programas escolarizados que la ponen en práctica, la formación más seria y más profunda la adquieren los investigadores al igual que cualquier profesional a través del desempeño cotidiano de su profesión”

5.4.4- a- La cátedra A

Durante el año 2009 se ha realizado el trabajo de campo en la asignatura: *Métodos Cuantitativos en Antropología*, la cual es básica y obligatoria para el Ciclo de Grado de la carrera. Se han utilizado como fuentes de información: documentos curriculares: plan de estudio y programa de la asignatura; observaciones de teóricos y seguimiento de un práctico; entrevistas al: Profesor Titular y una Ayudante de primera (del práctico tomado para el

análisis); una sesión de retroalimentación con el Profesor Titular de la cátedra en diciembre de 2010

A partir del proceso espiralado entre recolección de la información y análisis de la misma, se fueron comparando los datos obtenidos de las diferentes fuentes. De la triangulación se obtuvo un esquema general conformado por una serie de categorías que constituyen los ejes del análisis descriptivo que a continuación se detalla.

La historia de la cátedra: desde el marco teórico que se sostiene en esta investigación, es central contextualizar las acciones de la unidad en estudio. Así en la historia de la cátedra se pueden identificar tres momentos:

a)- Primer momento: *Nueva fundación a partir del plan que se crea con el advenimiento de la democracia y que continúa en vigencia.* La denominación actual surge en 1985 con el Plan de Estudio que aprueba la Gestión Normalizadora, el cual modifica el plan anterior del año 1976. Había otra profesora titular en aquel momento que continúa en funciones.

b)- Segundo momento: *Cambio de profesor titular.* Después de 1995 hay un cambio. La profesora titular de entonces se jubila y deja de formar parte de la cátedra. Luego se hace cargo el *actual* Profesor Titular de la asignatura (A) de manera interina hasta la actualidad.

c)- Tercer momento: *Organización y consolidación.* A partir de 1996 con el Prof. A como titular se consolida la cátedra y crece a lo largo de los años. En un primer momento la cátedra estaba conformada por un Profesor Titular y un Ayudante. Luego ingresan nuevos ayudantes y adscriptos, otros se van.

En el año 2009 la cátedra está compuesta por un Profesor Titular, cuatro Ayudantes de primera y dos adscriptos. El Profesor Titular dicta los teóricos. Los cuatro prácticos están a cargo de los Ayudantes de primera. A fines de julio de 2010 el Profesor Titular presentó su renuncia por jubilación y para 2011 se prevén modificaciones en la asignatura.

La intencionalidad formativa: Como se viene sosteniendo desde el marco teórico el análisis del programa realizado por el docente es importante, porque nos permite conocer cuál es la intencionalidad formativa. Como señala Feldman (2010) la programación forma parte del intento sistemático por resolver problemas relativos a la enseñanza y al aprendizaje. El autor presenta tres razones que pueden apoyar la importancia de programar. La primera razón es que la enseñanza es una actividad *intencional* y siempre tiene *finalidades*. Entonces, es necesario asegurar de algún modo que estas finalidades sean cumplidas o, si es el caso, cambiarlas. La segunda razón, es que siempre se opera en situación de restricción. Para

empezar, restricciones de tiempo. La programación es un medio para buscar el mejor balance entre intenciones y restricciones. La última razón para programar, es que la enseñanza, aparte de tener propósitos y operar con restricciones, siempre opera en ambientes complejos por la cantidad de factores intervinientes y por el ritmo en el cual esos factores concurren.

Según Otmara González (1994) generalmente el currículum se caracteriza porque es estático y cerrado, elaborado de forma jerárquica, donde existe poca implicación por parte de los profesores y no existe una armónica relación entre los componentes fundamentales del diseño curricular (perfil, plan de estudios y programas de formación). Es frecuente que los planes de estudio se elaboren sin ser precedidos de perfiles profesionales, y que las materias se impartan sin tener en consideración la función que cada una tiene en la formación profesional (González, 1994). Esto avala los planteamientos existentes con referencia a las dificultades en relación a la coherencia en el programa entre los contenidos que se imparten, los objetivos y el perfil del profesional al que responden, además se plantea que los contenidos se presentan en forma de paquetes de conocimientos ya elaborados, listos para ser asimilados, favoreciéndose la enseñanza de carácter sumativa e intelectualista. La autora también afirma que aún falta mucho por perfeccionar en el ámbito educativo referente al diseño curricular, así como en la práctica educativa. Los programas y planes de estudio deben ganar en coherencia y la labor del profesor debe ser más activa, debe trabajarse con vistas a que el profesor se sienta protagonista del proceso y no un mero reproductor de algo preestablecido.

El programa analítico que presenta la asignatura consta de: encabezamiento, objetivo, programa (título bajo el cual enumera los contenidos), bibliografía, bibliografía por temas, régimen de promoción, clases teóricas y prácticas. En el programa se presenta un único objetivo: *“El objetivo de esta materia es desarrollar, desde un punto de vista conceptual, diversas herramientas estadísticas usualmente utilizadas en la investigación social empírica”* (Programa de la materia- 2009).

Esto implica brindar al alumno una propuesta: por un lado, centrada en un enfoque instrumental y por el otro, basada en el conocimiento estadístico. Como plantea Batanero (2001, p. 6) *“El interés por la enseñanza de la estadística, dentro de la educación matemática, viene ligado al rápido desarrollo de la estadística como ciencia y como útil en la investigación, la técnica y la vida profesional, impulsado por la difusión de los ordenadores, el crecimiento de su potencia y rapidez de cálculo y las posibilidades de comunicación”*.

Esta intencionalidad, se encuentra también reflejada en los contenidos. La relación entre ambos conceptos es planteada por Feldman (2010) cuando define que en relación con la

programación, el término “contenido” se utiliza en un sentido más restringido, no como todo lo que se enseña, sino como lo que se tiene *intención* de enseñar, todo lo que se programa para ser enseñado. Así es que los contenidos se encuentran presentados al principio del programa de forma sintética de la siguiente manera:

- 1° - concepto de matriz de datos y su tratamiento descriptivo: la presentación gráfica y el resumen numérico de datos.
- 2° - sobre la base del concepto de probabilidad, se desarrolla la selección aleatoria de individuos como base necesaria para la realización de inferencias: estimación y test de hipótesis respecto de medias y proporciones poblacionales desconocidas (que introduce asociaciones).
- 3° - por último el desarrollo del concepto de asociación entre variables categóricas y cuantitativas

En el programa, a continuación, los contenidos se encuentran divididos en diez bloques que siguen los 10 capítulos del texto de David Moore que se usa como única bibliografía obligatoria. El recurso organiza la secuencia del contenido. El apartado del programa llamado “bibliografía por temas” así lo confirma. Allí se encuentra explicitada la correspondencia: un tema por un capítulo del libro de David Moore. Por ende, el contenido está organizado en función de los capítulos del único manual que se sigue clase tras clase en teóricos y prácticos.

En el análisis particular de esta cátedra, se puede observar que hay dos dimensiones del currículum (Lucarelli, 2002) que guardan *una distancia mínima* entre sí: la propuesta de la cátedra en relación al contenido y el uso del recurso material, en este caso, el único texto que se usa en la cursada que es un manual de estadística.

También existe una distancia mínima entre lo que programa institucionalmente la cátedra (reflejado en la organización del recurso material) y el currículum en acción, dado por la acción personal, ya que el docente a cargo del teórico o del práctico realiza una selección de los ejercicios frente a los alumnos mientras se desarrolla el contenido.

En las observaciones de las clases teóricas y prácticas se confirma este temario y la misma secuencia que la planteada en el programa a partir de la guía que ejercen los capítulos del manual usado como bibliografía. El eje del desarrollo conceptual de la cursada es concordante con lo planteado en el único objetivo general. Los cual muestra claridad en la propuesta y coherencia al momento de implementarla. El *contenido* está centrado en la enseñanza de una de las formas de recolectar y analizar información desde una determinada

perspectiva epistemológica y metodológica (cuantitativa) usando un enfoque instrumental centrado en un contenido netamente estadístico.

En la primera clase el profesor titular plantea explícitamente su intencionalidad formativa y en consecuencia el eje de los contenidos que se desarrollarán en la materia: “*PT:- La materia tiene esa pinta (...) vamos a razonar y superar lo que se dice. Si razonan, la notación matemática no debiera traer problemas. Lo que vamos a tratar de hacer es discutir. PT sigue hablando pausadamente desde el frente de la clase y caminando de una esquina a otra del aula:- El título de la materia está escondiendo a la ESTADÍSTICA, hija putativa de la matemática y es cordialmente despreciada porque se entromete con la realidad. Está en la rama de las probabilidades (...) ¿Qué quiere decir estadística? Posiblemente haya muchos comentarios de lo que ven en los diarios... es un conjunto de métodos para la recolección, presentación, organización y análisis de datos a través de métodos confiables que presenta relaciones y asociaciones con la realidad.*” (Obs. Teórico N°1- 27/03/09)

Según Batanero (2001) los orígenes de la estadística son muy antiguos, ya que se han encontrado pruebas de recogida de datos sobre población, bienes y producción en las civilizaciones china (aproximadamente 1000 años a. c.), sumeria y egipcia. Los censos propiamente dichos eran ya una institución el siglo IV a.C. en el imperio romano. Sin embargo sólo muy recientemente la estadística ha adquirido la categoría de ciencia. En el siglo XVII surge la aritmética política, desde la escuela alemana de Conring, quien imparte un curso con este título en la universidad de Helmsted. Posteriormente su discípulo Achenwall orienta su trabajo a la recogida y análisis de datos numéricos, con fines específicos y en base a los cuales se hacen estimaciones y conjeturas, es decir se observa ya los elementos básicos del método estadístico. Para los aritméticos políticos de los siglos XVII y XVIII la estadística era el arte de gobernar; su función era la de servir de ojos y oídos al gobierno.

La proliferación de tablas numéricas permitió observar la frecuencia de distintos sucesos y el descubrimiento de leyes estadísticas. Son ejemplos notables los estudios de Graunt sobre tablas de mortalidad y esperanza de vida a partir de los registros estadísticos de Londres desde 1592 a 1603 o los de Halley entre 1687 y 1691, para resolver el problema de las rentas vitalicias en las compañías de seguros. En el siglo XIX aparecen las leyes de los grandes números con Bernouilli y Poisson. Otro problema que recibe gran interés por parte de los matemáticos de su tiempo, como Euler, Simpson, Lagrange, Laplace, Legendre y Gauss es el del ajuste de curvas a los datos. La estadística logra con estos descubrimientos una relevancia científica creciente, siendo reconocida por la British Association for the Advancement of Science, como una sección en 1834, naciendo así la Royal Statistical

Society. En el momento de su fundación se definió la estadística como "conjunto de hechos, en relación con el hombre, susceptibles de ser expresados en números, y lo suficiente numerosos para ser representados por leyes". (Batanero, 2001) Posteriormente, se decidió crear una sociedad estadística internacional, naciendo en 1885 el *Instituto Internacional de Estadística (ISI)* que, desde entonces celebra reuniones bianuales. Su finalidad específica es conseguir uniformidad en los métodos de recopilación y abstracción de resultados e invitar a los gobiernos al uso correcto de la estadística en la solución de los problemas políticos y sociales. En la actualidad el ISI cuenta con 5 secciones, una de las cuales, la IASE, fundada en 1991, se dedica a la promoción de la Educación Estadística.

El énfasis que plantea el ISI acerca de la necesidad de un empleo correcto de la estadística para utilizarlo en la solución de los problemas políticos y sociales, es un punto de concordancia con la propuesta de la cátedra cuya intencionalidad formativa está centrada en el conocimiento y manejo adecuado de diversas herramientas estadísticas usualmente utilizadas en la investigación social empírica. Si se considera el rol que cumple el investigador social en la producción de conocimiento que permita comprender lo que ocurre en la sociedad, resulta clara la importancia que reviste aprender estadística como forma de análisis e interpretación de la realidad social a través de datos cuantificados. Esa información servirá de insumo para pensar alternativas de solución a los problemas sociales identificados.

En el caso de la cátedra estudiada que provee educación estadística en el ciclo de grado de la carrera de Ciencias Antropológicas, la intencionalidad formativa es expresada, desde la voz misma de los entrevistados, a través de los siguientes puntos:

- Presentar qué es la investigación desde la perspectiva cuantitativa. Al respecto, en un intercambio de mails, el Profesor Titular señala: “(...) *mi intención respecto del curso se traduce en la siguiente frase: una gran parte de los métodos estadísticos se diseñó para mostrar la asociación entre conceptos. Esos métodos, al ser reproducibles por terceros bajo las mismas condiciones, sustentan la tarea de la investigación que, a su vez, después de producir una larga serie de resultados similares, permitirá integrar esa asociación al conocimiento de una disciplina.*” (mail del profesor en 2010)
- Introducir la necesidad de consultar con un estadístico, alguien que le pueda mostrar una expresión numérica
- Brindar las herramientas básicas de la estadística
- Manejar datos: conocer cómo presentar los datos y qué nos dicen esos datos.
- Reconocer a la estadística como una de las formas de trabajar con los datos a través de la cuantificación de la información.

Existe concordancia entre lo explicitado en el programa en cuanto a objetivo explícito, los contenidos seleccionados y la voz de los entrevistados. Esta propuesta para el alumno significa: por un lado introducirse en la lógica cuantitativa y por otro, adquirir ciertos conocimientos estadísticos. Este último punto implica también introducirse en un *razonamiento estocástico*. Recordemos que se denomina estocástico a todo sistema que funcione -sobre todo- por azar. El funcionamiento de un sistema estocástico se puede explicar sólo en función de probabilidades. (Batanero, 2001). Esto coincide con el segundo punto de los contenidos del programa de la asignatura donde específicamente hace referencia a que se trabaja sobre la base del concepto de probabilidad a partir del cual se desarrolla la selección aleatoria de individuos como base necesaria para la realización de inferencias.

La organización de la enseñanza: Las actividades de la cursada se dividen en dos espacios: teóricos de 4 horas y prácticos de 2 horas. También en el programa se encuentra especificado que las *clases teóricas*: se dictarán 2 clases semanales de 2 horas de duración cada una destinadas al desarrollo de los temas del programa de la materia. En cambio, *las clases de trabajos prácticos*: se dictará una clase semanal de dos horas de duración cada una, pudiendo los alumnos optar entre las diferentes comisiones de trabajo práctico a cargo de docentes auxiliares de esta cátedra. En la medida que las restricciones de espacio de la Facultad así lo permitan, los horarios de estas se fijarán inmediatamente antes o después de las clase teóricas.

En cuanto a la modalidad de trabajo en las clases, en el programa se explicita que *en todos los casos la presentación de los temas será conceptual, sobre bases lógicas, mediante explicaciones verbales y presentación de gráficos y ejemplos sencillos que sustenten la discusión en clase*. Como se observa, hay una clara alusión a un contenido básicamente teórico que se busca trabajar a través de una metodología de enseñanza centrada en la transmisión con alguna apoyatura gráfica o ejemplificación que favorezca la comprensión de los conceptos. Esta postura es que la prima generalmente en el currículum universitario. Así lo afirma Camilloni (2001) “en la enseñanza universitaria, en realidad, no hay asignaturas que no sean teóricas ya que lo que enseña la universidad es, precisamente, teoría. Puede enseñarse, por supuesto, a usar la teoría, pero la materia prima del conocimiento universitario es el conocimiento teórico.”

El programa agrega más información sobre el tipo de conocimientos que serán necesarios para abordar la materia y los recursos disponibles cuando plantea que solamente se emplearán los conocimientos matemáticos brindados por la escuela secundaria. No se

necesitarán conocimientos informáticos específicos, aunque, se usará una planilla de cálculo estándar para el cálculo de los diversos estadísticos presentados. Para la resolución de los trabajos prácticos a lo sumo se requerirán calculadoras de bolsillo con capacidad de extraer raíces cuadradas. La utilización del campus virtual de la facultad ofrecerá una alternativa que permitirá a los alumnos plantear sus dudas y complementar y ampliar los desarrollos de las clases teóricas y prácticas.

En algunos casos, también se hace referencia al uso de breves textos o archivos de su producción sobre un tema que se trabaja en los teóricos. Estos se cuelgan en el campus virtual de la facultad y/o el profesor entrega copias en su clase. Si uno los observa, son resúmenes de los temas que trata en clase en base al desarrollo del libro o ejercicios planteados en el texto de Moore resueltos. Así lo ilustran los siguientes fragmentos de observación de clases:

“Luego PT dice que en el campus virtual de la facultad hay un archivo sobre el tema 1 con el cual espera poder despertarle algún interés sobre los números.” (Obs. Teórico N°1- 27/03/09)

“PT prosigue:- No sé cuantos subieron al campus virtual, en él va a aparecer un archivo de la parte 2 donde van a tener 528 datos de educación, experiencia ocupacional, salario y horario. La idea es ver qué variables están asociadas o no. Se piensa que salario está asociado a educación y a experiencia ¿Qué les parece? Silencio en el aula.” (Obs. Teórico N°3- 17/04/09)

“PT saca de una bolsa unos papeles y dice:- Están a vuestra disposición Un alumno de la primera fila los toma y se lo pasa a otro compañero. Así se reparten entre los asistentes. Yo me quedo con una copia. Son dos hojas (tres carillas) abrochadas cuyo título es: “Tema 06 2009. Test respecto de la media poblacional cuando la varianza poblacional es desconocida. Moore, capítulo 6. No se dicta: 6.2.5, 6.3.6, 6.3.7 y 6.4” PT se sienta en la silla junto al escritorio y dice:- Armé esa copia. Al principio están los puntos que representa. Tenemos cubierta como la primera página. Me gustaría empezar el punto b de la página 1... para datos apareados... yo... si hay algo que ven que es incompatible, me preguntan... no es que sea la verdad... pude haber metido la pata... lo tienen que leer con atención ¿está bien? (...)” (Obs. Teórico N°10-19/06/09)

“PT sigue leyendo el texto que trajo impreso hasta terminar el párrafo completo sobre hipótesis nula. Luego se para y escribe en el pizarrón la fórmula de t_0 . PT:- En ninguna parte está dicho pero estamos usando $\alpha = 0,05$ PT hace la siguiente curva en el pizarrón...” (Obs. Teórico N°10-19/06/09)

Ante este planteo, podemos corroborar que es una materia introductoria en el tema ya que considera como conocimientos previo aquellos logrados por los alumnos en matemática del nivel secundario, teniendo en claro que a nivel curricular, los alumnos no tienen ninguna otra instancia previa que trabaje estos contenidos. Lo mismo ocurre en el uso de los recursos específicos, ya sean técnicos o informáticos, porque propone el uso de los básicos en el área.

En las clases **teóricas** observadas prima como técnica de enseñanza la *exposición* por parte del Profesor Titular. Algunos fragmentos lo ilustran:

“19,50hs- PT sigue hablando en el frente de la clase y caminando de un extremo a otro del aula (siempre por el frente). Los alumnos permanecen en silencio, sentados en sus sillas y tomando apuntes en sus cuadernos. Algunos sólo escuchan. PT da ejemplos de variables y comenta que se pueden observar, medir y contar. Aquí dedica unos minutos para hablar del conteo, el uso de números naturales, si el cero es un número natural o no, cuenta el caso de una tribu que relata el nacimiento de los números naturales y las operaciones entre ellos, con lo cual nace el concepto de cardinalidad y vacío.” (Obs. Teórico N°1- 27/03/09)

19,55hs- PT camina por el frente de la clase mientras habla de los valores diferentes a cero, de su significatividad por ser diferente de cero. PT se apoya sobre el escritorio y luego sigue caminando. Los alumnos permanecen en sus asientos, escuchan, anotan, murmuran entre ellos, entran o salen del aula. PT sigue dando su clase sin detenerse.

PT:- Podemos establecer una medida del error que estamos dispuestos a cometer. En la investigación voy a mostrar que mis datos se separan del cero y que hay asociación porque si no hay asociación no tengo nada que mostrar.

PT borra el pizarrón. (Obs. Teórico N°3- 17/04/09)

Tal como lo plantean Castro y Gardey (1999) las clases teóricas tradicionales suelen ser exposiciones orales acompañadas de algunos recursos audiovisuales (diapositivas, láminas y esquemas en el pizarrón), donde el alumno presencia y escucha el desarrollo del discurso del profesor siguiendo en silencio el hilo del pensamiento del docente. Los estudiantes pueden tener la oportunidad de preguntar o participar de una pequeña discusión pero por lo general, no hacen otra cosa que escuchar y tomar notas. Señalan que esta estrategia de enseñanza es muy utilizada en el ámbito de la formación superior y resulta apropiada para:

- presentar el esquema general de las nuevas unidades de trabajo.
- comunicar los objetivos o finalidades de la misma y explicar los modos en que se organizará la tarea.
- incentivar a los alumnos para la búsqueda de información
- transmitir información de difícil acceso para el estudiante.
- presentar los resultados de alguna investigación que se constituya en un aporte original;

Durante sus clases se observa el uso de las preguntas por parte del docente a través de preguntas retóricas en el desarrollo de la exposición del contenido. Probablemente no espere respuesta de los alumnos, sino que la pregunta es utilizada para agilizar y articular su discurso.

“PT:- Generalmente no hay recursos para examinarla completa por eso están los procedimientos de muestra (n) que no lo vamos a ver ahora, sino en el capítulo 3 del libro. Si tratamos que los resultados sean confiables tiene que cumplir con ciertos requisitos, por ejemplo, que sea aleatoria. Aquí empieza a aparecer el concepto de azar. ¿Qué medición me permite tener confianza con la aleatoriedad? En la estadística hay procedimientos que permiten establecer la muestra y que esta muestra tenga la misma probabilidad de serlo que otra muestra del mismo conjunto. No nos

vamos a meter en esto... ¿para qué una muestra? Para estudiar variables... ¿Qué es una variable?... algo que no es constante, que no está fijo...” (Obs. Teórico N°1- 27/03/09)

“PT:- Frecuencia relativa de valores de Z menores o iguales que Z. Por ejemplo, si $Z = 0,67$... (Mira la tabla A del libro)... 0,7486 ¿de acuerdo? (ubica ambas cifras en una nueva curva que dibuja)... ¿por qué no pensamos si $Z = - 0,67$... ¿Qué dice la tabla? (busca el valor en al tabla A del libro)... 0,2514... (Ubica ambas cifras en una nueva curva que dibuja)... ¿la encontraron?

Los alumnos dicen que no.

PT responde:- Bueno, ya la encontrarán...

Sube el murmullo dentro del aula.” (Obs. Teórico N°2- 14/04/09)

“19,30hs- PT continúa:- encontramos la desviación típica en la que el dato se encontraba con la ventaja que la desviación típica de $Z = 0$ y $S = 1$ que son los números más fáciles de usar. La estandarización de variables viene a nuestro auxilio ¿Qué problemas tenemos? ¿No tengo unidad de medida?

PT hace dos gráficos de Z en el pizarrón...” (Obs. Teórico N°3- 17/04/09)

Rajadel y Serrat sostienen que “algunos maestros dejan tan poco espacio de tiempo para responder a sus preguntas que imposibilitan la respuesta del alumno y acaban respondiendo ellos mismos. Normalmente son maestros con una cierta dosis de impaciencia o con falta de control del tiempo; esta conducta desmotiva a los alumnos a responder o incluso les puede llegar a reforzar negativamente” (Rajadel y Serrat, 2002, p. 282). Sin embargo, también es posible interpretar que a pesar de que no tengan oportunidad para responder, el simple hecho de escuchar la pregunta les dispara a los alumnos el pensamiento hacia una posible respuesta. De hecho, las preguntas retóricas se utilizan a la vez para promover el razonamiento de los que escuchan.

También se han podido observar algunas preguntas abiertas para propiciar el análisis o la reflexión sobre un tema lo que busca generar un intercambio entre docente y alumnos, al igual que alguna pregunta para abrir a las dudas de los alumnos. Los siguientes testimonios de las observaciones empíricas así lo muestran:

“PT explica:- En ambos casos, r es mayor de cero, es positiva, si trazo la media de X e Y están en I y III cuadrante ¿En cuál de los dos casos está más próximo a 1? ¿Qué les dice vuestra intuición?

Silencio en el aula.

PT:- Va a ser en el primer caso porque en realidad se esconde una recta y en el primer caso se está más cerca de una recta, que es la expresión compacta, indicando un grado de correlación mayor.” (Obs. Teórico N°3- 17/04/09)

“PT:- ¿Qué será “recuento” conceptualmente?

Al:- El total de la muestra

PT:- ¿Y además qué? ¿Qué es el total?

Silencio en el aula.

PT:-... Buen... la cantidad de individuos en la muestra que poseen la característica de interés, por eso dice el total de la muestra.” (Obs. Teórico N°5- 19/05/09)

“Un alumno pregunta por los cuartiles y el número 1,5

*PT le responde y le muestra cómo llegar a 1,5 RIQ. Luego pregunta:- ¿Alguien más quiere preguntar?
Silencio en el aula.” (Obs. Teórico N° 2- 14/04/09)*

En cuanto a las intervenciones de los alumnos se puede decir que, en general, los alumnos permanecen durante toda la clase en una actitud de escucha atenta. En algunas ocasiones intervienen espontáneamente para pedir aclaración de algún concepto o una nueva explicación del mismo, como en los siguientes fragmentos:

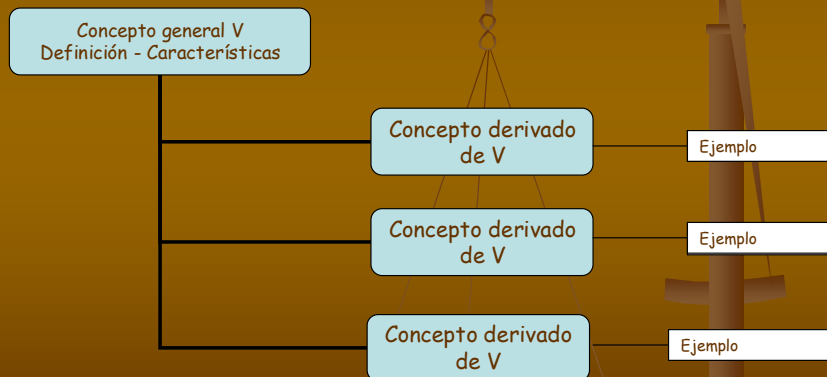
*“Un alumno pregunta si es raro que dé cero.
PT comenta que los que hacen estos métodos gozan de las libertades de no tener que fundamentar en la investigación.
Al:- Siempre que se calcule va a dar algo r
PT:- Sí, pero lo lejos que está del 0... está en el capítulo 10 del libro... (...).”
(Obs. Teórico N°3- 17/04/09)*

*“PT:- Puedo decir que mis datos no permiten rechazar la hipótesis que dice que en la inmigración el valor del hombre y la mujer es igual.
Al:- ¿No tiene que estar dividida la región de rechazo?
PT:- Aquí está
PT lo muestra y explica nuevamente.
Al:- Ah! ya entendí.
PT:- ¿Está bien?” (Obs. Teórico N°9- 16/06/09)*

La mirada o enfoque del contenido seleccionado y tratado en estos teóricos, está centrado en un planteo de corte cuantitativo; hay coincidencia con lo planteado en el programa. En cuanto a la organización del contenido, en términos generales, los bloques se organizan siguiendo la lógica planteada por el libro de Moore. De manera sintética se podría resumir de la siguiente forma:

Teóricos

- Los contenidos se desarrollan de lo general a lo particular.
- Se van conformando como árboles conceptuales:



El desarrollo del contenido en cada clase se da de lo general a lo particular. Se inicia planteando el tema general que se va a trabajar, se define y caracteriza y luego se van desarrollando otros conceptos que se encuentran incluidos en el anterior planteando ejemplos para hacer más comprensible el desarrollo de estos conceptos. Esta es una forma de organización propia de este tipo de contenidos que guarda relación con la lógica de los contenidos y sus fundamentos epistemológicos

Los recursos utilizados son: tiza y pizarrón (ya que en él se plasman los desarrollos de las fórmulas, los ejemplos, gráficos, cuadros, etc. que permiten visualizar aún más claramente los ejemplos planteados), el texto de Moore como única bibliografía y breves textos o archivos elaborados por el profesor sobre la resolución de los ejercicios planteados en el libro. En los siguientes fragmentos se observa cómo usa ambos recursos:

“PT remite a la tabla A que se encuentra en la página 638 del libro de Moore. Los alumnos sacan su libro y buscan la página que mantienen en su mano mientras toman nota de lo que el PT dice o escribe en el pizarrón. Otros entran y otros se van.

PT habla y mientras escribe en el pizarrón:

TABLA A $N(0; 1)$

PT dibuja una curva normal y quiere ubicar Z.” (Obs. Teórico N° 2- 14/04/09)

“19,30hs- PT busca en el manual que se encuentra sobre su escritorio y remite a los alumnos a la página 275 y 277 (escribe estos números en el pizarrón). Algunos alumnos lo buscan en sus libros.

PT lee la primera regla y las escribe con signos en el pizarrón.

Luego lee la segunda regla y la pone en signos en el pizarrón.
PT dice que seguirá con el tema: *distribución binomial y que esto tiene que ver con lo que Moore llama recuento.* (Obs. Teórico N°5- 19/05/09)

*“PT saca de una bolsa unos papeles y dice:- Están a vuestra disposición
Un alumno de la primera fila los toma y se lo pasa a otro compañero. Así se reparten entre los asistentes. Yo me quedo con una copia. Son dos hojas (tres carillas) abrochadas cuyo título es: “Tema 06 2009. Test respecto de la media poblacional cuando la varianza poblacional es desconocida. Moore, capítulo 6. No se dicta: 6.2.5, 6.3.6, 6.3.7 y 6.4”*

PT se sienta en la silla junto al escritorio y dice:- Armé esa copia. Al principio están los puntos que representa. Tenemos cubierta como la primera página. Me gustaría empezar el punto b de la página 1... para datos apareados... yo... si hay algo que ven que es incompatible, me preguntan... no es que sea la verdad... pude haber metido la pata... lo tienen que leer con atención ¿está bien? (...)

PT sigue leyendo el texto que trajo impreso hasta terminar el párrafo completo sobre hipótesis nula. Luego se para y escribe en el pizarrón la fórmula de t_0 .

PT:- En ninguna parte está dicho pero estamos usando $\alpha= 0,05$

PT hace la siguiente curva en el pizarrón...” (Obs. Teórico N°10-19/06/09)

El profesor justifica el uso de este texto de Moore que toma como guía de sus clases señalando que:*“(...) desgraciadamente en el área de antropología no hay libros específicos, no hay libros que estén diseñados para antropólogos. Tenemos que usar los libros diseñados para sociólogos. Otro problema que tenemos es que estamos obligados a leer bibliografía en español, lo cual es una restricción bastante grande porque no se traducen las cosas más nuevas y más moderna, digamos. (...)*” (Entrevista Prof. Titular- 10/08/09)

Batanero (2001) respecto a los recursos en la enseñanza de la estadística amplía el tema y destaca que el término "material" agrupa todos aquellos objetos, aparatos o medios de comunicación que pueden ayudar a descubrir, entender o consolidar conceptos fundamentales en la diversas fases del aprendizaje, es decir, el material manipulativo, software didáctico y no didáctico, libros, problemas, juegos, y, en general, todos los instrumentos que facilitan el trabajo en la clase de estadística. En este sentido, en la entrevista el profesor titular comenta cuál es el uso que le interesaría darle a la informática en sus clases:

“(...) Otro tema que tenemos, que es bastante complicado, por lo menos, en el caso de estadística es que el estado de desarrollo de la informática permite utilizar software. Digamos no un software demasiado complejo ni mucho menos, si yo pudiese utilizar una planilla de cálculo en la que cada chico tuviera acceso o pudiera acceder a una PC en su casa o un aula de informática lo suficientemente amplia y yo tuviese las comodidades en el aula, con un proyector y con una máquina que me permitiera a mí mostrarle, uno podría mostrarle. Pero acá es imposible hacer una demostración. (...)” (Entrevista Prof. Titular- 10/08/09)

En cuanto a las formas de manifestación de la articulación teoría y práctica (Lucarelli, 2004), se usa la ejemplificación y la demostración didáctica en cuanto el docente muestra o demuestra a los alumnos cómo se resuelven los ejercicios planteados. Si se considera que la ejemplificación supone explicar a través de ejemplos, casos, situaciones particulares que den

cuenta de lo que se describe y sustenta en la presentación del concepto general, en las clases observadas se pueden reconocer situaciones en que se concreta esta modalidad particular de expresión de articulación teoría y práctica. El uso de la ejemplificación se observa constantemente, por cada concepto se plantea un ejemplo:

“PT hace referencia al concepto de población/individuo y dice que también pueden encontrarse como elementos. Habla de la representación usual de una población como por ejemplo, el conjunto de la escuela secundaria. Destaca que el tamaño de esa población suele ser denominada N y que normalmente las poblaciones son inalcanzables. Da un ejemplo del censo 2001 comentando que en ese caso hubo situaciones que hacen el censo no sea exacto.” (Obs. Teórico N°1- 27/03/09)

También se utiliza la demostración durante el desarrollo de los teóricos. En estos casos, el profesor a cargo plantea un ejercicio que explica y resuelve él mismo para mostrar cómo se hace. Esto es cuando plantea una situación, la resuelve él en el pizarrón y dice cómo se interpreta el resultado... estas situaciones fueron localizadas en situaciones similares a la siguiente:

“PT sentado en el escritorio y con el libro frente a él, propone ir al ejercicio 4.48 de la página 280. PT lee el enunciado en voz alta. Comenta qué tendría que hacerse para resolverlo. PT sigue sentado y remite al ejercicio 4.46 y 4.47. PT lee el enunciado de ambos ejercicios. Se para y escribe en el pizarrón mientras lo dice en voz alta... los pasos sobre cómo resolverlos. Habla de una estimación más precisa que implica menor variabilidad. A mayor número de muestra, más precisa, menor variabilidad. PT desarrolla una fórmula y un gráfico para explicar la resolución correcta del ejercicio.” (Obs. Teórico N°5- 19/05/09)

Ortiz y Jiménez (2006) comentan la importancia de las demostraciones en la enseñanza de la matemática y señalan que en la discusión de la demostración de un enunciado matemático el alumno debe poner en práctica un correcto lenguaje oral y escrito, debe a la vez ordenar cada una de sus proposiciones de una manera lógica y coherente y debe poder discernir de una manera satisfactoria la diferencia entre una verdad absoluta y una relativa. El desarrollo de estas habilidades será sin duda de gran importancia en su desempeño académico profesional y humano. En adición, tiene la demostración gran influencia en el desarrollo de habilidades fundamentales como el refutar, deducir, inferir y argumentar. Otros autores agregan que las demostraciones también contribuyen al desarrollo de operaciones mentales generales tales como concretar, abstraer, analizar, sintetizar, comparar, clasificar, particularizar, generalizar; las que se ponen de manifiesto en cada una de las acciones que conforman el desarrollo de la habilidad de demostrar, así como ella vista en su conjunto. Se desarrollan también formas de pensamiento extralógico (pensamiento creativo, pensamiento lateral o divergente, el pensamiento especulativo, el pensamiento heurístico entre otros) que se complementan con las formas de pensamiento lógico deductivo en la solución de

problemas y que son una condición sine qua non para el desarrollo del pensamiento matemático. Comprender mejor lo que implica una demostración, nos permite interpretar cómo durante los teóricos el profesor titular busca introducir a los alumnos en una forma de razonamiento particular. El siguiente fragmento de una clase resulta ilustrativo al respecto:

*“19,30hs- PT propone pasar a otro ejercicio... el 4.62 de la página 292. Lee en voz alta el enunciado que trata sobre las mujeres que trabajan y no se casaron. Pide volver a repasar los requerimientos de la página 289 del libro donde establece las condiciones para ser binomial.
PT pregunta:- ¿Hay n observaciones? ¿Las n observaciones son independientes?
Los alumnos dicen opciones.
PT:- ¿Qué debería haber pasado?
Una alumna responde. No escucho la respuesta.
PT le dice que es correcto... muestro con reposición.
PT:- ¡Fíjense cómo hay que leer! Con la cabeza abierta y con todo el libro fresquito. ¿Por qué justifica que sea binomial? ¿Recuerdan la regla a?
Los alumnos buscan en sus libros la regla a.
PT la vuelve a leer. Plantea si el ejercicio responde o no a esa regla, y justifica por qué tiene que ser resuelto como una distribución binomial.
PT exclama:- ¡Vieron todo lo que se oculta detrás de un ejercicio!
Luego lee el punto b del mismo ejercicio. Se para, borra el pizarrón y escribe mientras lo dice en voz alta:
 $X \sim B (n = 10; p = 0,25)$
 $P (X = 2)$
PT escribe una fórmula, la reemplaza por las cantidades correspondientes al ejercicio y obtiene un resultado.” (Obs. Teórico N°6- 22/05/09)*

En los **prácticos** existe un predominio de la exposición como estrategia de enseñanza, que en algunos momentos se torna más dialogada. Durante las clases hay uso de las preguntas por parte del docente a través de: algunas preguntas abiertas para promover la participación y preguntas para saber si los alumnos comprenden el tema. Los siguientes fragmentos muestran algunas intervenciones de la docente: (Finkelstein, 2008)

- Preguntas para saber si entendieron el tema

*“G va haciendo la lectura de las tablas y los gráficos. Muestra cómo los valores de la variable no varían mucho de los valores marginales, por lo cual son ambas independientes una de otras.
Silencio en el aula.
G:- ¿Se entiende?
Al:- ¿A qué llamás distribución marginal?
G:- Son los totales.
Otro alumno:- ¿Podés repetir lo de independientes?
G vuelve a explicar cómo se leen los cuadros
G:- ¿Se entiende?
Al:- Sí, una no afecta a la otra
G:- Esto es básicamente cómo se trabaja con variables categóricas y depende del objetivo de la investigación.” (Obs. Práctico N°1- 05/05/09)*

*“Al:- el recuento lo pasamos a proporción...
Otro Al:- ¿Tengo que saber si se cumplen las reglas?
G:- Sí.
G escribe y desarrolla la fórmula de Z en este ejercicio, llegando al resultado 0,1210*

*G mira una tabla del libro que tiene sobre su escritorio y dice:- ¿Se entiende el procedimiento?
Nadie responde. Silencio.” (Obs. Práctico N°2- 19/05/09)*

- Preguntas para propiciar la participación (y verificar que siguen la clase)

“G hace un gráfico y pregunta:- ¿Qué es lo primero que hay que calcular?

Al:- Z

G:- ¿Y antes de Z?

Al:- S

G:- Sí, (...)” (Obs. Práctico N°3- 26/05/09)

“G:- Acá primero les dice que no se puede y luego que sí se puede... ¿Cuál sería la media?

Al:- 1,6

G:- Sí, el desvío sería 1,2, el tamaño de la muestra 200 y habría que calcular el desvío de la muestra.” (Obs. 3. Prácticos. 26/05/09)

Generalmente, los alumnos permanecen durante toda la clase en una actitud de escucha atenta. Intervienen espontáneamente para pedir la aclaración de algún concepto o una nueva explicación del mismo como en los siguientes fragmentos:

“Al:- ¿Podrías explicar de dónde sacaste los porcentajes?

G explica cómo lo obtuvo en cada caso.

Otra alumna pregunta sobre lo mismo.

G le responde siguiendo el ejemplo del cuadro.

Otra alumna plantea que no entiende de dónde saca el total de la 1° columna.

G lo vuelve a explicar” (Obs. Práctico N°1- 05/05/09)

“Un alumno hace una pregunta sobre algo que dice no entender. G le responde. Se da un breve intercambio entre consultas de alumnos y respuestas de la profesora.

G continúa:- Si el valor de p es pequeño, rechazo la hipótesis nula.

G sigue explicando en el frente de la clase sobre el valor de p.

Un alumno pregunta por la curva de dos colas. G le dice que ahora viene...” (Obs. Práctico N°4- 09/06/09)

Como recurso utilizan la tiza y pizarrón y el texto de Moore como única bibliografía. Los prácticos se encuentran organizados en torno a los temas y la ejercitación de este manual. Se brindan espacios para que los alumnos ejerciten los conceptos que se trabajaron en teóricos o en el práctico. Los ejercicios son seleccionados entre los que ofrece el mismo manual.

En esta asignatura la ejercitación consiste en situaciones donde se tiene que decidir, por ejemplo, qué medida usar, aplicar la fórmula correspondiente, obtener un resultado e interpretarlo. En los prácticos repasan los temas, se resuelven ejercicios pero más en detalle, paso a paso y los alumnos preguntan más sobre el contenido. Los siguientes fragmentos muestran cómo se trabaja en el práctico:

“G explica parada en el frente junto al pizarrón lo particular de esta distribución.

Dice lo mismo que se habló en el teórico en cuanto a las condiciones que se deben cumplir y que no es una distribución normal. Destaca que en este caso, para hacer cálculos de probabilidad hay que hacer otros procedimientos. G remite a la página 287 del libro Ejercicio 455 para ver si se puede usar una distribución binomial.” (Obs. Práctico N°2- 19/05/09)

*“En la página 307, vamos al ejercicio 4.78.
 G lee en voz alta el enunciado del ejercicio. Luego escribe en el pizarrón los datos de la media y el desvío que provee el ejercicio.
 G:- Lo que nos pide es cuál es la probabilidad de que la media sea 295.
 G hace un gráfico y pregunta:- ¿Qué es lo primero que hay que calcular?
 Al:- Z
 G:- ¿Y antes de Z?
 Al:- S
 G:- Sí,
 G escribe la fórmula de S en el pizarrón, reemplaza por los números y obtiene un resultado. Ese resultado dice que hay que estandarizar y usarlo para hallar Z. G escribe en el pizarrón la fórmula de Z en silencio, mirando un papel que tiene en la mano. La reemplaza por valores. El resultado de Z que le dio es -1.
 G:- Buscando ese valor en la tabla... (Mira en el libro de Moore)... nos daría esto... 0,1587 “(Obs. 3. Prácticos. 26/05/09)*

Durante las clases no se han observado situaciones donde los alumnos resuelvan los ejercicios solos. La docente los presenta y resuelve en el pizarrón como una demostración de lo que deberían hacer. Incluso se habla de los ejercicios como ejemplos de los conceptos teóricos. La idea parece ser mostrarles cómo resolver los ejercicios para que entiendan el tema conceptualmente y no que lo resuelvan solos.

En cuanto al uso de los ejercicios en las clases es importante considerar lo que plantean Sanjurjo y Vera (1994) cuando subrayan que el ejercicio sin la construcción y la elaboración automatiza, desarrolla sólo la memoria mecánica, a partir de la cual los conocimientos se vuelven lábiles y rígidos, pero el ejercicio después de la construcción y la elaboración consolida y da consistencia.

Como se señaló, los temas que se tratan en el práctico, son los mismos que se trabajan en teórico. Se ven al mismo tiempo y ritmo pero en estos espacios se pone el énfasis en la resolución de ejercicios por parte del docente. Por lo tanto, se usa la ejemplificación y la demostración en torno a la ejercitación que plantea el libro de Moore como manifestaciones de la articulación teoría y práctica. En la retroalimentación el Profesor Titular destaca que esto da muestra de una gran articulación y que se ha logrado gracias al trabajo interno existente y a las notas que él realiza de cada tema: *“En clase se resuelven los ejercicios que no están resueltos en el libro pero tienen la resolución hecha por mí (...) todos los profesores de la materia tienen a disposición lo que preparo para cada clase (...) nunca di jamás una clase sin prepararla y está a disposición de todos los miembros de la cátedra”* (S. Retro. Prof. cátedra A- diciembre 2010).

La evaluación en la asignatura se encuentra plasmada en el programa donde aparece vinculada a las formas de acreditación de la materia y a la evaluación sumativa:

- Para que un alumno pueda promocionar debe tener: 1- asistencia al 80% de las clases teóricas, 2- asistencia al 80% de las clases de trabajos prácticos, 3- promedio de calificaciones de 7 ó más entre tres exámenes escritos presenciales. Cada uno tendrá que tener calificaciones superiores a 4 y se administrarán aprox. en las semanas 5ta, 10ma y 15va del período de clases.
- Para que un alumno pueda rendir de forma regular el examen final debe tener: 1- asistencia al 75% de las clases de prácticos, promedio de 4 o más entre tres exámenes escritos presenciales que se administrarán aprox. en las semanas 5ta, 10ma y 15va del período de clases, 3- calificación de 4 o más, en la escala de 0 a 10, en el examen final oral.

En la cursada hay principalmente evaluación sumativa, a través de los tres parciales presenciales e individuales a libro abierto. En ellos, se evalúa el conocimiento, manejo y uso de herramientas estadísticas en base a ejercicios similares a los vistos en clase. Así queda expresado en voz de los actores lo que se busca a través de este tipo de evaluación: “...*el tema es que ellos sepan en qué momento toca cada fórmula, para qué le sirve y qué información les da...*” (Entrevista Ayte. 17/09/09)

El instrumento de evaluación que se utiliza es un multiple choice a libro abierto. Así comentan la construcción del mismo y las ventajas que aprecian en su uso: “...*son cinco opciones, de la cual la última niega todas las cuatro anteriores... (...)... estos cursos permiten hacer una evaluación de este tipo, que razonablemente es más objetiva...*” (Entrevista Prof. Titular- 10/08/09) “... *se hace con ejercicios que son similares a los del libro... (...)...cada uno de los ayudantes corrige cada uno de los temas... (...)... [De esta forma] se hace como menos personalizado el seguimiento...*” (Entrevista Ayte. 17/09/09)

En este punto, el profesor titular aclara que, en realidad, a todo el alumnado se le toma el mismo tema. Además cuenta el procedimiento de confección y corrección del parcial: “*Cuando armo el parcial, miro los títulos del libro e incorporo los ejercicios similares. Una semana antes lo ven los ayudantes y me dan su impresión. Una vez que las 20 preguntas están OK, armo cuatro versiones cambiando el orden para evitar que se copien*”. “*Para las correcciones armo un mono de corrección de cada versión y los ayudantes se lo llevan y lo comparan con el parcial de los alumnos para tildar. Después lo revisamos conjuntamente y lo discutimos entre todos*”. (S. Retro. Prof. cátedra A- diciembre 2010).

Como explican Sanjurjo y Vera (1994, p. 142) las pruebas objetivas adquirieron gran difusión a partir de la influencia de las corrientes tecnicistas, basadas en la concepción mecanicista del aprendizaje, del modelo conductista estímulo- respuesta, y en una reducción de la evaluación a la medición. Por ello, señalan las autoras, su valor es limitado y conlleva diversos riesgos, entre otros, confundir objetividad con medición de ejercicios, y medir solamente memoria mecánica. Con este tipo de instrumento, se trata de solicitar al alumno una respuesta única y sintética, por lo que se pone en juego el azar (sí- no, verdadero- falso, selección múltiple).

Díaz Barriga (1997, p. 161) agrega al respecto que el planteamiento en relación a la objetividad, es un problema que a nivel de paradigma procede del positivismo y que en el contexto en el que se maneja es únicamente un objetivismo, que impide comprender y explicar el proceso de aprendizaje de un grupo o de un individuo. Además destaca que no hay que perder de vista que estas pruebas objetivas difícilmente sirven para medir aprendizajes que no sean, en última instancia, memorísticos; y por lo tanto, no fomentan el desarrollo de las capacidades críticas y creativas, la resolución de problemas, el manejo de relaciones abstractas, etc.

El Profesor Titular en la retroalimentación, comenta que en años anteriores había dos parciales y un trabajo que era realizado por los alumnos y supervisado por él manejado en asamblea. *“Uno de los días de teórico se dedicaba a eso, votaban el tema y se desarrollaban los trabajos. Se llegaban a hacer hasta tres trabajos diferentes con todos los alumnos en las 15 semanas del cuatrimestre. Les explicaba qué era un problema, una hipótesis y todos los elementos básicos del diseño. Se dividían en grupos y lo hacían. Lo hice hasta hace poco tiempo... hasta que hubo comentarios en clase diciendo que esto no servía”* (S. Retro. Prof. cátedra A- diciembre 2010). Evidentemente, esta propuesta también contemplaba la evaluación formativa y propiciaba un seguimiento más cercano de los procesos de aprendizaje del grupo de alumnos. Además, el profesor rescata este trabajo como una actividad que promovía mucho más la articulación teoría y práctica y al respecto dice: *“aprendieron a solucionar asuntos sobre la práctica” “creo que fue una experiencia valiosa... pero en un momento determinado me dijeron que era inútil, que no servía y lo dejé de hacer”*. (S. Retro. Prof. cátedra A- diciembre 2010).

A través de estas palabras se observa cómo una propuesta que resultaba innovadora se dejó de realizar por la resistencia que provocaba para volver a las formas tradicionales de enseñanza, aprendizaje y evaluación en la universidad. Recordemos que el concepto de innovación se basa en dos notas esenciales: (Lucarelli, 2009 a, p. 52)

- la *ruptura* con el estilo didáctico habitual que diferencia a la innovación de otras modificaciones que se dan en el aula universitaria,
- y el *protagonismo* que identifica a los procesos de gestación y desarrollo de la práctica nueva

Entender esta situación de *ruptura* implica ver la innovación como *interrupción de una determinada forma de comportamiento que se repite en el tiempo*. A su vez se legitima, dialécticamente, con la posibilidad de relacionar esta nueva práctica con las ya existentes a través de mecanismos de oposición, diferenciación o articulación.

La perspectiva crítica pedagógica sostiene que la nueva práctica puede afectar cualquiera de los aspectos que conforman una situación de formación: sus componentes técnicos, esto es, los objetivos, los contenidos, las estrategias de enseñanza, de evaluación, los recursos para el aprendizaje, así como las prácticas del enseñar y del aprender que desarrollan los sujetos insertos en esta situación, en especial en lo relativo al lugar que ocupa la preparación para la práctica profesional y las relaciones que se establecen entre lo teórico y lo práctico. Pero no solamente comprende estos aspectos; la nueva práctica puede manifestarse también en la organización del tiempo y del espacio para la enseñanza y el aprendizaje. Y en todas las dimensiones propias del proceso de formación: los modelos de comunicación que manifiestan; los circuitos en que vehiculiza la información; la modalidad que asumen las relaciones entre los sujetos (docentes entre sí y de ellos con los estudiantes), las formas de autoridad, las formas de poder que se hacen presente en el contexto del aula y de la institución en general.

Encuadrar de esta manera la innovación supone utilizar, a la vez la categoría de multidimensionalidad, lo que deriva en el reconocimiento de las múltiples variables que afectan la práctica. La ruptura puede originarse en un problema percibido por el docente que provoque la modificación de algún componente técnico, o de una práctica específica de los sujetos. Su incidencia modificadora en mayor o menor grado, al corto o al largo plazo, puede afectar al resto de los componentes de la situación.

En este caso, la propuesta buscaba una innovación en la estrategia de evaluación pero que también implicaba modificaciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de una mayor articulación entre teoría y práctica. En torno al tema de la innovación, cabe recordar que la articulación teoría y práctica es considerada como un elemento sinérgico que moviliza todos los demás elementos que conforman el plan de estudio y la situación pedagógica.

La articulación teoría y práctica en la actualidad es percibida como “escasa” por los miembros de la cátedra. Plantean un acercamiento a este propósito a partir de la resolución de los ejercicios del libro por el docente. El problema planteado por la cátedra al respecto es que no hay bibliografía actual y propia del campo antropológico en castellano.

Justamente, la ejercitación es una de las modalidades particulares de articulación teoría – práctica que Lucarelli (2009 a, p. 97) reconoce con un grado bajo de orientación hacia el aprendizaje significativo y en las que la acción desarrollada por el estudiante hacia el aprendizaje significativo es más restringida. Más aún considerando que durante las clases (tanto en el teórico como en el práctico) los ejercicios se resuelven en plenaria con la guía de los docentes. No se han observado espacios de resolución autónoma de los ejercicios por parte de los alumnos durante la cursada. Lo cual torna la dinámica más cercana a la demostración. En síntesis, y en función de lo observado en teóricos y prácticos, la articulación teoría - práctica en la materia se manifiesta a través de: ejemplificación, ejercitación y fundamentalmente demostración. (Lucarelli, 2004)

Finalmente, se ha indagado sobre las *dificultades de los alumnos que percibe la cátedra*. En las entrevistas, los docentes manifestaron que ante la propuesta, observaban en los alumnos diferentes aspectos.

Por un lado, plantean la falta de comprensión del sentido de la materia en la carrera y del cumplimiento de las correlativas, motivo por el cual, se presentan grupos numerosos, heterogéneos y de alta deserción durante la cursada.

Por otro lado, se reconoce una actitud negativa frente a lo numérico. Quizás, esto se deba a no especificar y trabajar desde el análisis, la comparación, etc. suficientemente lo que comprende el campo de la estadística ya que, si bien está dentro de las matemáticas, se diferencia de otros campos. Batanero (2001) lo explica diciendo que la misma naturaleza de la estadística es muy diferente de la cultura determinista tradicional en clase de matemáticas. Un indicador de ello es que aun hoy día prosiguen las controversias filosóficas sobre la interpretación y aplicación de conceptos tan básicos como los de probabilidad, aleatoriedad, independencia o contraste de hipótesis, mientras que estas controversias no existen en álgebra o geometría. Las dimensiones políticas y éticas del uso y posible abuso de la estadística y la información estadística contribuyen, asimismo, a la especificidad del campo.

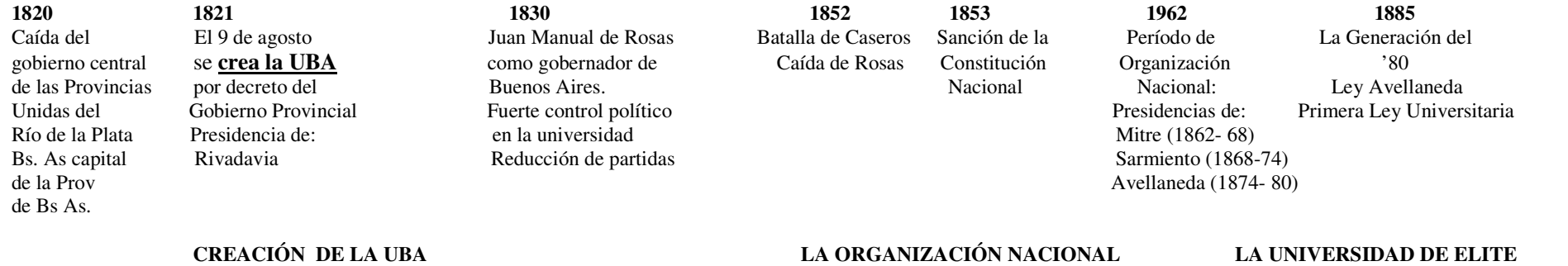
Los docentes entrevistados, comentan que también perciben en los alumnos falta de imaginación, reflexión crítica, discusión sobre un tema. En la retroalimentación, el Profesor Titular se detiene en uno de los puntos y comenta que: “*Por la proliferación de la*

tecnología... ante una lectura, los alumnos no tienen creación de imágenes... no hay imaginación... no hay investigación sin imaginación... lo primero es este acto creativo, luego se pasa la vida demostrándolo..." (S. Retro. Prof. cátedra A- diciembre 2010). En este punto, sería necesario reflexionar no sólo en los condicionantes del medio sino también en lo que genera en este sentido la propuesta presentada.

En síntesis, esta materia resulta la puerta de entrada al quehacer investigativo para el futuro antropólogo. La carrera de grado en Ciencias Antropológicas presenta desde sus orígenes en los planes de estudios, una propuesta curricular que incluye materias y seminarios relacionados específicamente con la formación en metodología de la investigación, lo que señala un fuerte interés de formación en este campo.

Línea del tiempo de la carrera de Ciencias Antropológicas

CONTEXTO



INSTITUCION: Facultad de Filosofía y Letras.



CARRERA: Ciencias Antropológicas



Línea del tiempo de la carrera de Ciencias Antropológicas

CONTEXTO

1918	1922	1928	1930	1943
Presidencia de Hipólito Yrigoyen. Proceso de democratización y ampliación de bases sociales del Estado. La Reforma Univ. de 1918.	Presidencia de Alvear. Avance de sectores oligárquicos.	Segunda presidencia de H.Yrigoyen.	Golpe de Estado de Uriburu. Se intervienen las Univ. Nac. Década Infame, fraudes electorales. Período de Sustitución de las importaciones.	Golpe de Estado. Enfrentamiento con la Univ. Se profundiza la lucha a lo largo de todo el período. Intervención de la universidad.

LA UNIVERSIDAD REFORMISTA 1918- 1943

INSTITUCION: Facultad de Filosofía y Letras.

1920	1927	1930	1943
Cambio en los Planes de Estudio. Se incrementaron los cursos de latín y griego.	Cambios en los Planes de Estudio. Se intensifica la enseñanza de la historia. Afianzan la Unidad Humanística. Nuevas creaciones de Institutos de Investigación.	Continuidad Institucional con la década del 20. Restricción en presupuesto universitario.	Se inicia proceso que cambia el funcionamiento de la Facultad, con el Golpe del 43. La estructura de investigación es modificada, los Planes entran en proceso de revisión y reforma. Por cuestiones políticas varios profesores con cesanteados u obligados a renunciar, entre ellos, Rojas,R. La Facultad es intervenida.

CARRERA: Ciencias Antropológicas

1904	desde 1912 incluyendo 1927 y continúa...	1930	1936	1943
Creación Museo Etnográfico	La/s materia/s de área antropológica se encuentran formando parte de la sección de Historia			

Línea del tiempo de la carrera de Ciencias Antropológicas

CONTEXTO

1944	1946	1948	1955	1958	1966	1973
Profundización de enfrentamiento entre oficialismo e intelectuales.	Presidencias de Perón Plan Quinquenal. Peronismo. Estado Interventor, garante de derechos sociales. Ley 13031.	Creación de la Universidad Obrera	Golpe de Estado: Revolución Libertadora. Estado Desarrollista. Educación como inversión.	Se restituye la Ley Avellaneda. Se crean universidades privadas Creación del CONICET	Golpe de Estado de Onganía. Noche de los Bastones Largos Proyecto Desarrollista Autoritario. Ley Univ. 17.245	El peronismo vuelve al poder Presidencia de Cámpora.

LA UNIVERSIDAD Y EL PERONISMO (1943- 1955)

LA RENOVACIÓN UNIVERSITARIA (1955- 1966)

LAS INTERVENCIONES

INSTITUCION: Facultad de Filosofía y Letras.

1945	1946-7	1946-50	1955	1956	1958	1960	1966	1970	1974
Continúan los conflictos docentes.	Año con movilizaciones y huelgas estudiantiles. Reformismo Vs. Oficialismo	Interventor: Francois. Reestructuración y disciplinamiento de la Univ. Reformulación de Planes, cambio en Investig, supresión de Institutos.	Cambios en la Univ. Facultad lugar central en vida Intelectual. Interventor: Salas. Desperonizar la institución.	Transf. en la estruct. Reforma curricular. Administ. Incentivo a la investig. Creación de carreras	Se consolida el proyecto renovador en la Univ. Nuevo Estatuto Universitario. Carreras de Filosofía y Letras se reestructuran en Deptos.	En esta década la Facultad sufre el ataque de la derecha tradicionalista.	Noche de los Bastones Largos. Represión, renuncias docentes.	Se designan como rectores de la Univ.a jóvenes vinculados con la juventud peronista. Se modifican los Planes de Estudio.	Interventor Puigrrós reemplazado por otro interventor de derecha

CARRERA: Ciencias Antropológicas

1944	1946	1948	1952	1958	1960	1970	1974
	Se crea el Instituto de Antropología			Se crea la carrera y el Dpto. Primer plan de estudio			Cambio de plan

Línea del tiempo de la carrera de Ciencias Antropológicas

CONTEXTO

1976 Golpe de Estado: Proceso de Reorganización Nacional. Ley 21.276 con intervención de universidades Restricción en el ingreso Aumento de matrícula en Institutos terciarios.	1983 Presidencia de Alfonsín. Recuperación de la democracia	1984 Derogación de "Ley de Facto". Ley 23.068: normalización apertura del ingreso	1985 Se crea el CIN	1989 Presidencia de Menem. Políticas Neoliberales.	1993 Ley Federal de Educación.	1995 Ley de Educación Superior. Creación de la CONEAU	2001 Crisis Económica. Cacerolazo. Renuncia de De la Rúa.	2003- 2007 Presidencia de N. Kirchner 2006: Nueva Ley Nacional de Educación y de Ed. Superior
LA DICTADURA	LA RECUPERACIÓN DEMOCRÁTICA			LAS POLÍTICAS NEOLIBERALES		NUEVOS DEBATES		

INSTITUCION: Facultad de Filosofía y Letras.

1975 Se modifica nuevamente la estructura de La Univ.	1976 Disminuye la matrícula en la Univ. Período de represión con persecución de estudiantes y docentes.	1984 Proceso de Recuperación democrática y normalización de la actividad académica. Se reestablece el Estatuto Universitario anterior a 1966. Reincorporación de docentes.	1985 Creación del CBC.	1988 Se inaugura el nuevo edificio de Facultad de Filosofía y Letras. (Puán).	1995 Movilización estudiantil para impedir el ataque neoliberal a la Univ. con la Reforma Educativa.	1999- 2009 Período de cambios curriculares en la Facultad. Varias carreras discuten sus Planes de Estudio.
---	---	--	----------------------------------	---	--	--

CARRERA: Ciencias Antropológicas

1976 Cambio De plan	1984	1985 Último cambio de plan	1988	1995	1999- 2009
-------------------------------	-------------	--------------------------------------	-------------	-------------	-------------------

5.6- Carrera de Bibliotecología y Ciencia de la información

5.6.1- Su historia

La carrera de Bibliotecología y Ciencia de la información se cursa en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Esta carrera es el resultado de una serie de cambios a lo largo del tiempo, donde se entremezclan cuestiones políticas, ideológicas y los avances tecnológicos que implicaron una modificación de la formación de los profesionales de esta área. En relación a esto y con respecto a la labor de un bibliotecario, según Fernández S.M. (1996) es posible afirmar que: “es cada vez más compleja: seleccionar, catalogar, clasificar, administrar, realizar bibliografías, etc. Todo ello exige e implica una formación especial que lo capacite para esta tarea nueva, distinta, compleja, en constante cambio”.

La Directora del INIBI, Susana Romanos, en un artículo del diario Página 12, cuenta sobre los orígenes de la profesión: “como actividad es viejísima. Como profesión, empieza en 1876 cuando se crea la carrera en Estados Unidos. En Francia, a fines del XVIII hay una enseñanza específica de bibliotecología. Nuestro país a principios del XIX estaba muy avanzado en este sentido, ya se hablaba de la necesidad de crear una carrera de bibliotecología. En 1910 se dio un curso informal: en general los científicos, y fundamentalmente los ingenieros, se comprometieron muchísimo y a inspiración de un ingeniero se hizo este curso en la escuela Mariano Acosta.” (Romanos, 2008)

Con respecto a la carrera en sí, podemos encontrar como antecedente fundamental las posiciones sostenidas en cuanto al rol del bibliotecario y su formación en el Primer Congreso de Bibliotecas Argentinas y la creación de la Asociación Nacional de Bibliotecas en 1908. Es en estos ámbitos donde se empieza a pensar que un bibliotecario, además de haber aprobado estudios secundarios completos, debería desarrollar prácticas y rendir un examen. Es decir, que se comienza a ver al bibliotecario como sujeto que debe capacitarse para cumplir su función. Dos años después, se llevó a cabo el Segundo Congreso de Bibliotecas Argentinas y de Salas de lectura, y es a partir de lo tratado en dicho congreso que comienza un proceso de tecnificación de la Bibliotecología en el país. (Fernández, S.M., 1996)

Durante este período se dictaron algunos cursos esporádicos para bibliotecarios, pero la enseñanza sistematizada comienza en el año 1922. El Dr. Ricardo Rojas, entonces Decano de la Facultad de Filosofía y Letras, impulsó la creación de la *Escuela de archivistas, bibliotecarios y técnicos para el servicio de museos* en esta Facultad de la UBA con el fin de satisfacer lo que veía como una necesidad pública en lo cultural a partir de los recursos disponibles en la

institución. En la ordenanza de creación del 2 de mayo de 1922 señala que esta escuela funcionará bajo la inmediata dirección del Decano y expedirá dos diplomas: uno de archivero y perito para el servicio de museos y otro de bibliotecario.

El plan de estudios formulado para dicha escuela, fue aprobado por el Consejo Superior en mayo de 1923 y establecía tener tres años de duración: dos años teóricos y uno de práctica profesional. En la ordenanza del plan de estudio, se encuentran claramente diferenciadas las materias correspondientes a: 1- Archivista, 2- Bibliotecarios y 3- Técnicos para el servicio de museos. Por la falta de recursos de la Universidad, las materias que conformaron este plan de estudios fueron algunas que ya se dictaban en otras carreras de la Facultad o en sus Institutos. El tercer año de práctica se realizaba también de manera diferenciada: 1- Archivistas en el Instituto de Investigaciones Históricas, 2- Bibliotecarios en la Biblioteca Central de la Facultad, 3- Técnicos para el servicio de museos en el Museo Etnográfico. Según Buchbinder (1997, p. 115) esta carrera desde sus orígenes contó con una matrícula notablemente reducida.

Por ordenanza del CD del 19 de octubre 1927, e impulsado por el Dr. Emilio Ravignani, el plan es modificado, priorizando los contenidos históricos y el estudio de las lenguas clásicas sobre los literarios y filosóficos.

En 1941 se crea el Instituto Bibliotecológico, bajo la dirección de Ernesto Gietz y la dependencia del Rectorado de la Universidad de Buenos Aires. Este Instituto tuvo entre sus objetivos propender al mejoramiento técnico profesional de los bibliotecarios.

En la década del '40 se llevan a cabo diversos congresos y cursos sobre la temática, pero resulta importante destacar la Asamblea de Bibliotecarios de las Américas que se realizó en Washington en 1947, donde se mencionó la importancia de una formación teórica y práctica tomando en cuenta los métodos y técnicas internacionales así como las particularidades regionales. Estas y otras conclusiones fueron consideradas para reorganizar la Escuela de la Facultad de Filosofía y Letras.

En 1944, asume el cargo de Director de la Escuela el Dr. Augusto Raúl Cortazar, bibliotecario egresado de la Facultad y Director de la Biblioteca Central. Durante los años posteriores presentó proyectos para modificar el plan de estudios, remarcando la necesidad de adaptar la formación de los bibliotecarios a las exigencias de la época. Asimismo, se intenta reducir, y de ser posible eliminar, las lenguas clásicas para incorporar las modernas. Además establece una variante con respecto al título, proponiendo uno de nivel intermedio al fin del segundo año, a efectos de incentivar el ingreso con el atractivo de una carrera corta. (Folleto del 75° aniversario- 1997). Ante un nuevo proyecto presentado en 1949 por Cortazar, en 1950 entra en vigencia un nuevo plan de estudios de tres años de duración.

En 1953 comienza un proceso de decadencia de la Escuela asumiendo su dirección Antonio Güemes. En 1955 se modificó el plan de estudios, el cual queda reducido a tres materias culturales y cinco técnicas. Dado que los alumnos mostraron falta de interés ante la nueva propuesta curricular, el mismo decano propuso suspender la inscripción a la carrera. Meses después asume Josefa Sabor la dirección de la Biblioteca Central y de la carrera, quien según Fernández, S.M. (1996), “considera que el plan de 1955 debilitó la carrera, ya que su número de asignaturas y de horas de clase no alcanza el mínimo aprobado en la Asamblea de Bibliotecarios de las Américas celebrada en Washington”. Ella introduce la corriente anglosajona a la bibliotecología, por lo que tiene que hacerse su lugar frente a la tradicional corriente europea desde la que se venía enfocando los estudios.

En 1958, al reestructurarse las carreras de la Facultad en Departamentos, se crea el Departamento Bibliográfico, bajo cuya dependencia queda la “Carrera de Bibliotecario” y la Biblioteca Central de la Facultad.

En 1959 se consolida el proyecto de la Dra. Sabor y se pone en vigencia un nuevo Plan de Estudios aprobado por Resolución (CS) N° 622/59 que establece que la carrera, ahora con jerarquía universitaria, consta de una estructura general de: seis asignaturas introductorias culturales y doce técnicas, a desarrollarse en tres años. Un dato importante es que las materias culturales se dictarían de manera independiente de las demás carreras de la Facultad, dándole especificidad a la formación de los bibliotecarios. Desde este plan se da el título de Bibliotecario Universitario.

Como resultado de estas innovaciones, la carrera comienza a destacarse en el campo bibliotecario, por la formación que brinda y por su proyección en el medio. El 31 de julio de 1967 se fundó el Centro de Investigaciones Bibliotecológicas (CIB), siendo la profesora Josefa E. Sabor su directora fundadora. Se originó en un proyecto conjunto entre la UNESCO y la Universidad de Buenos Aires. Dependió del Rectorado hasta 1969 cuando pasó a la Facultad de Filosofía y Letras de esta misma Universidad.

En 1970 la carrera cambia de denominación, pasándose a llamar “Carrera de Ciencias de la Información” y el Departamento Bibliográfico pasa a llamarse Departamento de Ciencias de la Información. Asume la conducción Roberto Juarroz. El nuevo plan aprobado por Resolución (CS) N° 1214 del 29 de octubre de 1970 tuvo como objetivos modernizar la estructura de la carrera considerando la importancia creciente de la información en el progreso científico y tecnológico del país y el impulso cada vez mayor de los medios de comunicación; abrir la carrera a graduados de otras especialidades a fin de subsanar la carencia de profesionales en los organismos de documentación y bibliotecas especializadas, y proporcionar nuevos campos

laborales al permitir distintos niveles de formación: bibliotecario auxiliar, bibliotecario, licenciado (con dos orientaciones: Bibliotecología y Documentación) y profesor. Las materias del plan se estructuraron en materias introductorias, básicas de integración cultural, técnicas, complementarias, de especialización y de profesorado. (Folleto del 75° aniversario- 1997)

Según las declaraciones realizadas por la Secretaria Académica de la carrera en 2010: *“Se considera que el Plan de Estudio de 1970 es el más integral porque tenía varias materias culturales, además de las técnicas propias de la disciplina. Todos los departamentos de las carreras de esta facultad estaban representados en alguna materia. Este enfoque del Plan tiene su explicación en el contexto histórico, se consideraba que el bibliotecario era un erudito que debía saber de todas las áreas”*. (Entrevista Sec. Académica Dpto.- 2010)

En 1974 se establece un plan de estudios que reflejó el período complejo, de fuertes controversias políticas, por el que pasaba el mundo universitario en esa época. Dicho plan redujo el número de materias culturales y se eliminaron otras técnicas. Este plan no fue implementado y 2 años después se aplicó un nuevo plan con pocas variantes al de 1970.

Durante 1975, el Departamento pasa a llamarse: “Sección Bibliotecología y Documentación”. Pero en 1976 se recupera la jerarquía de Departamento y como tal de carrera independiente. Ese año, por Resolución (CS) N° 245 del 18 de mayo de 1976 se aplicó un nuevo Plan de Estudio que redujo el número de materias existentes y realizó un gran recorte de los contenidos. A partir de este plan se produce un cambio en la denominación del Departamento y de la carrera que pasa a designarse como “Bibliotecología y Documentación”.

Luego del último golpe militar y con la recuperación democrática se comienza a normalizar el funcionamiento universitario. En 1984 se inicia un proceso de recuperación de la vida académica. De esta manera, por decreto del Poder Ejecutivo, se intervienen las universidades nacionales con el fin de lograr su normalización y se ponen nuevamente en vigencia los respectivos estatutos universitarios anteriores a 1966.

En toda la universidad y también en la Facultad de Filosofía y Letras se vuelven a llenar los claustros ya que se incrementa la matrícula estudiantil, se recupera la vida intelectual y los debates políticos al interior de la Facultad, regresan docentes que fueron exiliados de la institución durante la dictadura, se renuevan las autoridades en el gobierno de la universidad y se inicia un proceso de cambio curricular en las carreras.

Este movimiento de renovación de la universidad repercute al interior de la carrera de Bibliotecología y Documentación. En 1984 asume como Director de la carrera el Sr. Cagnoli. En 1986, se proclama un nuevo cambio curricular en la carrera a través de la Resolución (CS) N°120/ 86 que conserva su denominación: Bibliotecología y Documentación. El plan presenta

una estructura general con títulos intermedios que consta de: CBC (6 materias), para Auxiliar de Bibliotecario: 8 materias, Bibliotecario: 18 materias, Lic. en Bibliotecología y Documentación: debe ser Bibliotecario más 5 materias y Profesorado: debe ser Bibliotecario más 7 materias.

Este Plan de Estudios aparece como superador en relación a la reforma curricular de 1976. Según la Secretaria Académica de la carrera en 2010: *“En el Plan de 1986 desaparecen las asignaturas culturales, predominan las materias técnicas y desaparecen las especialidades en el título de licenciado”*. (Entrevista Sec. Académica Dpto.- 2010)

En 1990 la profesora Susana Romanos de Tiratel asume como directora del Departamento. En 1991 en el ámbito del Departamento de Bibliotecología y Documentación se crea la carrera de “Técnico en Edición” diseñando su plan de estudios y dotándola de profesores. En 1993 se produce un nuevo cambio curricular aprobado por Resolución (CS) N° 3512/93 en la carrera de Bibliotecología y Documentación. El nuevo Plan de estudios presenta una estructura general conformada por: Ciclo Básico Común (6 materias), Ciclo de Bibliotecario (16 materias), Licenciatura en Bibliotecología y Documentación (6 materias obligatorias y 2 materias optativas), para el profesorado no especifica las materias. El plan para adquirir la licenciatura tiene una duración de cinco años.

En diciembre de 1993 asume la dirección del Departamento de Bibliotecología y Documentación, la Lic. Elsa Barber. Bajo su gestión se gestionó una flexibilización en el CBC para el ingreso de los aspirantes a la carrera de Bibliotecario. En 1996, a solicitud de la Junta Departamental, el Consejo Directivo de la Facultad de Filosofía y Letras, resuelve la desvinculación de la carrera de Técnico de Edición del Departamento. En la misma época de gestiona el cambio de nombre del Centro de Investigaciones Bibliotecológicas a “Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas” (INIBI)

El 24 de noviembre de 1999 por Resolución (CS) N° 3127 se aprueba el plan que actualmente sigue vigente, el cual se pone en funcionamiento en el 2001. La carrera pasa a llamarse “Bibliotecología y Ciencia de la información” y también se modificaron la denominación y el contenido de ciertas asignaturas. Los cambios introducidos tienen como objetivo formar integralmente a los profesionales para responder no sólo a las necesidades sociales y culturales del país, sino además a las demandas del campo laboral. (Ver línea del tiempo al final del apartado)

5.6.2- Análisis de los últimos planes de estudio

A continuación, se analizan en detalle los últimos planes de estudio de la carrera de Bibliotecología y Ciencia de la información a los cuales se ha podido tener acceso a través de sus resoluciones. Para facilitar la comparación de los mismos, se presenta el siguiente cuadro:

PLANES	1959	1970	1976	1986	1993	1999
CATEGORÍAS						
Nombre de la carrera	Bibliotecario	Ciencias de la Información	Bibliotecología y Documentación	Bibliotecología y Documentación	Bibliotecología y Documentación	Bibliotecología y Ciencia de la Información
Estructura general	18 materias distribuidas en 3 años: - 6 materias de cultura general. - 12 materias técnicas específicas - tres niveles de dos lenguas extranjeras (una romance y otra sajona) - ser buenos dactilógrafos	- Materias introductorias : 3 - Materias básicas: 11 técnicas y 7 de integración cultural. - Materias complementarias: 7 - Materias de especialización: 5 - Materias de profesorado: 4 - niveles de dos lenguas extranjeras (una romance y otra sajona)	- Materias técnicas: 13 - Materias de integración cultural: 8 - Materias de la licenciatura: 5 - Materias del profesorado: 2 - niveles de dos lenguas extranjeras (una romance y otra sajona)	- CBC: 6 materias. <u>Bibliotecario</u> <u>Auxiliar</u> : 8 materias + 3 niveles de inglés. <u>Bibliotecario</u> : 18 materias + 3 niveles de inglés y 3 niveles de francés o italiano. - <u>Lic. en Bibliotecolog. y Document.</u> Bibliotecario + 3 materias y 2 seminarios - <u>Profesorado</u> : Bibliotecario + 3 materias + 2 seminarios + 2 materias pedagógicas.	- Ciclo Básico Común: 6 materias. - Ciclo de Bibliotecario: 16 materias + 3 niveles de inglés. - Lic. en Bibliotecolog. y Document : Bibliotecario+ 6 materias obligatorias y 2 materias optativas + 3 niveles de inglés y 3 niveles de um idioma latino	-Ciclo Básico Común: 6 materias. -Ciclo de capacitación profesional básica: nueve materias obligatorias, dos optativas a elegir entre una grilla de seis y un período de práctica profesional + tres niveles de inglés. - Ciclo de formación profesional especializada: aprobado el Ciclo anterior + ocho materias, una pasantía o trabajo de campo y tres niveles de idioma latino. Este ciclo se estructura en seis orientaciones (cuatro materias de la orientación elegida, dos materias a optar entre cualquiera de

						las asignaturas de las otras orientaciones y dos materias obligatorias de investigación comunes
Grado de apertura o cierre	Cerrado. No se ofrecen opciones.	Cerrado. No se ofrecen materias optativas. Elección de especialización (Bibliotecología o Documentación) en la Licenciatura, con materias prefijadas.	Cerrado. No se ofrecen materias optativas. Elección de especialización (Bibliotecología o Documentación) en la Licenciatura, con materias prefijadas.	Cerrado. Sólo hay una materia optativa de la Facultad.	Semicerrado. Aumenta el número de materias optativas a dos según áreas y entre opciones prefijadas.	Tendencia a la apertura. Aumenta el número de optativas
Correlatividades	Rígido. Correlaciones entre años y materias.	Rígido. Correlaciones entre grupos de materias y materias. Los niveles de idioma deben aprobarse antes de cursar los ciclos de especialización.	Rígido. Correlaciones entre grupos de materias y materias. Los niveles de idioma deben aprobarse antes de cursar los ciclos de especialización.	Rígido. Correlaciones entre grupos de materias y materias.	Rígido. Correlaciones entre grupos de materias y materias.	Tendencia a la flexibilidad: correlaciones entre ciclos y algunas materias.
Requisitos para el título	<u>Bibliotecario Universitario:</u> -Aprobación de las materias. -Aprobación de un trabajo final	<u>Bibliotecario Auxiliar:</u> Debe aprobar las materias introductorias + 6 básicas técnicas + un nivel de idioma sajón (inglés) y un nivel de lengua latina (francés o italiano). <u>-Bibliotecario:</u> Debe aprobar las materias introductorias + 18 materias básicas + 1 complementaria + tres	<u>Bibliotecario Auxiliar:</u> Debe aprobar 8 materias técnicas obligatorias + un nivel de lengua sajona (inglés) y un nivel de lengua latina (francés o italiano). <u>-Bibliotecario:</u> Debe aprobar 13 materias técnicas y 8 de Integración Cultural + tres niveles de lengua sajona (inglés) y tres	<u>Bibliotecario Auxiliar:</u> Debe aprobar 8 materias técnicas obligatorias + tres niveles de lengua sajona (inglés). <u>-Bibliotecario:</u> Debe aprobar 18 materias + tres niveles de lengua sajona (inglés) y tres niveles de lengua latina (francés o italiano). - <u>Lic. en Bibliotecología y</u>	<u>Bibliotecario:</u> Debe aprobar todas las materias del Plan de Estudio y 3 niveles de lengua extranjera sajona (inglés). - <u>Lic. en Bibliotecología y Documentación:</u> Debe aprobar las materias de la licenciatura. Además tres niveles de lengua extranjera	<u>Diplomado en Bibliotecología:</u> Debe aprobar 17 materias del Ciclo de Capacitación, un período de Práctica Profesional y 3 niveles de lengua sajona (inglés). - <u>Lic. en Bibliotecología y Cs de la Información:</u> aprobar el Ciclo de Formación Especializada, un período de

	<p>Profesorado: No se menciona</p>	<p>niveles de lengua sajona (inglés) y tres niveles de lengua latina (francés o italiano). - <u>Licenciatura en Ciencias de la Información</u>: título de bibliotecario + 4 materias de especialización + tesis de licenciatura</p> <p>Profesorado: título de bibliotecario+ aprobación de las materias: -Pedagogía -Didáctica General -Psicología de la Ed. - Didáctica de las Ciencias de la Información y Práctica de la enseñanza</p>	<p>niveles de lengua latina (francés o italiano). - <u>Lic. en Bibliotecología y Documentación</u>: título de bibliotecario + 5 materias de especialización + presentación de tesis de licenciatura.</p> <p>Profesorado: título de bibliotecario + aprobación de 5 materias de especialización + 2 materias pedagógicas: - Didáctica General - Didáctica especial y práctica de la enseñanza.</p>	<p><u>Documentación</u>: Ciclo de bibliotecario + 5 materias + presentación de la Tesis</p> <p>Profesorado: título de bibliotecario + aprobación de 5 materias de especialización + 2 materias pedagógicas: - Didáctica General - Didáctica especial y práctica de la enseñanza.</p>	<p>sajona (inglés) y tres niveles de lengua extranjera latina (francés o italiano o portugués). No se especifica nada sobre una tesis.</p> <p>Profesorado: No especifica</p>	<p>Práctica Profesional o Trabajo de Campo, y acreditar competencia en 3 niveles de lengua sajona (inglés) y 3 niveles de lengua extranjera latina (portugués, italiano o francés).</p> <p>Profesorado: Aprobar el Ciclo de capacitación+ 7 materias de ciclo de especialización + 2 materias pedagógicas: - Didáctica General - Didáctica especial y práctica de la enseñanza.</p>
Perfil del egresado	No se menciona	No se menciona	No se menciona	No se menciona	<p><u>Bibliotecario</u>: - Relevar, seleccionar, analizar, almacenar y difundir información registrada con métodos manuales o automatizados. - Gestionar y desarrollar colecciones. - Ejecutar compilaciones bibliográficas. - Asesorar en diseño de espacios para</p>	<p><u>Diplomado en Bibliotecología</u>: - Desarrollar y ejecutar el procesamiento de la inf. en unidades, servicios de inf., catalogar y clasificar todo tipo de materiales. - Ejecutar tareas de archivista. - Recolectar, recuperar y difundir la inf. en cualquier</p>

					<p>unidades de información.</p> <p><u>Lic. en Bibliotecología y Documentación:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Incluye las incumbencias del Bibliotecario. - Organizar y dirigir unidades de inform. - Asesorar e intervenir en políticas de inform. - Diseño de planeamiento de sector bibliográfico. - Dirigir y ejecutar proyectos de investig. - Peritaje de materiales impresos de valor bibliográfico. <p><u>Profesorado:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Incluye las incumbencias de Bibliotecario. - Ejercer la docencia en todos los niveles educativos. - Planificar, conducir y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje de Bibliotecología y Documentación. Etc. 	<p>soporte. Etc.</p> <p><u>Lic. en Bibliotecología y Cs de la Inf:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Incluye las incumbencias de la Diplomatura. - Planificar y construir redes globales de inf. - Asesorar e intervenir en la elaboración de normas jurídicas en materias bibliotecológica y en la actividad profesional. - Asesorar en la formación de bibliotecas, archivos, etc. - Diseñar, dirigir, y evaluar proyectos de investigación en Bibliotecología, Ciencia de la Información, Archivología, Preservación y Conservación. - Asesorar en la tasación de colecciones. Etc. - <u>Profesor de Enseñanza Superior en Bibliotecología y Cs de la Información:</u> - Ejercer la docencia especializada en todos los niveles
--	--	--	--	--	--	---

						educativos. Etc.
Enfoque	Técnico	Técnico	Técnico	Técnico	Técnico	Técnico
Formación generalista o especializada	Especializada	Especializada	Especializada	Especializada	Especializada	Especializada
Articulación teoría-práctica	No se encuentra ninguna instancia	No se encuentra ninguna instancia para la licenciatura. Sí, se encuentra en el profesorado una asignatura de práctica al final.	No se encuentra ninguna instancia para la licenciatura. Sí, se encuentra en el profesorado una asignatura de práctica al final.	No se encuentra ninguna instancia para la licenciatura. Sí, se encuentra en el profesorado una asignatura de práctica al final.	No se encuentra ninguna instancia para la licenciatura. No se especifica para el profesorado.	Se encuentran previstas instancias de práctica profesional como requisito para la obtención de cualquiera de los tres títulos
Instancias curriculares de formación en investigación	No se encuentran	Se encuentra una entre las materias de especialización: "Métodos de investigación" (como requisito para la licenciatura previo a la tesis)	Se encuentra una entre las materias para la licenciatura previo a la tesis y el profesorado: "Métodos de investigación"	Se encuentra una entre las materias para la licenciatura previo a la tesis y el profesorado: "Métodos de investigación"	Se encuentran dos materias como requisito para la licenciatura: "Métodos de Investigación" y "Seminario de Aplicación de métodos de Investigación en Bibliotecología"	Se encuentran dos materias como requisito para la licenciatura y el profesorado: "Métodos de Investigación" y "Seminario de Aplicación de métodos de Investigación en Bibliotecología"

Para el análisis de los planes de estudio de la carrera de Bibliotecología y Ciencia de la información se han considerado una serie de categorías. A continuación, las mismas se desarrollan brevemente y se analizan los planes a partir de ellas.

Nombre de la Carrera: Permite observar si ha cambiado el nombre de la carrera en los diferentes planes de estudios y si ese cambio implica un cambio de enfoque. En este caso, se han observado cuatro cambios de nombre a lo largo de su historia en función de los planes analizados: en 1959 sigue con el nombre ligado a la profesión a partir de la cual nace la carrera que es la formación del "Bibliotecario" desde entonces con jerarquía universitaria. Luego en los '70 cambia de nombre: primero a "Ciencias de la información", luego en el '76 a

“Bibliotecología y Documentación” y finalmente en 1999 toma el nombre de “Bibliotecología y Ciencia de la información”. Según consta en algunos escritos sobre el tema, estos cambios en su denominación están relacionados con la actualización de contenidos resultantes de la investigación y sobre todo, con los cambios sociales. También parte de ellos se vinculan con la definición de la Bibliotecología como ciencia, de su objeto de estudio y de las teorías que la sustentan.

Al respecto, en una entrevista, la Directora del Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas, Susana Romanos, responde a una pregunta que indaga si la Bibliotecología es una Ciencia: “Depende del concepto que se tenga. Yo pienso que sí, porque tiene un objeto de estudio, utiliza los métodos de las ciencias sociales, tiene un lenguaje propio para entenderse hacia adentro y con el resto del mundo y tiene una consolidación como disciplina. Como profesión, es antiquísima.” (Romanos, 2008) Además de las diferentes conceptualizaciones del área y de la discusión sobre el estatus científico de la disciplina, un estudiante avanzado y docente de la carrera entrevistado explica los cambios en la denominación, en función del predominio de ciertas corrientes teóricas: *“El plan de Sabor es relativamente corto pero trabajó mucho tiempo en la reforma del plan y luego se dedicó a la investigación. Eran muy conocidas las disputas entre Sabor y Juarroz, porque Juarroz defendía la corriente europea de la documentación y Sabor defendiendo la corriente anglosajona americana de la Ciencia de la Información. Y es un poco desde la teoría lo que siempre estuvo en disputa en nuestra carrera. Fijate que el anteúltimo plan de estudios se llamó “Bibliotecología y Documentación”. Y antes ya se había llamado “Ciencias de la Información” [Marca la “s” con más fuerza]. Ahora una de las cuestiones que siempre se recalca, incluso muchos docentes de la carrera tienen cierta confusión en la diferencia entre “Ciencia” y “Ciencias de la información”. Este último es más general... quizás debería llamarse “Ciencias” porque se da archivología... pero en realidad “Ciencia de la Información” refleja la actual adhesión a la corriente angloamericana...”* (Entrevista alumno- 29/06/2010) Como se observa, el cambio de nombre de la carrera puede reflejar ciertas posturas o incluso disputas dentro de campo disciplinario. Esta idea coincide con la conceptualización de “campo” de Bourdieu (2000, pp. 11-19) donde el autor plantea que el universo “puro” de la ciencia es un campo social como otro, con sus relaciones de fuerza, sus monopolios, sus luchas y sus estrategias, sus intereses y sus ganancias, pero donde todas estas invariancias revisten formas específicas. Decir que el campo es un lugar de luchas no es sólo romper con la imagen pacífica de la “comunidad científica”; sino también recordar que el funcionamiento mismo del campo científico produce y supone una forma de intereses. En la lucha en la cual cada uno de los agentes debe comprometerse para imponer el valor de sus

productos y de su propia autoridad como productor legítimo, está siempre presente el desafío de imponer la definición de la ciencia (por ejemplo, la delimitación del campo de los problemas, las metodologías y las teorías que pueden considerarse científicas).

El testimonio que sigue destaca el énfasis humanista hasta los 70. El cambio de enfoque en la carrera se produjo antes del '59, por eso observamos que todos los planes analizados presentan una mirada fuertemente técnica. Se le otorga un fuerte peso a la formación específica para el ejercicio de la profesión y a la salida laboral como bibliotecario. Respecto al enfoque, uno de los entrevistados desarrolla cómo fue su evolución y confirma la actual mirada: *“Siempre hubo una orientación muy humanística hasta los 70. El plan del 76 ya era técnico. Los primeros planes de estudio, con el primer plan cuando Rojas crea la escuela, es más bien de orientación clásica. Cuando Ravnani es el decano luego pasa a una orientación más histórica y Carlos Victor Penna, en la década del 40 es el que toma la parte más técnica, práctica. No la incorpora directamente a la carrera, sino que da un curso en la Universidad del Museo Social, que es lo que va a dar el primer paso a la carrera en la Universidad. A medida que se van dando todos estos cambios afuera, dentro de la carrera se empieza a plantear la cuestión de cuándo se va a incorporar la técnica y a partir del plan de Cortazar. Es el que incorpora las técnicas al plan de estudios y así elimina las lenguas clásicas. Incorpora lenguas modernas, entonces ya empieza a tomar otro sentido también la currícula, porque las lenguas modernas tienen que ver con las fuentes de información que uno se va a encontrar en las unidades de información.”* (Entrevista alumno- 29/06/2010)

Estructura general del Plan: Da cuenta de la forma en la que está organizada la carrera. En la misma, las materias pueden presentarse en un listado, estar agrupadas por años, ciclos o por áreas temáticas (Camilloni, 2001 y Zabalza, 2006). Los tres primeros planes se organizan en materias, luego a partir de los '80 surge una tendencia hacia la organización en ciclos que se concreta más firmemente en el último de 1999. La carrera siempre estuvo fuertemente ligada al ejercicio de la profesión y por eso presenta títulos intermedios que favorecen la salida laboral en pocos años. La cantidad de materias aparece ligada al cumplimiento de los requisitos para la obtención de algunos de estos títulos. Lo corrobora el hecho que la licenciatura y el profesorado en el área recién aparecen con el plan de 1970. Por este motivo, tampoco se observan orientaciones.

El último plan de estudio del '99, toma un formato que tiende a ser más académico: se divide en ciclos de formación, reduce el número de títulos intermedios y presenta orientaciones para la licenciatura.

Como se señaló en el marco teórico, una de las características del currículum universitario es que forma para una profesión. Pero, especialmente en esta carrera con un perfil más técnico, se evidencia con énfasis esta relación bidireccional entre currículum y profesión. Lucarelli (2001) lo plantea cuando, entre las características del currículum del Nivel Superior, señala un alto grado de especialización y diversificación, en lo relativo al contenido científico, tecnológico o artístico propio del área académica o del campo profesional en la que se desarrolla el proceso formativo. Asimismo, orienta los estudios hacia la formación de una profesión que hace a una particular relación con el mundo del trabajo, tanto en la definición del perfil de formación como a las instancias de preparación de la práctica profesional.

Grado de apertura: A partir de la posibilidad de elección de los alumnos del recorrido curricular que debe seguir, es posible determinar el grado de apertura o cierre del mismo (Camilloni, 2001). Por ejemplo, la existencia de materias optativas a lo largo de la carrera lo demuestra, al igual que la elección de orientaciones.

Los planes previos al '86 son cerrados, ya que no existen en ellos materias optativas. Durante el inicio del proceso democrático, se incorpora una y en el plan del '93 dos materias que se pueden elegir entre opciones predeterminadas del mismo departamento.

El último plan tiene una tendencia a ser más abierto ya que le permite al alumno elegir más cantidad de materias optativas y orientaciones. Incluso para la licenciatura, puede optar por materias de los otros orientados.

Correlatividades: El plan de estudios puede considerarse más rígido o flexible en función de la existencia de correlatividades y la ubicación que se establecen para el cursado de las materias: las correlatividades por año son más rígidas que las correspondientes a los Ciclos, ya que permiten al estudiante mayor movilidad en la realización del trayecto de formación (Camilloni, 2001 y Díaz Barriga, 1995).

En general los planes son rígidos, ya que se establecen disposiciones por las cuales se exige cursar (y aprobar) determinadas materias o ciclos antes de poder cursar los subsiguientes. El plan del '99 muestra una tendencia a la flexibilización pero, existen correlatividades que ordenan el recorrido.

Requisitos para el título: Toma en consideración todas las materias y prácticas necesarias de acreditar para obtener el título (Calvo, 2002)

a)- Para la obtención del título de Licenciado: en el plan de 1.960, era necesario cumplir con determinados requisitos además de la aprobación de las materias como la realización de la tesis. Los requisitos varían según el título intermedio o final que se busque obtener. En general el título de Bibliotecario implica la aprobación de un determinado número de materias. La licenciatura y el profesorado surgen con el plan de '70. El requisito de presentación de una tesis para la licenciatura se encuentra en el plan del '70, '76 y '86. Los cambios del '93 y '99 no incluyen la realización de la tesis como requisito, a pesar de que este último tiene una orientación más académica dado que incluye materias que forman explícitamente en investigación. Algo para destacar del último plan es tener como requisito para la obtención de la Diplomatura y de la Licenciatura el cumplimiento de horas de trabajo de campo en el área profesional.

b)- Para la obtención del título de Profesor: (Lucarelli, 1997 y Rodríguez Ousset, 1994) en general, se ha mantenido el requisito de la aprobación de materias pedagógicas al finalizar el cursado del plan general sin la presentación de una tesis. Luego de ser formados en los contenidos propios del área se les pide como requisito aprobar dos asignaturas dedicadas a la formación en la práctica profesional docente. Por este motivo, se puede destacar que la concepción que prevalece es que para formar en la profesión docente, y por tanto para enseñar, basta con el dominio del contenido disciplinar, a la vez que se advierte una lógica aplicacionista en cuanto al aprendizaje de la práctica, en este caso la docente.

Perfil del egresado: El campo en el que se espera que se desempeñen los egresados de la carrera se puede inferir, en algunos casos, del perfil de egreso, mientras que en otros este se encuentra enunciado explicitado (Díaz Barriga, 1984)

En las resoluciones de aprobación de los planes previos al '86 no se encuentra explicitado. En los posteriores se pueden encontrar las incumbencias referidas a cada título que se puede obtener.

Se observa que las incumbencias del plan del '99 se han ampliado respecto de las del '93 y que se agregan a las básicas del Bibliotecario o Diplomado en Bibliotecología, aquellas propias de una licenciatura ligadas al trabajo de investigación o de un profesorado, en cuanto al desempeño de la docencia. A decir de la Secretaria académica el desempeño de los egresados se concentra en: *“Trabajar en bibliotecas, en todo tipo de bibliotecas, estamos hablando de bibliotecas escolares, populares, universitarias, especializadas de todo tipo. Puede ser cargos directivos o no directivos. En estos últimos años hay mucho trabajo en archivos públicos o privados. También se ha abierto un poco más, nosotros tenemos una orientación dedicada a la*

preservación y conservación de documentos y otra las tecnologías de la información. Hay gente que se ha abocado a eso, a trabajar en diferentes proyectos de tecnologías de la información desde el lado de la mirada nuestra, desde una forma interdisciplinaria con informáticos.” (Entrevista Sec. Académica Dpto.- 2010)

Formación generalista o especializada: De acuerdo al tiempo de cursado y a la cantidad de materias que corresponden a uno u otro año o ciclo es posible hablar de una formación más especializada o generalista de los alumnos. Es generalista cuando la mayoría de los cursos son de fundamentación, disciplinas genéricas y de formación socio- cultural. En cambio, es especializada cuando se prioriza el cursado de instancias curriculares propios de una disciplina o campo profesional. (Gómez Campo y Tenti Fanfani, 1986 y Zabazla, 2006)

Se observa en el cuadro comparativo que a lo largo de los años se ha mantenido una tendencia hacia la especialización y la formación profesional específica.

Articulación teoría y práctica: Se busca identificar si dentro del plan de estudio existen instancias de formación que relacionen el contenido teórico con la práctica profesional. Lucarelli señala que se pueden distinguir dos formas de hacer referencia a la práctica: uno como práctica profesional y otra como estrategia metodológica en el desarrollo de toda situación de enseñanza y aprendizaje. Cabe señalar, que en el análisis del plan de estudios, se hace referencia específicamente al primer sentido. (Lucarelli, 1994 y 2009 a)

A partir de la lectura de los planes de estudios es posible identificar únicamente en el plan actual instancias curriculares de articulación entre la teoría y la práctica profesional para la diplomatura y la licenciatura. Antes de concluir cada una de estas instancias, se pide el cumplimiento de horas de campo o práctica profesional.

En el caso del profesorado, encontramos por lo general, una materia de práctica de la enseñanza. En todos los casos, es posible pensar que la concepción que subyace a esta manera de organizar el currículum de ambas carreras es dicotómica, dado que prevalece una separación entre la teoría y la práctica, entendidas éstas como tareas excluyentes, desarrolladas al margen una de la otra, con una ubicación institucional desconectada.

También cabe destacar que esa materia se deja como una única materia de práctica pedagógica al final de la carrera. El hecho de ubicarse al finalizar de la formación, reiteramos, nos estaría indicando la existencia de una concepción aplicacionista, dado que el alumno deberá aplicar en esta oportunidad los contenidos teóricos adquiridos a lo largo de la carrera.

Instancias curriculares de formación en investigación: Tal como se señaló en esta tesis se busca la existencia de instancias curriculares que explícitamente promuevan la formación en investigación, observando si las mismas son obligatorias u optativas. Su ubicación dentro del plan de estudios, nos permite pensar acerca de qué manera se concibe la investigación dentro de la carrera y qué importancia se le da a la misma. En los planes analizados fue posible identificar materias que explícitamente tengan como objetivo la formación en investigación desde del plan de 1970. En tres planes ('70, '76 y '86) se ubica una única materia destinada a este fin: “Métodos de investigación”. En cambio, en los dos últimos planes ('93 y '99) hay dos materias correlativas entre sí: “Métodos de Investigación” y “Seminario de Aplicación de métodos de Investigación en Bibliotecología”, situación que estaría acorde a la intensificación del énfasis académico observado en estos planes. En todos los casos, estas materias son obligatorias y comunes a todos los alumnos de la carrera que quieran obtener la licenciatura.

5.6.3- El plan de estudios actual

El plan actual surge, el 24 de noviembre de 1999 por Resolución (C.S.) N° 3127. Este último plan introduce una serie de cambios interesantes de destacar con respecto al plan anterior que corresponde al año 1993 aprobado por Resolución (C.S.) N° 3512 del 14 de abril. Estas modificaciones son:

- La carrera cambia de nombre: de “Bibliotecología y Documentación” pasará a llamarse “Bibliotecología y Ciencia de la Información”, destacándose el énfasis técnico y tendiendo a una formación más académica.
- Lo que en el Plan del '93 aparecía como título de “Bibliotecario”, en el Plan del '99 toma el nombre de “Diplomatura en Bibliotecología”, acorde con las denominaciones dadas en la estructura curricular predominante en algunas otras carreras de diversos campos. Para obtener la Diplomatura en Bibliotecología hay que cursar el “Ciclo de Capacitación Profesional” que requiere tener aprobadas todas las materias del CBC (en el '93 solo 2 materias) a este período se lo llama Tramo de Formación General. Luego hay que cursar un Tramo de Formación Profesional Básica, que consta de 9 materias obligatorias más dos optativas a elegir entre una grilla de seis, un período de práctica profesional y 3 niveles de inglés. Estas 11 materias (obligatorias y optativas) se encuentran divididos en 6 áreas. Muchas de las materias del Plan '93 se siguen encontrando en el Plan '99. Así pues, los cambios no se encuentran en la cantidad de requisitos sino en el tipo de requisitos: se agrega el CBC, disminuye la cantidad de materias específicas, pero aumenta la cantidad de

optativas, se agrega la posibilidad de tomar contacto con el campo profesional a través de la pasantía.

- Para obtener la Licenciatura, en el Plan del '93 es necesario tener el CBC completo, el Ciclo de Bibliotecario completo (que en el Plan del '99 toma el nombre de “Diplomatura en Bibliotecología”) más 3 materias obligatorias, 3 seminarios y 2 materias optativas (elegidas entre un grupo preestablecido según áreas) (8 en total). Además de sumarle a los 3 niveles de inglés, los 3 niveles de un idioma latino. En cambio en el Plan '99, se considera que se inicia el “Ciclo de Formación Profesional Especializada” que tiene como requisito tener aprobado el ciclo anterior. En este ciclo hay que aprobar 8 materias (4 de la orientación elegida, 2 materias a optar entre cualquiera de las asignaturas de las otras orientaciones, 2 materias obligatorias de investigación comunes a todas las orientaciones) una pasantía o trabajo de campo y tres niveles de idioma latino. Este ciclo está estructurado en 6 orientaciones y el título de Licenciado señala la orientación elegida.
- El Plan tiende a flexibilizarse por tener más cantidad de materias optativas en todos sus ciclos (hay aprox. un 30% de optativas, en cambio en el '93 menos de un 10%) y también tiende a especializarse, al señalar orientaciones en la Licenciatura.
- En las correlatividades del Plan '99 se presentan sólo 6 materias como condición para cursar otras. Es decir, algunas menos que en el Plan '93.
- Para obtener el título de Profesor, prácticamente los requisitos del Plan '93 se mantienen para el Plan '99. Salvo, que no son formaciones que sigan (en su total desarrollo) una lógica secuencial ya que no se requiere ser Licenciado para ser Profesor; se requiere una materia menos del Ciclo de Formación Profesional Especializada (7 en total) y que no realice las pasantías de este ciclo, en lugar de las cuales se realizan las practicas de enseñanza para dar lugar a las instancias practicas de la formación. es decir que se enfatiza la presencia de dos carreras y su corte formativo relativamente propio. Se mantienen las dos materias del Departamento de Ciencias de la Educación.
- Asimismo, otro cambio es la existencia de Pasantías en los 2 ciclos que permiten el conocimiento del campo laboral. En el Tramo de formación profesional básica (para la Diplomatura) los alumnos tienen que cumplir con pasantías en unidades de información (150 horas). Luego, en el Ciclo de formación profesional especializada (para la Licenciatura) cada orientación tiene como requisito cumplir una pasantía en el ámbito específico para el cual se está formando. Esta distribución de los espacios de acercamiento a la práctica profesional en el plan de estudio muestra cómo se busca introducir a los alumnos gradualmente al campo

laboral a partir de una propuesta que rompa con la lógica aplicacionista en torno al tema de la articulación teoría y práctica.

En síntesis, la estructura general del Plan de Estudios que sigue vigente presenta un Ciclo Básico Común (6 materias), Ciclo de Capacitación Profesional (17 materias y la Práctica Profesional), Ciclo de Formación Especializada (8 materias: incluyendo algunas obligatorias, otras optativas y pasantías específicas al área elegida) y el Profesorado (2 materias).

El Plan se caracteriza por ser más abierto, ya que en el Ciclo de Capacitación Profesional el alumno puede seleccionar dos materias optativas entre una grilla de seis materias. En Ciclo de Formación Especializada puede elegir la orientación a seguir. Ellas son: 1- Procesamiento de la información, 2- Recursos y servicios de información, 3- Tecnología de la información, 4- Gestión de unidades de información, 5- Archivología y 6- Preservación y conservación. En cada orientación puede optar entre la oferta de asignaturas de las otras orientaciones.

También presenta una tendencia a la especialización por ampliarse el ciclo de capacitación profesional e incluir el contacto con la práctica profesional a través de una pasantía o trabajo de campo. Asimismo surge un Ciclo de Formación Especializada con varias orientaciones especificando cada vez más la formación. Incluso la formación docente tiende a especializarse ya que no se requiere el título de licenciado sino que el alumno debe seguir un recorrido específico en el plan.

En la entrevista, la Secretaria Académica de la carrera afirma lo siguiente sobre el plan actual en comparación con el anterior: *“El Plan de Estudio de 1999, se sustraen materias de la diplomatura y se trasladan a la licenciatura. En la licenciatura se crean seis orientaciones. Lo positivo de este Plan es que se hace más abierto, los alumnos pueden elegir ciertas materias. Lo negativo es que al ser tan reducida la matrícula de la carrera hay poca cantidad de egresados por orientación”*. (Entrevista Sec. Académica Dpto.- 2010) En este punto es clara una tensión entre un criterio pedagógico (la apertura del plan) y un criterio administrativo (la cantidad de egresados) en el momento de evaluar el plan actual.

Este nuevo Plan de Estudios presenta un avance en relación al Plan del '93, ya que incorpora espacios de articulación entre teoría y práctica para preparar a los alumnos en las habilidades profesionales que describe en el perfil del egresado. En la Diplomatura en Bibliotecología se incorpora el espacio de Práctica Profesional, los alumnos son pasantes en unidades de información. Y en la Licenciatura en Bibliotecología y Ciencias de la Información los alumnos pueden optar entre un trabajo de campo o la práctica profesional.

Así reconoce su existencia y cumplimiento la Secretaria Académica de la carrera: *“En el Plan de Estudio está concretado a través de las prácticas profesionales que los estudiantes hacen cuando terminan la diplomatura. Es una práctica profesional de 150 horas, que la necesitan para finalizar los estudios y comenzar con el trámite del título. En la licenciatura lo mismo, tienen una práctica profesional de la misma cantidad de horas, o ahí, en ese caso, también pueden optar por un trabajo de campo si lo quisieran.”* (Entrevista Sec. Académica Dpto.- 2010) También comenta que siempre se realizan al final de cada período formativo y su perspectiva acerca del aporte formativo que brinda a los alumnos: *“[Se realizan] al final de la carrera y pueden optar por un trabajo de campo, pero en la licenciatura. En la diplomatura sólo es una práctica profesional. De la práctica profesional se ha discutido varias veces al respecto, porque la realidad es que todos nuestros alumnos al final de la carrera ya han trabajado, no en una sino en varias bibliotecas. Incluso cuando llegan al final de la recta profesional es casi un trámite que tienen que hacer, porque la verdad es que no les aporta mucho, ya han trabajado, ya tienen la experiencia. Con lo cual uno piensa que tal vez, habría que buscar otro tipo de articulación, ponerla antes, o un trabajo de otra manera en un proyecto concreto que se verá en su momento. Al estar al final de la carrera no le aporta mucho. Además, que en la diplomatura hay tareas generales, en cambio, en la licenciatura son de un área específica. Con lo cual esas tareas generales que hacen son las que hicieron en su lugar de trabajo, entonces, no les aporta mucho más allá de estar en una instrucción diferente o en un ambiente diferente. Creo que el aporte viene por estar en un ambiente diferente, pero, no por las tareas en sí mismas.”* (Entrevista Sec. Académica Dpto.- 2010)

Sobre este mismo punto, un alumno- docente de la carrera comenta su experiencia: *“... Yo hice la práctica para la diplomatura en el Balseiro, en Bariloche... Las prácticas profesionales están dentro de un acuerdo marco y lo firma cada institución con el Departamento. Una vez que ya están firmados todos los convenios y llegas a la parte de la práctica profesional, elegís del listado de las instituciones... te contactas con la que te gusta... generalmente se elige por cercanía geográfica, si conoces algún profesional que trabaja ahí... A partir de ahí podés elegir, antes te lo designaba el Departamento, un tutor pedagógico y hace visitas, un seguimiento... hay que hacer informes parciales y uno final. Son 150 horas, y te las administras vos en relación con las necesidades de la institución. Yo lo hice un mes porque me estaban alojando allá y había que hacerlo condensado.”* (Entrevista alumno- 29/06/2010). El entrevistado, manifiesta explícitamente una postura diferente a la anterior en cuanto al aporte de estas instancias: *“Yo estoy en contra de los que dicen que cuando están en las practicas ya estas trabajando en biblioteca... ganás en aprendizaje porque cada biblioteca es un mundo aparte,*

cada institución es distinta, los usuarios son diferentes, también las temáticas lo son, la forma de trabajo, la manera de organizarse... además vos, en el trabajo, no tenés un seguimiento académico. Entonces esa evaluación es la única oportunidad que tenes en la práctica. En general es una instancia que se aprovecha. Y también tenés estas cuestiones que se fueron puliendo a lo largo del tiempo... de que la institución no le de al pasante el trabajo que no quiere hacer nadie. La práctica tiene que reflejar los contenidos que se aprenden tanto en la diplomatura, y en la licenciatura relacionada con la orientación. Entonces la idea es que en la practica de la diplomatura el pasante haga algo de cada una de las áreas, incluso hasta de gestión. Una de las tareas podría ser mirar la planificación, ver, por ejemplo, dónde podría estar mejor ubicado un ala nueva. A mi me sorprendió eso cuando estuve en Bariloche porque agarraron un plano y me dijeron: “¿dónde te parece que estaría mejor...?”. Me pareció muy bueno en ese sentido, que pudieron respetar esto de que el estudiante vea el trabajo real en una biblioteca y no las sobras. En general lo que se trata de cuidar en las prácticas es el contacto con los usuarios. Como es la cara de la institución, se pueden dar las búsquedas por teléfono o por mail, pero en persona se trata de que no.” (Entrevista alumno- 29/06/2010)

Tomando en cuenta estos testimonios, se pueden puntualizar algunos aspectos:

- La presencia y ubicación de la práctica profesional dentro del plan de estudios: El cumplimiento de 150 horas de práctica profesional se ubican al final del ciclo formativo y como requisito último de la obtención de un título (Diplomatura o Licenciatura). El lugar donde resulte más aprovechable para la formación de los alumnos sigue siendo un tema de debate. Aquí se estaría considerando uno de los dos niveles de expresión de la articulación teoría- práctica: el que corresponde a la formación en la profesión (Lucarelli, 2009 a) manteniendo una visión dicotómica y aplicacionista ya que se presenta en el plan de estudio con “asignaturas teóricas” y “asignaturas prácticas”, con la existencia de tramos iniciales dedicados a la presentación en los fundamentos teóricos de la profesión, que se constituyen en la casi totalidad del tiempo previsto para la formación, a los que sigue un muy limitado espacio final para el entrenamiento de las “habilidades de la práctica profesional”. El cambio en este sentido, implicará entender a la teoría y al práctica, como un proceso único de conocimiento, enseñanza y aprendizaje, dentro del cual, temporalmente, podrán existir momentos en los cuales se enfatizan algunos aspectos más que otros. Asimismo, como propone Celman de Romero (1994), llevaría a organizar los planes de estudio de modo que contemplen una progresiva aproximación al campo de la práctica profesional, desde los comienzos de la carrera, no al final. Aprender a analizar esa realidad, problematizarla, es ya

romper la invariabilidad de “lo dado”. Es poder interrogar a la teoría a partir de la práctica y demandarle sugerencias para entender y actuar. Es reflexionar, hipotéticamente, sobre los por qué de las prácticas propias y de otros. Es formar a un “profesional reflexivo” desde las palabras de Schön (1992).

- La contribución a la formación: Existe una discusión en torno al aporte formativo que este requisito brinda en función de la situación laboral de los alumnos que la cursan. Gran parte de ellos tienen experiencia en bibliotecas. No obstante, otros consideran que aún así, es un espacio importante y aprovechable ya que permite ampliar la mirada sobre el campo laboral, vivir nuevas experiencias y relacionarlo con la teoría estudiada a partir de los seguimientos y trabajos académicos. Este punto nos remite a los planteos de Schön (1992, pp. 30-37) que considera importante en estos espacios propiciar *la reflexión en la acción y sobre la acción* en los procesos de formación de profesionales. Con *la reflexión en la acción* se alude a la posibilidad de pensar en lo que se hace mientras se está haciendo, tal como lo realiza el profesional en la resolución de situaciones cotidianas en la que debe encarar la incertidumbre y el conflicto sin pretender aislarse de esa situación o detener el proceso tal cual se produce. Esta forma de reflexión se diferencia de *la reflexión sobre la acción*, en la que la reflexión carece de una conexión directa con la acción presente. Incluso propone la estructuración de un espacio didáctico- curricular denominado *prácticum reflexivo* donde se ayuda a los estudiantes universitarios que se están formando en una profesión, a ser capaces de algún tipo de reflexión en la acción, a través de una diálogo entre docente- tutor y alumno. (Lucarelli, 2005)
- Las características de la pasantía: Tanto la institución formadora como las empresas que toman pasantes deben tomar sus recaudos para que resulte una instancia interesante y productiva para todos. Justamente, en su artículo, Riquelme y Razquin (1997, pp.59-69), sostienen que “el desafío para instituciones de larga tradición en la vida universitaria del país (...) está en generar una valoración pedagógica de las prácticas laborales proveyendo de empleos “pedagógicamente aceptables” o subsidios y becas para sus estudiantes. La definición de modos alternativos de vinculación estudio y trabajo de universitarios que se puedan incorporar a la currícula universitaria, constituye un tema central ante los cambios curriculares actuales. (...) Ello involucra disponer de espacios en el currículum, sea en el plan de estudios o sea en los ámbitos de conducción de las carreras, orientados a la gestión, seguimiento y evaluación de las prácticas pedagógicas de estudio y trabajo.” Al mismo tiempo, las autoras, nos hacen reflexionar sobre el tema planteando que, “la comprensión del mundo del trabajo reconoce y fomenta el indudable valor pedagógico de las acciones

educativas integradas (entre ellas, las prácticas de estudio y trabajo y las pasantías laborales) pero advierte (...) que corresponde plantearse una reflexión sobre cuáles son las posibilidades de atención, desde los ámbitos universitarios, de todos los cambios del mundo de la producción y el trabajo y los requerimientos de la política social derivados de la profunda crisis y polarización social, en medio de la implementación de las prácticas de estudio y trabajo.” Evidentemente, la introducción de las pasantías y las prácticas laborales de los estudiantes universitarios en los espacios curriculares y su aprovechamiento desde las cátedras desde la perspectiva de la integración teoría y práctica, es un tema complejo, real, actual e importante para debatir con la presencia y participación de todos los sectores involucrados, buscando así superar este desafío que se le plantea a la educación superior, teniendo en cuenta el contexto actual en el cual está inmerso y del que forma parte.

En la actualidad la Facultad de Filosofía y Letras está pasando por un proceso de cambio curricular en el que los distintos claustros están discutiendo las posibilidades y propuestas de renovación de los actuales Planes de Estudio y la carrera de Bibliotecología y Ciencia de la Información no está por fuera de este proceso.

Según lo comentado por los entrevistados, el actual proceso de cambio curricular apunta a modificaciones en la estructura, en especial en las orientaciones de la licenciatura, carga horaria, dictado de teóricos y trabajos prácticos. En cuanto a las orientaciones, es donde se advierte un cambio más profundo ya que se tiende a reducir la cantidad de orientaciones de la licenciatura y a que ciertas materias pasen a formar parte de la diplomatura como contenidos transversales. Se pretende que el Plan de Estudio tenga como troncales las áreas de Procesamiento de la Información y de Recursos y Servicios de Información, mientras que las transversales serían las áreas de Tecnologías de la Información y Gestión.

Esta propuesta de cambio pretende subsanar la falencia de formación en la diplomatura ya que algunos contenidos transversales que se requieren en la práctica profesional sólo se enseñan en la licenciatura al que accede un pequeño número de alumnos.

Un estudiante de la licenciatura al respecto comenta: *“hay una comisión que lo está revisando. (...) Ahora se flexibilizó con el plan del 99 que se implementó en el 2001, se abrió lo de las orientaciones, se incorporaron áreas nuevas, porque la Archivología es como una carrera distinta que está incluida en Bibliotecología y está la oferta en la UBA como orientación. Lo mismo pasa con Conservación, pero, al abrirse la licenciatura, lo que se dice es que perdió la base. Las materias de la diplomatura no alcanzan para formar al profesional y habría que volver a un plan... no se sabe si más rígido pero reforzando la base. Y ahí está la*

cuestión, porque cada área piensa que sus materias son las fundamentales, pero habría que llegar a un acuerdo y poner un poco de todo.” (Entrevista alumno- 29/06/2010)

Otro tema de discusión, como ya se señaló, es el espacio de la práctica profesional, ya que en las condiciones actuales no cumple con las expectativas. Se aspira a ubicar el espacio de formación de la práctica en etapas previas a la finalización de la carrera. No se pretende realizar cambios en la formación en investigación, ya que se considera que es la adecuada.

En síntesis, la situación actual de la carrera está signada por un proceso de reforma curricular que busca mejorar la formación profesional del bibliotecario, sin afectar la formación en investigación, objeto de análisis del presente trabajo.

5.6.4- La formación en investigación.

Al considerar a la Bibliotecología una ciencia, se considera que posee un objeto de estudio y formas de abordarlo. En los siguientes testimonios encontramos la visión de los actores del currículum sobre algunas problemáticas relacionadas con el tema, tales como: qué es investigar en el área, cómo se lleva a cabo la tarea, qué interés despierta este quehacer, etc.

a) A qué se llama investigar en Bibliotecología y cómo se lleva a cabo: al respecto, la Directora del INIBI, Susana Romanos dice: *“Tiene muchas vertientes, para mí, todas apasionantes. Nosotros trabajamos con registros humanos: por ejemplo, cuando salga publicado esto, para nosotros va a ser un registro. Hay una materia prima fundamental que está en los registros que es la información: científica, narrativa o lo que sea. Nuestra misión social es permitir el ingreso a esa información; que la humanidad pueda beneficiarse con los contenidos de esa actividad registrada. Y se puede estudiar de todo: la historia, por qué se clasifica de determinada manera y no de otra... ahora se agrega la historia de la lectura. Porque para apropiarse de los contenidos de los registros, hay que leer. Nuestra obligación es guardar todos los registros menos los de archivos y los de museos, que tienen la característica de ser únicos e irrepetibles. El último objeto de estudio es el usuario: el ser humano frente a la apropiación de la información. ¿Cuándo busca información? ¿Qué condiciones se tienen que dar para que la busque? ¿Cuáles son los contextos que permiten mayoritariamente la búsqueda de información? Se puede estudiar el bibliotecario en sí, la actividad, la historia o el usuario frente a la información.” (Romanos, 2008)* Un alumno aporta su visión sobre qué se investiga en el área: *“A ver... y puede tener que ver con las temáticas. El Instituto tiene diferentes líneas de investigación: por un lado la conducta de los usuarios a la hora de buscar información. Por*

otro lado, las revistas... parece increíble que eso sea una línea de investigación... la visibilidad de revistas de determinada especialidad en base a estadísticas internacionales. Luego el estado de la automatización en las bibliotecas es una línea muy fuerte..." (Entrevista alumno- 29/06/2010) También la Secretaria Académica comenta: "Lo que sí ha habido a lo largo de los años una investigación más ligada a la resolución de problemas prácticos, que una investigación básica que tienen tal vez otras ciencias. (...) Los objetos de estudios son el usuario. (...) Pero comúnmente en la bibliotecología son la biblioteca, el usuario y la colección, o sea, los recursos de información. (...) últimamente han combinado lo cuantitativo con lo cualitativo. Sobre todo para el estudio de los usuarios que son las personas, no es lo mismo estudiar una colección que a un individuo, ahí entra lo cualitativo." (Entrevista Sec. Académica Dpto.- 2010) Como se observa, parece existir coincidencia en afirmar que la investigación en bibliotecología se dedica el estudio de:

- aspectos ligados a la actividad del bibliotecario: planificación estratégica y evaluación de unidades de información, gestión e integración administrativa de unidades de información, archivología, preservación y la conservación en bibliotecas y archivos, etc.

- temas relacionados a los recursos de información: colecciones, gestión de bases de datos, sistemas de recuperación de la información, sistemas y redes de información, etc.

- el usuario frente a esa información: estudio y formación de usuarios, desarrollo de la colección y de los servicios de acceso, etc.

En cuanto a lo metodológico, adhieren al uso de los modos de operar correspondientes al hacer ciencia de lo social: cuantitativos, cualitativos o su combinación.

b)- El incentivo y desarrollo del quehacer investigativo: el conflicto que se presenta es que los actores no reconocen una fuerte incentivación hacia la investigación en la carrera, ni en la facultad, ni en otros espacios. Algunos de los entrevistados visualizan falta de interés, de infraestructura y de recursos humanos para el desarrollo investigativo en el área. Además, se señala que el Instituto de Bibliotecología, históricamente, no ha tenido relación con la carrera de grado, ni con los estudiantes. Así lo confirma el siguiente testimonio: "No se si habrás visto pero hay dos UBACyT de Bibliotecología en toda la carrera. Hace muy poco hubo cinco... hubo uno que se perdió porque un profesor tuvo que dejar por problemas de salud y así... entonces quedaron dos grupos y en cada uno hay mucha gente. La verdad es que nunca me acerqué... también hay un mito que si te acercas te ladran. Pero supongo que si te acercas tenés lugar. De hecho en el de R hubo dos o tres estudiantes participando. Pero cuando empezaban a trabajar tenían que ir dejando... Es el eterno problema" (Entrevista alumno- 29/06/2010) También

confirma esta situación la otra entrevistada:”*Históricamente no ha tenido mucha relación el Instituto con el Departamento y los estudiantes de la carrera. Los diferentes directores que han estado no han acercado el Instituto a los estudiantes, no han buscado una articulación que fomenta mucho más. Recién ahora empezamos con un poco de acercamiento que hicimos unas Jornadas entre el Instituto y el Departamento juntos con esta idea justamente. Creo que bueno, el no haber fomentado a lo largo de tantos años, tal vez, desde el Instituto (mucho más que de la carrera nuestra que es una carrera de grado) no ha ayudado tampoco*” (Entrevista Sec. Académica Dpto.- 2010) Esta situación se ha buscado revertir a partir de el segundo cuatrimestre de 2009 con la convocatoria conjunta del Departamento de Bibliotecología y Ciencia de la Información, el INIBI – Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas, y las Cátedras de Metodología de la Investigación y Elaboración de Proyectos de Investigación de la Facultad a la “Jornada de Difusión de la Investigación en Bibliotecología y Ciencia de la Información” donde se presentaron investigaciones en curso sobre el área para acercar a los alumnos al tema e incentivar la producción científica.

c)- La relación entre la actividad profesional y académica: los estudiantes optan preferentemente por salidas laborales profesionales como trabajar en bibliotecas, archivos o proyectos. Parece no existir un sostenido interés en desarrollarse en investigación. Lo confirma el siguiente testimonio: “*Ese es el tema: el ejercicio de la profesión es algo que atenta mucho contra la investigación en cuanto a la oferta y también un poco son los incentivos. Si bien están las becas, lo que uno gana en cualquier trabajo es más... y tampoco están las exigencias de una investigación...*” (Entrevista alumno- 29/06/2010) Así comenta esta problemática la Secretaria Académica del Departamento de la carrera en 2010: “*Bueno nosotros tenemos un conflicto, porque la salida laboral es muy grande. Se incentiva desde acá la investigación, pero, cuando la gente tiene que elegir, elige la salida laboral. Hay mucho ofrecimiento, hay pocos recursos humanos, con lo cual prácticamente todos aquellos que están estudiando trabajan y no hay mucha gente que opta por la investigación, por más que la investigación está porque nosotros tenemos dos materias en la licenciatura. (...) La idea es que con esas dos materias que tienen como obligatorias los incentive para que de algún modo sigan con la investigación. Tampoco tenemos muchos espacios en la facultad o en otros lugares para la investigación. Pero, hay mucha gente que hace investigación en sus lugares de trabajo, después los presenta en congresos o en conferencias. Tal vez, no es la investigación institucionalizada por ejemplo a través del Instituto de Investigación que tenemos en el cuarto piso, pero sí hace investigación más aplicada de problemas que surgen en los ámbitos de trabajo.*” (Entrevista Sec. Académica

Dpto.- 2010). Como se observa el análisis de la profesión, su campo de acción y las prácticas que en él se realizan es un estructurante central no sólo en la estructura curricular de la carrera (Lucarelli, 2001) sino también en la vida académica del área y en el desarrollo de la producción científica.

d)- Las instancias formativas en el plan: en el Plan de estudio, actual entre las materias del tramo de formación profesional básica, figura una materia obligatoria relacionada con el tema de la investigación que es: “Búsqueda y utilización de la información”. Pero, según los miembros de la carrera, la formación en investigación se da principalmente en dos materias de la Licenciatura que son obligatorias y comunes a todas las orientaciones. Una de ellas es: “Métodos de la Investigación en Bibliotecología y Ciencia de la Información” que se dicta en el primer cuatrimestre, cuyos contenidos se refieren a los aspectos metodológicos. La otra materia es “Elaboración de Proyectos de Investigación en Bibliotecología y Ciencia de la Información” que se dicta en el segundo cuatrimestre, implica el diseño de un proyecto de investigación y está a cargo de la misma profesora titular que la materia del primer cuatrimestre. Estas materias son correlativas entre sí y se consideran una unidad de formación sobre el tema. Como se señaló anteriormente los alumnos que realizan la Diplomatura no cursan estas instancias curriculares destinadas a la formación en investigación ya que ésta sólo se brinda para la Licenciatura dado el carácter académico de esta a diferencia de la diplomatura que forma en las otras prácticas profesionales. Esta situación evidencia una limitación para las intenciones de la carrera y el Instituto, los que manifiestan su interés por ampliar la producción científica del área, ya que el porcentaje de alumnos que continúa la Licenciatura y la completa es muy reducido. A esto hay que sumarle que aquellos que terminan la Licenciatura y se encuentran formados para acceder a la tarea académica, en general eligen progresar en su carrera profesional y no dedicarse a la investigación.

5.6.4- a- La cátedra B1

El trabajo de campo en esta asignatura obligatoria para la licenciatura de la carrera se ha realizado durante el año 2009. Se han utilizado como fuentes de información: documentos curriculares: plan de estudio, programa de la asignatura y cronograma; observaciones de teóricos- prácticos y seguimiento del único práctico; entrevista a la Profesor Titular; una sesión de retroalimentación con la Profesora Titular de la cátedra realizada en diciembre de 2010

A partir del proceso espiralado entre recolección de la información y análisis de la misma, se fueron comparando los datos obtenidos de las diferentes fuentes. De la triangulación se obtuvo un esquema general conformado por una serie de categorías que constituyen los ejes del análisis descriptivo que a continuación se detalla.

La historia de la cátedra: desde el marco teórico que se sostiene en esta investigación, es central contextualizar las acciones de la unidad en estudio. Así en la historia de la cátedra se pueden identificar dos momentos que incluye a la cátedra B1 y B2:

a)- Primer momento: *Fundación de la cátedra con su estructura actual, a partir del plan que se crea en el año '93.* Si bien la materia “métodos de investigación” (1° cuatrimestre) existe desde el plan de 1970, a partir del cambio de plan de 1993 este espacio se desarrolla a través de las dos instancias que conforman una unidad formativa: “Métodos de investigación” y “Seminario de Aplicación de métodos de investigación en Bibliotecología”. Con el cambio de plan de 1999 las materias pasan a llamarse con el nombre actual. “Y... bueno así es como se mete la materia y después con el cambio, este que vos decís del 2000 cambia el nombre. Bibliotecología y ciencia de la información. Y ya lo otro no es seminario sino es materia. Entonces son dos materias, correlativas. Yo creo que es de las pocas carreras que tiene anual.” (Entrevista Prof. Titular- 07/12/09)

b)- Segundo momento: *Organización y consolidación.* A partir de 1994 la profesora B asume como titular de ambas cátedras por concurso. Se va consolidando la cátedra a lo largo de más de 15 años. Durante este tiempo no se producen cambios en la conformación de la cátedra. La actual JTP se incorporó a la cátedra como ayudante desde sus inicios junto a la Profesora Titular. Actualmente, la conformación de la cátedra en 2009 está dada por dos personas: Profesora Titular y una JTP. Ambas conforman el equipo docente desde 1993. La cátedra del segundo cuatrimestre (B2) está conformada por las mismas dos docentes de la cátedra B1 (Profesora Titular y JTP) que generalmente continúan con los mismos alumnos dándole continuidad a la propuesta entre los dos cuatrimestres a lo largo del año.

Consultada en la retroalimentación sobre los cambios o énfasis en la propuesta durante estos 15 años, la profesora titular comenta lo siguiente: “(...) Cuando se empieza a dar la materia hubo un corte abrupto porque el dictado anterior lo daba un ingeniero que no daba metodología en la primera parte sino que daba nociones de epistemología. Yo hago un programa con el eje en el tema que concursé que se relaciona con inclusión de la carrera en las Ciencias Sociales y sus métodos... la estructura básica no cambió, hubo adecuación... yo propuse buscar ejemplos del

área para cada método... lo que se hace periódicamente es revisar las investigaciones actuales y renovarlas. Lo que han cambiado son los temas de investigación... antes eran más que nada históricas y luego con los cambios tecnológicos hay muchas investigaciones sobre los sistemas de búsqueda y esas cosas (...)" (S. Retro. Prof. cátedra B1 y B2- diciembre 2010).

Este testimonio, nos permite reflexionar sobre algunos aspectos:

- llama la atención que los docentes a cargo de estas cátedras que introducen en el quehacer investigativo (en estas últimas décadas) no son especialistas del área, ni desarrollan investigación en el ámbito de la bibliotecología. Posiblemente, esto se deba a que históricamente la carrera ha formado para un desempeño profesional de bibliotecario y no para la profesión académica. No son muchos los docentes y egresados que se dedican a la investigación. Recién en el plan del '93 y del '99 se le otorgó mayor impulso a la formación en investigación al incluir la licenciatura.
- es interesante señalar los cambios de enfoque que ha tenido la materia. Inicialmente (con el anterior profesor titular) se trabajaba desde una mirada más epistemológica. En cambio, desde que la docente titular actual accede al cargo por concurso, le imprime un énfasis mayor al enfoque metodológico.
- con la formación en investigación desde un enfoque metodológico instalado en la carrera desde los años '90, una de las actividades que surge es la definición de un objeto de estudio para un futuro proyecto de investigación. En este sentido, también se generaron cambios, pero en este caso, ligados a las áreas de interés dentro del campo: de una perspectiva más histórica se pasó a un interés más acentuado por los temas relacionados con la tecnología y el acceso a la información.

La intencionalidad formativa: La asignatura presenta un programa general. Como ya se ha señalado, una de las formas de entender la intencionalidad formativa que tiene la cátedra es analizando el currículum que presentan como propuesta. Es decir, el programa. (Lucarelli, 2002)

Según Feldman (2010) normalmente la programación consta de todos o de algunos de los siguientes componentes principales: a- una definición de *intenciones* de la unidad, el curso o la clase, tanto en términos de propósitos como en términos de objetivos. Los propósitos definen lo que el profesor pretende de un curso. Los objetivos definen las intenciones en términos de lo que los alumnos obtendrán, sabrán o serán capaces de hacer. b- la selección de contenidos, su organización y la secuencia. c- un tercer punto consiste en especificar estrategias, tareas y actividades.

El programa de esta materia consta de los siguientes ítems: encabezado, fundamentos, objetivos, unidades temáticas, metodología de la enseñanza, cronograma, sistema de evaluación y promoción, composición de la cátedra. En el encabezado encontramos los datos de la Universidad, Facultad, Departamento, Nombre de la asignatura, Profesor (titular), cuatrimestre y año de cursada y finalmente número de programa.

En el apartado del programa cuyo título es “fundamentos” se señala en primera instancia un enunciado general que aclara en torno a qué se va a enseñar y aprender en esta materia: “*El desarrollo de la materia implica el conocimiento teórico- práctico de los distintos métodos de investigación aplicables al campo de la Bibliotecología y la Ciencia de la Información.*”. Desde este enunciado general, ya se da un encuadre de la forma de trabajo propuesta: teórico- práctico, centrado en lo metodológico y buscando su uso en el campo específico.

También señala en el mismo apartado que a pesar de centrar su mirada en lo metodológico y especialmente en el proceso de investigación, no dejará de lado plantar una base de temas de orden epistemológicos que sirvan de referencia para saber si el conocimiento construido luego del proceso de investigación es un conocimiento que se encuentra dentro de los parámetros científicos. Así queda explicitado en el programa: “*Se contextualiza el proceso de investigación aportando una base epistemológica, que presente los principales problemas de análisis – términos teóricos, términos empíricos, base empírica, conceptualización, validación- que permitan evaluar los conocimientos obtenidos en cuanto a los criterios de confiabilidad de los resultados, extensión de los mismos y nivel de información registrada.*”. Recordemos que por su etimología la epistemología deriva del griego, *episteme*, 'conocimiento'; *logos*, 'teoría'. Al respecto, Bunge (1983, p. 13) sugiere una definición general de epistemología en los siguientes términos: “La epistemología, o filosofía de la ciencia, es la rama de la filosofía que estudia la investigación científica y su producto, el conocimiento científico”. La epistemología es una rama de la filosofía que se encarga de los problemas filosóficos que rodean la teoría del conocimiento. Sus principales problemas son: la posibilidad del conocimiento, su origen o fundamento, su esencia o trascendencia y el criterio de verdad.

Esta idea se completa con la última oración del apartado: “*Los diferentes métodos y técnicas permiten abarcar el vasto campo de indagación bibliotecológica y de la ciencia de la información de acuerdo a las exigencias de rigurosidad científica en la producción de conocimiento.*” (Programa de la materia- 2009). Con esta última idea, busca relacionar la mirada metodológica que guía su propuesta, con una mirada epistemológica que resulta de sustento a la anterior en torno a un campo disciplinar específico como es la Bibliotecología y Ciencia de la Información.

En cuanto a los objetivos, éstos aparecen enumerados de la siguiente forma:

- Plantear la necesidad de la investigación en el área de Bibliotecología y Ciencia de la Información, para la producción del cuerpo teórico soporte del desarrollo técnico de la disciplina.
- Adquirir los conceptos epistemológicos básicos para la comprensión de un diseño y del proceso de investigación.
- Conocer las etapas cronológicas y sucesivas que implica el proceso de investigación.
- Lograr el conocimiento teórico y práctico de la estructura de los diferentes métodos de investigación aplicables al campo bibliotecológico y de la ciencia de la información.
- Adquirir manejo de las diferentes técnicas correspondientes a los métodos analizados.
- Adquirir el manejo de programas estadísticos para el armado y volcado de datos y el análisis de los mismos – SPSS/PC.

Como se puede observar, los dos primeros remiten a un enfoque epistemológico de base y sustento a los temas que se desarrollarán, mientras que los cuatro restantes son más centrados en el enfoque metodológico desarrollando ejes como: el proceso de investigación, los métodos y dentro de ellos las técnicas correspondientes (tanto de obtención como de análisis de la información). También se observa en los verbos usados que se busca no sólo incorporar contenidos sino también manejar su uso, es decir, remite (en concordancia con lo planteado en la fundamentación) a una cursada donde se propone articular teoría y práctica del quehacer investigativo.

Lo antes dicho concuerda con el propósito general enunciado en el programa: *“El desarrollo de la materia implica el conocimiento teórico- práctico de los distintos métodos de investigación aplicables al campo de la Bibliotecología y la Ciencia de la Información. (...)”* En la retroalimentación, la profesora titular aclara y propone agregar al enunciado anterior una aclaración: *“porque se parte de la base que la Bibliotecología y la Ciencia de la Información forman parte del campo de las Ciencias Sociales.”* (S. Retro. Prof. cátedra B1 y B2- diciembre 2010). Esto implica que los métodos de investigación aplicables al campo de la Bibliotecología y la Ciencia de la Información son los métodos de las Ciencias Sociales. De esta forma, según Schuster (1992, p. 24) *“las ciencias sociales [y por ende, la Bibliotecología y Ciencia de la Información también] podrán utilizar fructíferamente métodos como el axiomático, el inductivo*

o el hipotético-deductivo, así como métodos más específicos de su campo: el abstracto-deductivo y el dialéctico, el de la comprensión, el fenomenológico y el progresivo- regresivo”.

Por lo tanto, esta propuesta implica brindar al alumno una propuesta: a- teórico- práctico, centrado en lo metodológico, b- con una mirada epistemológica al inicio que resulta de sustento a lo metodológico y c- en torno a un campo disciplinar específico como es la Bibliotecología y Ciencia de la Información.

Desde la voz de la entrevistada, la intencionalidad formativa queda expresada de la siguiente forma: 1- Presentar un encuadre epistemológico, 2- Conocer los métodos, 3- Conocer las técnicas propias de cada método y 4- Desarrollar una formación teórica crítica en torno al conocimiento científico en el área. Así lo plantea: *“Entonces primer cuatrimestre, digamos, yo tengo un par de objetivos a cumplir que son (...) que tienen que entender que hay un marco epistemológico, que hay una serie de requisitos para decir que esto es conocimiento científico y para diferenciar conocimiento científico de conocimiento artístico, religioso o vivencial o lo que fuera. (...) Eso es la parte como más dura en principio que la van entendiendo y van encuadrando. Y después entender que hacer una investigación requiere pasos a seguir porque sale de un método y que conozcan los métodos, porque los métodos son los que vemos en el programa.”* (Entrevista Prof. Titular- 07/12/09)

Existe una concordancia entre lo explicitado en los propósitos y los objetivos del programa y la voz del entrevistado. Por ende, para el alumno significa: por un lado, la posibilidad de lograr una capacidad reflexiva acerca de núcleos de contenidos epistemológicos y metodológicos y por el otro, de adquirir ciertos conocimientos metodológicos necesarios para luego llevarlos a la práctica en el segundo cuatrimestre del año o en diferentes usos de su vida profesional.

En el programa general los contenidos se distribuyen en cuatro unidades:

- Unidad 1:
 - 1. a- La importancia de la investigación en el área de Bibliotecología y Ciencia de la información.
 - 1. b- Aspectos epistemológicos de la metodología de la investigación.
- Unidad 2: El proceso de investigación (variables e hipótesis)
- Unidad 3: Principales métodos de investigación en ciencias sociales (características y alcances de cada uno)
- Unidad 4: Superación de la controversia paradigmática entre diferentes metodologías.

Esta distribución del contenido cumple con la intencionalidad formativa ya mencionada en la temática epistemológica y metodológica. En el cronograma los contenidos se distribuyen en las 14 clases siguiendo las mismas cuatro unidades del programa general. Por estas cuatro unidades desarrollan sus clases simultáneamente el teórico y el práctico. La organización del contenido está dada por una dirección que va de lo general a lo particular y de lo abstracto a lo concreto, centrado en una mirada: epistemológica (unidad 1 y 4) y metodológica (unidad 2 y 3). En las observaciones de las clases teóricas y prácticas se confirma el temario y la secuencia planteada en los documentos curriculares de la materia. El eje del desarrollo conceptual de la cursada es concordante con lo planteado en el propósito de los documentos curriculares y la intencionalidad formativa planteada por la entrevistada. Esto implica que existe una coherencia entre el currículum como propuesta y el currículum en acción. (Lucarelli, 2002)

La organización de la enseñanza: En el programa se incluye un apartado que especialmente trata este tema ya que plantea en su primera oración lo siguiente: “*Se desarrollará bajo la modalidad de clases teórico/prácticas y clases prácticas.*” Como se da a entender en los enunciados se prevé trabajar con una fuerte articulación entre teoría y práctica, lo que coincide con el planteo de la fundamentación y de los objetivos.

Por lo tanto, los espacios curriculares previstos son: teórico- práctico (4 horas semanales) y prácticos (2 horas semanales). Las diferencias entre ambos se centran en el énfasis con el que se trabaja el mismo contenido:

- ❑ en los teóricos- prácticos, que están a cargo de la Prof. Titular, y se desarrollan a través de clases expositivas, se sientan las bases teóricas que posibilitan comprender el trabajo con los contenidos.
- ❑ en los prácticos: a cargo de la JTP (Prof. S), con una modalidad dialogada se profundiza la comprensión sobre los contenidos y se ponen en juego los conceptos centrales de la cursada a través de diferentes propuestas.

Tal como se señaló, en los **teóricos- prácticos** la estrategia de enseñanza que se utiliza predominantemente es la exposición, aproximándose a una exposición dialogada en algunos momentos.

*“La profesora comienza su exposición, de pie en el frente del aula.
B:- (...) Primero, definir bien la población sobre la cual voy a hacer la medición. Si dejo una opción, no va a estar; si mezclo categorías, dará error. (...)”* (Obs. Teórico N°8- 09/06/09)

“La profesora enuncia las características del cuestionario.

B:- [Los cuestionarios] son estandarizados; tienen un conjunto de ítems que elaboró una persona entendida en el tema. Por ejemplo, depresión. Con otro tipo de instrumentos, a veces, la gente miente.

La profesora habla de un ejemplo dentro del tema de maltrato infantil; las respuestas que dan las madres.

B:- Los ítems, adentro, pueden estar para ver qué veracidad hay en las respuestas. Cuando se trata de temas generales es fácil contestar: “No digo mentiras”, “no me aprovecho de los demás”, etc. La persona que quiere dejar una buena imagen puede contestar que no dice malas palabras.” (Obs. Teórico N° 9- 16/06/09)

“Otro concepto: dato. Es bien empírico: “En esta biblioteca, encontré 32% de usuarios satisfechos”. También puede abarcar algo que sea cualitativo: “satisfacción alta, media o baja”, con datos numéricos o no. El dato da cuenta de la presencia de ese concepto.

Un alumno:- ¿”32%” es un dato? ¿No es información?

B:- Sí... ¿Por qué preguntás?

Una alumna:- En Informática diferenciamos: “información”, lo que está “en bruto”; en cambio, “dato” tiene elaboración.

B:- Sí, no lo diferenciamos tanto.

Hay una discusión en la clase sobre esa cuestión. Luego B habla al alumno que había preguntado si 32% es un dato o es información.

B:- Tenés razón. Yo saco del censo el dato y luego, con ese dato, produzco otros datos. Pero no tiene que ver con lo conceptual. En informática este tema está más elaborado. Dato primario: lo elaboré yo. Tengo la garantía de cómo se tomó. Dato secundario: lo tomaron otros. Pero yo más bien quería diferenciar “dato” de “concepto”.” (Obs. Teórico N°1- 14/04/09)

Perinat (2004) apunta que la clase expositiva es la actividad docente por excelencia en la Universidad. Esta estrategia garantiza autoridad intelectual al docente y permite cumplir con la función académica esencial: transmitir el saber o el saber hacer de la disciplina. El docente resume en sí mismo la voz de los autores y los textos. Detenta la palabra en un discurso *monogestionado* donde el estudiante interviene muy esporádicamente. Sin embargo, de hecho, tiene una dimensión dialógica latente, ya que el docente construye su discurso adaptado a las necesidades y nivel de los alumnos y por otro lado, realiza un *diálogo polifónico*, al invocar de manera explícita o implícita a quienes cita en su exposición acordando o discrepando con ellos. El autor señala que esta estrategia es una rutina expositiva en la que el alumno toma apuntes y escucha. Osima Lopes (1995) presenta a la exposición dialógica como alternativa a la clase expositiva tradicional que recurre al diálogo entre profesor y alumnos como una forma de intercambio de conocimientos y experiencias cuyo objetivo es la producción de saberes. Se debe tomar como punto de partida a la experiencia de los alumnos relacionada con el tema a tratar y fundamentalmente problematizar. Esto significa cuestionar fenómenos, hechos, ideas a partir de alternativas que lleven a la comprensión del problema en sí e identificar las posibles soluciones en un trabajo conjunto de docentes y alumnos. Implica recurrir a la pregunta que supone eliminar la pasividad del estudiante y favorece la co- construcción del conocimiento estimulando una actitud científica en los alumnos.

Aunque la estrategia de enseñanza que predomina es la exposición se registra en las clases el uso de preguntas por parte del docente: (Finkelstein, 2008)

➤ Retóricas

“B:- Manipulación: en castellano, asociado a la idea de “manipular a alguien”, algo que no está bien. Pero cuando preparo una ensalada estoy manipulando los ingredientes. La connotación de origen, la que tomamos aquí, no es negativa. ¿Quién manipula? El investigador, que pone o saca un elemento para hacer las mediciones.” (Obs. Teórico N°2- 21/04/09)

➤ Abiertas (para promover la participación o dejar la posibilidad de que pregunten los alumnos al cerrar un tema)

*“B:- La clase pasada terminamos la Unidad 1. ¿Tienen preguntas?
Al:- Vi apuntes, textos. Pude construir conceptos y definiciones, pero me quedan dudas sobre aspectos epistemológicos de la metodología de la investigación.
B:- ¿Y los demás?
Silencio.
Otra alumna dice que la cuestión planteada por su compañera es interesante, pero dice que ella no puede contestar.” (Obs. Teórico N°1- 14/04/09)*

“B:- Está muy bien, después digo lo mío. ¿Qué dicen los demás?” (Obs. Teórico N°3- 28/04/09)

*“B:- Entonces, ahora... (Borra el pizarrón). (Pregunta a Al-1):- ¿Duda?
Al-1:- En no experimental, la diferencia me da la misma cosa.
B:- (Vuelve a explicar).
Al-1:- No introduzco variable.” (Obs. Teórico N°4- 05/05/09)*

*“B:- ¿Alguna pregunta?
La profesora está de pie, al costado del sector de las mesas, mirando a los alumnos.
Al-o 12 dice algo, no alcanzo a escuchar.” (Obs. Teórico N°5- 15/05/09)*

➤ Diagnósticas (para conocer ideas previas)

*“B:- ¿Cuál será la diferencia entre estructurado y no estructurado?
Al:- ¿Estructurado es más riguroso?
Al:- (Otra). ¿Más rígido?
B:- Sí.
Los alumnos hacen otros tanteos.” (Obs. Teórico N°2- 21/04/09)*

*“La profesora hace a la clase una pregunta sobre qué recuerdan de los contenidos de matemáticas, de la escuela secundaria. Hay risas. Ella también se ríe. Busca en el libro. Muestra un cuadro, y dice:
B:- Números al azar. En el primer cuadro dice... (Lee). Son varias hojas. (...)”(Obs. Teórico N°2- 21/04/09)*

➤ Evaluativas (para corroborar la comprensión)

*“La profesora repite los beneficios del método. Recomienda que no se queden sólo con lo que hay que medir, sino que miren los otros efectos positivos y negativos.
B:- Eso amplía el conocimiento. Hasta acá, ¿se entiende?” (Obs. Teórico N°4- 05/05/09)*

“B:- Por ejemplo, en psicología básica; o en estudios del desarrollo del recién nacido: cuáles son las reacciones. Por ejemplo, los reflejos neurológicos que, a

pocas horas [de vida del chico], se pierden. Se pueden hacer estudios entre grupos de bebés. Dentro del diseño experimental puedo usar la observación para ver los comportamientos. En este caso es una técnica, ¿queda claro?

Al/a/7:- Sí.

Otros alumnos también asienten.” (Obs. Teórico N°6- 19/05/09)

A su vez, los alumnos intervienen espontáneamente para: preguntar por el contenido que se está enseñando, emitir una opinión o hacer un comentario sobre el tema o responder a una pregunta que realizó el profesor a cargo. De esta forma, el tipo de rol del alumno que se manifiesta es activo, en tanto sujeto pensante y reflexivo. Así lo muestran los siguientes fragmentos de observaciones:

- Preguntas o comentarios de los alumnos espontáneos

“B:- La persona que consulta ha detectado factores de riesgo. Con lo descriptivo algo se puede predecir y actuar.

Al:- En este caso, un elemento intermediario es la fiebre.

B:- Objeto intermediario que permite llegar al fenómeno. El termómetro te permite ver la temperatura. Si no, la gente cree que es real sólo lo que se puede ver. Para la ciencia, se puede hablar de ciencia si se puede observar, medir.

Otro alumno:- ¿Y con respecto al inconsciente?

B:- Freud habla de manifestaciones del inconsciente, como de aquello sobre lo que uno no tiene control.” (Obs. Teórico N°1- 14/04/09)

- Los alumnos responden al profesor diciendo lo que saben o piensan:

“B:- ¿Sobre qué estudios aplico correlacional?

Al/o/11:- Cuantitativos.

B:- O sea, descriptivos. La pregunta sería: ¿cómo se asocian entre sí las variables de estudios descriptivos?

Al/a/6:- La 37, ¿qué pregunta? “Relación entre correlacional y verificación de hipótesis”.

La profesora repite, dirigiéndose a la clase: “Relación entre correlacional y verificación de hipótesis”.

Al/a/2 da una respuesta, no se alcanza a captar. La profesora repite la pregunta que ha hecho la Al/a/6.

Al/o/11 da una respuesta, no se alcanza a escuchar.” (Obs. Teórico N°7- 26/05/09)

También se utiliza trabajo en pequeños grupos para las clases de repaso previo a los parciales. Por ejemplo, en una de las clases observadas, la N° 5, la profesora titular utiliza una dinámica diferente, donde evalúa la comprensión que tienen los alumnos sobre los temas que se están viendo. Es una clase de repaso y consulta. La profesora le entrega a cada uno una tira de papel con una pregunta que tiene que responder consultando todos los materiales que necesite. Algunos resuelven la actividad de manera individual y otros en pequeños grupos. Así lo plantea:

“Hoy vamos a trabajar sobre lo visto. Yo traje algunas preguntas que tengo en la guía. Son del parcial, pero tienen que ver con la comprensión de los temas. Pueden usar apuntes porque no es una situación de examen. Así puedo después adelantar con más temas.

[La profesora reparte unas tiritas de papel, una para cada alumno, que tienen preguntas escritas. Del montoncito que tiene en las manos, deja que cada alumno elija al azar. Una alumna se ríe.]

B:- ¿Qué pasa? Hay dos temas que tienen que ver con el experimental, si alguien los quiere, me pide. Ya sé que no se van a matar por pedirlos. (Risas). Pero si alguien quiere... Piensen que pueden estar estudiando para el examen. Si hay dudas, mejor.” (...) [Mientras los alumnos trabajan, la profesora sigue sentada en su banco y lee en voz baja de una carpeta. Llega una alumna, se sienta en un banco desocupado, con el respaldo apoyado en la pared lateral izquierda; cerca de la puerta. La profesora le avisa que están haciendo repaso con preguntas (...)]” (Obs. Teórico N°3 - 28/04/09)

Trabajan aproximadamente una hora en responder y luego se realiza la puesta en común:

“18:05 hs.

B:- Vamos en el orden del programa. Propongo que cada grupo lea su pregunta y diga qué cosas ampliaría, corregiría.

La profesora les va pidiendo a cada subgrupo que primero digan sus nombres.” (Obs. Teórico N° 3- 28/04/09)

Se leen las once preguntas y sus respectivas respuestas. Se realizan comentarios y acotaciones sobre el contenido. En algunos casos, donde surgen dudas conceptuales como “definición operacional” se explica y se dan ejemplos:

“B:- ¿Pregunta 4?

Al:- (Lee la pregunta y luego la respuesta).

B:- Divino, del librito. (A la clase). ¿Entienden?

La alumna que leyó antes ahora lee sus propias anotaciones.

B:- Me gusta más; más creativo.

La alumna habla de definición operacional.

Otra alumna cuenta que ella y la chica que recién habló han tratado de discutir sobre la cuestión pero que no pudieron aclarar el tema; que con la profesora de prácticos, S, habían intentado definir el concepto de definición operacional, “y ahí se nos armó lío”. Hablan del concepto de “signatura topográfica” y cuál podría ser la definición operacional.

Al:- ¿Sería: para qué lo voy a usar? ¿O cómo está conformado?

B:- Tenés una definición teórica. Entonces lo que vas a decir es de qué manera vas a encontrar la signatura topográfica y adónde la vas a encontrar.

La alumna que siempre participa mucho hace un largo planteo, siempre mirando a la profesora.

B:- Entendí. Pero no “término teórico”.

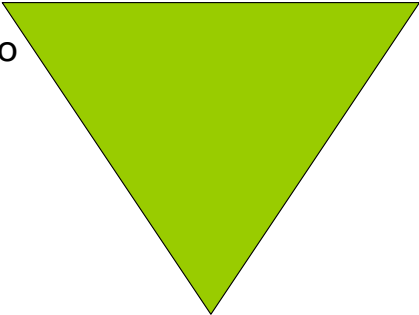
Al:- No sé qué es “operacional”.

B:- Lo vas bajando en sucesivos pasos hasta llegar a ver en la realidad qué vas a medir y cómo. Cuáles son los pasos: primero te proponés un objeto de investigación. Después construís el marco teórico. Tu problema no es la “signatura”, sino cuál es su efectividad en la búsqueda. Entonces, ¿de qué manera lograr efectividad en la búsqueda? Ése es tu problema. En el marco teórico ponés: “la signatura topográfica facilita tal y tal cosa”. Tenés información de que alguna signatura topográfica es más efectiva que otra. Al operacionalizar “efectividad en la búsqueda”: “voy a tener tres tipos de signatura topográfica”. Lo operacionalizás así para esta investigación. La definición teórica sola no lleva a la posibilidad de medir. Existe una relación estrecha entre operacionalización de términos teóricos y procedimientos para procesar (...). (Obs. Teórico N° 3- 28/04/09)

Tal como se señaló anteriormente, el contenido está centrado en una mirada epistemológica (unidad 1 y 4) y metodológica (unidad 2 y 3). La organización del contenido a lo largo de la cursada se puede graficar de la siguiente manera:

Teórico- práctico (a partir de las observaciones)

Organización del contenido a lo largo de la cursada:

- De lo general y lo más abstracto
- 
- Epistemológico
 - Metodológico
 - Técnico
- A lo particular y más específico

Los recursos que se utilizan son: el pizarrón para realizar anotaciones mientras se explica un tema, la bibliografía y guías de preguntas en tiras de papel cuando se busca repasar o ejercitar algún tema.

Las formas de manifestación de la articulación teoría y práctica que se usan son: la ejemplificación (de forma predominante) ya que “*la idea es mostrar los temas con ejemplos*” aclara la profesora titular en la retroalimentación. Se puede ilustrar en el siguiente párrafo: “*Manipulación, control, aleatoriedad. En clases pasadas hemos tocado estas cuestiones. Por ejemplo, cuando hablábamos del método de lecto-escritura, la manipulación que introduce es el método nuevo que introduce al grupo. [La profesora recuerda también el ejemplo con el cambio de sistema de búsqueda en una biblioteca].*” (Obs. Teórico N°2- 21/04/09). También se encuentra el uso de la ejercitación (en alguna clase de repaso previa al parcial) debido a que “*la idea es que ejerciten antes del parcial*” (Entrevista Prof. Titular- 07/12/09). En el registro de la clase N° 6 de teóricos se realizaron ejercicios en clase como el siguiente:

*“Si comparo las opiniones de a) un grupo de estudiantes y b) un grupo de investigadores respecto al uso de la biblioteca de la facultad:
Uso o no uso de la misma;*

*Media de uso mensual,
Motivos del no uso – no encuentro lo que busco; lo busco de otra forma, no me van los horarios.
Y obtengo los siguientes coeficientes de correlación 0.001; 0.002; 0.004; 0.088 y 0.125.
2.a. ¿Qué conclusiones puedo sacar?
2.b. ¿Cuáles serían las hipótesis explicativas y alternativas?”
(Obs. Teórico N°6- 19/05/09)*

Analizando las clases observadas, se ha podido establecer que durante las clases teórico-prácticas la profesora titular busca introducir a los alumnos en los temas y desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje que implica poner en juego diferentes estrategias didácticas con el fin de lograr la apropiación por parte de los alumnos de los conceptos propuestos en el programa. Sanjurjo y Vera (1994, p. 60) retoman el trabajo de Aebli (1988) quien rescata las etapas o fases del método didáctico desde la perspectiva constructivista del aprendizaje, como criterios generales que posibiliten una utilización creativa y adecuada al contexto, al sujeto que aprende y al objeto de conocimiento. Para garantizar la construcción significativa de nuevos aprendizajes, es necesario que el conocimiento a construir se relacione y diferencie de los ya conocidos, se pueda conectar e integrar a la red significativa, se consolide, pueda ser aplicado a nuevas situaciones, no mecánicamente sino comprensiva y creativamente. Para ello, es necesario que el proceso de aprendizaje respete, integre y favorezca las siguientes etapas: *construcción, elaboración, ejercitación y aplicación.*

La etapa de *construcción* de un nuevo aprendizaje hace referencia a aquella en la que, una vez producido el desequilibrio necesario que posibilite la disposición del sujeto para aprender. Pero esta etapa debe ser completada por un proceso de *elaboración* que haga posible que el nuevo aprendizaje adquiera movilidad dentro de la estructura cognitiva a la que fue integrado. En esta fase, el papel del docente también es fundamental, ya que la posibilidad de establecer mayores relaciones dependerá mucho de la instrumentación didáctica que se haga, por ejemplo, de su exposición, de su interrogatorio, o de los materiales que utilice. Si bien el error en las etapas de construcción y elaboración, puede tener un valor pedagógico significativo, ya que posibilita la reflexión crítica, en la etapa de *ejercitación* es conveniente que no se fije. Por lo que la corrección permanente, aún sea colectiva, es indispensable. En esta etapa es importante también articular el trabajo individual y grupal, de manera que se garantice la ejercitación variada a cargo de todos los alumnos, pero también la confrontación y la autoevaluación a partir del trabajo de los compañeros. La *aplicación* de los nuevos aprendizajes hace referencia al proceso a través del cual se encuentran las relaciones entre un conocimiento adquirido y situaciones nuevas, planteadas desde otras problemáticas de la misma disciplina. Se evidencia que las tres primeras etapas (construcción, elaboración y ejercitación) se llevan a cabo en las

instancias teórico- prácticas a cargo de la profesora titular. La cuarta etapa (la aplicación) prioritariamente se desarrolla en el **práctico**. (Sanjurjo y Vera, 1994, p. 60)

Ya en el programa queda explicitada esta forma de organización: *“En las clases prácticas los alumnos analizarán trabajos de aplicación de los mismos con entrega por escrito semanal. Se presentarán ejemplos paradigmáticos de cada método, que sean suficientemente didácticos y claros para observar la aplicabilidad de los mismos. (...)”* (Programa de la materia 2009). Este lugar asignado a los prácticos se condice con lo que Elisa Lucarelli (1994) señala como una de las formas de entender la relación teoría- práctica en la cual se presenta una visión dicotómica donde, teoría y práctica son “visualizadas como esferas independientes del conocimiento, con diferente valoración y reconocimiento y susceptibles apenas de una mínima relación secuencial [de esta forma], (...) los momentos dedicados a las prácticas sirven para la “aplicación” de aquello que se ha trabajado teóricamente”.

También la Profesora Titular en una entrevista comenta en qué consiste el trabajo que se realiza en prácticos: *“(...) ven lo que vieron conmigo, especialmente lo que es necesario aclararlo y el trabajo práctico se centra en una o dos investigaciones, generalmente son dos investigaciones por método que la tiene que leer completa. Y entonces tiene que analizar esa investigación completa en función de los elementos que vimos en clase. (...)”* (Entrevista Prof. Titular- 07/12/09). Lo planteado por la Profesora titular fue comprobado a través de las observaciones ya que para llevar a cabo estas actividades, como estrategia de enseñanza en los prácticos se utiliza la exposición dialógica centrada en el análisis de las investigaciones relacionándolo con el contenido de los textos. Los siguientes fragmentos de clases observadas dan cuenta de ello:

S:- Entonces vamos bien. ¿Estuvieron avanzando sobre el método experimental y llegaron al concepto de correlacional?

Algunos alumnos hacen gestos de afirmación.

S:- Bien. Vamos a trabajar en grupos. Vamos a chequear cómo les ha ido; las investigaciones que tenían que leer, sólo una lectura de las investigaciones de método experimental, para llegar a comprender el método experimental. Es lo que corresponde a la clase de hoy; ya lo vieron en el teórico. ¿Se acuerdan que hoy se quedan un ratito más?

La profesora repasa qué era lo que habían acordado hacer hoy, para poder avanzar en los temas.

S:- Hoy vamos a ver hipótesis en la práctica. Y avanzar en lo que sería el práctico – por el feriado- para avanzar en experimental. ¿Tienen las investigaciones? ¿Quién las tiene?

Un alumno dice que tiene un texto.

S:- ¿Y el resto? Estamos tratando de ir correlativo con teóricos; el tema del práctico que corresponde al teórico; les conviene hacer una leída. Cuando tienen bibliografía –la parte de términos, no-, pero sí que hagan la lectura de investigaciones para aplicar los conceptos en la práctica. No les pido que las sepan de memoria, ¿sí?

Los alumnos responden: “Sí”. (Obs. Práctico N°2- 08/05/09)

“18:15 hs.

S:- El estadístico me permite comparar. La columna de T, valor, es la de valor de “student”.

La profesora explica la tabla.

S:- ¿Qué tienen que mirar [en la tabla]?

Al-o12:- ¿Probabilidad?

S:- ¡¡Sí!! En cada comparación de dos, da un valor de P.

Al-a1 pregunta cómo lo obtuvo, y la profesora le dice que es un procedimiento complicado.

S:- Si quieren, lo vemos.

El resto de la clase:- ¡¡NO!!! (Risas).

S:- Entonces, tenemos el valor de P para cada grupo. ¿Al azar?

Al:- 0.008.

S:- ¿Es significativo?

Al-a6: Sí.

S:- Hay uno mejor. 0.008 es más pequeño que 0.05. Tiene un cero más; [esto] lo hace más pequeño. Concepto matemático.

Al-a6:- Está saliendo la investigación. (Se ríe).” (Obs. Práctico N°3- 15/05/09)

“S:- Se trata de investigaciones retrospectivas: el dato ya existía. (...). Arranco con una retro y sigo con una prospectiva. Cuando miran un ejemplo, tienen que pensar en la idea. Después lo analizan. ¿Qué otras cuestiones? ¿Hay hipótesis?

Al/a/6:- Hay objetivos.

S:- ¡Bien! ¿Cuál es?

Al/a/4 dice algo.

S:- ¿Para qué seleccionar?

Al/a/8 dice algo.

S:- Para ser más eficiente en una adquisición. Y, en lo posible, permitir un modelo que facilite el proceso de selección. No se plantea sólo por lo económico, sino para adquirir y transmitir más conocimiento científico.” (Obs. Práctico N°6- 12/06/09)

“S:- Una investigación cuali puede o no tener marco teórico. Se pueden dar distintas situaciones. En una etapa de descubrimiento, puedo registrar un fenómeno a partir de la nada.

Al/a/8:- La decisión la toma el investigador, en forma independiente.

S:- En general, no se arriesgan a un hipótesis fija. Con marco teórico tienen más posibilidades de elegir.

Al/a/8:- La decisión es por el objetivo: captar cualidades.

S:- Exactamente. Lo que la gente piensa, valora. “Tal vez me convenga dar un encuadre cualitativo”.

Al/a/8:- El autor dice: “La técnica etnográfica es la apropiada para este tipo de situaciones”.” (Obs. Práctico N°7- 19/06/09)

Durante las clases de prácticas se busca introducir una dinámica participativa y dialogada que promueva la discusión, contrastación, comparación y comprensión. Como señala Finkelstein (2008) en la exposición dialogada, se promueve el intercambio donde convergen posturas valorativas divergentes. El único requisito es argumentar correctamente. De esta manera se promueve la libertad intelectual en tanto cada sujeto es reconocido como un sujeto de argumentación. Cada uno tiene libertad para construir argumentos, elaborar sus respuestas y reconfigurarlas. El rol del profesor se convierte en alguien que crea puentes, que facilita el

proceso de aprendizaje de sus estudiantes y genera un clima de confianza donde el error no es sancionado sino retomado y trabajado. Algunos fragmentos lo muestran:

“La profesora y los alumnos intercambian ideas sobre algunos otros términos del listado, si son teóricos, empíricos o mixtos, y si se usan en distintas disciplinas o fueron redefinidos.

Al:- ¿Referencia?

P:- Sí, tiene redefinición.

Al:- ¿Preservación de libros?

P:- (Gesto de duda). Te diría más “no” que “sí”.

Al:- ¿Fuente?

P:- Fuente: palabra redefinida.

La profesora destaca que es difícil ver cada palabra y saber si hay teoría por detrás de cada una.” (Obs. Práctico N°1- 24/04/09)

“La profesora explica la función de anova.

S:- Ya ustedes vieron algo más. Esto (señala el pizarrón) lo vimos en experimental.

Pero en correlacional vieron otro estadístico.

Al/a/12:- Coeficiente de correlación.

S:- Coeficiente de correlación.

Escribe:

r de Pearson.

S:- Otro. (Escribe)

rho de Spearman

S:- Son coeficientes de correlación. ¿Qué da?

Al/a/2:- Grado de asociación entre variables.

S:- ¿Y qué más?

Al/a/8:- Dirección de la asociación.

S:- Dirección de la asociación. Positivo o negativo. “Más” o “menos”. El coeficiente va a dar “cero coma algo”. Cuanto más cerca de 1, más fuerte la asociación. Es contundente: cuando aparece una, aparece la otra.” (Obs. Práctico N°4- 29/05/09)

La dinámica en la mayoría de las clases presenta las siguientes características: la comunicación es radial centrada en la docente pero donde tanto los alumnos como la docente son a la vez emisores y receptores. Se observan momentos de exposición del docente para retomar o aclarar contenidos tratados en teóricos, donde los alumnos intervienen espontáneamente tornando el momento más dialogado, haciendo preguntas o comentarios, como se observa en los siguientes fragmentos:

“P:- (Contesta a la alumna que preguntó antes). Una disciplina (...) (explica qué es una disciplina).

Al:- ¿Cuándo la disciplina pasa a ser ciencia?

P:- Cuando tiene cuerpo teórico.

Al:- Grande o pequeño el cuerpo teórico, no es estable.

P:- (Habla de las leyes de Newton). Todo depende de las respuestas que la ciencia da a la sociedad. La finalidad de las ciencias es responder a las necesidades de la sociedad.

Un alumno y la P intercambian ideas sobre la amplitud del marco teórico. Se dan un par de ejemplos.” (Obs. Práctico N°1- 24/04/09)

“La profesora ahora habla de hipótesis en los distintos métodos.

S:- Hipótesis causales. No es un criterio empírico sino filosófico. En la lógica empírica, tenemos la hipótesis funcional. A veces no puedo usar una ni otra y

entonces tengo una hipótesis de asociación. No puedo hacer muchos controles. Hago retrospectivo. ¿Qué método es? Alguien dice: “correlacional”. S:- ¡Correlacional! La profesora sigue hablando.” (Obs. Práctico N°4- 29/05/09)

El rol del alumno es activo, pensante y reflexivo. Hay uso de preguntas por parte del docente: (Finkelstein, 2008) a)- Motivadoras (aceptan la respuesta del alumnos y alientan a la participación); b)- Abiertas (para promover la participación o dejar la posibilidad de que pregunten los alumnos al cerrar un tema); c)- Evaluativas (para corroborar a comprensión). Por su parte los alumnos intervienen haciendo preguntas o comentarios espontáneos o respondiendo preguntas de la docente. Los recursos que se utilizan en las clases son: pizarrón (para realizar anotaciones), bibliografía (prevista en el programa) y ejemplos de investigaciones para analizar.

En algunas clases se desarrollan dinámicas en pequeños grupos para analizar ejemplos de investigaciones en función de los temas teóricos explicados en las clases teórico- prácticas. El siguiente testimonio da cuenta de cómo se plantea el trabajo:

“P:- ¿Leyeron las investigaciones? Sin esperar respuesta, la profesora pide que se formen grupos para trabajar en clase. Al/a/8 y Al/a/2 se ríen y comentan: “Nunca hemos trabajado juntas”. A ellas dos se les une la Al/a/1. Otro conjunto de alumnas, que está cerca de mí, todavía no se forma como grupo. Pero luego se agrupan: Al/a/4, Al/a/6 y Al/a/5. P:- ¿Qué pretendo? Que los conocimientos los apliquen a la investigación: técnicas utilizadas y resultados obtenidos. Preguntas a plantearse: ¿Por qué es una investigación cuantitativa? Características. Comparar con los métodos ya vistos: si utiliza diseño; cómo es la muestra; cuándo se utiliza; qué se puede interpretar de los resultados. Tipo de conclusiones que pueden obtenerse; tienen que ver con la lectura teórica de los resultados. ¿Hasta cuánto se puede inferir de estos datos? ¿Y cómo se posiciona respecto de los otros métodos? Si es más o menos estructurado [el método]; si se aplica a la Bibliotecología. Todo referido al ejemplo. Con esto cerramos cuanti, para después comparar con cuali. La profesora pide que se “emparejen los grupos [dentro de la clase], porque hay mucha diferencia en el número de alumnos”. P:- ¿[Tomamos] 20 minutos?” (Obs. Práctico N°6- 12/06/09)

Sobre el trabajo grupal, Litwin (2009, p. 107) comenta que las razones que promueven la organización de los grupos en los salones de clase podrían orientarse en una suerte de oposición a las prácticas tradicionales basadas en la contemplación del estudiante como un individuo que aprende según sus intereses y esfuerzos personales; otras se instalan en la preocupación por formar grupos que reflejen las diferencias existentes en el conjunto de la sociedad y posibilitar así conductas ciudadanas en las que la ayuda, el trabajo y la responsabilidad compartida sean parte de la formación; finalmente se apoyan en resultados de investigaciones inscriptos en líneas cognitivas que reconocen que el grupo es el lugar privilegiado para dar cuenta del nivel cognitivo, de las ideas y representaciones, y al explicitarlas en un grupo de pares se promueve

un proceso de negociación que favorece el aprendizaje. Agrega la misma autora, que el aprendizaje cooperativo, como modelo de enseñanza en el que los docentes promueven la conformación de grupos de estudiantes para satisfacer metas o propósitos educativos, impulsa un conjunto de estrategias que hace que la enseñanza y el aprendizaje se conjuguen en los mismos sujetos y no dependan de las exposiciones o las indagaciones del docente. La conformación de un grupo, desde esta perspectiva, depende de la tarea asignada.

Al respecto, Souto (1994) señala que lo grupal puede ser entendido de diversas maneras. En primer lugar, como un nivel de análisis de las situaciones de enseñanza, de las prácticas pedagógicas que se producen en las instituciones educativas. En segundo lugar se puede entender por grupal, aquel campo de interconexiones, de entrecruzamientos de lo individual, lo institucional, lo social, etc. donde surgen acontecimientos y procesos compartidos (imaginarios, reales, etc.) entre sujetos que persiguen objetivos comunes de aprendizaje. En tercer lugar, grupal se refiere a una modalidad de trabajo pedagógico. Es una acepción de índole instrumental. Se trata de una concepción didáctica que, a partir de considerar a la clase como campo grupal, plantea la creación de dispositivos grupales con estrategias y técnicas tendientes a fomentar la grupalidad y el logro de aprendizajes de distinto tipo: sociales, cognitivos, efectivos, corporales en su integración. Desde esta última acepción se está considerando el trabajo grupal observado en las clases de prácticos.

En cuanto al contenido, los prácticos recorren los mismos cuatro ejes temáticos que en los teóricos. La organización del contenido está planteada de lo general a lo particular y de lo abstracto a lo concreto. La organización de las clases, en función del tiempo es la siguiente:

Primeras 4 o 5 clases: unidad 1, 2 e inicio de la 3
Primer parcial presencial

+

4 clases restantes: unidad 3 (diferentes métodos)
Segundo parcial presencial

En la retroalimentación, la profesora titular aclara que: *“la unidad 4 se intercala y se la vio en una clase de cierre en teóricos”*. En los prácticos también se da un proceso secuencial siguiendo en paralelo el dictado del teórico- práctico: hay una presentación epistemológica y luego un énfasis en lo metodológico. Por eso podemos decir que el contenido está centrado en una mirada: a)- Epistemológica: a partir de la cual se plantea el encuadre del proceso de investigación, las características del conocimiento científico y los elementos de un diseño. (Abarca las primeras clases); b)- Metodológica: donde se toma en cuenta *“la cocina de la*

investigación”, centrándose en el proceso de investigación, las características de los diferentes métodos y sus técnicas (Se desarrolla antes y después del primer parcial)

Las formas de manifestación de articulación teoría y práctica que se encontraron en las clases prácticas (Lucarelli, 2009) que se usan son la ejemplificación, la ejercitación y el análisis reflexivo. Algunos fragmentos dan cuenta de ello:

- la ejemplificación

“(…) En un diseño duro hay necesidad de validez interna. Es una cuestión importante, la iremos viendo. Una cosa: ver la selección de los sujetos y asignación a grupos. Ustedes lo vieron en control; en el análisis de datos también hay control. Control que no aparezcan alteraciones.

La profesora plantea como ejemplo una posible investigación sobre un sistema de búsqueda bibliográfica; circunstancias que pueden interferir: gente que entra en la sala, etc. (…)” (Obs. Práctico N°2- 08/05/09)

- la ejercitación

“P:- ¿Cuál es el trabajo que quiero que hagan? Que cada uno elija individualmente tres términos; que lo defina conceptualmente (de un autor; ponen la cita, el año) y quiero que a cada uno de esos términos se le asignen dos operacionalizaciones. (…)” (Obs. Práctico N°1- 24/04/09)

- el análisis reflexivo de investigaciones

“18:35 hs.

S:- ¿Leyeron las investigaciones?

Silencio.

S:- Me gustaría que en unos minutitos apliquen conceptos de correlacional a las investigaciones (...) y qué resultados se alcanzaron. Salir del tecnicismo y poder contárselo a mi prima que no sabe nada. Reúnanse dos o tres grupos.

Los alumnos se disponen para el trabajo en grupos.” (Obs. Práctico N°4- 29/05/09)

Como se observa, a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje que se desarrolla entre teórico- prácticos y prácticos, se van introduciendo progresivamente manifestaciones particulares que implican gradualmente aumentar la articulación teoría – práctica.

Según Lucarelli (2000) la articulación de teoría y práctica desde una perspectiva didáctica crítica fundamentada, es entendida como un proceso dialéctico de construcción del conocimiento a través de la interacción de ambos elementos, que aunque difieren entre si se compenetran interdependientemente, sin explicar un orden secuencial. Esta relación surge como eje central en la construcción de una didáctica que pretenda superar la visión instrumentalista de la enseñanza y el aprendizaje; posibilita la vinculación de cada acción que se desarrolla en el aula con propósitos y fundamentos, permitiendo someterla a procesos de reflexión que puedan a su vez conformar conocimientos más sistemáticos y orgánicos. Esta articulación teoría-práctica tiene singular importancia en el ámbito de las universidades ya que en la formación de los

egresados adquieren gran relevancia las prácticas profesionales como estructurantes del currículum.

La evaluación de la materia es planteada por la Profesora Titular de la siguiente forma: “*P: (...) métodos suele ser promoción sin examen, simplemente porque yo pongo el requisito de que para aprobar los parciales, para promocionar hay que sacar siete en los dos parciales. Entonces si se sacaron siete o más en cada parcial es porque los métodos los aprendieron, entonces la verdad es que damos 6 horas de clases, justamente, para hacer promoción sin examen. Para que se sienten y me reciten de nuevo el cuali o el experimental que yo se lo pregunte en el parcial, no tiene sentido*” (Entrevista Prof. Titular- 07/12/09)

Lo expresado, queda reflejado en el programa donde se especifica que la forma de acreditación es por promoción directa y los requisitos son: 80% de asistencia a teóricos y prácticos, aprobación de dos parciales: uno en la última semana de mayo y otro en la primera de julio, cada uno con nota 7 (siete).

En la cursada se pueden identificar dos tipos de evaluación:

- **evaluación sumativa**: a través de un primer parcial presencial individual sobre la unidad 1, 2 y primeros temas de la 3. Así comentaban la modalidad del parcial en una clase teórico- práctica:

“Al-o11 plantea si el parcial será teórico-práctico.

B:- Armamos preguntas con ejemplos. En ese sentido, es teórico-práctico.

Al-a1:- Transferir los ejemplos a bibliotecología me trae problemas.

B:- Uno va a evaluar cómo aplicás el método; qué métodos emplearías y cómo.”

(Obs. Teórico N°5- 15/05/09)

El segundo parcial también es presencial individual y se centra principalmente en los contenidos de la unidad 3 sobre los métodos:

“Al/a3:- Y en el parcial, ¿cómo van a preguntar?”

S:- Se les va a preguntar por temas. Pero en un examen final, la justificación es la clave. El dato lo ponés vos y, según sean tus supuestos, vas a elegir tu método.”

(Obs. Práctico N°7- 19/06/09)

- **evaluación en proceso**: durante las clases la realizan las docentes y se toma en cuenta: a)- la participación; b)- el cumplimiento de las tareas asignadas y c)- el aporte individual a la temática planteada y a la metodología desarrollada.

A decir de Litwin (2009, p. 175) la confección de los instrumentos o los dispositivos de evaluación juega un lugar central. En un segundo momento, es necesario analizar su validez y confiabilidad. La tarea se completa al construir los criterios con los que se va a evaluar y

comunicarlos a los estudiantes para que comprendan su valor. En cuanto a los criterios de evaluación, de las entrevistas y documentos surgen los siguientes:

- Tener claridad conceptual acerca de:
 - qué es la epistemología y para qué sirve
 - la diferencia entre: epistemología, metodología y técnica
 - los elementos que conforman un diseño
 - los métodos y sus técnicas
- seleccionar, identificar y justificar adecuadamente el método usado en los ejemplos dados y posteriormente en un futuro diseño.

Se observa concordancia entre la intencionalidad formativa, la selección y organización del contenido y los criterios de evaluación enunciados.

La articulación teoría y práctica: Sin duda hay un interés explícito en la propuesta por encarar la asignatura desde una clara articulación entre teoría y práctica que se va incrementando a lo largo del cuatrimestre. Se inicia la cursada en los teóricos con un fuerte bagaje conceptual articulado con ejemplificaciones. En los prácticos, también se presenta la ejemplificación pero además aparecen otras situaciones planteadas que implican mayor articulación teoría y práctica. Algunas más cercanas a la ejercitación y otras al análisis reflexivo.

Por lo tanto, en las clases, la articulación teoría y práctica se manifiesta en las siguientes modalidades: (Lucarelli, 2009 a)

- La ejemplificación a través de la cual los conceptos teóricos y las problemáticas epistemológicas son ilustrados:

“La idea es que le quede claro a alguien que no está en este tema: todo aquello que puedo llegar a observar o medir con instrumentos: telescopio, termómetro; un cuestionario para medir la ansiedad, etc. Un ejemplo con los virus actuales. Hay un instrumento intermediario que permite detectar si la persona tiene el virus cuando baja del avión. Es un tema básico de filosofía, lo que tiene que ver con empirismo e idealismo. Ustedes tienen que tener un concepto de realidad amplio.” (Obs. Teórico N°3- 28/04/09)

“S:- Por ahora, la determinación de las cuotas se hace según los intereses de la investigación. Hay que agrupar personas que tengan algún rasgo en común. Ahora, me interesan varias variables; pueden llegar a influir. Por ejemplo, concurrencia a una biblioteca. Por ejemplo, entre estudiantes secundarios, qué características tiene –acotadas-. Voy a determinar las que son importantes para la investigación. Por ejemplo, características socio-demográficas: sexo, edad, tipo de colegio al que asisten, tamaño del colegio. Pero no puedo tomarlas a todas. De allí la estratificación por cuotas.” (Obs. Práctico N°5- 05/06/09)

- La ejercitación cuando se le presentan situaciones para resolver poniendo en juego el conocimiento teórico previamente trabajado en las clases.

“Quiero que [ustedes] me creen una planilla coherente para observar la situación – que puede ser en una biblioteca o no-, para que la observación sea sistemática; el concepto; un par de categorías; para que otro pueda observar lo mismo y en el mismo momento. Ése es el objetivo: la concordancia. Que haya un mínimo de desacuerdo. Alrededor de 80% de acuerdo. La próxima [clase] vamos a votar por la mejor planilla.

Al/a/8:- Tarea para el hogar.

S:- Tarea para el hogar.” (Obs. Práctico N°8- 26/06/09)

“S:- Implica siempre entrenamiento (...). Empecemos con lo básico: observación no estructurada. Para cualquier situación, en contexto de descubrimiento.

La profesora se dirige a la puerta del aula, que está cerrada. Abre la puerta y mira hacia el pasillo. Dice que busca gente para observar. Luego propone que vayan los alumnos “a buscar gente” para hacer una observación de dos minutos, y registrar.

Hay risas entre los alumnos.

Sale la profesora al pasillo. La siguen todos los alumnos.

La profesora mira su reloj pulsera. Indica a los alumnos que lleven sus cuadernos para anotar. Algunos chicos vuelven al aula y buscan sus cuadernos; luego vuelven a salir. En el pasillo, se ve a algunos alumnos mirar para todos lados. (...)” (Obs. Práctico N°8- 26/06/09)

- El análisis reflexivo, cuando los alumnos ponen en juego sus conocimientos para reconocerlos en un ejemplo (texto de una investigación)

“Les corresponde trabajar una investigación por grupo. La profesora dice que algunas investigaciones no están en castellano, y se va acercando a cada mesa. En “c” eligen una que está en castellano. Cuando pregunta en “a”, no se escucha lo que dicen; se ríen. La profesora va luego a “b”, tampoco se escucha qué eligen.” (Obs. Práctico N°2- 08/05/09)

“S:- Cuando yo leí esta investigación, dije: “Ah, bien, encontré mis grupos. Por lo menos tengo cuatro: de máquina, por categoría, asociativo, y al azar”. ¿Diseño de cuántas variables independientes? Pregunta mortal.

Algunos alumnos tantean una respuesta.

Al-a2: Una.

S:- Eso es. Hay una variable independiente.” (Obs. Práctico N°2- 08/05/09)

Las dificultades de los alumnos que percibe la cátedra en este caso se encuentran representadas por la voz de uno de sus miembros. Durante las entrevistas con la Profesora Titular se ha señalado: *“P: Las dificultades están en que cada vez vienen peor. La base cada vez está peor. Yo no sé si en biblio, por el tema de que trabajan con sus fichitas y sus cositas que tienen que ser un poquito más sistemáticos y obsesivos sino no van a poder estar en esta carrera. Lo que vos podes ver es que, de repente, no conocen ciertos temas que no se los dieron. Pero cuando vos se los das, los agarran. No he tenido problemas en estos 15 años, jamás, de que no estudiaran. Algunos estudian más, otros menos. Unos leen más a fondo, otros leen menos a fondo. Uno le saca más el jugo, otro menos, pero nunca tuve problemas. O sea estudian y leen, me preguntan las dudas y demás y muchas veces hay ignorancia de algunas*

cosas que no las vieron antes. Así de sencillo pero vos le das los elementos y captan. Por eso te digo, en estos grupos no me ha pasado en biblio, pero insisto que debe ser por la carrera, que no tengan muchas dificultades de redacción o de comprensión.” (Entrevista Prof. Titular-07/12/09)

En síntesis, se señala como dificultad la base teórica previa con la que llegan los alumnos a esta asignatura lo cual se comprende al recordar que esta materia es la introductoria a la formación en investigación. Por otro lado, no se perciben problemas de lecto- comprensión o escritura en el alumnado, posiblemente sea por: las características de la carrera, el lugar donde se encuentra la materia dentro del plan de la carrera (la licenciatura), el nivel académico de algunos alumnos que han realizado otras carreras universitarias previamente y/o el trabajo con grupos reducidos.

5.6.4- b- La cátedra B2 (continuación de B1 en el segundo cuatrimestre)

Durante el año 2009 se ha realizado el trabajo de campo en esta asignatura obligatoria para la licenciatura de la carrera. Se han utilizado como fuentes de información: documentos curriculares: plan de estudio, programa de la asignatura y cronograma; observaciones del teórico- práctico (único espacio formativo); entrevista a la Profesor Titular (que es la misma que en B1); una sesión de retroalimentación con la Profesora Titular de la cátedra en diciembre de 2010.

A partir del proceso espiralado entre recolección de la información y análisis de la misma, se fueron comparando los datos obtenidos de las diferentes fuentes. De la triangulación se obtuvo un esquema general conformado por una serie de categorías que constituyen los ejes del análisis descriptivo que a continuación se detalla.

La historia de la cátedra: desde el marco teórico que se sostiene en esta investigación, es central contextualizar las acciones de la unidad en estudio. Así en la historia de la cátedra se pueden identificar los mismos dos momentos que se plantearon anteriormente en la cátedra B1.

La intencionalidad formativa: La asignatura presenta un programa general. Al respecto, Alonso y Sanjurjo (2008, p. 32) señalan que una programación es un plan de acción, necesariamente estructurado a través de una sucesiva toma de decisiones respecto de los objetivos que se persiguen, los contenidos a aprender, la metodología de trabajo en el aula y la institución y la evaluación de los estudiantes y del propio plan desarrollado.

En este caso, el programa de la materia 2009 consta de los siguientes ítems: encabezado, fundamentos, objetivos, desarrollo del contenido del programa en unidades temáticas de la primera parte y segunda parte, bibliografía general, metodología de la enseñanza, cronograma, sistema de evaluación y promoción, composición de la cátedra. En el encabezado encontramos los datos de la Universidad, Facultad, Departamento, Nombre de la asignatura, Profesor (titular), cuatrimestre y año de cursada y finalmente número de programa.

En el apartado cuyo título es “fundamentos” se señala en primera instancia un enunciado general que encuadra en torno a qué se va a enseñar y aprender en esta materia: *“La presente materia es correlativa de Métodos de Investigación en Bibliotecología y Ciencia de la Información, en la que se introducen los principales problemas metodológicos, así como los métodos de investigación y las técnicas susceptibles de ser empleados a la hora de diseñar y llevar a cabo una investigación.”* Como se puede apreciar en este primer párrafo se plantea que se usarán los contenidos de la materia correlativa anterior (del primer cuatrimestre) para llevar a cabo la propuesta central de esta materia que es: diseñar un proyecto de investigación y llevarlo a cabo.

Esto se corrobora siguiendo la lectura del apartado que da cuenta del propósito de la asignatura: *“En este caso se trata de una materia de aplicación, en que los alumnos, conociendo los métodos, puedan plantear un diseño o proyecto de investigación en todas sus etapas, así como llevar a cabo las actividades pertinentes. Esto favorecerá el posterior desempeño en tareas investigativas, aspecto muchas veces descuidados en las diferentes formaciones profesionales.”* En este último párrafo de la fundamentación, el concepto de aplicación vincula ambas asignaturas donde “Métodos de investigación...” del primer cuatrimestre aparece como materia teórica que se concreta a través de una instancia práctica en el segundo cuatrimestre con “Elaboración de proyectos...”. Lo que expresa la presencia de una lógica aplicacionista de la articulación teoría y práctica que sustenta la formación prevista en el plan de estudio. No obstante, la existencia de este segundo momento centrado en la aplicación práctica, es valorada y apreciada como importante ya que se manifiesta que *“favorecerá el posterior desempeño en tareas investigativas, aspecto muchas veces descuidados en las diferentes formaciones profesionales.”* La formación en la práctica investigativa es una preocupación de muchos profesores dedicados a los problemas metodológicos propios de la producción de conocimiento social. Favorece a esta formación disponer dentro del plan de estudios de un espacio curricular que permita retomar críticamente algunas inquietudes y decisiones que debe asumir quien se ve enfrentado a realizar su trabajo investigativo en ciencias

sociales, como lo son: ¿Qué problemática investigar? ¿Desde cuál enfoque abordarla? ¿Cómo hacerlo? ¿Cómo analizar e interpretar la información? ¿Cómo comunicar sus hallazgos?, etc.

La existencia de un año completo (sumando las dos instancias) para la formación en investigación, donde una de ellas se dedique exclusivamente a la práctica del quehacer investigativo en el ciclo general de la licenciatura es un aspecto diferente que presenta esta carrera con respecto a las otras de la facultad. El grado de articulación y de continuidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje entre la cátedra B1 y B2 es el aspecto destacable. En otras carreras analizadas, aunque presentan mayor número de materias dedicadas a la formación en investigación a lo largo de la carrera carecen de articulación y se presentan como instancias curriculares fragmentadas. Un factor a considerar para este logro seguramente está dado en que es el mismo equipo docente que desarrolla la propuesta de ambas cátedras.

Seguidamente encontramos en el programa, los objetivos. Éstos aparecen enumerados de la siguiente forma:

1. Adquirir las destrezas para la elaboración de las diferentes etapas de un diseño de investigación.
2. Determinar la selección adecuada y pertinente de temas susceptibles de ser objeto de investigación.
3. Conocer la necesaria articulación entre los objetivos planteados y las posibilidades de realización del diseño propuesto.
4. Adquirir el manejo básico de programas estadísticos para el procesamiento de datos.

La lectura de estos objetivos confirma la intencionalidad formativa centrada en la producción de un diseño de investigación (los tres primeros) y en la puesta en práctica de algunos aspectos ligados básicamente a la obtención y procesamiento de la información a través de técnicas cuantitativas (el último). En la entrevista, la Profesora Titular confirma esta intencionalidad: *“P: Claro porque el propósito es ese, que si ya conocen todos los métodos hagan su propio proyecto de diseño, proyecto de investigación, el tema es abierto, elijan el tema que quieran porque la idea es que aprendan a hacer un proyecto. Y que en función de eso vean para ese problema qué les interesa investigar, la estrategia es que piensen cuál de los métodos que vimos en el primer cuatrimestre sería el más adecuado para responder a su proyecto de investigación y sus técnicas. (...)”* (Entrevista Prof. Titular- 07/12/09). En este testimonio queda nuevamente explícita la relación existente entre las dos asignaturas, donde la cátedra B 1 provee los conocimientos epistemológicos y metodológicos básicos que luego serán empleados en la cátedra B2 en la elaboración de un diseño.

Estos dos aspectos de la intencionalidad formativa: 1) elaborar un diseño de investigación y 2) poner en práctica algunos aspectos ligados básicamente a la obtención y procesamiento de la información a través de técnicas cuantitativas, se encuentran también reflejados en la selección y organización de los contenidos que se presentan en el programa de la asignatura en dos partes. La primera parte responde a la primera intencionalidad formativa: elaborar un diseño de investigación. Para eso se presenta el trabajo en cuatro unidades de la siguiente forma: *PRIMERA PARTE: UNIDAD 1: Estructura o proceso de investigación y proyecto de investigación. Similitudes y diferencias entre sus pasos y armado. Las diferentes etapas del diseño. Relación entre las mismas en el logro de los resultados finales. UNIDAD 2: Planteo de temas pertinentes para ser investigados en bibliotecología y ciencia de la información. Estrategias para la elección de los mismos. Viabilidad. Áreas prioritarias y áreas de vacancia. UNIDAD 3: Selección del marco teórico y de los principales autores representativos del/ los mismos. Estado actual del conocimiento sobre los temas planteados. Principales líneas teóricas. Búsquedas bibliográficas. Utilización de bases de datos. UNIDAD 4: 1ra parte: a)- Hipótesis. Función. Planteo y enunciación. Diferencias entre las hipótesis de trabajo y las hipótesis verificables. b)- Objetivos. Planteo de los mismos. Objetivos generales y particulares. c)- Metodología. Principales etapas de la investigación a realizar. Criterios para la selección del método. Tipo de investigación: exploratoria, descriptiva, explicativa. d)- Población y muestra. Características básicas de cada una. Sujetos de investigación. 2da parte: a)- Articulación entre el marco teórico – punto 3 – y metodología – punto 6 -. Selección de los principales términos teóricos a utilizar. Operacionalización de los mismos. Términos empíricos. b)- Selección de las variables pertinentes al problema a investigar. Definiciones conceptuales y operacionales. Articulación entre las mismas. Categorías e indicadores de las variables. c)- Técnicas correspondientes a cada método. Construcción de las mismas. Puesta a prueba piloto. Correcciones. 3ra parte: a) Cronograma de actividades a desarrollar. Adecuación de los tiempos. b)- Transferencia de los resultados. Impacto de la investigación. Resultados esperados. Posibles aplicaciones de la misma. c)- Presupuesto para las diferentes áreas. Presupuesto total. d)- Bibliografía.*

Como se observa, las unidades propuestas y su organización reflejan los pasos necesarios en la construcción de un diseño de investigación. Las tres primeras unidades abarcan contenidos generales acerca del diseño, el tema a elegir y el marco teórico a construir. La unidad 4 refleja los restantes ítems a resolver y sobre los cuales un investigador tiene que tomar decisiones a la hora de producir su diseño. Aquí podemos encontrar la justificación para afirmar que esta asignatura se posiciona en un enfoque metodológico de la formación en investigación ya que

busca introducir a los alumnos en la “cocina de la investigación” y en las decisiones que el investigador toma en la construcción de su diseño.

La segunda parte de la propuesta responde a la segunda intencionalidad formativa: poner en práctica algunos aspectos ligados básicamente a la obtención y procesamiento de la información a través de técnicas cuantitativas. Así se plantea en el programa: *SEGUNDA PARTE: 1- Realización de un trabajo de campo grupal correspondiente a un tema propuesto. 2- Volcado de la información obtenida a bases de datos y programas estadísticos utilizables. Aprendizaje del manejo del SSPS/PC. Principales estadísticos aplicables. Análisis de los resultados aplicando los programas estadísticos presentados. 3- Presentación del informe final. Estructura y etapas. Gráficos.*

Como se puede apreciar, en esta segunda parte, se centra en una mirada más instrumental, en la medida que busca poner en práctica conocimientos ligados a los instrumentos de obtención de la información y de análisis a través de herramientas estadísticas. No obstante, la propuesta también busca poner al alumnado en “la piel del investigador” usando estos instrumentos y tomando decisiones al respecto, con lo cual es para pensar que sigue priorizándose un enfoque metodológico donde el producto final es también una producción. Como ejemplo de productos logrados en la cursada de la materia sobre estas dos intencionalidades formativas en cuatrimestres anteriores, se presentan los siguientes en el programa: *“Ejemplos de investigaciones con aplicación de diferentes métodos realizados en cuatrimestres anteriores:*

- *Clasificación de la Investigaciones llevadas a cabo desde el inicio del dictado de la materia 1994 – 2004. Trabajo grupal realizado en el 2do cuatrimestre de 2004.*
- *Actualizado a diciembre de 2008 y volcado en una base ad hoc.*
- *La inserción laboral de los estudiantes que cursan la carrera de bibliotecología de la facultad de Filosofía y Letras - UBA - 2do Cuatrimestre de 1998 – Trabajo grupal –*
- *Evaluación del conocimiento de los contenidos de la Carrera de Bibliotecología y Ciencia de la Información por parte de los estudiantes de las diferentes carreras de la Facultad de Filosofía y Letras – UBA – 2do cuatrimestre de 2007 – Trabajo grupal -*
- *Se encuentra a disposición de los alumnos todos los diseños llevados a cabo desde 1995 a la fecha para ser consultados en el Box 460 del 4to piso de Puán 470.” (Programa de la materia 2009)*

La profesora titular fundamenta esta segunda parte de la propuesta de la siguiente manera: *“La idea es que cuando hacen su proyecto individual casi nunca hay tiempo de que lo*

pongan en práctica o el proyecto es excelente pero implica un relevamiento en bibliotecas en todo el país que no lo van a poder hacer. Entonces para paliar un poco, y que no quede solo en la teoría de armar un proyecto, se les plantea paralelamente que deberán hacer un trabajo grupal, donde no sea tan importante el diseño sino que partan de un problema de estudio... que ahí hagan claramente el diseño de la técnica, la empleen y procesen los datos y hagan el informe. Sería para hacerlo más práctico, por eso este cuatrimestre aparte de los proyectos individuales de cada uno, hicieron dos proyectos grupales y uno de ellos fue conocer cómo evalúan los alumnos de la carrera a la carrera misma, los contenidos, los profesores, los horarios, la biblioteca, la atención del departamento.” (Entrevista Prof. Titular- 07/12/09)

Por lo tanto, el propósito implica brindar al alumno una propuesta donde puedan: “aplicar” los contenidos teóricos aprendidos en el primer cuatrimestre, plantear un diseño o proyecto de investigación en todas sus etapas de forma individual y llevar a cabo las actividades de recolección y análisis de la información de un proyecto grupal. Así, desde la voz de los entrevistados la intencionalidad formativa queda explicitada cuando se pide concretamente durante la cursada: a)- hacer un trabajo individual elaborando su propio proyecto de investigación y b)- hacer un trabajo grupal, donde el proyecto no sea tan importante sino que partan de un problema de estudio... y que hagan el diseño de la técnica, la empleen, procesen los datos y redacten el informe. Existe una concordancia entre lo explicitado en los propósitos y los objetivos del programa y la voz de los entrevistados. Para el alumno significa: por un lado, poner en juego los conocimientos metodológicos adquiridos en el primer cuatrimestre para hacer un diseño de investigación propio y por otro lado, ir a terreno y llevar a cabo un trabajo de campo grupal de recolección, análisis y síntesis de la información obtenida.

En la primera clase también se hace referencia a estas dos partes e intencionalidades formativas de la cursada: *“Tengan en claro que no van a llevar a cabo la investigación. Tienen que elaborar un proyecto que puedan presentar en la instancia que quieran. Hacer el proyecto implica pensar en todos los instrumentos que usarían: si es una encuesta, una guía de observación... todo listo. Si alguno de los casos plantea algo de su trabajo y quieren hacerlo, bienvenido sea. Esta materia tiene dos partes: la primera es la que dije del proyecto individual... tiene que ser individual porque sino no aprenden. Pero también habrá a lo largo de la cursada uno o dos trabajos grupales. Por ejemplo, en algún momento, se hizo una encuesta en la Biblioteca porque se buscó campo y se dedicó menos al proyecto. Se hizo recolección y análisis. En otro año se reformuló y completó. Luego en otro año se relevó otro lugar. El año pasado fue poner al día todos los proyectos que se hicieron en una base de datos.”* (Obs. Teóricos- prácticos N°1- 27/08/09)

Esta distribución del contenido cumple con la intencionalidad formativa explicitada y su organización es lineal - secuencial ya que sigue los pasos para llevar a cabo un producto. Está centrado en una mirada metodológica lo cual se confirma a través de las observaciones de las clases teóricas - prácticas donde se corrobora el temario y la secuencia planteada en los documentos curriculares de la materia.

Como es sabido, en la enseñanza en general y especialmente en la universitaria ha dominado la preocupación por la adquisición conceptual, de cuerpos organizados del saber, particularmente los resultantes de las contribuciones de las disciplinas científicas. Sin embargo, también se pueden encontrar propuestas como estas donde la intención de quienes enseñan apunta a generar capacidades para resolver situaciones y problemas prácticos y a desarrollar soluciones creativas. Esto se observa en la propuesta realizada por la cátedra y explicitada en el programa donde el alumno tendrá que resolver situaciones ligadas a la práctica investigativa y en los productos esperados (a nivel individual y grupal) como resultado del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La organización de la enseñanza: En la cursada se prevé un único espacio teórico – práctico de 4 horas continuas. En el programa podemos encontrar un apartado que especialmente trata la modalidad de trabajo previsto. En el mismo señala textualmente: *“La materia funcionará con la modalidad teórico – práctico. Los temas serán introducidos y explicados por el docente, el trabajo práctico será realizado por los alumnos clase a clase, donde deberán cumplimentar cada una de las etapas del diseño. Estas últimas serán expuestas en clases sucesivas y corregidas por las docentes en forma individual. Posteriormente se irán realizando clase a clase diferentes actividades correspondientes a las etapas mencionadas que serán presentadas en forma oral para su discusión y luego por escrito. Se tratará que los alumnos seleccionen diferentes métodos para trabajar cada uno de ellos entre todos los presentes y se insistirá en la importancia de retomar trabajos anteriores a fin de completarlos, actualizarlos y/o profundizarlos para producir un conocimiento relevante en el área.”* (Programa de la materia - 2009)

Esta descripción, coincide con lo que Davini (2009, p. 129) llama método de proyectos. Algunas de las prácticas educativas innovadoras que actualmente se llevan a cabo en escuelas y universidades de todo el mundo empezaron a ser desarrolladas a principios del siglo XX. El desarrollo de proyectos, así como el desarrollo de solución de problemas, se derivaron de la filosofía pragmática que establece que los conceptos son entendidos a través de las consecuencias observables y que el aprendizaje implica el contacto directo con las cosas. Los

representantes del método de trabajos o tareas formaron el primer movimiento pedagógico del siglo XX. Los nombres más conocidos en Estados Unidos son John Dewey (cuya filosofía educacional es la base de este método); William Kilpatrick, Helen Parkhurst (Plan Dalton). En otros países europeos son María Montessori (Italia), Adolph Ferriere (Suiza), Ovide Decroly (Bélgica), Celestin Freinet (Francia) y Kerschensteiner, Gaudig y Peter Peterson (con el Plan Jena) en Alemania. Cuando Kilpatrick (Universidad de Columbia) publicó su trabajo "Desarrollo Proyectos" en 1918, más que hablar de una técnica didáctica expuso las principales características de la organización de un plan de estudios de nivel profesional basado en una visión global del conocimiento que abarcara el proceso completo del pensamiento, empezando con el esfuerzo de la idea inicial hasta la solución del problema.

Como se observa, este método de proyectos reconoce una larga tradición en la enseñanza y apunta a aprender mediante la elaboración de un plan o proyecto de acción, analizando y seleccionando alternativas, un plan de trabajo, etapas en un tiempo determinado, y poniendo en marcha, con seguimiento del proceso y resultados. En muchos casos, no sólo implica producir, construir, elaborar y poner en marcha sino también comunicar y difundir el proyecto a otros, generando apoyos, alianzas y participación. Otro aspecto importante por destacar es que esta forma de trabajo no se encamina al "hacer por el hacer" mismo: hacer y construir el plan de trabajo, así como ponerlo en práctica constituye un proceso de aprendizaje. Al elaborar el plan, los estudiantes desarrollan sus conocimientos prácticos y asimilan contenidos de enseñanza. (Davini, 2009, p. 129)

En el programa, al finalizar la presentación de los contenidos que conforman la primera parte de la materia centrada en la intencionalidad de elaborar un diseño de investigación se encuentra la siguiente oración: *"Cada alumno llevará a cabo el diseño del tema propuesto de investigación en forma individual, cada etapa será supervisada por las docentes."* (Programa de la materia - 2009). En esta parte, es clara una modalidad de tutorías (presenciales o vía mail) que realiza el docente en relación al trabajo individual del alumno. También lo confirma la Profesora Titular: *"[el alumno] hace un proyecto y es acompañado personalmente para hacer su proyecto. La idea es corregírselo en la semana, hay algunos que me escriben todos los días. F me escribió todos los días diciéndome: "corregime acá." Le corregía, le revisaba, le ponía acotaciones y mandaba. Y él enseguida corregía. La verdad que avanzas mucho..."* (Entrevista Prof. Titular- 07/12/09). Durante las observaciones se confirma esta modalidad de trabajo uno a uno entre docente y alumno que permite el seguimiento personalizado de los trabajos, propio de una tarea de tutoría. Así lo muestran los siguientes fragmentos:

“[S continúa hablando con la alumna (Al) sobre su trabajo individual. Comentan que la Al le envió por mail un avance del proyecto. S va leyendo el texto y conversando con Al si está claramente expresado lo que ella quiere estudiar en este proyecto. Según lo que la alumna responde y lo que conversan, S va escribiendo en la hoja.]

S lee y lo que no entiende le pregunta: “¿Qué entendés por cobertura?”

[La alumna le responde, lo leen nuevamente juntas, tratan de entender el sentido y si queda bien expresado.]

S dice:- Entiendo la idea... pero no la frase... cómo queda expresado... el tema... capacitación en la universidad... te sugiero que lo describas más para que quede desarrollado el contexto universitario y quede claramente reflejada la problemática que le interesa y cómo esto influye en los bibliotecarios.

S continúa:- no hay linealidad entre capacitación y performance laboral, y por lo tanto, esta capacitación tiene que estar planteada por niveles. Por otro lado, otra problemática es la capacidad de diagnosticar las necesidades de formación.

[S le hace estos comentarios y escribe en la hoja que escribió la alumna con los avances de su proyecto. S sigue conversando con la alumna sobre este tema. (...)]

18hs- Sigue S conversando con la alumna sobre su proyecto individual. No llegó ningún alumno más. S piensa con la alumna preguntas que resulten preguntas de investigación científica.]” (Obs. Teóricos- prácticos N°5- 08/10/09)

“[PT y el Al 1 conversan sobre cuál sería el mejor instrumento para observar.]

PT le dice al alumno:- tendrías que plantear observar con una grilla de observación con variables como: acceso, lugar, luz, etc. Te sugiero hacer una guía de observación para marcar y te recuerdo que en el proyecto tenés que adjuntar en un anexo la grilla de observación y la encuesta aunque no la realices.

[Luego, PT y Al 1 hablan de la población... si incluye las bibliotecas de los Institutos o no y del cronograma de actividades que también tiene que presentar en el proyecto.]” (Obs. Teóricos- prácticos N°6- 15/10/09)

La segunda parte de los contenidos, se centra en la segunda intencionalidad formativa y hace referencia a una tarea grupal que se trabaja de la siguiente forma: *“Por otra parte el grupo llevará a cabo un trabajo grupal diferente centrado específicamente en un relevamiento de campo, volcado de información en base de datos y posterior análisis de la misma.”* (Programa de la materia- 2009). Los alumnos en este caso realizarán un trabajo grupal, pero la modalidad de trabajo que adopta el docente es igualmente la de tutorías (presenciales o vía mail).

Esta clase de propuestas, como plantea Davini (2009) se encuentran centradas en el protagonismo de quien aprende. A diferencia de otras formas de trabajo, se busca que los estudiantes tomen conciencia y control del propio proceso de aprender en contextos y situaciones realistas y propias de la acción, en forma razonada y dentro de contextos manejables. Requerirá de la orientación activa del docente- tutor: dando información permanente, guiando la búsqueda de nueva información, apoyando la reflexión a través del diálogo, ofreciendo, ayudas o pistas, favoreciendo el intercambio de ideas, promoviendo una retroalimentación permanente en relación con las tareas en forma personalizada, alentando y estimulando.

En síntesis, el espacio curricular es un teórico- práctico de 4 horas semanales a cargo de las dos docentes que conforman la cátedra. La estrategia de enseñanza que predomina es la

tutoría. También existen: momentos de exposición, trabajo en pequeños grupos y trabajos en plenaria.

El contenido está centrado en una dimensión metodológica. La organización del contenido a lo largo de la cursada es secuencial- lineal y con temas encadenados ya que sigue los pasos de: a)- elaboración de un diseño y b)- recolección y análisis de la información empírica.

Como recursos se ha observado el uso de textos y bibliografía recomendada, como así también la consulta de otros proyectos realizados en años anteriores para su lectura como guía o ejemplo del producto a realizar. Incluso, en algunos casos, las profesoras promueven que los alumnos se lleven a sus casas algunos trabajos realizados por otros alumnos en otras cursadas relacionados con el tema que eligieron para que los lean, los analicen y los usen como modelo de sus propias producciones.

Entre los recursos materiales para el desarrollo de la cursada podemos destacar el uso del mail para las tutorías virtuales clase a clase. Su uso en esta cátedra, presentó como ventaja: la rapidez en la corrección posibilitando la orientación individual y la construcción a partir del error, el seguimiento en proceso y la fluidez en la comunicación docente – alumno sobre la tarea. Además Carina Lion (2006) reconoce que las intervenciones didácticas a través del correo electrónico promueven procesos reflexivos en torno a la construcción de cierto conocimiento y a su transferencia en el marco de la propuesta de una cátedra. La implementación de tutorías electrónicas brinda la posibilidad de dejar registro de procesos, discusiones, negociaciones, modificaciones y decisiones. Durante las observaciones se pudo advertir como desventaja de las tutorías virtuales: la falta de asistencia a las clases presenciales. Al respecto, en la retroalimentación, la Profesora Titular comenta: *“no deberían faltar a las clases presenciales. La idea es no perder el tiempo leyéndolo en el momento, pero tienen que venir. Si el alumno reemplaza la presencial por el mail tiene problemas para aprobar y no obtiene tanta información para el seguimiento del trabajo.”* (S. Retro. Prof. cátedra B1 y B2- diciembre 2010). Esto muestra que en la cátedra el uso del mail es un recurso que facilita al docente el seguimiento de los trabajos de una clase a otra y desde su concepción no reemplaza el trabajo presencial. Los problemas para aprobar pueden estar relacionados por un lado, con un aspecto administrativo como es el cumplimiento de los requisitos de acreditación en cuanto a porcentaje de asistencia a las clases y por otro lado, con un aspecto pedagógico como es la posibilidad de aprovechar los espacios de intercambio cara a cara con un tutor para la reflexión y construcción de conocimiento sobre el quehacer investigativo.

Por lo tanto, el rol del docente y del alumno que se propone en la cursada es el de sujetos activos e interactivos (entres dos o más personas). Es así como se observa el uso de preguntas por parte del docente (Finkelstein, 2008) fundamentalmente abiertas para promover la participación o dejar la posibilidad de que pregunten los alumnos como en el siguiente fragmento de una clase observada:

“[17,50hs- PT, S y la A11 intercambian ideas sobre a quiénes se puede acceder para extraer información... a los alumnos solos... o a docentes en este tipo de escuela privada.]

PT le pregunta a A11:- ¿Cómo encuadrás el área para después buscar?

[Intervienen otros alumnos que intercambian ideas para pensar si el área de la compañera puede ser: Estudio de usuarios.]

PT:- Hay que delimitar el área y el tema. Lo tuyo sería un estudio de caso. Hay que buscar marco teórico. Envió por mail el área y después de buscar un poco hay que delimitar los objetivos de trabajo.” (Obs. Teóricos- prácticos N°2- 03/09/09)

Las intervenciones del docente cumplen con proveer un andamiaje al trabajo del alumno ya que hace preguntas o comentarios para guiarlos en las decisiones que tiene que ir tomando en la producción individual o grupal. Así lo muestran los siguientes testimonios de observaciones:

“[PT mira al A12.]

A12:- Me interesa saber por qué las bibliotecas universitarias no tienen el lugar físico que merecen, ni los cuidados. Pero no sé cómo llevarlo a cabo.

PT:- Tenés que pensar si querés ver lo público y lo privado.

A12:- Yo dejaría lo privado porque no tiene en cuenta estos problemas.

PT:- A veces no... bueno, públicas.

[PT y Als piensan en universales públicas en la Capital Federal además de la UBA. PT sugiere que se restrinja a la UBA que tiene varias. Por empezar la biblioteca central de cada facultad... hay 13 facultades y las bibliotecas de los institutos.]

A12:- Estoy en duda... no sé si tomar la alternativa B... algo más ligado a lo histórico... vi una vez un trabajo de postales de aborígenes en bibliotecas... no sé...

PT:- Podés pensarlo una semana más... (Risas)” (Obs. Teóricos- prácticos N°2- 03/09/09)

“[PT mira a la A15.]

A15 dice:- Sigo con la vocación en la elección de la carrera.

PT:- No lo llamaría vocación...

[PT explica por qué no lo llamaría vocación.]

A15:- Bueno... motivación... qué peso tiene ese bajo nivel de motivación con el bajo nivel de las bibliotecas.

[S interviene ayudando a A15 a pensar más concretamente el tema.]

A15:- No sé cómo engancharlo, tendría que trabajar con estudiantes que inician la carrera y en otro caso el que se recibió.

S:- Sí, son grupos distintos, con diferencias generacionales. Podés elegir uno de ellos. El que está trabajando te va a decir parte de la carrera y parte de lo que logró por su trabajo.

A15:- Vienen acá por lo laboral, no por un interés primario.

S:- Podrías tomar... motivos de elegir la carrera:- salida laboral, título, etc. Que tenga que ver con lo propio del ejercicio de la profesión.” (Obs. Teóricos- prácticos N°2- 03/09/09)

En cuanto a **la evaluación**, en el programa de la materia existe un apartado que tiene el título: “Sistema de evaluación y promoción”, allí se enumeran los requisitos de acreditación de

la materia que es con examen final obligatorio: 1- asistencia al 50% de los clases teórico-prácticas; 2- la presentación del marco teórico, objetivos e hipótesis, metodología y técnicas a aplicar en la semana del 21 de setiembre. Esta presentación tiene el carácter de primer parcial. 3- la presentación del informe sobre las etapas siguientes en la semana del 16 de noviembre. Esta presentación tiene carácter de segundo parcial. 4- alcanzar un promedio de mínimo 4 (cuatro) puntos en las diversas evaluaciones. 5- el informe final será entregado previo a las fechas del examen final oral, y en las mismas se procederá a su presentación y defensa, así como del trabajo realizado grupalmente.

Cada uno de los requisitos enunciados es condición necesaria y excluyente para mantener la condición de alumno regular y de esta manera estará habilitado para presentarse en la mesa general de exámenes. Los alumnos libres tendrán la obligación de presentar y aprobar un trabajo escrito a convenir con la cátedra como requisito previo para la presentación a la mesa general de exámenes. En lo restante el examen libre estará sujeto a la normativa vigente.

En la cursada se puede identificar una evaluación sumativa a través de las dos entregas del trabajo individual que tienen carácter de parciales y en el examen final donde se realiza la defensa de los productos (individual y grupal). Así plantea estas instancias la profesora titular en la primera clase:

“PT: - Tendrán que ir cumpliendo con entregas que funcionan como parcial... ya les daremos las fechas. La primera entrega constaría del marco teórico, las hipótesis y los objetivos. Igualmente cuando lo entreguen ya va a estar supervisado por nosotras varias veces. Calculen de acá a un mes y pico... primera o segunda semana de octubre. Para fin de noviembre sería la segunda parte. El trabajo completo tienen que entregarlo para la fecha de examen final, donde se realiza un coloquio sobre el trabajo y listo.” (Obs. Teóricos- prácticos N °1 - 27/08/09)

También está presente la evaluación en proceso que se observa clase a clase durante el desarrollo de cada paso del trabajo individual o grupal que es supervisado por el docente. En este tipo de propuestas, la evaluación formativa o en proceso adquiere un lugar destacado ya que la corrección y el seguimiento son constantes por parte del docente. Como destaca Coll y otros (2008) “... el seguimiento, la autorización y el apoyo por parte del profesor al trabajo que va realizando el alumno resulta de una enorme importancia y es uno de los elementos clave para el éxito del proceso de enseñanza y aprendizaje.” En la misma obra, los autores lo llaman: “*evaluación continuada*”. Comentan que los elementos que la identifican son: la “*necesidad*” y la “*acción*”. Desde el punto de vista del profesor, existe la necesidad de recoger información sobre el proceso de aprendizaje del alumno. A su vez, la acción se concreta, por una parte, en elaborar una devolución de los resultados a los alumnos que le permita reflexionar sobre su aprendizaje; y por otra, en una toma de decisiones en relación con las actuaciones educativas

que mejoren los procesos de autorización del alumnado. Desde el punto de vista del alumno, la necesidad consiste en conocer los criterios mediante los que serán evaluados sus aprendizajes, mientras que la acción se concreta en aprender a autorregularse. Esto se observa en las clases, como lo indican los siguientes fragmentos:

“[17,20hs- Llega un alumno (J) que es supervisado por S y se sienta en una silla frente al escritorio donde está la profesora. Le pregunta a PT si puede mostrarle su trabajo. PT le dice que sí y que se lo mande por mail si así lo desea. J le entrega una copia impresa de sus avances. PT lo lee.]

PT le dice:- seleccionar tres muestras no es un objetivo... lo demás está bien. No confundas los objetivos con las acciones que tenés que hacer.

J:- Quiero saber si estoy encaminado... ¿coloco que es un diseño cuantitativo y que tengo que hacer correlaciones?

[PT le aclara que primero tiene que poner el tipo de diseño: exploratorio, descriptivo o explicativo y luego el método: cuantitativo o cualitativo. PT vuelve a leer el informe que le entregó J.]

PT:- Está bien, pero pusiste todo junto... Colocalo separado y discriminado: sujetos, población, etc.” (Obs. Teóricos- prácticos N°7- 22/10/09)

“PT, luego habla del compañero presente (Al 1) que está bastante adelantado ya que acaba de mandarle hasta la grilla de observación que podría utilizar. En este caso, le sugiere definir los conceptos que aparecen en ella, como: confort, seguridad, etc. Le recuerda que está operacionalizando variables y que tiene que detallarlo en sus definiciones en el marco teórico o en la metodología.” (Obs. Teóricos- prácticos N°8- 29/10/09)

La articulación teoría y práctica: En esta segunda parte del año, la modalidad de articulación teoría y práctica que predomina es la producción lo cual implica un alto nivel de articulación en la medida que el alumno establece una relación de productor del conocimiento. Durante el desarrollo de las clases aparecen las ejemplificaciones pero el eje vertebrador de la propuesta es la producción individual de un diseño y la producción grupal de un informe donde se utilicen ciertas técnicas de recolección y análisis de la información cuantitativa.

Por lo tanto, las formas de manifestación de la articulación teoría y práctica que se usan son: la ejemplificación y la producción, que implica la resolución de un problema a través de un proyecto. Esta última es la manifestación predominante y se lleva a cabo de manera individual (sin trabajo de campo) y grupal (con trabajo de campo). Lucarelli (2009 a, p. 98) reconoce a la producción como modalidad particular de alta complejidad en la que se expresa la articulación teoría – práctica. Esta implica la realización de una tarea o un objeto de tipo cognitivo o material que permita sintetizar, identificar y derivar o retrabajar contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales adquiridos por el alumno. La autora también destaca que el trabajo en terreno es considerado como una subcategoría de la producción. Se lo define como la actividad de articulación teoría- práctica que se concreta en tareas fuera del ámbito del aula, y que incluye, entre otras, observación y búsqueda de información, así como desempeños que

implican la puesta en acción de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales previos, que, a su vez, pueden operar como “disparadores” para la adquisición de nuevos contenidos.

Otra propuesta que estuvo presente durante el cuatrimestre observado consistió en unas conferencias programadas entre el Departamento de la carrera y el Instituto de investigaciones en el horario de cursada de la materia. Así es anunciado a los alumnos: *“PT sigue hablando:- Dentro de las propuestas tenemos el 1º de octubre, a fin de octubre y a fin de noviembre, encuentros con investigadores. Es una articulación con el Instituto de la carrera cuya directora es Susana Romanos y el Departamento de la carrera. Son tres encuentros en este horario y en este lugar. Habrá investigadores que exponen sus trabajos y se harán invitaciones hacia fuera para que venga gente.”* (Obs. Teóricos- prácticos N°1- 27/08/09). Estas Jornadas se entienden como un primer paso de acercamiento del INIBI a la formación en investigación de los estudiantes que brinda la carrera. Si bien se considera importante este acercamiento para conocer qué se hace en el Instituto, cómo se investiga en el área y fomentar la actividad académica, durante las clases no se observó posteriormente retomar el contenido de estas conferencias.

En síntesis, observando los dos cuatrimestres a través de los cuales se forma en investigación en esta carrera y teniendo en cuenta la intencionalidad formativa de las materias se puede afirmar que hay una clara propuesta que busca articular teoría y práctica a lo largo del año. En el primer cuatrimestre, la cátedra B1 introduce al alumno en los contenidos epistemológicos y metodológicos que sirven de marco al quehacer investigativo. Inicialmente se usan ejemplificación para ilustrar los conceptos y gradualmente se introducen ejercicios y análisis reflexivos de investigaciones para que los alumnos pongan en juego la teoría. Ya en el segundo cuatrimestre, la cátedra B2 busca poner en acto todo aquello estudiado en el primer cuatrimestre a través de la elaboración de un producto. En este caso, introduce al alumno en la práctica investigativa con la elaboración de un diseño individual y el uso de instrumentos de recolección y análisis de la información a nivel grupal.

Así expresa la Profesora Titular esta conexión entre las dos asignaturas: *“P: Bueno entre las dos de cajón se da la articulación. Una es más teórica y la otra más práctica. La oportunidad de que sea anual y con las dos materias es lo ideal, como te dije varias veces porque vos sabes que todo lo que le das del método, que le insistís que lo tiene que aprender y demás, en el segundo cuatrimestre lo ponen en práctica. Es cierto que no van a poner en práctica todos los métodos porque obviamente son un montón de métodos y ellos van a elegir un tema de investigación y eso va a requerir un método y no los otros. Pero por lo menos sí o sí,*

los contenidos del primer cuatrimestre lo llevan a la práctica cuando terminan con su proyecto individual. Este... con la ventaja, como comente antes también, de que algunos proyectos todavía encima se pueden llevar a la práctica después. En este caso lo de Marta o lo de José. Yo recuerdo, que otro cuatrimestre, también otro proyecto de una alumna que trabajaba en empresa privada y ella hizo todo el proyecto conmigo porque ella quería hacer un trabajo allá y esta empresa que era muy importante le aprobó el proyecto para llevarlo a cabo. Y lo pudo llevar a cabo y todo eso. Y fuera del dictado de la materia... bueno” (Entrevista Prof. Titular- 07/12/09)

La mirada a lo largo del año de esta articulación es aplicacionista. Durante la realización del proyecto, se hace referencia a los conceptos teóricos aprendidos en el primer cuatrimestre ya que conforman los elementos del diseño sobre los cuales los alumnos tienen que tomar las decisiones pero no se retoman conceptualmente salvo en la primera clase donde se recupera un texto del primer cuatrimestre como lo muestra el siguiente fragmento:

“PT sigue:- Este texto, recuerden que presenta 5 pasos. Ante una convocatoria para presentar un proyecto, luego pasan meses y hay que revisarlo y ajustarlo. Para comenzar, por supuesto, no se cambia el tema ni los objetivos, pero se pueden cambiar etapas o instrumentos.

[PT cuenta su experiencia con su UBACYT sobre el tema de maltrato infantil.]

PT continúa:- Entonces, primero ajustar. Aquí, en el texto, se superpone proyecto e investigación. Lo que van a hacer ustedes llega al punto 8 del texto. Lo demás es investigación. La primera etapa, es la fase conceptual, armar el marco teórico. (...)

18,50hs- PT continúa:- La cuarta etapa consiste en hacer el análisis de los datos. Aquí se puede requerir un especialista en estadística a quien plantearle el tema. No tiene que saber todo el investigador. Sí tiene que saber del proyecto y algunos aspectos básicos de cruces. Pero no es especialista en muestreo o en fórmulas complejas. Con esto obtengo resultados.

[PT explica el programa SPS, para qué sirve y cómo se usan los resultados que se obtienen.]

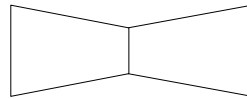
PT continúa:- La última etapa, es la comunicación de resultados. No se lo tienen que olvidar, si se hace investigación es central la comunicación de resultados. Lo último, lo ideal, es la aplicación de los resultados. Por ejemplo, cuando tu trabajo te lo piden para usarlo. Ahí se cerraría el proceso de investigación y otro podría empezar de nuevo y pasa a engrosar el campo teórico para el que viene detrás de ustedes.” (Obs. Teóricos- prácticos N°1- 27/08/09)

La articulación teoría y práctica lograda a lo largo del año durante el cursado de las dos asignaturas permite observar varias de las modalidades en las que se manifiesta esta articulación, incluidas de forma gradual a lo largo de los dos cuatrimestres: ejemplificación, ejercitación, análisis reflexivo y producción (sin y con trabajo de campo). Así se puede expresar de manera gráfica:

Relación entre las asignaturas B1 y B2

Eje: Articulación teoría y práctica
Aplicacionista

Inicio del año
más énfasis
en la teoría

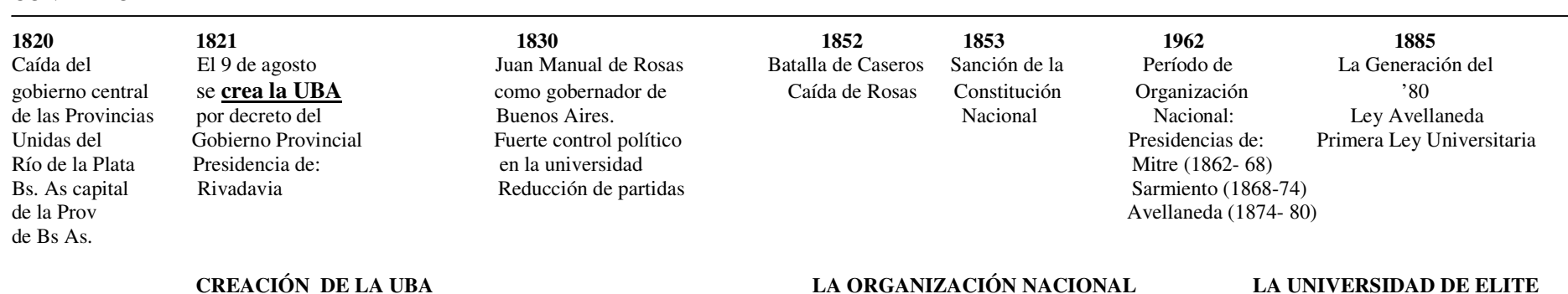


Fin de año
más énfasis
en la práctica

Ejemplificación - Ejercitación- Análisis reflexivo- Producción

Línea del tiempo de la carrera Bibliotecología y Ciencia de la información

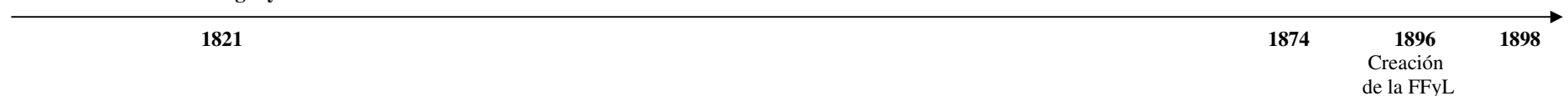
CONTEXTO



INSTITUCION: Facultad de Filosofía y Letras.



CARRERA: Bibliotecología y Ciencia de la información



Línea del tiempo de la carrera Bibliotecología y Ciencia de la información

CONTEXTO

1918 Presidencia de Hipólito Yrigoyen. Proceso de democratización y ampliación de bases sociales del Estado. La Reforma Univ. de 1918.	1922 Presidencia de Alvear. Avance de sectores oligárquicos.	1928 Segunda presidencia de H. Yrigoyen.	1930 Golpe de Estado de Uriburu. Se intervienen las Univ. Nac. Década Infame, fraudes electorales. Período de Sustitución de las importaciones.	1943 Golpe de Estado. Enfrentamiento con la Univ. Se profundiza la lucha a lo largo de todo el período. Intervención de la universidad.
--	--	--	---	---

LA UNIVERSIDAD REFORMISTA 1918- 1943

INSTITUCION: Facultad de Filosofía y Letras.

1920 Cambio en los Planes de Estudio. Se incrementaron los cursos de latín y griego.	1927 Cambios en los Planes de Estudio. Se intensifica la enseñanza de la historia. Afianzan la Unidad Humanística. Nuevas creaciones de Institutos de Investigación.	1930 Continuidad Institucional con la década del 20. Restricción en presupuesto universitario.	1943 Se inicia proceso que cambia el funcionamiento de la Facultad, con el Golpe del 43. La estructura de investigación es modificada, los Planes entran en proceso de revisión y reforma. Por cuestiones políticas varios profesores con cesanteados u obligados a renunciar, entre ellos, Rojas, R. La Facultad es intervenida.
--	--	--	---

CARRERA: Bibliotecología y Ciencia de la información

1920	1922-23 Creación de la Escuela de archivistas, bibliotecarios y técnicos de museos	1927 Cambio de plan	1930	1943
-------------	---	-------------------------------	-------------	-------------

Línea del tiempo de la carrera Bibliotecología y Ciencia de la información

CONTEXTO

1944	1946	1948	1955	1958	1966	1973
Profundización de enfrentamiento entre oficialismo e intelectuales.	Presidencias de Perón Plan Quinquenal. Peronismo. Estado Interventor, garante de derechos sociales. Ley 13031.	Creación de la Universidad Obrera	Golpe de Estado: Revolución Libertadora. Estado Desarrollista. Educación como inversión.	Se restituye la Ley Avellaneda. Se crean universidades privadas Creación del CONICET	Golpe de Estado de Onganía. Noche de los Bastones Largos Proyecto Desarrollista Autoritario. Ley Univ. 17.245	El peronismo vuelve al poder Presidencia de Cámpora.

LA UNIVERSIDAD Y EL PERONISMO (1943- 1955)

LA RENOVACIÓN UNIVERSITARIA (1955- 1966)

LAS INTERVENCIONES

INSTITUCION: Facultad de Filosofía y Letras.

1945	1946-7	1946-50	1955	1956	1958	1960	1966	1970	1974
Continúan los conflictos docentes.	Año con movilizaciones y huelgas estudiantiles. Reformismo Vs. Oficialismo	Interventor: Francois. Reestructuración y disciplinamiento de la Univ. Reformulación de Planes, cambio en Investig, supresión de Institutos.	Cambios en la Univ. Facultad lugar central en vida Intelectual. Interventor: Salas. Desperonizar la institución.	Transf. en la estruct. Reforma curricular. Administ. Incentivo a la investig. Creación de carreras	Se consolida el proyecto renovador en la Univ. Nuevo Estatuto Universitario. Carreras de Filosofía y Letras se reestructuran en Deptos.	En esta década la Facultad sufre el ataque de la derecha tradicionalista.	Noche de los Bastones Largos. Represión, renuncias docentes.	Se designan como rectores de la Univ.a jóvenes vinculados con la juventud peronista. Se modifican los Planes de Estudio.	Interventor Puigrrós reemplazado por otro interventor de derecha

CARRERA: Bibliotecología y Ciencia de la Información

1945	1950	1955	1958	1959	1967	1970	1974
	Cambio de plan	Cambio de plan	Se crea el Dpto. Bibliográfico	primer plan de la carrera Universitaria	Se crea el CIB	Nuevo nombre de la carrera y plan	

Línea del tiempo de la carrera Bibliotecología y Ciencia de la información

CONTEXTO

1976 Golpe de Estado: Proceso de Reorganización Nacional. Ley 21.276 con intervención de universidades Restricción en el ingreso Aumento de matrícula en Institutos terciarios.	1983 Presidencia de Alfonsín. Recuperación de la democracia	1984 Derogación de "Ley de Facto". Ley 23.068: normalización apertura del ingreso	1985 Se crea el CIN	1989 Presidencia de Menem. Políticas Neoliberales.	1993 Ley Federal de Educación.	1995 Ley de Educación Superior. Creación de la CONEAU	2001 Crisis Económica. Cacerolazo. Renuncia de De la Rúa.	2003- 2007 Presidencia de N. Kirchner 2006: Nueva Ley Nacional de Educación y de Ed. Superior
LA DICTADURA	LA RECUPERACIÓN DEMOCRÁTICA		LAS POLÍTICAS NEOLIBERALES			NUEVOS DEBATES		

INSTITUCION: Facultad de Filosofía y Letras.

1975 Se modifica nuevamente la estructura de La Univ.	1976 Disminuye la matrícula en la Univ. Período de represión con persecución de estudiantes y docentes.	1984 Proceso de Recuperación democrática y normalización de la actividad académica. Se reestablece el Estatuto Universitario anterior a 1966. Reincorporación de docentes.	1985 Creación del CBC.	1988 Se inaugura el nuevo edificio de Facultad de Filosofía y Letras. (Puán).	1995 Movilización estudiantil para impedir el ataque neoliberal a la Univ. con la Reforma Educativa.	1999- 2009 Período de cambios curriculares en la Facultad. Varias carreras discuten sus Planes de Estudio.
--	--	--	-------------------------------------	---	---	---

CARRERA: Bibliotecología y Ciencia de la información

1976 Cambio de nombre y de plan	1984	1986 Cambio de plan	1993 Cambio de plan	1995	1999 Último cambio de nombre y de plan
---	-------------	----------------------------------	----------------------------------	-------------	---

5.7- Carrera de Artes

5.7.1- Su historia

En 1888, se inició la publicación de los *Anales de la Universidad de Buenos Aires* cuyo primer tomo estuvo consagrado a la edición de una historia de la UBA redactada por Eduardo Bidau y Norberto Piñero. Las últimas páginas de esta obra estaban dedicadas a la posible creación de la Facultad de Filosofía y Letras. Bidau y Piñero criticaban allí las posturas de quienes sostenían que la creación de la facultad constituía “algo superfluo”, que se oponía a las tendencias generales del país y que alejaría fuerzas de la industria, del comercio y en general del movimiento global de la sociedad. Por el contrario, los autores, creían que, era necesario difundir los conocimientos filosóficos, las *artes* y las letras. (Buchbinder, 1997, pp. 28-29)

Luego de la creación de la Facultad de Filosofía y Letras en febrero de 1896, la primera ordenanza sobre plan de estudios fue sancionada recién en marzo de ese año. Había un único plan de estudios de cuatro años que otorgaba el título de Doctor en Filosofía y Letras. Este primer plan de estudios incluía cursos regulares, las materias de examen obligatorio y cursos libres cuyo número se fijaría anualmente. Contenía un núcleo esencial de asignaturas de Filosofía, Historia y Literatura, más algunas de Geografía, Ciencias de la Educación y Sociología. Los temas referidos a la rama del arte estaban incluidos en primer año en la materia: “*Historia de la civilización antigua: ciencias, artes, instituciones e industrias*”, en segundo en “*Historia de la civilización moderna: ciencias, artes, instituciones e industrias*” y en tercero en “*Historia de la civilización americana: ciencias, artes, instituciones e industrias*”.

Durante la década del '20 adquirieron una importancia cada vez mayor las tareas de investigación científica en la UBA con posterioridad a la Reforma. En Filosofía y Letras, entre 1921 y 1942, fueron creados dieciséis Institutos a través de los cuales la Facultad se proponía canalizar la investigación y la producción científica. Entre ellos, en mayo de 1924 fue creado el gabinete de Historia del Arte. Éste se ocupaba de confeccionar ficheros y catálogos con revistas y publicaciones a ser utilizados por alumnos y tesistas.

En la reforma del plan de estudio de 1927, la unidad de los estudios y, en consecuencia, el bajo nivel de especialización fue preservada. De las veintisiete materias que contenían las tres secciones principales (Filosofía, Letras e Historia), un poco más de la mitad era específica de cada disciplina. El resto estaba conformado por materias comunes o propias

de otra sección. La enseñanza de las lenguas y literaturas clásicas cumplían un papel central. Historia del Arte e Historia de las Religiones eran comunes a las tres secciones.

Durante el período comprendido entre 1943 y 1955, el plan de estudios, fue modificado varias veces sin que se introdujeran grandes cambios. Una vez finalizada la intervención y normalizada la Facultad, en diciembre de 1952 se cambió el plan de estudios de las carreras existentes. Para obtener el título de Doctor en Filosofía y Letras se debía aprobar todas las materias y el examen de tesis de licenciatura de una de las cinco carreras existentes (Filosofía, Letras, Historia, Pedagogía o Geografía) y la tesis doctoral. La materia Historia del Arte (y aclara el plan entre paréntesis: “con seminario anexo de arte americano y argentino”) se encuentra como materia obligatoria del quinto año de la carrera de Historia y como materia optativa (junto a Estética) en quinto año de la carrera de Letras.

Como se observa, la carrera de Artes tiene su comienzo disciplinar siendo parte de la carrera de Historia, como una materia llamada: Historia del Arte. A partir de 1962, junto a varios cambios en las diferentes carreras de la Facultad de Filosofía y Letras se crea la carrera de Historia de las Artes.

En el siguiente fragmento de una entrevista, una docente cuenta cómo nace la carrera: *“(...) Era una materia, que se dictaba para la carrera de Historia tanto como para la de Letras,... antes se había creado un gabinete de Historia del Arte que fue un germen de lo que luego fue el Instituto de Teoría e Historia del Arte que es el Payró. El gabinete tenía en realidad como objeto ser un sitio donde se pudiera juntar material, sobre todo material visual, láminas, diapositivas para el uso de los docentes, tanto para las distintas materias como para los que estaban dictando esta materia de Historia del Arte. En ese momento los que se empezaban a acercar a esta disciplina era gente que hacía la carrera de Historia y también hacía la carrera en Bellas Artes. Era el modo de conciliar ambas perspectivas... Entonces el paso siguiente fue justamente la creación del Instituto en los años 60 y lo que fue la carrera propiamente dicha que se constituye más o menos en el año...62”* (Entrevista docente- 30/06/2010)

La creación de la carrera y su primer plan de estudios estuvieron signados por un contexto reformista en la universidad que empieza a perfilarse en la década del 50. El siguiente testimonio da cuenta de las características de este primer plan: *“Esta carrera empieza en el 62 y dura hasta los 73 con el mismo plan que es un plan absolutamente europeocéntrico donde nosotros estudiábamos todas las materias de arte europeo, estudiábamos todas las historias de la carrera de Historia”* (Entrevista a la Directora del Departamento- 2008)

El período, tal como lo afirma Fernández Lamarra (2003), que se extiende entre 1958 y 1966, es considerado como el más floreciente, en términos de avances científicos y académicos. Este proceso se interrumpió abruptamente con el golpe militar de 1966, que intervino las universidades nacionales.

El segundo plan de estudios fue aprobado por Resolución (C.S.) N° 374 del 15 de marzo de 1974, período en el cual el peronismo vuelve al poder a través de la Presidencia de Cámpora primero y de Perón después. Por lo cual, se designaron como rectores en las universidades a intelectuales y profesores vinculados política e ideológicamente con la Juventud Peronista.

Este ideario peronista es claramente manifestado en este nuevo plan de estudios donde: *“En el 73(...) empezamos a estudiar Arte Americano. Este estudio de Arte Americano englobaba digamos dos facetas: por un lado el Arte Americano desde el punto de vista europeizante, de colonias y demás, y después el Arte Americano desde el punto de vista precolombino, y se metió una materia que era Arte y cultura del tercer mundo.* (Entrevista a la Directora del Departamento- 2008)

El citado plan tuvo vigencia hasta fines de 1974, y una vez producidos los cambios de gestión en la universidad, a través de la Resolución (C.S.) N° 439 de ese año se planteó la necesidad y la urgencia de instaurar un nuevo plan con vigencia a partir del año académico de 1975. El mismo permitiría encauzar las actividades de la carrera con renovado espíritu humanista enraizado en las fuentes de la cultura occidental e inserto en el ámbito de la cultura hispano americana. El diseño curricular se orientó a la especialidad en pintura, escultura, arquitectura y artes menores. En 1976 hubo una nueva modificación aprobada por Resolución (C.S.) N° 177/76 donde la carrera se organizó en cinco años con asignaturas anuales.

Tal como lo relata una entrevistada: *“... Se va para atrás con ese plan y se vuelve con el diseño clásico que era una Historia del Arte bastante europeísta, digamos, con mucho acento en el desarrollo del arte europeo y un peso muy menor de lo que era el arte argentino y latinoamericano”.* (Entrevista docente- 30/06/2010)

Finalmente, por Resolución (C.S.) N°122 de 1986 se aprueba el último plan de estudio que aún hoy está en vigencia. El mismo surge durante el proceso de recuperación democrática, donde se designaron interventores para las universidades nacionales, facultándose al poder Ejecutivo para nombrar rectores y decanos normalizadores.

Según lo observado en el plan de estudios de 1986, la carrera de Artes es modificada no sólo en su nombre sino también en su estructura. El Plan de Estudios está integrado por el CBC, un Ciclo de Grado: con tres materias introductorias más seis básicas y las orientaciones

en Artes Plásticas, Música y Artes Combinadas. Las orientaciones son electivas para los alumnos dando cuenta así de un plan de estudios con mayor grado de flexibilidad que el anterior aunque sigue sin presentarse materias optativas. Una de las entrevistadas comenta cómo vivió este último cambio de plan siendo estudiante: “(...) *entré [a la carrera] en el '78 y me recibí en el '84 con un primer título y en el '87 con el otro. Es decir, viví el cambio de la carrera, participé de las asambleas y todo (...). [Antes] era una formación muy enciclopedista, muy basada en un conocimiento amplio, digamos, teníamos 6 historias de las artes plásticas europeas, 3 historias de la música, 3 historias de la literatura, 1 introducción a la filosofía, una historia de la filosofía, 2 estéticas... era como muy amplio el espectro de conocimiento, vuelvo a decir... enciclopédico que abarcábamos con poco peso de la teoría también, la teoría prácticamente no aparecía y teníamos 1 historia del arte argentino que era siglo XIX y 1 historia del arte hispanoamericano que era colonial. El arte contemporáneo o las vanguardias del Siglo XX no aparecían. Así que el cambio que se hizo en el '84... '85 que se empezó a diseñar el nuevo plan fue muy saludable porque introdujo más teoría y abrió la posibilidad de hacer 3 orientaciones. Eso es como la apretada síntesis*”. (Entrevista docente-30/06/2010)

Por último se puede mencionar que la carrera hace aproximadamente 15 años está atravesando un nuevo proceso de reforma del plan de estudios. (Ver línea del tiempo al final del apartado)

5.7.2- Análisis de los últimos planes de estudio

A continuación, se analizan en detalle los últimos planes de estudio de la carrera de Artes a los cuales se ha podido tener acceso a través de sus resoluciones. Para facilitar la comparación de los mismos, se presenta el siguiente cuadro:

PLANES CATEGORÍAS	1962	1974	1975	1976	1986
Nombre de la carrera	Historia de las Artes	Historia de las Artes	Historia del Arte	Historia de las Artes	Artes
Estructura general	- Ciclo introductorio: 4 asignaturas (3 obligatorias y 1	- Ciclo de iniciación (común a todas las carreras)	- Ciclo de iniciación (común a todas las carreras)	- 26 materias distribuidas en 5 años (de cinco o seis materias	- CBC (6 materias) - Ciclo de grado: 3 materias

	<p>optativa entre tres alternativas).</p> <p>- Ciclo básico: 20 asignaturas obligatorias</p> <p>- Una asignatura optativa</p> <p>- Idioma</p>	<p>- Ciclo básico: 14 materias obligatorias y en su mayoría anuales.</p> <p>- Ciclo de Especialización: dos materias anuales y 5 seminarios cuatrimestrales (uno a elección).</p> <p>- Tres niveles de un idioma a elección entre francés, inglés, alemán o italiano.</p>	<p>- Ciclo introductorio: 19 materias obligatorias</p> <p>- Ciclo de orientación a elección entre: pintura, escultura, arquitectura, artes menores (3 materias obligatorias)</p> <p>- Tres niveles de un idioma sajón y otro latino.</p>	<p>anuales cada uno)</p> <p>- Tres niveles de un idioma sajón y otro latino.</p>	<p>introdutorias + 6 materias básicas obligatorias</p> <p>- Elección de una orientación: artes plásticas, música y artes combinadas (entre 12 y 13 materias obligatorias)</p> <p>- Tres niveles de un idioma sajón y otro latino.</p>
Grado de apertura o cierre	<p>Tendencia Cerrada.</p> <p>Pocas optativas entre opciones predefinidas.</p>	<p>Tendencia Cerrada.</p> <p>Pocas optativas entre opciones predefinidas.</p>	<p>Cerrado.</p> <p>No hay materias optativas</p>	<p>Cerrado.</p> <p>No hay materias optativas</p>	<p>Cerrado.</p> <p>No hay materias optativas</p>
Correlatividades	<p>Rígido.</p> <p>Correlaciones entre materias.</p>	<p>Rigidez entre ciclos y entre materias.</p>	<p>Rigidez entre ciclos y entre materias.</p>	<p>Rigidez entre años y materias.</p>	<p>Flexible. No hay correlativas salvo algunas indicaciones entre ciclos.</p>
Requisitos para el título	<p>Licenciatura:</p> <p>- Aprobación de las materias.</p> <p>Profesorado:</p> <p>Aprobación de 4 materias pedagógicas:</p> <p>-Psicología de la niñez y de la adolescencia.</p> <p>-Pedagogía</p> <p>-Didáctica General</p> <p>- Práctica de la enseñanza</p>	<p>Instructor de Arte:</p> <p>- Aprobación del Ciclo de Iniciación y del Ciclo básico.</p> <p>Licenciatura:</p> <p>- Aprobación de las materias y seminarios (con un trabajo)</p> <p>Profesorado:</p> <p>Aprobación de las materias pedagógicas (no específica).</p>	<p>Licenciatura:</p> <p>- Aprobación de las materias.</p> <p>- Realización de dos seminarios.</p> <p>- Aprobación de la tesis</p> <p>Profesorado:</p> <p>Aprobación de las materias:</p> <p>Didáctica General y Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza.</p>	<p>Licenciatura:</p> <p>- Aprobación de las materias.</p> <p>- Realización de dos seminarios.</p> <p>- Aprobación de la tesis</p> <p>Profesorado:</p> <p>Aprobación de las materias:</p> <p>Didáctica General y Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza.</p>	<p>Licenciatura:</p> <p>-Aprobación de las materias.</p> <p>Profesorado:</p> <p>Aprobación de las materias:</p> <p>Didáctica General y Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza.</p>
Perfil del egresado	<p>No se menciona</p>	<p>No se menciona</p>	<p>No se menciona</p>	<p>No se menciona</p>	<p>Los egresados de la carrera de Artes</p>

					<p>pueden desempeñarse, entre otras actividades, fundamentalment e como docentes en todos los niveles de la enseñanza, para dictar materias afines y/o como investigadores en cualquier campo de su área. Pueden ser también asesores en museos, medios de comunicación masivos, editoriales, revistas de arte; como animadores para difusión artística y cultural; creación y compaginación de técnicas auxiliares a la docencia: preparación de folletos, diapositivas, audiovisuales, hemerotecas. También están en condiciones de ejercer la dirección de galerías y museos de arte; dictar cursos de difusión cultural en colegios, clubes y otras instituciones. Esta ocupación posibilita atender ciertas necesidades sociales como ocupación del tiempo libre en actividades creativas y recreativas; difusión de la producción artística, nacional y latinoamericana.</p>
--	--	--	--	--	--

Enfoque	Humanista Histórico	Humanista Histórico	Humanista Histórico	Humanista Histórico	Humanista Artístico en un área.
Formación generalista o especializada	Generalista	Generalista	Tendencia generalista. Aunque surgen las orientaciones con pocas materias.	Generalista	Tendencia especializada.
Articulación teoría-práctica	No se encuentra ninguna instancia para la licenciatura. Sí, se encuentra en el profesorado una asignatura de práctica al final.	No se encuentra ninguna instancia para la licenciatura. Tampoco queda especificado para el profesorado.	No se encuentra ninguna instancia para la licenciatura. Sí, se encuentra en el profesorado una asignatura de práctica al final.	No se encuentra ninguna instancia para la licenciatura. Sí, se encuentra en el profesorado una asignatura de práctica al final.	No se encuentra ninguna instancia para la licenciatura. Sí, se encuentra en el profesorado una asignatura de práctica al final.
Instancias curriculares de formación en investigación	No se encuentra	No se encuentra	Se encuentra una metodología en el área orientada elegida.	No se encuentra	Se encuentra una materia obligatoria entre las materias básicas: "Seminario de Metodología de la investigación"

Para el análisis de los planes de estudio de la carrera de Artes se han considerado una serie de categorías. A continuación, las mismas se desarrollan brevemente y se analizan los planes a partir de ellas.

Nombre de la Carrera: Permite observar si ha cambiado el nombre de la carrera en los diferentes planes de estudios y si esa variación implica una modificación en el enfoque. En este caso, se ha observado un cambio de nombre en los planes encontrados: de "Historia de las Artes" o "Historia del Arte" se modificó en el '86 en "Artes". Ha permanecido con un enfoque puramente humanista pero el cambio de nombre indica que se varía de una mirada histórica a otra más especializada en el área de interés, desvinculándose definitivamente de la carrera que le dio origen.

Sobre este cambio de nombre, el profesor titular de la materia de metodología de la investigación de la carrera, en la sesión de retroalimentación comentó lo siguiente: *"Demasiado ambiguo, demasiado amplio. Porque no es una carrera de artes tampoco. Sería teoría y crítica de Artes o teoría... Lo que pasa es lo siguiente, en el '85, o sea en el '83 después que cambian las autoridades (...) con la gestión normalizada, la intervención,*

Alfonsín. Hay un fuerte intento de cambiar ciertas estructuras de las carreras anteriores. (...) Como querían cortar, con la acusación de que era una carrera historicista, se abandonó el nombre. (...) Es cierto que el programa anterior era un plan basado en una visión historiográfica. Historia de... en el sentido de historiográfica de las artes. Se podría haber ampliado a una visión sociológica o filosófica de las artes. Cosa que no se hizo. Un poco sociológica, antropológica de las artes, no se amplió a lo que hubiera sido más deseable desde el punto de vista metodológico que hubiera sido una semiótica de las artes o una teoría de las artes. Y se quedó en una especie de sociología de las artes, con un plan de materias que después no se cubrieron todas. Sobre todo se quiso dar, si bien estaba presente antes, siempre desde una perspectiva historiográfica porque se estudiaba historia de las artes plásticas, historia de la música, historia de la literatura. El peso hegemónico estaba en plástica. Pero también se estudiaba bien historia de la música, historia de la literatura pero un poco sucedánea de las artes. En realidad antes era historia de las artes plásticas preferentemente. Entonces se quiso cambiar eso y se dejó Artes. Está bien, demasiado amplio” (S. Retro. Prof. cátedra M- mayo 2009).

Este testimonio expresa la existencia de diferentes perspectivas o enfoques (sociológico, antropológico, histórico, semiótico) dentro del campo profesional de Artes que se encuentran en pugna por conseguir un lugar destacado en la carrera y específicamente en la organización del plan de estudio. Esta relación bidireccional entre profesión y currículum universitario resulta central al analizar planes de estudio en el nivel superior. La profesión se constituye como espacio estructurado con la presencia de los egresados que provee la carrera de grado universitaria, pero a su vez la profesión actúa como estructurante del currículum universitario y la didáctica del nivel superior debido a la influencia que ejerce las discusiones dentro del campo profesional en la conformación de los planes de estudio. En este sentido, cabe reflexionar en torno a la relación entre campo profesional y campo científico, su incidencia en el aula del nivel y en especial en la problemática del contenido.

Estructura general del Plan: Da cuenta de la forma en la que está organizada la carrera. En la misma, las materias pueden presentarse en un listado, estar agrupadas por años, ciclos o por áreas temáticas (Camilloni, 2001 y Zabalza, 2006).

Todos los planes se organizan en un ciclo introductorio, un ciclo de formación general o de grado y un ciclo orientado salvo el primer plan del '62 que no tiene especialización y el plan del '76 que se distribuyen materias en cinco años. A lo largo del tiempo, se observa una tendencia a ampliar las orientaciones pero con variaciones en cuanto a la cantidad y las

materias que lo componen. En general se mantienen las bases de las tres orientaciones actuales: Plástica, Música y Artes combinadas (cine y teatro)

Grado de apertura: Es posible determinar el grado de apertura o cierre del plan a partir de la posibilidad de elección de los alumnos del recorrido curricular que debe seguir (Camilloni, 2001). Por ejemplo, la existencia de materias optativas a lo largo de la carrera lo demuestra, al igual que la elección de orientaciones.

La carrera ha permanecido con una tendencia al cierre. En los planes del '62 y '74 presenta una o dos optativas entre opciones predefinidas. Luego se cierra en el plan del '75, '76 y del '86 no teniendo materias optativas en ninguno de sus ciclos actualmente.

Correlatividades: El plan de estudios puede considerarse más rígido o flexible en función de la existencia de correlatividades y la ubicación que se establecen para el cursado de las materias: las correlatividades por año son más rígidas que las correspondientes a los Ciclos, ya que permiten al estudiante mayor movilidad en la realización del trayecto de formación (Camilloni, 2001 y Díaz Barriga, 1995).

En general los planes son rígidos, ya que se establecen disposiciones por las cuales se exige cursar (y aprobar) determinadas materias o ciclos antes de poder cursar los subsiguientes. El plan del '86 muestra una fuerte tendencia a la flexibilización ya que no existen correlativas entre materias solo se encuentran un par de correlatividades entre ciclos que ordenan el recorrido a saber: a- para inscribirse en el Ciclo de Grado se requiere la aprobación del CBC completo y b- los cursos de idiomas modernos de pueden cursar y rendir en cualquier etapa del Ciclo de grado.

Requisitos para el título: Toma en consideración todas las materias y prácticas necesarias de acreditar para obtener el título (Calvo, 2002)

a)- Para la obtención del título de Licenciado: además de la aprobación de las materias del plan de estudio, el plan del '74 plantea la realización de un trabajo y el del '75 y '76 la aprobación de una tesis. Los planes del '62 y del '86 no presentan la realización de la tesis como un requisito y así sigue hasta la actualidad.

b)- Para la obtención del título de Profesor: (Lucarelli, 1997 y Rodríguez Ousset, 1994) en general, se ha mantenido el requisito de la aprobación de materias pedagógicas al finalizar el cursado del plan general sin la presentación de una tesis. Luego de ser formados en los contenidos propios del área se les pide como requisito aprobar tres asignaturas dedicadas a

la formación en la práctica profesional docente. Por este motivo, se puede destacar que la concepción que prevalece es que para formar en la profesión docente, y por tanto para enseñar, basta con el dominio del contenido disciplinar.

Perfil del egresado: El campo en el que se espera que se desempeñen los egresados de la carrera se puede inferir, en algunos casos, del perfil del egresado. En otros casos se encuentra explicitado el campo laboral para el cual habilita la profesión. (Díaz Barriga, 1984)

Observando la página Web actual de la carrera se puede encontrar la descripción que se transcribió en el cuadro anterior. En síntesis, se plantea como práctica profesional consolidada centrada en la docencia y la investigación, pero no se deja de reconocer la existencia de otras prácticas profesionales emergentes ligadas a la asesoría en museos o galerías y a la difusión del arte en los medios de comunicación.

El cambio de nombre de carrera se dio en parte por esta búsqueda de otro tipo de perfil de egresado que no tenga una formación historicista. No hay una visión homogénea en cuanto al grado y a la valoración de ese cambio, ya que hay quienes sostienen la ambigüedad del nombre actual y del perfil al que hace referencia. Así lo plantea la directora de estudios: *“se decidió sacar el perfil historicista y llamarlo carrera de Arte, con lo cual cuando va un graduado nuestro, por ejemplo de música, no consigue trabajo porque no entienden que Arte sea músico, porque no saben qué música es arte, te dicen ¿artes de qué? ¿artes culinarias, artes de crochet, artes de qué? Ahora estamos en expectativas del cambio del plan de estudios donde se está analizando justamente el cambio de título”* (Entrevista a la Directora del Departamento- 2008)

Formación generalista o especializada: De acuerdo al tiempo de cursado y a la cantidad de materias que corresponden a un año o ciclo es posible hablar de una formación más especializada o generalista de los alumnos. Es generalista cuando la mayoría de los cursos son de fundamentación, disciplinas genéricas y de formación socio- cultural. En cambio, es especializada cuando se prioriza el cursado de instancias curriculares propios de una disciplina o campo profesional. (Gómez Campo y Tenti Fanfani, 1986; Zabalza, 2006)

Se observa en el cuadro comparativo que a lo largo de los años hay una tendencia hacia la especialización. Si bien en la carrera desde el plan del '74 se encontraron orientaciones (salvo en el plan del '76) con el correr de los planes ha disminuido la cantidad de materias del ciclo general y ha aumentado la cantidad de materias del ciclo orientado.

Articulación teoría y práctica: Se busca identificar si dentro del plan de estudio existen instancias de formación que relacionen el contenido teórico con la práctica profesional. Lucarelli (1994) señala que se pueden distinguir dos formas de hacer referencia a la práctica: uno como práctica profesional y otra como estrategia metodológica en el desarrollo de toda situación de enseñanza y aprendizaje. Cabe señalar, que en el análisis del plan de estudios, se hace referencia específicamente al primer sentido. (Lucarelli, 2009 a)

A partir de la lectura de los planes de estudios no es posible identificar explícitamente instancias curriculares de articulación entre la teoría y la práctica profesional como pasantías para la licenciatura. Únicamente al final de los Ciclos Orientados de Artes Plásticas y Música se encuentran espacios de “Taller” que permiten suponer por su nombre un mayor trabajo práctico en el área elegida. En el caso del profesorado, encontramos por lo general, una materia de práctica de la enseñanza. En este sentido, es posible pensar que la concepción que subyace a esta manera de organizar el currículum es dicotómica, dado que prevalece una separación entre la teoría y la práctica, entendidas éstas como tareas excluyentes, desarrolladas al margen una de la otra, con una ubicación institucional desconectada.

También cabe destacar que esa materia se deja como una única materia de práctica pedagógica al final de la carrera. El hecho de ubicarse al finalizar de la formación nos estaría indicando la existencia de una concepción aplicacionista, dado que el alumno deberá emplear en esta oportunidad los contenidos teóricos adquiridos a lo largo de la carrera.

Instancias curriculares de formación en investigación: Tal como se señaló en esta tesis se busca la existencia de instancias curriculares que explícitamente promuevan la formación en investigación, observando si las mismas son obligatorias u optativas. Su ubicación dentro del plan de estudios, nos permite pensar acerca de qué manera se concibe la investigación dentro de la carrera y qué importancia se le da a la misma. En los planes analizados fue posible identificar una materia en el plan del '75 ligada a la orientación elegida que explícitamente tiene como objetivo la formación en investigación. En el plan del '86, aún en vigencia, hay una materia obligatoria en el ciclo de grado: “Seminario de Metodología de la investigación” común a todas las orientaciones.

5.7.3- El plan de estudios actual

El plan actual surge, en 1986 (Res. C.S. N° 122/ 86) luego de que asume la gestión normalizadora. El plan del '86 introduce una serie de cambios interesantes de destacar con

respecto al plan anterior que corresponde al año 1976 (Res. C.S. N° 177/76). Estas modificaciones son:

- La carrera cambia su nombre ya que antes se llamaba “Historia de las Artes” y luego pasa a llamarse “Artes”, enfatizando así su orientación humanística pero más especializada en un campo determinado.
- Las asignaturas que se encontraban organizadas en años en el plan '76, en el nuevo plan se estructuran en tres ciclos: CBC (6 materias), Ciclo de Grado (9 materias) y Orientaciones (12 o 13 materias).
- De asignaturas anuales se pasa a asignaturas cuatrimestrales.
- La cantidad total de las materias requeridas para la Licenciatura sigue siendo la misma (26).
- Se crean las orientaciones en Artes Plásticas, Música y Artes Combinadas con materias muy diferenciadas.
- Se busca mayor especificidad en un campo determinado. De las materias que formaban parte del Plan anterior solo continuaron: Historia de las Artes Plásticas (en sus 6 niveles), Historia de la Música (como Evolución de Estilos) Estética, Historia del Arte Argentino e Historia del Arte Americano (estas dos últimas divididas en I y II). Las demás cambian. Todas las materias que se sacaron en el cambio de Plan eran “Historias” generales, no relacionadas con el campo específico como por ejemplo: Historia Medieval. Tal como su nombre lo sugería, antes la carrera presentaba todas las materias enfocadas desde el punto de vista histórico, así lo indica que la mayor parte de las asignaturas se encontraban encabezadas por la palabra “historia”. En cambio con el cambio de plan, esta tendencia no es tan marcada.
- Sigue siendo un Plan cerrado ya que no hay materias optativas.
- Se flexibiliza la organización ya que en el plan del '86 no hay fuertes correlatividades.
- A diferencia del plan 76 donde se explicita que es necesario cursar dos seminarios y una tesis para obtener la licenciatura en el plan 86 no se explicitan tales requisitos.
- Los requisitos para lograr el título de profesor y el cursado de los tres niveles de dos idiomas, continúan siendo los mismos.
- Si bien, no se presentan instancias de acercamiento al campo profesional como pasantías, se puede decir que existen instancias que por su nombre pueden implicar más “prácticas” o ligadas a lo “práctico” o a la “práctica profesional”. Al final del Ciclo de Grado, se encuentra un Seminario de Investigación (que según los entrevistados se dicta como una

asignatura más) y al final de los Ciclos Orientados de Artes Plásticas y Música espacios de “Taller”. Ambas instancias no se encontraban en el Plan anterior.

Por lo tanto, podemos sintetizar la descripción del Plan de estudios actual de la siguiente manera: Se encuentra organizado en tres ciclos: el CBC, el Ciclo de Grado y las Orientaciones. El Ciclo de Grado que cursan todos los alumnos de la carrera, está formado por: tres materias introductorias a cada una de las posteriores orientaciones (Introducción al Lenguaje de las Artes Plásticas, Introducción al Lenguaje de las Artes Combinadas e Introducción al Lenguaje Musical) que deben ser cursadas antes de cualquiera de las materias de la orientación elegida, y seis materias básicas (Estética, Psicología del Arte, Teoría y Medios de la comunicación, Sociología y Antropología del Arte, Historia Social General y Seminario de Metodología de la Investigación) que pueden ser cursadas en cualquier momento de los estudios, de acuerdo con la conveniencia, el interés y las posibilidades del alumno.

Luego, se presentan tres Orientaciones, entre las cuales el alumno tiene que elegir una; para comenzar este Ciclo sólo se requiere el cursado de la materia introductoria. Las orientaciones son: en Artes Plásticas (12 asignaturas y una Práctica de taller), en Música (10 asignaturas y dos talleres) y en Artes Combinadas (12 asignaturas).

La carrera se completa con la aprobación de tres niveles de un idioma latino (italiano, francés o portugués) y tres niveles de otro idioma sajón a elegir entre inglés o alemán. Este requisito es común para todas las carreras de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y se puede cursar y rendir en cualquier etapa del ciclo de grado.

No existen mayores correlatividades que la aprobación del CBC previo a comenzar el Ciclo de grado. Es un plan cerrado (por no presentar optativas) pero flexible (por permitir movilidad en el orden del cursado de las materias y en la elección de la orientación).

El título de grado que otorga la carrera es de: Licenciado en Artes. Para obtener el Título de Profesor en Enseñanza Media y Superior en Artes, al plan de la licenciatura, se le deben agregar tres materias pedagógicas anuales: Didáctica General, Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza.

Como varias de las carreras de la facultad, Artes se encuentra desde hace varios años en proceso de reforma de su plan de estudios. Aparecen dos aspectos de esta intención: lograr mayor apertura y revisar el perfil del egresado para considerar la posibilidad de otras salidas profesionales que no sean únicamente las tradicionales en docencia e investigación. Esta posición parece estar instalada en los docentes de la carrera.

En este sentido, sobre la idea de tener un diseño curricular más abierto, una profesora dice: *“hace por los menos 15 años que se discute una necesidad de reforma de plan por considerarlo muy cerrado, es decir tiene recorridos únicos que el estudiante debe hacer para llegar al título. Y dado que hay muchas carreras en nuestra facultad y en otras facultades que tienen una currícula semiabierta y que es lo que prima en todas las universidades más o menos actualizadas del mundo, la idea es justamente abrir parcialmente la grilla, tener un cuerpo de materias fijas, obligatorias y luego que el estudiante pueda diseñar un recorrido donde se incluyan materias de otras carreras de la facultad y de otras facultades y bien de otras universidades; pero eso estaría condicionado a un permiso o una aval del departamento que el estudiante debiera obtener, porque si de pronto quiere estudiar física cuántica, bueno su tutor o el director del departamento deberían examinar justamente si es pertinente o no para su carrera. Esto está bastante consensuado; como base, el problema es en qué materias se da esa posibilidad y esto es una cuestión política, como se puede preveer el claustro de profesores es más remiso a hacer cambios radicales, sobre todo cuando afecta a su propia materia, así nadie quiere hacer su materia optativa porque teme que se vacíe de estudiantes.”* (Entrevista docente- 30/06/2010). También advierte este punto otro de los entrevistados: *“Lo que se está pensando ahora con la reforma del plan... en este momento, el plan de estudios de la carrera es una grilla cerrada, se hizo así en el año 86 aproximadamente, en la cual vos no puedas hacer ningún recorrido específico, si te interesa una materia de otra carrera, de otro departamento, de otra orientación, no puedes hacerlo, tenés que sumirte a esa grilla cerrada... hay una propuesta que se está discutiendo en los tres claustros tratando de encontrar un principio de acuerdo, para abrir en algún lugar la grilla y que la persona haga un recorrido específico si quiere tener alguna herramienta más.”* (Entrevista Sec. Académico Dpto. -02/07/2010). En relación con este tema Camilloni (2001) señala que ante las modificaciones de los planes de estudio si se decide incorporar materias optativas es porque estas son tan importantes como las obligatorias, dado que independientemente que el alumno pueda elegir las o no, forman parte de los trayectos posibles.

Respecto al otro tema de debate que refiere a la búsqueda del perfil del egresado actual se expresa: *“(...) Lo que se está planteando, y por lo general hay bastante acuerdo, es pensar el perfil del graduado... pensando el perfil del graduado se puede llegar a pensar qué es lo que se tiene que cambiar en el plan de estudio. En eso en los distintos claustros hay acuerdo, que lo que se tiene que pensar es la visión estratégica de qué clase de graduado se está formando. En ese sentido lo que se está pensando es en tres tipos de graduados: está muy*

fuerte lo de docencia e investigación que son tradicionales en esta facultad para todas las carreras; hay un perfil que tendría que ver con la crítica, que es lo que se tendría que reforzar, y hay todo un perfil que tiene que ver con el tema de la gestión cultural, que es un punto en el cual hay mucha demanda y que en la carrera no hay contenidos para poder desarrollarlo, eso es lo que tiene que incorporarse en la carrera. Eso es lo que se está planteando por ahora con la reforma del plan. Por ahora se está pensando en esos perfiles y por ahora no está definido el contenido dentro de cada perfil (...)” (Entrevista Sec. Académico Dpto. -02/07/2010).

Estas palabras coinciden con lo planteado por Follari y Berruezo (1981) que destacan la importancia de considerar el desarrollo de la profesión en el momento de confeccionar o revisar un plan de estudio. Es así como, en coincidencia con lo que plantean los autores, en la carrera se está trabajando en dos puntos centrales: la definición de la profesión y la determinación del campo profesional.

En relación al primero, es sumamente necesaria una definición precisa de la profesión para la cual se está formando el estudiante. Follari y Berruezo (1981, p.5) dicen: “En la medida que tengamos precisado qué estamos tratando de lograr, podremos saber cómo hacerlo”. Es importante en este punto, destacar que pensar en la definición de la profesión no es lo mismo que pensar en la definición de la carrera. Esto último implicaría diferenciar carreras entre sí por sus características epistemológicas y no por los requerimientos concretos de la práctica profesional. Asimismo, es necesario aclarar la relación que se establece entre la profesión de que se trate y otras con las cuales pueden tener puntos en común o actividades afines.

El segundo punto, la determinación del campo profesional, implica saber para qué tipo de práctica profesional se está preparando a los estudiantes. En el testimonio del Secretario Académico de la carrera, se hace referencia a ciertas prácticas profesionales que se pueden clasificar siguiendo a Follari y Berruezo (1981) en: a) prácticas dominantes (las más generalizadas) como: la docencia y la investigación y b)- prácticas emergentes (las prácticas nuevas, que está ganando espacio) como: la gestión cultural y la crítica artística.

Por supuesto, una vez determinadas las diferentes formas de práctica profesional, deben discriminarse cuidadosamente las que realmente interesa impulsar. Según se expresa en las entrevistas, se espera mantener las formaciones más tradicionales y darle más fuerza a las prácticas emergentes que tienen mayor demanda en la sociedad.

El análisis del campo profesional se enriquece aún más si se tienen en cuenta los momentos históricos del desarrollo socioeconómico y científico- tecnológico del país que

hayan afectado a la práctica de la profesión. Como dicen los autores: “los planes de estudio no pueden dejar de tener en cuenta la situación social en la que se enmarcan y que resulta improcedente el “método” de improvisar el plan al margen de estos problemas, o copiarlo simplemente de otros como si tal procedimiento garantizara alguna validez” (1981, p.5). Finalmente, en este mismo sentido, se debe considerar la situación actual de la práctica profesional, desglosando el tipo de actividades, y los ámbitos y áreas de trabajo en que se llevan a cabo. Al respecto en la página web de la carrera se explicita que el campo laboral actual es el siguiente: *“Los egresados de la carrera de Artes pueden desempeñarse, entre otras actividades, fundamentalmente como docentes en todos los niveles de la enseñanza, para dictar materias afines como investigadores en cualquier campo de su área. Pueden ser también asesores en museos, medios de comunicación masivos, editoriales, revistas de arte; como animadores para difusión artística y cultural; creación y compaginación de técnicas auxiliares a la docencia: preparación de folletos, diapositivas, audiovisuales, hemerotecas. También están en condiciones de ejercer la dirección de galerías y museos de arte; dictar cursos de difusión cultural en colegios, clubes y otras instituciones. Esta ocupación posibilita atender ciertas necesidades sociales como ocupación del tiempo libre en actividades creativas y recreativas; difusión de la producción artística, nacional y latinoamericana.”* Así, en el campo laboral actual se pueden identificar los siguientes tipos de actividades: docencia, investigación, asesoría, animación, dirección y difusión cultural. Respecto a los ámbitos en los que se llevan a cabo se señalan entre otros: instituciones educativas y recreativas, medios de comunicación masivos, editoriales, revistas de arte, galerías y museos de arte.

Se ha observado que generalmente los entrevistados hacen referencia al perfil del graduado o del egresado al pensar en los aspectos a considerar ante la reforma del plan de estudios. Al respecto, Díaz Barriga (1990, p.24) plantea la diferencia entre perfil profesional y práctica profesional. Con el primer término se hace referencia a un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes definidos en términos operatorios, para un ejercicio profesional. En cambio, señala el autor, que cobra más valor la propuesta de estructurar un currículum a partir del estudio de la práctica profesional. Este concepto reemplaza al del perfil del egresado definiendo las prácticas sociales de una profesión, su vínculo con una sociedad determinada y las condiciones históricas de las mismas. Asimismo implica una explicación más integral y diversificada de la realidad social y educativa. En este sentido, el reconocimiento de las prácticas profesionales dominantes, emergentes y decadentes del área artística ayudará a pensar una propuesta para el nuevo plan de estudio más contextualizada.

Como se observa se reconoce que la formación de grado es un punto de debate en la actualidad de la carrera. La necesidad de una mayor articulación teoría y práctica está siendo también contemplada en las discusiones de cambio de plan de estudio, que ya llevan quince años. La investigación no parece tomar más impulso pero sí otros campos de acción que se le demandan actualmente a los egresados de la carrera, como la crítica artística y la gestión cultural.

5.7.4- La formación en investigación.

Sobre el tema se pueden señalar algunos aspectos destacados:

a)- En la representación de los actores investigar en Artes implica utilizar los mismos procedimientos metodológicos que en otras áreas de las ciencias humanas y sociales. Así lo señala la Directora del Dpto. del año 2008: *“no es distinto investigar en arte que investigar en cualquier otra disciplina, es lo mismo, la investigación como parte de un proceso científico por ende metodológico. La metodología sería la misma que se usa en otras carreras aplicada al campo de las artes, además existe la apertura de usar abordajes exclusivamente teóricos o abordajes que tomen la imagen o abordajes que tomen las intervenciones artísticas más novedosas... bueno hay muchas posibilidades de abordar el arte desde muchos puntos de vista”*. (Entrevista a la Directora del Departamento- 2008). Como se observa en el testimonio se adhiere al pluralismo metodológico. (Schuster, 1992) Se considera la posibilidad de utilizar la variedad de métodos de investigación propios de la ciencia social empírica pero también las formas de investigación con un abordaje puramente teórico al cual adhieren algunas ciencias humanas. Como señalan Cohen y Piovani (2008, p. 46) *“lo que diferencia a las distintas disciplinas de las ciencias sociales no es el método sino la naturaleza de los problemas, las preguntas que se formulan los investigadores, las teorías que se utilizan y el contexto histórico en la cual se investiga con su espacio y tiempo.”*

b)- La única instancia curricular que explícitamente busca formar en investigación en la carrera de grado es: *“Seminario de Metodología de la Investigación”* que se encuentra en el Ciclo de Grado (tronco común), entre las materias básicas y que puede cursarse en cualquier momento de la carrera ya que no hay correlatividades. Si bien en su nombre aparece la denominación de seminario, en la carrera es considerada una materia. En cuanto a la ubicación en el trayecto curricular existen diversas posiciones o cierta ambivalencia. Uno de los entrevistados comenta su lugar dentro del plan de estudios: *“(…) en el plan de estudios*

vos tenés un tronco común en el cual tenés una serie de materias que son introductorias a los lenguajes, otras materias que tiene que ver más con la formación teórica y tenés una última materia que es Seminario de metodología de investigación donde ves diferentes abordajes metodológicos. Y después tenés todo un recorrido por las diferentes orientaciones donde se ven materias específicas. (...) Ese seminario, lo ideal es que se haga como al final. Está en el tronco común porque es común a las tres orientaciones, pero lo ideal es que se haga al final.” (Entrevista Sec. Académico Dpto. -02/07/2010). En este testimonio se observa que se justifica su inclusión en el Ciclo de Grado por considerarla común a las tres orientaciones, es decir, se piensa en la necesidad de formar investigadores en las tres ramas para las cuales forma la carrera (plástica, música y artes combinadas) y en ese sentido la asignatura cumple con introducir al alumno en el quehacer investigativo. Pero también se considera que debería cursarse al final de la carrera lo cual implica reconocer que para investigar es necesario un conocimiento más acabado del área específica de interés en cuanto a contenidos teóricos así como un acercamiento más preciso al campo. Varios de los entrevistados han coincidido en pensar que la asignatura puede aprovecharse mejor si los alumnos la cursan después de tener elegida la orientación y han aprobado algunas materias de la misma. Otro de los entrevistados al respecto dice: *“(...) vamos a tener alumnos que se gradúan con esta materia y alumnos que vienen del CBC. Algunas docentes tratan de desaconsejar a los ingresantes del CBC que cursen la materia... este... Y eso es relativo en parte porque... este... una materia al inicio de este tipo sirve y tal vez tendría que haber una al final pero bueno, ya sería otro problema o en el postgrado si estuviese más o menos estructurado. Yo trato... el perfil ideal sería alguien que esté promediando la carrera, pero trato de responder a todas las realidades que se ven (...)”* (Entrevista Prof. Titular- 15/05/07). Como se ve, la única materia que forma en investigación: *Seminario de metodología* busca tener en cuenta los intereses del alumno ya que organizar los prácticos de tal forma que cada uno realice su proyecto siguiendo la especificidad de cada área de estudio. No obstante, los entrevistados oscilan en cuanto a cuál resulta ser el mejor lugar dentro del plan. Cabe preguntarse si no sería necesario introducir el tema de la formación en investigación en las discusiones sobre un nuevo plan de estudios en la carrera y si sería necesario agregar por lo menos una metodología específica en cada orientación que complementa la formación en investigación iniciada en el tronco común. Una profesora concuerda con esta idea al plantear: *“yo creo que habría que hacer un taller que complementara Metodología de la Investigación con un sentido más práctico o bien ahora que se reintrodujeron los seminarios dentro de lo que es la carrera y se está discutiendo si hace una tesina o no que eso sea la oportunidad para que el estudiante complete ese perfil.”*

(Entrevista docente- 30/06/2010). La introducción de un trayecto formativo en investigación a lo largo de la carrera implica no sólo decidir cuántas instancias curriculares serían necesarias y en que tramo, sino también cuál sería el formato pedagógico más adecuado (materias, seminarios, talleres) y cuáles serían los requisitos para la obtención del título para los cuales los alumnos se encuentren preparados a afrontar (tesis, tesinas, etc.). Como señala Sánchez Puente (1991) “Enseñar a investigar es un quehacer que debe ser cuidadosamente estudiado en cada campo científico, para llegar a propuestas articuladas que se expresen didácticamente, unas en una secuencia articulada de eventos escolares, otras en otro tipo de estrategias y procedimientos académicos encaminados a la formación de investigadores y al aprovechamiento del potencial científico que se tiene a disposición”.

c) Según la representación de los entrevistados, es importante la existencia de esta asignatura que tiene la explícita intención de formar en investigación como una materia obligatoria. Cohen y Piovani (2008, pp. 18-19) coinciden con esta idea al señalar que la formación de grado en las carreras universitarias en nuestro país ha definido un lugar dedicado a la enseñanza de los métodos de investigación con carácter autónomo respecto de contenidos curriculares teóricos o sustantivos, constituyéndose en una necesidad curricular. Al respecto, el Profesor Titular de la asignatura señala: *“En arte, por suerte, se mantuvo. Porque había una intención de quitarla como obligatoria. Pero se mantuvo como obligatoria en un ciclo común. Lo cual me parece una suerte, no porque soy profesor de la materia sino porque estoy convencido de que es así, lo necesitan.”* (S. Retro. Prof. cátedra M- mayo 2009). Este testimonio muestra cómo dentro de la carrera algunos consideran que es importante introducir la metodología de la investigación como parte de la formación de un graduado en Artes ya que les brinda a los alumnos cierta clase de conocimientos y formas de trabajo propias del quehacer investigativo que no obtienen en otras asignaturas. Así lo plantea una profesora de la carrera: *“(…) se introdujo una materia de Metodología de la Investigación donde justamente los estudiantes toman un tema y lo desarrollan desde el diseño... de lo que es la formulación de las hipótesis de corte temporal, con qué corpus se va a trabajar, etc., etc., hasta su concreción en la presentación final, luego pueden desarrollar o no esa investigación pero por lo menos están en condiciones de haberla formulado, de plantearla. Eso les brinda una parte muy importante.”* (Entrevista docente- 30/06/2010). Como se observa, la existencia de una materia obligatoria busca formar y fomentar en el estudiante una mentalidad científica y poner énfasis en el ejercicio efectivo de los conocimientos y valores, de las actividades y habilidades más apropiados para el logro de dicha mentalidad. Como

señala Soria Nicastro (2003): “Es cierto que no todos los estudiantes nacieron para la investigación (si es que se nace para investigador, maestro o administrador), pero también es provechoso para la universidad, la ciencia y la sociedad ofrecer la oportunidad de desarrollar capacidades investigativas: creatividad, crítica, análisis, síntesis, rigor, disciplina, objetividad, responsabilidad, pertinencia, etc., a todos los jóvenes que ingresan a la universidad”.

d)- También existen en la carrera voces que destacan el aporte que brinda cada materia que compone el plan en la formación en investigación de los alumnos. Alguna entrevistada plantea: *“cada profesor incorpora un sistema o explica sus sistemas de investigación, cada uno va a tener sus propias maneras o formas o metodologías. (...) También todas las materias que piden trabajos prácticos también están pidiendo una suerte de aplicación de algún tipo de metodología en análisis de obras o análisis de hechos donde el arte tiene que ver.”* (Entrevista a la Directora del Departamento- 2008). Otra entrevistada, docente de la carrera, comenta: *“(...) hay materias donde una de las evaluaciones es la realización de una pequeña investigación con lo cual pueden ejercitar también ¿no? En casos concretos, en períodos concretos se aplica eso que ellos fueron aprendiendo (...)”* (Entrevista docente- 30/06/2010). Los testimonios dan cuenta de la complejidad de los contenidos y de la variedad de estrategias que se ponen en juego en la enseñanza del quehacer investigativo. Sánchez Puente (1998) lo afirma diciendo: “los especialistas en la formación de investigadores sostienen que enseñar a investigar no sólo es un quehacer complejo y diferenciado, sino también prolongado y laborioso.” En un análisis realizado por Cohen y Piovani (2008, pp. 18-19) se sostiene que parte de esta complejidad está dada porque existe una gran dispersión no sólo en la producción de conocimiento metodológico sino también en la reproducción de este conocimiento en las asignaturas. Por su parte, Rojas Soriano (2008, pp. 120-121) señala que la formación de investigadores es un proceso complejo que involucra diversas situaciones socio- históricas y exigencias institucionales. En ellas, también están presentes distintas concepciones de la realidad social y cómo se aborda su estudio. Incluso se expresan los intereses sociales y las posiciones político- ideológicas de los grupos e individuos. Esto se refleja en los planes de estudio y muchas veces produce desacuerdos entre los profesores en relación a los contenidos que deben incluirse en los cursos sobre metodología. “Sin duda, la manera de enfocar la metodología y, por lo tanto los objetivos y los temas que se incorporen al programa así como la forma de llevar a la práctica el proyecto académico, estarán en función de la preparación profesional, de los intereses intelectuales y de las experiencias

concretas que los docentes tenemos en el campo de la investigación.” (Rojas Soriano, 2008, pp.120-121)

e)- Las adscripciones a las cátedras ofrecen un espacio formativo en investigación. Si bien el plan de estudios presenta una asignatura para la formación en investigación, desde la mirada de los actores, se reconoce a la adscripción y a las tareas que se desarrollan al interior de las asignaturas, como un espacio de formación importante ya que aportan instancias de trabajo concreto en la práctica investigativa. La Directora del Departamento y la Secretaria Académica (del año 2008) así lo manifiestan: *“tenés todos los adscriptos en las diferentes cátedras donde los alumnos desarrollan planes de trabajo y los egresados proyectos de investigación sobre las materias en las cuales se inscriben y bueno, a partir de ahí, tenés que todos los adscriptos están desarrollando precisamente investigación desde proyectos originales, abordajes novedosos, o ampliación de bibliografías, traducción de textos que no están en castellano, siempre son apoyando a las cátedras para ampliar el espectro de su conocimiento sobre sus temas.”* (Entrevista a la Directora del Departamento- 2008). En esta formación, las cátedras son espacios para la discusión, la reflexión y la superación individual y del grupo de trabajo. Asimismo, constituyen instancias formativas donde se transmite y se adquiere el saber acumulado, por imitación y experiencia directa, en torno a numerosas actividades propias del mundo de la investigación. Como señala Cohen y Piovani (2008, p. 58): *“Tal conocimiento tácito, no aparece primariamente conectado con idiosincráticos elementos personales sino que representa esencialmente un conjunto de posesiones de un mundo de vida, y sería justamente la asimilación y dominio de tales saberes el factor estratégico en el prolongado proceso por el que los aprendices llegan a convertirse en miembros plenos de la profesión”*.

f)- Si bien los Institutos de Investigación dependen de la Facultad y la carrera de Artes está vinculada a ellos, no parecería ser un lugar de formación en investigación para los alumnos de grado sino una instancia en donde los alumnos pueden acercarse a las diferentes expresiones e investigaciones que los Institutos realizan. Es decir que se considera la participación como espectadores de dichas muestras que presentan los diferentes Institutos en función de sus temáticas. Una de las entrevistadas comenta que hay tres Institutos de Investigación ubicados en la sede de la calle 25 de mayo 217 de la Capital Federal (Instituto de Teoría e Historia del Arte “Julio E. Pairó”, Instituto de Historia del Arte Argentino y Latinoamericano, Instituto de Artes del Espectáculo) y un Centro Cultural “Francisco Paco

Urondo” con la misma sede. Otra de las entrevistadas describe la función de cada uno: “*Son centros de investigación, allí por ejemplo las personas que se dedican a plástica están casi todas inscriptas en el Instituto Pairó en donde se desarrollan varios proyectos UBACYT sobre artes plásticas, algunos de música también, después tenés el Instituto de Arte latinoamericano y argentino que se dedican muy específicamente al área teatro y donde se hacen jornadas bianuales con participación de docentes y alumnos que realizan sus ponencias. Otro Instituto es el de Artes del espectáculo que también tiene una amplia biblioteca y desarrolla estudios sobre cine y teatro pero más a nivel internacional, tiene mucho de teatro francés inclusive, tiene una donación de muchas obras en francés sobre teatro... interesante. Después está el Centro Cultural Paco Urondo que también desarrolla una actividad múltiple y está muy relacionado con otras entidades como el Fondo Nacional de las Artes y tiene actividades permanentes que se publicitan por la facultad y otros medios*”. (Entrevista a la Directora del Departamento- 2008). Este testimonio brinda información sobre los objetos/campos de investigación de las especialidades. Aquí podemos identificar investigaciones en torno a las artes plásticas, la música, el cine y el teatro a nivel nacional e internacional. En este sentido, la carrera tiene como objetivo: estudiar las manifestaciones artísticas a través de la reflexión teórica, la historia y la estética de las artes. Se busca generar un conocimiento especulativo incorporando los avances registrados en las nuevas disciplinas que se vinculan con el hecho artístico (Sociología, Estudios Culturales, Semiótica, Psicología).

5.7.4- a- La cátedra M

Durante el segundo cuatrimestre de 2006 y principios de 2007 se ha realizado el trabajo de campo en esta asignatura básica y obligatoria del Ciclo de Grado de la carrera. Se han utilizado como fuentes de información: documentos curriculares: plan de estudio, programa global de la asignatura y programa de trabajos prácticos; observaciones de teóricos y seguimiento de un práctico; entrevistas al: Profesor Titular y una Ayudante de primera (del práctico tomado para el análisis); una sesión de retroalimentación con el Profesor Titular de la cátedra en mayo de 2009.

A partir del proceso espiralado entre recolección de la información y análisis de la misma, se fueron comparando los datos obtenidos de las diferentes fuentes. De la triangulación se obtuvo un esquema general conformado por una serie de categorías que constituyen los ejes del análisis descriptivo que a continuación se detalla.

La historia de la cátedra: desde el marco teórico que se sostiene en esta investigación, es central contextualizar las acciones de la unidad en estudio. Así en la historia de la cátedra se pueden identificar tres momentos:

a)- Primer momento: *Fundación a partir del plan que se crea con el advenimiento de la democracia y que continúa en vigencia.* La asignatura surge en 1986 con el Plan de Estudio que aprueba la Gestión Normalizadora, el cual modifica el plan anterior del año 1976. Desde el '86 y por cinco años estuvo un Profesor Titular. Luego hubo otra Profesora Titular que estuvo cinco años más en la asignatura con una perspectiva centrada en una “teoría de la ciencia aplicada secundariamente a una metodología” (Entrevista Prof. Titular- 15/05/07). Esta perspectiva implica en primer lugar, una teorización sobre la ciencia y su clasificación, las características del conocimiento científico y su relación con otros métodos de producción de conocimiento y en segundo lugar, una introducción a los conceptos propios de la metodología de la investigación.

b)- Segundo momento: *Cambio en la perspectiva teórica de la asignatura.* En 1995 hay un cambio dado que la Profesora Titular decide dejar la cátedra y el actual Profesor Titular HM se hace cargo (primero de forma interina y luego ganando el concurso). El Profesor HM cambia la perspectiva de trabajo en la asignatura donde:

- “*la semiótica puede funcionar como lo que se denomina epistemología en una ciencia básica*”
- *trata “de hacer un programa lo más específico posible a una problemática artística desde una perspectiva actual”*
- *se interesa por “la relación entre la investigación y las prácticas de la investigación”* (Entrevista Prof. Titular- 15/05/07)

Sobre la perspectiva semiótica que el Profesor Titular le da a su materia comenta: “*es como lo que se denomina una epistemología en la ciencia básica. (...) La semiótica sería una ciencia básica de la metodología artística. Ese es el planteo que le dí y eso de ciencia básica es un término extraído de la epistemología actual que se dividen en ciencias básicas y ciencias aplicadas.*” (S. Retro. Prof. cátedra M- mayo 2009). La semiótica es la disciplina que aborda la interpretación y producción del sentido. Esto significa que estudia fenómenos significantes, objetos de sentidos, sistemas de significación, lenguajes, discursos y los procesos a ellos asociados: la producción e interpretación. Entre esos fenómenos que estudia, podemos incluir a las producciones artísticas, donde esta asignatura tiene su interés específico. Sobre la semiótica dice Umberto Eco: “la semiótica estudia todos los procesos culturales como

procesos de comunicación; tiende a demostrar que bajo los procesos culturales hay unas sistemas; la dialéctica entre sistema y proceso nos lleva a afirmar la dialéctica entre código y mensaje” (Eco, 1986, p. 28). Considerar a la semiótica como una ciencia básica de la metodología artística implica pensar en una investigación científica que se lleva a cabo sin fines prácticos inmediatos, sino con el fin de incrementar el conocimiento de los principios fundamentales de la naturaleza o de la realidad artística por sí mismo. Esta propuesta marca un acercamiento mucho más específico al quehacer investigativo en el área artística que la propuesta anterior.

c)- Tercer momento: *Organización y consolidación*. A partir de 1996 en adelante, con el Profesor HM como titular se conforma un nuevo equipo docente conformado por: dos profesoras que habían formado parte del equipo anterior y se incorporan profesores nuevos. Así se va consolidando la cátedra a los largo de más de 10 años.

En el año 2006 la cátedra está compuesta por un Profesor Titular, una Jefa de trabajos prácticos y cuatro ayudantes. El Profesor Titular es el encargado de dictar las clases teóricas. La JTP y las cuatro ayudantes están a cargo de los cinco prácticos que se ofrecen a los alumnos. En la sesión de retroalimentación que se realiza con el Profesor Titular, él aporta una característica destacable en la elección de los ayudantes que ayuda en la tarea de guiar a los alumnos (en función de la especialidad futura) en el trabajo de producción que tienen que hacer en prácticos: “*O sea cuando elijen a los ayudantes, se elije uno de cada área, de cada disciplina: uno de música, uno de combinadas, uno de plástica. No obstante en los prácticos puede ir cualquier alumno. Se recomendaba que los de plástica fuesen con fulano si pueden, sino no. Entonces actualmente tenemos más de plásticas, uno de música y uno de combinadas. Tres de plásticas, tenemos cinco prácticos ahora. Sí, porque hay muchos alumnos...*” (S. Retro. Prof. cátedra M- mayo 2009).

La intencionalidad formativa: La asignatura presenta dos programas: un programa global- analítico y un programa de trabajos prácticos.

El programa global y analítico, comienza su descripción tomando en cuenta las *Generalidades y Objetivos*. Se presentan cuatro grandes ejes: a)- Fundamentación teórica (donde se explicita la perspectiva teórica que se adoptará en la materia), b)- Fundamentación académica (encuadrando dentro del plan de estudios a quiénes pueden cursarla), c)- Objetivos teóricos (centrados en el análisis crítico de temas epistemológicos y metodológicos) y d) Objetivos prácticos (los que se persiguen en los trabajos prácticos).

Luego presenta el *Programa Analítico* dividido en cuatro secciones donde plantea los contenidos que se desarrollarán:

- Los tres primeros puntos de corte teórico epistemológico: 1. Elementos de epistemología, 2. Introducción a la semiótica del arte como ciencia básica donde se busca abordar las conclusiones de la ciencia desde la perspectiva semiesférica monista y su historia interna, también se abordan como temas centrales: el conocimiento, la ideología y los códigos cognitivos, el conocimiento y la programación, el discurso científico como discurso ideológico, la historia de la ciencia, la previsibilidad e imprevisibilidad, etc. y 3. Tema monográfico: problemas de la epistemología contemporánea. En estos tres puntos, las lecturas correspondientes, están enumeradas no solo indicando el autor sino también indicando el tema de la lectura.
- El último punto centrado en la elaboración del diseño: hace referencia a la “Investigación bibliotecológico – filológica” donde se señala lo que según el programa de teóricos se tendría que desarrollar en el espacio de los trabajos prácticos a saber: 1- Tipos de investigación y variantes expositivas de lo investigado, propedéuticas y fichadas; 2- Problemas de investigación: resolución de un tema – problema; 3- El corazón de la investigación: abducción y deducción de hipótesis; 4- La exposición final. Técnicas de citación; 5- Tipos de diseño de investigación; 6- Informática aplicada a la investigación; 7- Como se elabora una bibliografía y un mapa de investigación.

A continuación se presenta la “Bibliografía Básica (mínima)”. La misma se encuentra citada en orden alfabético indicando autor, año y nombre del libro o artículo. En total, se enumeran veintiuna (21) referencias bibliográficas de nueve autores distintos. Continúa con un cronograma donde se explicita cómo es la organización del dictado de la materia durante el cuatrimestre: cuatro horas (4) de clases teóricas y dos (2) de trabajos prácticos.

Se observa en los enunciados del programa analítico, que existe concordancia entre los objetivos y contenidos explicitados. Los contenidos seleccionados resultan pertinentes para cumplir con los objetivos planteados. En este programa, se presenta una clara distribución del tipo de contenido que se desarrolla de manera diferenciada en teóricos y en prácticos identificándose un peso relativo en temas epistemológicos en los espacios de los teóricos y en aspectos metodológico en los prácticos.

Por lo tanto, el programa global intenta articular dos tipos de contenidos:

- Los contenidos epistemológicos que se desarrollan en las clases teóricas (los tres primeros puntos)
- Los contenidos propios del trabajo práctico (último punto) que se desarrolla según el programa de práctico y especialmente orientado a los pasos necesarios para la elaboración de un proyecto de investigación.

Por su parte, el programa de trabajos prácticos desglosa lo mencionado en el programa de general o analítico en torno a la tarea que se realizará en este espacio. Comienza con la enunciación de los objetivos donde se manifiesta esta intencionalidad de introducir a los alumnos en el conocimiento de los elementos metodológicos que implica un proceso de investigación. Es así que como meta de la cursada se propone la elaboración de un proyecto de investigación formal y metodológicamente adecuado. Luego se presentan: *Contenidos, Actividades y Trabajos Prácticos relacionados*, aquí se describen y enumeran los contenidos a trabajar en las diferentes unidades como así también la actividad correspondiente a realizar en cada una, basadas principalmente en la entrega de producciones escritas o informes de avance del producto final esperado. Las unidades reflejan las etapas relevantes del proceso general de investigación y cada uno de los elementos que lo componen, lo cual es concordante con los objetivos y la meta de la cursada. El contenido está centrado en una mirada metodológica y tiene la clara intencionalidad de introducir al alumno en la práctica investigativa.

La descripción realizada del programa general coincide con lo que Díaz Barriga (1984) llama programa de la institución o de la academia de maestros o programa analítico que se caracteriza por ser una propuesta referente a los aprendizajes mínimos que se promoverán en un curso, que forma parte de un plan de estudios y orienta las estrategias de trabajo de autoridades, docentes y alumnos. Si el plan de estudios es necesariamente sintético y se reduce a los contenidos básicos, el programa analítico tiene como fin orientar a la comunidad académica acerca del desglose de las principales propuestas metodológicas que se desprenden del mismo y de la forma en que, atendiendo a los reglamentos de evaluación y al desarrollo académico institucional, se sugiere realizar la evaluación. Este programa funciona como un punto de partida para el trabajo en el aula y es conveniente que incluya una serie de sugerencias bibliográficas.

En cambio, el programa de prácticos que presenta la asignatura tiene características más semejantes a lo que el mismo autor (Díaz Barriga, 1984) llama programa guía. En este programa, el docente combina el programa del plan de estudios, el analítico y sus experiencias profesionales. Un elemento central del programa guía es la elaboración de una propuesta

metodológica, esto es, la elección de la estructura en la que se enlacen las diversas actividades de aprendizaje, pensadas éstas en el sentido de las experiencias educativas que promueven los estudiantes. Así la propuesta metodológica surge de la misma experiencia y formación didáctica, y permite una articulación específica con los contenidos que se seleccionan. El método debe ser considerado como la posibilidad de articular ciertos contenidos (metodológicos) como punto de unión de lo epistemológico (un campo disciplinar particular: en este caso Artes) y lo didáctico.

Con el fin de favorecer la concreción de esta propuesta formativa se adjuntan dentro del mismo programa de prácticos unas guías que buscan orientar al alumno en la confección de distintos elementos necesarios para la elaboración de un proyecto de investigación y favorecer la adquisición de información y de competencias metodológicas necesarias para el ámbito de la investigación académica.

En las mismas se especifica que los alumnos deben entregar obligatoriamente tres informes de avance y se hace un señalamiento de los temas a tratar en cada uno así como la forma en deben ser presentados. En lo que atañe a la evaluación, se subraya que se tendrá en cuenta: el trabajo y esfuerzo realizados en tanto se desprendan de los contenidos presentados; el orden argumentativo interno; el aspecto formal y el grado de comprensión y adecuación a las consignas solicitadas. Seguidamente se presentan tres guías de preguntas para orientar el desarrollo específico de cada informe. Por último, se adjunta una guía para la organización del trabajo final (anteproyecto) y se detalla que el mismo debe incluir: datos personales (currículo vital), título, resumen (con un máximo de 280 palabras), estado de la cuestión, fundamentación teórica, objetivos, hipótesis, metodología y bibliografía. Se señala que debe tener un mínimo de ocho y un máximo de diez páginas. Proporcionarles a los estudiantes estas guías para la escritura de los informes de avance y del proyecto final, implica también ayudarlos a superar las dificultades de expresión escrita y formarlos específicamente en la escritura académica, otro aspecto importante relacionado con la formación en investigación. Al respecto Rojas Soriano (2008, p.211) “Redactar un discurso representa, sin duda, uno de los problemas más frecuentes tanto en el ámbito académico como profesional, lo que conduce a muchas personas a abandonar el trabajo o nunca iniciar su elaboración”.

Como se observa en los programas, la organización del contenido en la asignatura es de lo general a lo específico en los teóricos y de lo específico a lo general en los prácticos. En las clases teóricas el contenido está centrado en una mirada epistemológica donde se plantean diferentes paradigmas y perspectivas teóricas de las ciencias. En las clases prácticas está focalizado en lo metodológico, centrado en la *cocina de la investigación*, es decir, en las

decisiones que tiene que tomar un investigador para elaborar un diseño de investigación (tema, problema, hipótesis, etc.) En las observaciones de las clases teóricas y prácticas se confirma el temario y la secuencia planteada en los documentos curriculares de la materia.

Por lo tanto, se puede señalar que en la materia existen dos propósitos centrales:

- 1- se pretende “*realizar un acercamiento tanto global y específico como introductorio y particularizado a temas*” que se resumen en tres núcleos:
 - Histórico- críticos
 - Teóricos- epistemológicos
 - Aplicativo- propedéutico

Textualmente el programa dice: “*incorporar (...) elementos teóricos acerca de la investigación científica contemporánea*” (Programa de la materia- 2006)

- 2- se busca brindar lo necesario para que los estudiantes logren...“*comenzar a ejercitarse en la elaboración de proyectos de investigación de sus respectivas especialidades atendiendo a la discusión actual acerca de la validación de las Ciencias Sociales en el contexto epistemológico contemporáneo*”. (Programa de la materia- 2006)

Esta intencionalidad formativa, desde la voz de los entrevistados queda sintetizada en las siguientes ideas:

1. Lograr una conceptualización básica y mínima de una problemática artística desde una perspectiva actual a partir de la introducción crítica a algunas lecturas de algunos autores que se pueden considerar esenciales en las Ciencias Sociales.

“(...) trate de hacer un programa lo más específico posible a una problemática artística desde una perspectiva actual (...) Y después, lo que también le aporta, me parece a mí, es una introducción crítica a algunas lecturas que se pueden considerar esenciales para tener un background crítico y utilizar como lecturas de base para cualquier estudio en las disciplinas o sea hay una mínima enciclopedia de autores que se los refiere y se les menciona autores que no son tratados en otras materias (...) introducirlos a una mínima enciclopedia de teóricos de las ciencias sociales, entendidos como los más básicos posibles (...)” (Entrevista Prof. Titular- 15/05/07)

2. Vivir la experiencia de elaborar proyecto o un diseño de investigación.

“(...) O sea, que básicamente el objetivo es ese, que tengan la experiencia de hacer un proyecto o un diseño de investigación (...)” (Entrevista Prof. Titular- 15/05/07)

3. Formar un licenciado en arte pensante, crítico y reflexivo.

“(...) básicamente creo que es esto de pensar. Clarificar qué está pensando uno, desde dónde está pensando, ajustar nociones, ideas, conceptos... esto de

pensar, desde qué teoría estoy pensando, qué autores, qué cosa del autor...(…) esta cuestión de reflexión crítica, de pensar sobre otros autores, sobre otros investigadores para uno... cómo piensa uno... para ir ajustando...(…)
(Entrevista Ayte. 13/11/06)

Como se observa existe concordancia entre lo explicitado en los propósitos y los objetivos del programa y la voz de los entrevistados. Para el alumno significa: lograr una capacidad reflexiva y establecer una articulación entre la teoría y la práctica de la investigación. Llegadas las últimas clases en el práctico, los alumnos comentan con la profesora lo que significó a nivel formativo esta materia:

“La profesora S plantea que lo que se busca es que lean críticamente y epistemológicamente.

All:- La carrera es acumulativa, leer y repetir, en cambio aquí no.

S:- Hay que ver desde dónde lo leemos, por qué lo dice, dónde está parado un autor. Hay un trabajo de reflexión en teóricos y se aplica aquí en prácticos en un proyecto que se puede llevar a cabo.

All:- Desde lo formal nos cuesta.

S:- Tenemos que repensar que es necesaria la lectura crítica.

Al2:- Además hay que darse cuenta del diálogo entre autores.” (Obs. Práctico N°7- 06/11/06)

“9,40hs- La profesora S habla del uso de fuentes y citas para la presentación de ponencias, tal como se fue trabajando.

Al2:- En este sentido la materia da un aporte al tema. Yo veo la diferencia con otros trabajos que hice en otras materias.” (Obs. Práctico N°7- 06/11/06)

Estos testimonios, permiten percibir que los alumnos han comprendido la intencionalidad formativa de la asignatura y que para ellos, significa pararse desde otra postura ante la lectura de un texto ya que se busca que se corran de la postura de consumidor de conocimiento para ser lector crítico, reflexivo y productor de conocimiento. Como señala Sánchez Puentes (1998): Para enseñar a investigar, con rigor, es necesario un programa donde se acepte la producción de conocimientos como un proceso y con una mentalidad que asuma la investigación como un quehacer complejo, integrado en numerosas decisiones y operaciones: teóricas, prácticas, operativas e instrumentales.”

La organización de la enseñanza: Como ya se señaló se distribuye en dos espacios curriculares: los teóricos de 4 horas semanales y los prácticos de 2 horas semanales. Según Lucarelli (2005), un aspecto medular donde se hace presente la segmentación se vincula con la condición fragmentaria en que se encuentran los aspectos de la teoría y de la práctica educativa en las situaciones que afectan las clases. Esta dicotomía se traslada a la organización académico administrativa del desarrollo de las clases, con horarios, espacios,

docentes diferenciados, según sea su responsabilidad la puesta en acción de los aspectos “teóricos” o “prácticos” de la enseñanza.

En esta materia, el **teórico** se realiza y se enmarca sobre una estrategia *expositiva* (Finkelstein, 2008), donde es el Profesor Titular quien realiza la *exposición central y principal de los contenidos* a desarrollar en las clases. En ellas, el docente llega al aula, acomoda sus pertenencias en la mesa del frente de la clase, se sienta y comienza a hablar.

Los alumnos (aproximadamente entre 30 y 40) permanecen sentados frente a él. Algunos toman notas, pero la mayoría simplemente escucha ya que son grabados por una fotocopiadora de la zona que luego los vende desgrabados.

En la sesión de retroalimentación, el profesor titular, reconoce que la exposición es lo que predomina como estrategia de enseñanza en sus clases, aunque confiesa que le gustaría que la dinámica fuera de otra manera: *“Lo de la exposición... es cierto, es así, pero también yo hubiera deseado que no fuera así. (...)Yo preferiría que ellos viniesen con la biografía leída y que discutiésemos y luego puedo yo exponer. No me cuesta nada, me da placer. A veces me parece que es necesario exponer algunas veces. Pero yo preferiría que sea algo más interactivo. (...)Ya casi nadie hace preguntas. No es una justificación que hago sino que es una expresión de alarma.”* (Entrevista Sec. Académico Dpto.- 02/07/2010).

Tal como señala Charles Creel (1983) el modelo de comunicación descrito corresponde a un modelo pedagógico tradicional que toma como base la transmisión unidireccional de contenidos. La pedagogía transmisora está basada en la emisión, por parte del docente de informaciones que el alumno requiere adquirir. El aspecto central de este proceso lo constituye el docente- emisor y los contenidos que se transmiten. Se privilegia la información, y corresponde a un modelo de comunicación vertical, en el cual los papeles del emisor y del receptor están perfectamente determinados.

El contenido que se transmite está centrado en una mirada epistemológica donde se plantean diferentes paradigmas y perspectivas teóricas de las ciencias. El mismo desarrolla aspectos ligados a: la epistemología y la historia de la ciencia, desde una mirada semiótica y le permite al profesor establecer algunas relaciones con el arte en general y con la tarea de investigar un objeto artístico, el cual es considerado como parte de una cultura, de una historia y desde allí hay que interpretarlo.

En cuanto a la organización del contenido a lo largo de la cursada se puede decir que se presenta una sucesión de temas de forma secuencial – lineal y encadenados (Davini, 2009). Cada teórico tiene una unidad en sí mismo con momentos de introducción, desarrollo del tema y cierre. El primer teórico resulta un ordenador previo (Ausubel, 1983) donde se

presentan los dos temas ejes de la cursada: la certeza y la ciencia. También se introduce y ubican a los pensadores que se trabajarán en las clases sucesivas. En los diez teóricos posteriores se desarrollan los siguientes pensadores en el orden planteado en el programa: Descartes, Pierce, Gramsci, Wittgenstein y Lotman. El docente establece relaciones entre las clases en función de ejes temáticos (La certeza y la ciencia), algunas comparaciones o diálogos entre autores y algunas referencias al tema del arte. Asimismo, usa la *ejemplificación* como forma de manifestación de la articulación teoría y práctica (Lucarelli, 2009 a) para acercar a los alumnos a los conceptos que le interesa trabajar con ellos. Así queda reflejado en los siguientes fragmentos:

“P:- Uno, a veces intuitivamente, piensa en la filosofía medieval como centrada en la teología y en la lógica –y no es que no sea en gran medida cierto- pero por ejemplo, la antropología de Tomás de Aquino no es una antropología donde no hay distinción tajante entre cuerpo y alma” (Obs. Teórico N°3- 23/08/06)

“P:- La idea, por ejemplo, de causalidad, para Locke y para Hume es una idea extremadamente compleja donde hay una serie de experiencias que nos hacen llegar a la conclusión que en un determinado momento suponemos que eso ocurre porque hay una ley que explica la causa”. (Obs. Teórico N°4- 30/08/06)

Durante las exposiciones, se puede encontrar el uso de preguntas por parte del docente (Finkelstein, 2008): abiertas (al inicio o final para saber si hay consultas sobre los temas tratados) y retóricas. En algunos casos, en el discurso, se apela a lecturas o conocimientos previos como en los siguientes fragmentos:

“P: Por otro lado ya siglos antes –ustedes los saben por las otras materias, que es importante hacer conexiones- (...)” (Obs. Teórico N°2- 16/08/06)

“P: Ustedes oyeron hablar de Husserl, por ejemplo, el gran filósofo de fines del siglo XIX, principios del siglo XX.” (Obs. Teórico N° 3- 23/08/06)

“P: Ya en Pascal –ustedes habrán leído o escuchado sobre Pascal, es un contemporáneo un poco más joven que Descartes- (...)” (Obs. Teórico N° 3- 23/08/06)

Los alumnos intervienen espontáneamente para preguntar por el contenido que se está enseñando, en general, son preguntas de comprensión como se observa en los siguientes testimonios:

“Alumno:- ¿Gramsci llama sentido común a esto de la alienación lingüística? El docente explica lo que Gramsci entiende por alienación lingüística y luego por sentido común.” (Obs. Teórico N°1- 09/08/06)

“Alumna:- (...) este pensamiento de Spinoza, ¿está vinculado con el de Galileo? El docente señala que más o menos son de la misma época... que si uno comprende matemáticamente no implica que el universo sea matemático y que el autor comienza a desarrollarse la idea de infinito.” (Obs. Teórico N° 3- 23/08/06)

De los testimonios se desprende que, durante los espacios de teóricos, los alumnos ocupan un rol activo, en tanto sujeto pensante y reflexivo. Esto coincide con la intencionalidad formativa explicitada anteriormente por los docentes, la cual se sustenta en la concepción de que enseñar a investigar implica formar y promover en el estudiante una mentalidad creadora, reflexiva y crítica.

Los recursos que se pueden encontrar en estas clases son: la bibliografía y el uso del pizarrón (breves esquemas con palabras claves). En este último caso, por ejemplo, en el teórico 3, el profesor usa el pizarrón para resumir en un gráfico, las dos posturas que viene exponiendo y describiendo; por un lado, la postura de Aristóteles y Santo Tomás de Aquino y por otro lado la de Descartes.

La bibliografía ocupa un lugar destacado, ya que actúa como el eje vertebrador de las clases a través de las menciones del profesor. El mismo recorre con su exposición las ideas centrales de los textos que los estudiantes tienen que leer, pero también aporta contextualización de la obra y del autor, explicaciones de la terminología, interpretaciones del contenido y relaciones con otros autores. No se trabaja con el texto en mano, ni se hacen actividades que involucren su uso directo, no obstante su presencia es permanente en el contenido enseñado.

Un ejemplo de cómo es trabajado un texto lo podemos encontrar analizando los tres primeros teóricos. Luego de realizar una introducción y desarrollar los ejes centrales del contenido de la materia, al finalizar el teórico 1, el profesor deja indicaciones para el próximo encuentro. Sugiere la lectura de “Las Meditaciones Metafísicas” y “el Discurso del Método” de Descartes, para poder entender el planteo de la Modernidad sobre los dos temas ejes de la cursada: la certeza y la ciencia. En el teórico 2 comienza su clase planteando: *“Vamos a analizarlo, comentarlo, discutirlo un poco y ver elementos que tienen que ver con “El discurso del método” y “Las meditaciones metafísicas” de Descartes.”* (Obs. Teórico N°2- 16/08/06). Esta propuesta inicial queda en un enunciado retórico ya que la clase se desarrolla conceptualmente a través de la exposición del docente sobre las ideas del autor. En este mismo teórico, luego de un breve receso, se señala que: *“(…) [Se van] a anticipar algunos elementos generales que sirven como guía de lectura”* (Obs. Teórico N°2- 16/08/06). Los mismos se plantean a través del discurso oral del profesor quien prevé mayor facilidad en la comprensión del contenido en los alumnos que anticiparon su lectura. En el cierre sugiere terminar de leer los textos para comentarlos la semana próxima. En el teórico 3 retoma la bibliografía de Descartes e inicia la clase planteando que se detendrá *“en algunas cuestiones de tipo metodológico y de cómo realiza el planteo de su filosofía en los dos escritos más*

importantes: “El discurso del método” y “Las meditaciones metafísicas” (Obs. Teórico N° 3- 23/08/06). Este desarrollo lo realiza el docente a través de su exposición buscando la comprensión del contenido.

Eggen y Kauchak (2002) señalan que la popularidad de las clases expositivas puede remontarse a tres factores: a)- son económicas en términos de planificación, b)- son flexibles ya que pueden aplicarse a la mayoría, si no a todas, las áreas de contenido y c)- son relativamente fáciles de implementar debido a que en su nivel más elemental implican la presentación de contenido. Los autores completan la idea señalando que a pesar de estas ventajas, las clases expositivas tienen dos problemas importantes que las hacen ineficaces para muchos alumnos. Primero, promueven el aprendizaje pasivo y alientan a los alumnos a la mera tarea de escuchar y absorber información, pero no necesariamente a interrelacionar ideas. Las exposiciones usualmente son monólogos donde el docente habla y los alumnos escuchan. El segundo problema es que el docente no puede, en el curso de la clase, evaluar la comprensión de los alumnos o el progreso del aprendizaje. La exposición como estrategia de enseñanza, está centrado en el docente, lo que quiere decir que el docente desempeña un rol primordial en la estructuración del contenido, en la explicación del mismo y en el uso de ejemplos para incrementar la comprensión por parte de los alumnos.

En los **prácticos**, el trabajo que se realiza es diferente. Se organizan en cuatro partes: 1- el problema de la investigación, 2- la elaboración de la fundamentación teórica y antecedentes del tema. (Fichado y citación), 3- los objetivos, hipótesis e indicadores, 4- los diseños de investigación. Al final de cada una de las tres primeras etapas, tienen que entregar un informe de avance individual que será parte del producto final. El mismo es un proyecto o diseño de investigación individual que se entrega en el examen final.

La organización de las clases en función del tiempo es la siguiente:

- ❖ 2 clases aprox.: Tema: El problema de la investigación
 - ❖ 1° entrega parcial individual (tema- objeto y problema)
- ❖ 4 clases aprox.: Tema: Elaboración de la fundamentación teórica y antecedentes del tema. (Fichado y citación)
 - ❖ 2° entrega parcial individual
- ❖ 2 clases aprox.: Tema: Objetivos, hipótesis e indicadores.
 - ❖ 3° entrega parcial individual
- ❖ 2 clases aprox. Último tema (diseño) y cierre de la materia.

Se da un proceso secuencial ya que se recorren los pasos que implica la construcción de un diseño de investigación. Su elaboración no se realiza durante la clase. La tarea es

individual y se desarrolla fuera del aula, de manera independiente. Cada alumno elige un tema, objeto y problema en función de sus intereses y de la orientación que sigue en la carrera (artes combinadas, música o artes plásticas). Se observa un mayor énfasis en el segundo tema (fundamentación teórica y antecedentes) al que se le dedican más clases debido al tiempo que le implica a los alumnos la búsqueda y lectura del material teórico correspondiente al objeto elegido. El eje está puesto en la *cocina de la investigación*, es decir, en las decisiones metodológicas que toma un investigador al desarrollar su tarea. La organización del contenido está dada en función de las cuatro partes antes señaladas que son consideradas “etapas relevantes del proceso general de investigación”.

Las estrategias de enseñanza que se utilizan son: la exposición dialogada (Finkelstein, 2008), como predominante y los pequeños grupos de lectura o discusión de textos, observados únicamente en los últimos prácticos:

“9,50hs- La profesora S les propone a los alumnos dividirse en dos grupos de tres integrantes cada uno ya que hay dos textos y así queda uno en cada grupo. La consigna es leerlo marcando los elementos que se trabajaron en la cursada: marco teórico, fuentes, hipótesis, tema, indicadores, etc. Se arman los dos grupos. Hablan bajo o leen individualmente en silencio. Se escucha un murmullo muy bajo. La profesora S se para y se apoya en el escritorio. Una alumna se acerca y conversa con la profesora. Uno de los grupos llama a la profesora S para preguntarle por un concepto. Se acerca y les responde.” (Obs. Práctico N° 7- 06/11/06)

Como plantea Lafourcade (1980) desde el punto de vista de la enseñanza, la organización de grupos pequeños tiene una serie de ventajas como: la posibilidad de lograr una intensa participación en toda situación sujeta al tratamiento grupal, expresar puntos de vista u opiniones y reorientarlos o desestimarlos en función de los enfoques críticos que efectúen los integrantes.

Habitualmente la docente usa como estrategia la exposición dialogada, a partir de la cual desarrolla el contenido que indica el programa de prácticos para ese día. Los intercambios que surgen son espontáneos sobre el tema o las producciones individuales de los alumnos quienes preguntan, plantean dudas o hacen comentarios sobre el producto (parcial o final) que tienen que elaborar (informes de avance del diseño). La comunicación prioritariamente es radial centrada en la docente aunque tanto los alumnos como la profesora ocupan a la vez el rol de emisores y receptores. La docente no utiliza el interrogatorio didáctico, no obstante, se promueve el rol del alumno activo, pensante y reflexivo, mediante la sugerencia de revisión permanente de las producciones de los alumnos. El siguiente fragmento da muestra de ello:

“9,40hs- La profesora S sigue sentada en el frente, detrás del escritorio. Las cuatro alumnas continúan en sus ubicaciones frente a ella.”

S:- La hipótesis tiene que tener un anclaje empírico. No es la teoría flotando. Ese aspecto empírico que se formula tiene que estar claramente planteado en los indicadores.

Al1:- Yo tendría que ver 50 ó 60 películas.

S:- No podés ver todo. Un corpus que deberías conocer y ver luego.

Al2:- ¿Hay que presentar metodología?

S:- Sí, dos párrafos sobre el tema.

Entra una alumna. Son 5 alumnas en total.

S:- Si vas a ver todas las películas serían actividades. La metodología es de qué manera vas a abordar el objeto- problema planteado. Está ligado a la hipótesis y al marco teórico. A ver... (Piensa)... si trabajamos sobre la crítica del cine con metodología formal, no tiene sentido. Si trabajamos sobre imagen con metodología... (Piensa) podría ser con antropología social...Tiene que ver con el Marco Teórico y con el enfoque.

Al3:- ¿Lo mismo del Marco Teórico?

S:- Puede ser metodología semiótica, formalista, análisis sociológico, historia oral, iconográfico, antropológico.” (Obs. Práctico N°6- 30/10/06)

A través del análisis de los registros de las clases de práctico se puede establecer que la dinámica de la clase generalmente es la siguiente: a)- la docente introduce oralmente el tema del día (problema de investigación, antecedentes, hipótesis, etc.), b)- los alumnos participan espontáneamente haciendo preguntas sobre cómo se plasma ese aspecto del diseño en los proyectos individuales que están elaborando, c)- la docente busca satisfacer la demanda de los alumnos:

- respondiendo teóricamente algunas consultas y remitiendo a textos del programa de prácticos

“Al:- Si encontramos entrevistas realizadas... ¿podemos usarlas?

S:- Hay una metodología para entrevistas. La historia oral es interesante. Hay toda una codificación sobre el tema. Hay que asegurarse que hay indicadores concretos que pueden sostener el tema. ¿Leyeron los textos?

Als:- (a coro) Sí.

S:- ¿Qué les parecen?

Silencio.

S:- Se comprenden... son claros...

Los alumnos mueven la cabeza afirmativamente. (Obs. Práctico N° 1- 28/08/06)

- presentando ejemplos orales de su experiencia como investigadora

“S:- Aquí aparece claro cómo definir el tema y la pregunta. Ahí ven cómo se afina con la experiencia.

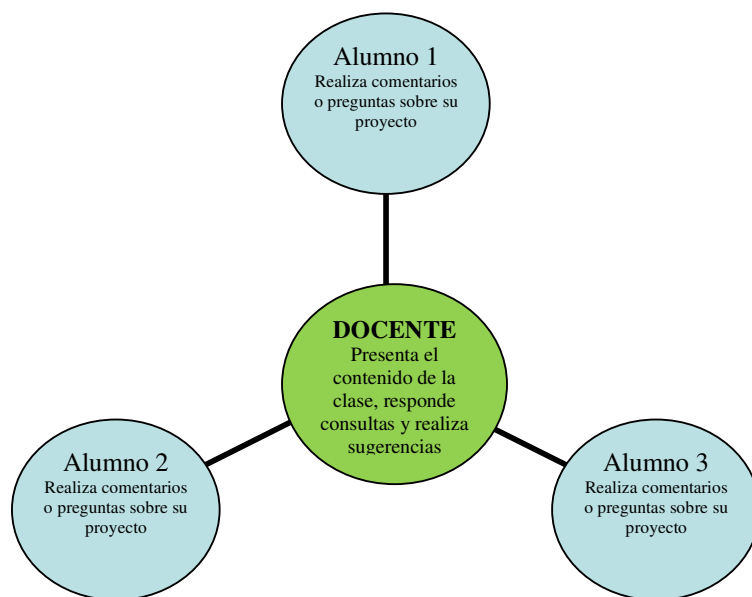
Al:- Lleva la libreta a todas partes...

S:- **Sí, eso está bueno, a mí me pasa.**

Al:- A mí me pasó que no podía armar frases, así que anoté palabras claves para después ir descartando.

S:- ¡No descartes nada! Después se reorganizará: las palabras claves son parte de los escritos. Sirven para ver el proceso que se hizo. Luego se van organizando. No tienen que esperar al momento de entregar el trabajo sino ir haciéndolo antes. Mancuso plantea esta mirada histórica del tema.” (Obs. Práctico N° 1- 28/08/06)

La dinámica de la clase se podría graficar de la siguiente manera:



Los recursos que utiliza la docente en sus clases son: la bibliografía, el pizarrón (realizando breves esquemas con palabras claves) y guías para los informes de avance (que se encuentran en el programa de prácticos). Además utiliza la *ejemplificación* y la *producción* (sin trabajo en terreno) como manifestaciones de articulación teoría y práctica (Lucarelli, 2009 a) que permiten que el alumno se acerque al quehacer investigativo. Los siguientes testimonios de las observaciones dan cuenta de ello:

➤ **ejemplificación**

“S retoma lo que venía diciendo:- Lo primero es definir el área temática que es en la que se inscribe el tema. En esta primera explicitación del tema es deseable que ya estén dando cuenta del problema. Por ejemplo, si el tema es el Movimiento Ambientalista Argentino, ¿Qué cosa del Movimiento? Cuanto más puedan ir afinando es óptimo. El problema aparece como pregunta, como conflicto, como anomalía. Lo más interesante es que implique una complejidad.” (Obs. Práctico N° 1- 28/08/06)

“S: (...) Una búsqueda bibliográfica sobre el tema o vinculada al tema, no sólo es decir lo que leí sino hacer una lectura crítica. Según el tema, será el lugar donde tienen que buscar. Por ejemplo, sobre cine francés encontrarán más en la Alianza Francesa que en la Biblioteca Nacional (...).” (Obs. Práctico N°2- 11/09/06)

➤ **producción (sin trabajo en terreno)**

“S:- Para el proyecto y el segundo trabajo práctico cuya entrega es en un mes, tienen “el estado del arte” que es un racconto bibliográfico. Por supuesto que al momento de la cuestión esto se desarrolla con más tiempo. (...) Para la segunda

entrega, en el estado de la cuestión, hay que tener acceso a la bibliografía. Es para que piensen hasta qué punto van a poder acceder.” (Obs. Práctico N°2- 11/09/06)

“S:- La última clase, habíamos empezado a hablar sobre hipótesis. La próxima clase no, la otra, el 6/11 tienen la tercera y última entrega. Vamos a releer la guía (la toma). En la tercera entrega tienen que colocar las hipótesis, los objetivos y los indicadores. La metodología la vemos la vez que viene. Tienen que señalar de forma clara y directa... hipótesis, dos puntos y enunciarla. No inventen subtítulos, ni textos. En la guía hay una serie de preguntas que les pueden servir. Tres páginas más o menos...”

Al3:- ¿Aquí la bibliografía no entra?

S:- No. Sigán leyendo para el final.

Los alumnos preguntan cómo llenar tres páginas. La profesora S les dice que escribiendo media carilla de cada punto. Le preguntan por la metodología pero la profesora dice que tiene que consultar si este año entra ese ítem.” (Obs. Práctico N°5- 23/10/06)

Como señala Sánchez Puentes (1995, p. 59) “investigar es un saber práctico, un saber hacer algo, es decir, producir conocimientos científicos.(...) En lo que se refiere a la modalidad de enseñanza, se insiste en que la capacitación y el entrenamiento de esos quehaceres son más reveladores y transformadores cuando se enseña a investigar.” Si bien, en la asignatura no se llega a realizar la investigación propiamente dicha y la consecuente producción de conocimiento científico, se da un primer paso en este entrenamiento de los quehaceres investigativos al propiciar la producción escrita de un plan de trabajo, un proyecto, un diseño de investigación factible de llevar a la práctica en otra instancia. Esta tarea implica ubicar al alumno en una relación distinta con el conocimiento, favorecer el desarrollo de una mentalidad científica enseñando los procesos y operaciones que integran la generación de conocimientos y brindarle las herramientas iniciales para que se acerque a la actividad académica.

La evaluación: Siguiendo lo que plantea Díaz Barriga (1997) es necesario recordar que existe una clara distinción entre evaluación del aprendizaje y determinación de los lineamientos de acreditación del curso, pues la primera acción es mucho más cualitativa y se enfoca al proceso de aprender, mientras que la acreditación surge de la necesidad institucional de certificar el aprendizaje, es decir, de asignar una calificación en una escala predeterminada y establecer la promoción o no del estudiante.

Habitualmente, estos aspectos no están diferenciados en los programas y en esta asignatura tampoco se distinguen. En el programa global y analítico de la materia estudiada figura que la evaluación consta de dos parciales, aprobación de la instancia de trabajos prácticos y la realización de un anteproyecto de investigación.

La forma de acreditación es con examen final obligatorio y presenta los siguientes requisitos: cumplir con la condición de alumno regular (asistencia a prácticos) y aprobar cada instancia de evaluación con una nota superior a cuatro. También se aclara que el examen final consta de: un coloquio referido a todos los puntos del programa dictado y la defensa del anteproyecto de investigación que deberá ser entregado con al menos siete días de anticipación al día del examen, con una versión final donde se corrijan los errores de los informes de avance.

En la cursada se lleva a cabo la *evaluación sumativa* a través de: a) el parcial presencial a libro abierto (sobre contenidos del teórico), b) un trabajo práctico monográfico (sobre un tema del teórico) y c) los informes de avance (de entrega obligatoria) del proyecto de investigación que se realiza en los prácticos (se califica la segunda y tercera entrega más una nota conceptual del proceso). También se observa *evaluación en proceso* cuando la profesora de prácticos, a través de las correcciones de las entregas parciales, hace el seguimiento de cada alumno en la elaboración del proyecto de investigación.

La evaluación de teóricos se da en la última fecha del cronograma previsto de clases. Este lugar le imprime el carácter de evaluación sumativa y final. No se han observado ejercicios previos que realicen los alumnos que los preparen para las consignas que se les va a pedir. El único trabajo que se propone (la monografía), se entrega el mismo día que el parcial. Así lo plantea en la clase previa al parcial: *“La semana que viene hacemos el parcial, empezamos más o menos 19:15, 19:30. está previsto para más o menos dos horas de trabajo, pueden usar todo el material que quieran porque lo importante es el trabajo sobre textos. Ese día entregan también el trabajo sobre Wittgenstein. Bueno, nada más.”* (Obs. Teórico N°11-01/11/2006)

Sobre el segundo ítem de la evaluación sumativa (el trabajo monográfico) el profesor titular en la retroalimentación comenta que introdujo cambios en estos últimos años: *“(…) casualmente hice una modificación simplemente. En el 2007, 2008, 2009 insistí mucho más en tomar, si bien antes lo hacia pero desde un modo mucho más implícito, un tema monográfico sin cambiar la estructura pedagógica. Tomo un tema monográfico de tipo teórico, lo agoto hasta donde puedo tratarlo en el tema. Y después empiezo a hacer una aplicación práctica. En el 2007, 2008 estoy haciendo eso. Y eso lo voy a hacer este año. Tomamos un tema más monográfico, por ejemplo en el 2007 el tema monográfico es una lectura exhaustiva de algunos escritos teóricos o metodológicos de Lockman sobre cómo estudiar fenómenos artísticos. Es más Lockman es un autor, un semiólogo que se dedicó mucho porque utiliza la perspectiva semiótica para cualquier expresión artística o la cultura*

en su conjunto. (...) Además sirve para elegir cuidadosamente los artículos de revistas publicados, que están recopilados en español en algunos volúmenes y que sirve de ejemplo metodológico. No me acuerdo si en el 2006 lo hacía... que tenían que entregar un trabajo de aplicación metodológica.” (S. Retro. Prof. cátedra M- mayo 2009). Con este trabajo, el docente busca fomentar la habilidad para expresar el sentido de lo que se estudia. La elaboración del trabajo monográfico implica no sólo que el alumno lea sino también que capte y adquiera los significados expresados por el autor. Asimismo, induce a la escritura, es decir, a plasmar por escrito con fluidez y lógica la postura o posición que se adopta en relación con un tópico singular. Todas estas habilidades también son parte del quehacer investigativo. Al respecto, Sánchez Puente (1995, p. 59) señala que “son tres las actividades que conforman la mentalidad científica: saber adquirir significados, saber transmitir significados y saber generar significados nuevos.” Evaluar esta monografía implica también evaluar si estas habilidades se han desarrollado en los alumnos como parte del proceso formativo de la cursada.

Otro punto para destacar es que, de las entrevistas y documentos surgen los siguientes criterios de evaluación que se usan en la cursada:

- la comprensión de la bibliografía y la capacidad crítica del alumno sobre sus lecturas.

“(...) lo que evaluó es la capacidad de crítica que tuvo el alumno con respecto a lo que leyó; o sea, si entendió cuál es el planteo mínimo (...)” (Entrevista Prof. Titular- 15/05/07)

- la adecuación, consistencia y pertinencia de las producciones de los alumnos en función de las consignas dadas.

“Lo importante es cumplir con las consignas mínimas... en lo propedéutico se tiene que adaptar... este...a la citación, a los mecanismos, ahí se hace una evaluación verificativa, se verifica si se hace o no se hace lo que se pide. Después en cuanto a la definición de la hipótesis... se apunta sobre todo a que la evaluación sea... a partir del nivel de adecuación que tiene la consigna con lo que efectivamente se hace y si realmente se hace una hipótesis.” (Entrevista Prof. Titular- 15/05/07)

- el esfuerzo realizado en la superación de las dificultades que se les presentaron durante el proceso de producción del proyecto de investigación.

“(...) hacer un balance entre dificultades, problemas, logros y esfuerzo. Me parece que en esta instancia era lo principal, alguien que le está costando pero se va viendo una modificación, un progreso, un desarrollo hacia algo que puede estar mejor, me parece válido.” (Entrevista Ayte. 13/11/06)

Estos criterios coinciden con algunas de las exigencias que hacen a la actividad científica. Rojas Soriano (2008, p. 179) señala que “la investigación científica es un proceso donde está presente la subjetividad del científico. Sin embargo, su práctica está orientada por una serie de exigencias y recomendaciones metodológicas a fin de elevar el nivel de

objetividad de su trabajo y alcanzar resultados trascendentes tanto para el desarrollo teórico-metodológico de la ciencia de que se trate, como para guiar la práctica transformadora de la realidad.” Los dos últimos criterios de evaluación enunciados por los docentes se relacionan con esta idea, en la medida que aquellos señalamientos o requisitos que se le solicitan al estudiante en la cursada y en la presentación de sus producciones, son similares a los que posteriormente, como egresados, deberá seguir y cumplimentar como parte de su trabajo profesional.

La articulación teoría y práctica: Los mismos docentes reconocen que la propuesta de la cátedra busca articular la teoría y la práctica a través de:

- *“una transmisión implícita [de la “cocina de la investigación”] porque existe un quehacer de la investigación. Yo creo que eso puede llegar a ser clave o distintivo (...) acá los trabajos prácticos son esenciales porque posibilita esa... transmisión implícita [de cómo el investigador tiene que ir tomando sus decisiones para hacer un diseño].”* (Entrevista Prof. Titular- 15/05/07)
- *“tratar de poner en práctica, aplicativamente, las principales tesis antes esbozadas, en sendos trabajos específicos”* (Programa de la materia- 2006)
- *“complementar cuestiones de la reflexión crítica sobre distintos paradigmas epistemológicos que se ven en teóricos (...) y lo que se ve acá en prácticos en casos más concretos”* (Entrevista Ayte. 13/11/06)

A través de los testimonios se observa que la organización de la enseñanza en teóricos y prácticos, representa en este caso estrictamente, cada uno de los elementos que componen la articulación teoría y práctica ya que los teóricos se centra en el trabajo con la teoría consolidada en los libros y los prácticos ponen en juego el quehacer del investigador a través de una producción concreta.

En las clases, esta articulación se manifiesta a través de dos modalidades: (Lucarelli, 2009)

a)- la *ejemplificación* a través de la cual los conceptos teóricos epistemológicos y metodológicos son ilustrados. En los siguientes fragmentos se da cuenta de ello:

“P:- son conocimientos, incluso contradictorios, que nos llevan a decir, por ejemplo, “Sale el sol” a pesar de que, supuestamente, fuimos educados en la teoría heliocéntrica (...). El sentido común se puede criticar pero no se borrar. Ésta sería una conclusión gramsciana – si bien no está dicho así por Gramsci.” (Obs. Teórico N°2- 16/08/06)

“P:- De la hipótesis general, saco las hipótesis derivadas y de ellas los indicadores que son elementos de contrastación empírica que dan cuenta de esas hipótesis. Entonces dirías... “la estética de... se puede dar cuenta a través de...”. Si mi

hipótesis es: “En los ’60 se da un boom del grabado” ¿Qué indicador tengo? A partir de un relevamiento obtengo que se pueda contrastar a través de la vasta cantidad de notas de la época o espacios para exposiciones que antes no estaban. Incluso hay una ampliación de catálogos de exposición. En mi proyecto, yo sostengo mi hipótesis y luego la amplío.” (Obs. Práctico N° 5- 23/10/06)

b)- la *producción* (sin acceso al terreno) a través de la cual los alumnos logran durante la cursada la realización de un proyecto de investigación. Como se señaló anteriormente, en los prácticos se propone y se guía paso a paso en la elaboración de un diseño de investigación. El tema, objeto, problema y demás elementos que conforman el plan de trabajo de una futura investigación lo elige el alumno en función de sus intereses y sus conocimientos de la orientación que sigue (artes plásticas, música o artes combinadas). Como último trabajo de prácticos los alumnos deben presentar por escrito el anteproyecto (una primera versión completa del plan) que es corregido y calificado. En el examen final el alumno debe presentar la versión definitiva del diseño y defenderlo oralmente. No se espera que los alumnos realicen la investigación propiamente dicha, sino que se acerquen a las decisiones que un investigador tiene que tomar al elaborar su proyecto. En una de las clases la docente explicita los objetivos de este trabajo:

*“La profesora S y Al6 intercambian ideas sobre la posibilidad de lectura en esta instancia. Todos siguen sentados en los lugares que tomaron al inicio de la clase.
S:- Lo ideal es que busquen algo significativo y que también para esto estén avanzados para tener alguna idea del tema. Algunos no hacen o harán investigación, pero es una práctica válida de pensamiento aunque no lo hagan.
Al3:- Depende de cómo planees la carrera... si vas a vivir de esto tenés que darle importancia.
S:- Hay ejemplos de gente que salió con su proyecto de la materia, se becó e hizo su doctorado. Pero más allá de dedicarte a investigar es poner en acto formas de pensamiento fundamentales.
Al6:- A veces, no todos sabemos a dónde tenemos que ir.
S:- Vamos hacia un trabajo de 8 a 10 páginas. A sustentar un proyecto a partir de la búsqueda, plantearlo formalmente y argumentarlo sólidamente. Cómo se escribe, se argumenta y se sustenta... a través de un marco teórico... pensar qué autor, qué conceptos me permiten abordar mi objeto. Cómo convengo a quien me escucha que es un punto importante a trabajar. Es una práctica.
Al1:- Sería interesante que traigas de ejemplo, trabajos bien hechos, así vemos... porque sino queda en el deber ser...
S:- No tienen que hacer ahora la investigación. Sino trabajar seriamente para hacer el proyecto. Si no está claro de entrada... el objetivo es plantear un proyecto de investigación para el mediano o largo plazo, que podrán hacerlo efectivamente o no según quieran.” (Obs. Práctico N°3- 18/09/06)*

Los alumnos en algunos casos han expresado en la clase el valor de este trabajo para su formación: *“Una alumna dice que esta materia está buena porque no propone un ensayo sino otro tipo de producción al que no están acostumbrados.” (Obs. Práctico N°6- 30/10/06).* Es comprensible que no tengan estos aprendizajes ya que es la única materia en el plan de

estudios de grado que tiene la intencionalidad explícita de formar en investigación y acercarlos a esta actividad específica.

En la retroalimentación, el profesor titular manifestó su preocupación por el tema y la constante búsqueda que realiza para seguir avanzando en este sentido, mostrando y explicitando la articulación teoría y práctica en el quehacer del investigador: *“Lo que me preocupó un poquito justo después del 2006 casualmente... no sé si habrá sido por algo que hablamos nosotros... medio así subliminalmente... es que quise plantear todavía más la explicitación entre la relación entre lo teórico y lo práctico como lo presentamos nosotros institucionalmente. Me parece que es importante que conozcan qué es una teoría científica en Ciencias Sociales y cómo ellos lo tienen que aplicar... (...) En la práctica lo reforcé mucho. (...).”*(S. Retro. Prof. cátedra M- mayo 2009). Se observa que el tema de la articulación teoría y práctica en torno a la formación en investigación es una línea de pensamiento que sostiene el docente y que busca traducir en su propuesta pedagógica. Resulta significativo el interés que manifiesta porque los alumnos se formen en la universidad y logren en su carrera de grado apropiarse del conocimiento científico existente sobre un tema para luego poder utilizarlo en la práctica profesional. Su inquietud por alcanzar un mayor grado de articulación en esta relación da cuenta de una problemática que el currículum universitario debe aún seguir analizando. Como señala Borsotti (1989, p.50) *“Si se acepta que en el nivel de grado universitario sólo algunos alumnos pueden aprender a investigar, queda en pie el problema de cómo lograr que todos los alumnos desarrollen la capacidad y la valoración positiva de la actualización permanente en el conocimiento y el método científico, así como la capacidad de utilizar dichos conocimientos y métodos en su práctica profesional.”*

En cuanto a las *dificultades de los alumnos que percibe la cátedra* ante esta propuesta, los entrevistados, han manifestado que observan algunos aspectos que dificultan la formación:

- 1- Una visión enciclopedista y acumulativa del conocimiento. Expresada en:
 - a)- una tendencia a la naturalización de la realidad y al pensamiento único
 - b)- una carencia de pensamiento flexible, reflexivo, cuestionador y crítico
- 2- Falta de hábitos de estudio (ausencia de una tradición de trabajo sistemático, escasez de lectura, rechazo a la escritura).
- 3- Deserción de algunos alumnos por falta de contenido teórico sustantivo de la carrera debido a que no hay correlatividades y la pueden cursar todos en cualquier momento.

Estas limitaciones son las que se buscan superar con la propuesta de la cátedra. Fundamentalmente los dos primeros puntos son adjudicados a los procesos educativos vividos en los niveles previos del sistema educativo, no obstante muchas veces también son promovidos por la misma universidad a través de planes de estudios fragmentados y propuestas pedagógicas tradicionales que ubican al alumno como mero receptor del conocimiento. La fragmentación del contenido en disciplinas, sumado a la falta de articulación entre ellas y a la ausencia de correlatividades en el plan de estudios no favorece a lograr un aprendizaje significativo en el estudiantado y conduce, en muchos casos, al abandono.

Durante la sesión de retroalimentación, el Profesor Titular confirmó estas dificultades en los estudiantes. Un fragmento de esas reflexiones permiten reflejar sus ideas al respecto: *“[ponerse en el rol de productor del conocimiento] es el objetivo último en definitiva... falta de pensamiento reflexivo... falta de hábitos de estudios... por lo menos sistemático. (...) Los que desertan son los que vienen del CBC. (...) Y después la cursan y dicen: “Yo la curse dos veces o la curse una vez cuando recién venía del CBC y no puedo cursar esto ahora, ahora estoy satisfecho.” Me vienen y me dicen: “ya la curse un poco, la empecé a cursar y la abandoné, pero por qué la abandoné. La abandoné porque no era el momento y ahora la aproveché.” Eso se repite mucho.”* (S. Retro. Prof. cátedra M- mayo 2009).

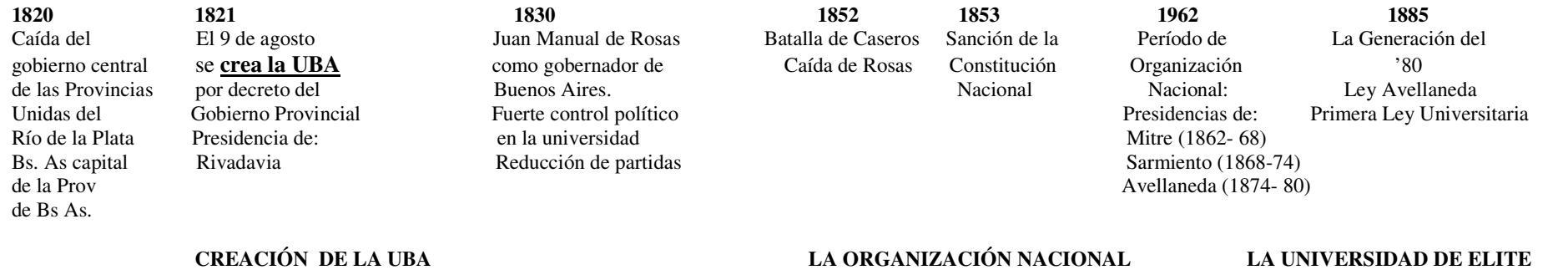
En este contexto, se comprende por qué algunos alumnos abandonan la materia para cursarla más tarde cuando logran tener los contenidos previos suficientes para avanzar en la construcción de conocimiento significativo, entender el sentido a la propuesta y reconocer el valor formativo de la misma. Al respecto de la ubicación de la asignatura “metodología de la investigación” en un plan de estudio de grado, Borsotti (1989, p.46) propone que “debiera situarse al comienzo de la carrera, pero en un punto en el que los estudiantes contaran con un mínimo de contenidos de algunas disciplinas básicas. Esto permitiría que su trabajo no se desarrollara en un cuasi vacío conceptual y al mismo tiempo, que dispusieran de elementos para leer crítica y reflexivamente los materiales de las asignaturas ulteriores.”

Es interesante observar cómo varias de estas dificultades se reiteran en la percepción de los docentes de las cátedras estudiadas. Un punto en particular va tomando especial relevancia: el de la relación que entabla el alumno con el conocimiento. En varias ha aparecido como una dificultad ayudar al alumno en su pasaje de un rol de consumidor del conocimiento a otro de productor del mismo. Se espera que los estudiantes entablen otro tipo

de vínculo con la teoría y con la empiria modificando así también su relación con el mundo real y el ámbito disciplinario. Se pretende que deje su papel de observador pasivo, para transformarse en un sujeto problematizador y crítico. Este cambio no resulta sencillo y aparece como un eje importante de preocupación en la formación en investigación.

Línea del tiempo de la carrera de Artes.

CONTEXTO



INSTITUCION: Facultad de Filosofía y Letras.



CARRERA: Artes



Línea del tiempo de la carrera de Artes.

CONTEXTO

1918 Presidencia de Hipólito Yrigoyen. Proceso de democratización y ampliación de bases sociales del Estado. La Reforma Univ. de 1918.	1922 Presidencia de Alvear. Avance de sectores oligárquicos.	1928 Segunda presidencia de H. Yrigoyen.	1930 Golpe de Estado de Uriburu. Se intervienen las Univ. Nac. Década Infame, fraudes electorales. Período de Sustitución de las importaciones.	1943 Golpe de Estado. Enfrentamiento con la Univ. Se profundiza la lucha a lo largo de todo el período. Intervención de la universidad.
--	--	--	---	---

LA UNIVERSIDAD REFORMISTA 1918- 1943

INSTITUCION: Facultad de Filosofía y Letras.

1920 Cambio en los Planes de Estudio. Se incrementaron los cursos de latín y griego.	1927 Cambios en los Planes de Estudio. Se intensifica la enseñanza de la historia. Afianzan la Unidad Humanística. Nuevas creaciones de Institutos de Investigación.	1930 Continuidad Institucional con la década del 20. Restricción en presupuesto universitario.	1943 Se inicia proceso que cambia el funcionamiento de la Facultad, con el Golpe del 43. La estructura de investigación es modificada, los Planes entran en proceso de revisión y reforma. Por cuestiones políticas varios profesores con cesanteados u obligados a renunciar, entre ellos, Rojas,R. La Facultad es intervenida.
--	--	--	--

CARRERA: Artes

1918	1924 Se crea el Gabinete de Historia del Arte	1927 Cambio de plan: la materia Historia del Arte es común a las tres secciones	1930	1943
-------------	---	---	-------------	-------------

Línea del tiempo de la carrera de Artes.

CONTEXTO

1944	1946	1948	1955	1958	1966	1973
Profundización de enfrentamiento entre oficialismo e intelectuales.	Presidencias de Perón Plan Quinquenal. Peronismo. Estado Interventor, garante de derechos sociales. Ley 13031.	Creación de la Universidad Obrera	Golpe de Estado: Revolución Libertadora. Estado Desarrollista. Educación como inversión.	Se restituye la Ley Avellaneda. Se crean universidades privadas Creación del CONICET	Golpe de Estado de Onganía. Noche de los Bastones Largos Proyecto Desarrollista Autoritario. Ley Univ. 17.245	El peronismo vuelve al poder Presidencia de Cámpora.

LA UNIVERSIDAD Y EL PERONISMO (1943- 1955)

LA RENOVACIÓN UNIVERSITARIA (1955- 1966)

LAS INTERVENCIONES

INSTITUCION: Facultad de Filosofía y Letras.

1945	1946-7	1946-50	1955	1956	1958	1960	1966	1970	1974
Continúan los conflictos docentes.	Año con movilizaciones y huelgas estudiantiles. Reformismo Vs. Oficialismo	Interventor: Francois. Reestructuración y disciplinamiento de la Univ. Reformulación de Planes, cambio en Investig, supresión de Institutos.	Cambios en la Univ. Facultad lugar central en vida Intelectual. Interventor: Salas. Desperonizar la institución.	Transf. en la estruct. curricular. Reforma Administr. Incentivo a la investig. Creación de carreras	Se consolida el proyecto renovador en la Univ. con el Nuevo Estatuto Universitario. Carreras de Filosofía y Letras se reestructuran en Deptos.	En esta década la Facultad sufre el ataque de la derecha tradicionalista.	Noche de los Bastones Largos. Represión, renuncias docentes.	Se designan como rectores de la Univ.a jóvenes vinculados con la juventud peronista. Se modifican los Planes de Estudio.	Interventor Puigrrós reemplazado por otro interventor de derecha

CARRERA: Artes

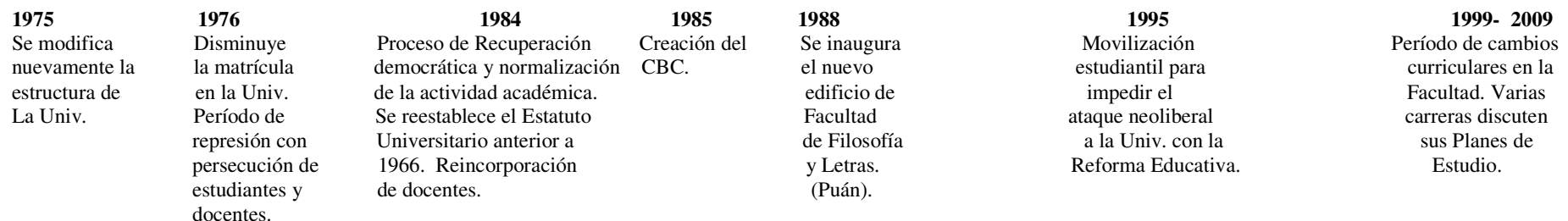
1944	1946	1948	1952	1958	1960	1962	1970	1974
			La materia Historia del Arte es parte de la carrera de Historia y Letras			Se crea la carrera Historia de las Artes		Cambio de plan

Línea del tiempo de la carrera de Artes.

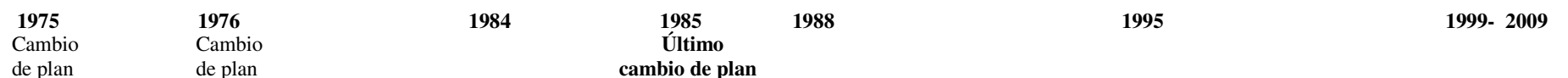
CONTEXTO



INSTITUCION: Facultad de Filosofía y Letras.



CARRERA: Artes



5.8- Carrera de Edición

5.8.1- Su historia

Edición es la carrera más joven de la Facultad de Filosofía y Letras. Nace en el año 1991 y se aprueba su creación a través de la Resolución (C.S.) Nº 2160 del 18 de diciembre de 1991. Por medio de esta resolución no sólo se resuelve la creación de la carrera llamada: “Técnico en Edición” dependiente del Departamento de Bibliotecología y Documentación, sino también sus objetivos, perfil de graduado, estructura curricular y título a otorgar. Esta nueva especialidad se considera que tiene un parentesco con la carrera de bibliotecarios por el hecho de estar relacionada con el libro, su realización, edición, industrialización y comercio. (Fernández, S.M., 1996)

La carrera de Técnico en Edición surge mediante un convenio firmado por la UBA y la Cámara Argentina del Libro. Ha sido pensada como una carrera corta de nivel universitario, tendiente a la capacitación de recursos humanos con rápida inserción en el medio productivo. Según figura en la página web de la Facultad, esta carrera es única en su género en el ámbito universitario latinoamericano.

En la fundamentación correspondiente a la resolución de la creación de la carrera, se puede encontrar una fuerte relación entre universidad y sociedad, ya que se justifica su origen en el papel esencial que cumple en la sociedad el registro del conocimiento y la obra creativa del hombre para poder ser transmitida y comunicadas a otros. También enfatiza el hecho que las actividades relacionadas con la edición, la distribución y venta de impresos, se han ido complejizando como resultado de las innovaciones tecnológicas volviéndose cada vez más diversificadas y multifacéticas. Con esta creación, la universidad busca responder a una necesidad social: la formación editorial.

En el mismo texto, encontramos una especial mención a la realidad que estaba viviendo la industria editorial al momento de la creación de la carrera, cuando dice: “En el medio de un proceso de achicamiento y contracción, la industria editorial de nuestro país requiere para su desarrollo y expansión el aporte y estímulo de personas formadas sistemáticamente y adecuadamente, capaces de dinamizar las actividades, proyectos e investigaciones vinculadas con las áreas de producción industrial y de su comercialización. Con esta carrera, la Universidad puede dar respuesta concreta y eficiente a las expectativas del sector editorial” (Anexo- Res (CS) 2160/91). Este fragmento nos remite al contexto del año

1991, cuando durante la primera presidencia de Menem y con el fin de terminar con el proceso hiperinflacionario, se sanciona la ley de convertibilidad junto a una serie de políticas neoliberales. Las mismas estaban centradas en la desregulación de los mercados lo cual incentivó una ola de privatizaciones e importaciones, que frente a la imposibilidad de competir de la industria argentina, abrieron paso a un proceso de desindustrialización.

Tratando de responder a los requerimientos del contexto en relación a las necesidades de la industria editorial, en general, y a la formación del editor, en particular, la carrera presenta como objetivos: “1- proporcionar un sólido conocimiento del proceso editorial en su conjunto y de la industria y el comercio del libro a través de una visión amplia de sus elementos claves; 2- dotar al estudiante de una preparación que combine una ampliación de su formación general con un conjunto específico de vocabulario, conocimientos, destrezas y modos de negociar típicos de la actividad editorial; 3- capacitar a los alumnos para evaluar nuevas tecnologías y mercados, planificar estrategias y lograr ventajas competitivas con el objeto de responder a las oportunidades y estrategias y necesidades cambiantes del campo editorial; 4- suministrar fundamentos para la reflexión madura sobre los principales problemas y desafíos de la industria editorial de nuestro país.” (Anexo- Res (CS) 2160/91). Como se observa, la relación de la carrera con el sistema productivo es muy estrecha y busca cubrir las necesidades del sector editorial con profesionales que se ajusten a lo que el empresariado precisa. La relación universidad- empresa, que ya existía, entra en una nueva etapa de exploración y concreciones hacia mediados de los '80 y aún con mayor énfasis a partir de la década de los '90 con la implementación de políticas neoliberales tales como: reducción presupuestaria, transferencia de recursos de la investigación básica a la investigación aplicada, la financiación condicionada a la obtención de resultados y el incremento de relaciones con el sector productivo. Llomovatte (2006, p. 22) analiza este tema y plantea que, “a las tres funciones tradicionales de la universidad: docencia, investigación y extensión se agregó una cuarta, que propone una estrecha relación del sistema universitario con el sistema de producción de bienes y servicios”. Una de las temáticas donde repercute este vínculo, es en la formación universitaria ya que produce la transformación de las profesiones tradicionales y el desarrollo de otras nuevas, en función de las necesidades del mercado de trabajo para el segmento de trabajadores altamente calificados y especializados. Este es el contexto de creación de la carrera.

En lo referente a la estructura curricular de la carrera el primer plan de estudio comprendía un total de quince materias (incluyendo dos materias del Ciclo Básico Común), cuatro niveles de idiomas (tres de inglés y otro idioma optativo) y una pasantía de no menos

de 240 horas en una empresa. Se estimaba para la misma una duración de cinco cuatrimestres (dos años y medio). La Resolución (C.S.) N° 2961 del 14 de octubre de 1992 modificó la denominación de dos de las asignaturas aprobadas por este plan y la Resolución (C.S.) N° 2963 de la misma fecha amplió el número de materias optativas entre las cuales elegir. El 18 de mayo de 1992 por Resolución (C.D.) N° 3479 se aprueba el Reglamento de pasantías para la carrera donde se plantea que las mismas se desarrollarán en librerías, distribuidoras de libros y editoriales.

La creación de esta carrera, además de tener como objetivo proporcionar un sólido conocimiento del proceso editorial en su conjunto y de la industria y el comercio del libro, se fundamenta en satisfacer las demandas de la comunidad en relación a la capacitación de recursos humanos que tengan una rápida inserción laboral en el medio productivo.

En 1997, se producen una serie de cambios en la carrera: por Resolución (C.S.) N° 5294 del 14 de mayo de 1997 se aprueba el cambio de nombre de la carrera: de “Técnico en Edición” a “Edición”. Además pasa a tener un Departamento autónomo, “independizándose” del Departamento de Bibliotecología y Documentación, como así también un nuevo Plan de Estudios que entró en vigencia desde el 1° de agosto de 1997.

Dicho cambio fue producto del consenso entre los tres claustros (docentes, graduados y estudiantes) e implicó una reforma del plan de estudios, al incluir nuevas asignaturas que actualizarían los conocimientos específicos del quehacer editorial de manera de mejorar la formación profesional de los futuros graduados. Entre ellas se incorporó: “Epistemología y Metodología de la investigación”.

Así mientras se mantuvieron los objetivos y el perfil del graduado, se modificó la estructura curricular, que pasó a estar conformada por dieciocho materias (incluidas dos del Ciclo Básico Común), cuatro niveles de idioma (tres de inglés y uno de otro idioma optativo) y una tesina o pasantía o proyecto editorial. En 2005 se crea la biblioteca del Departamento y ese mismo año se realiza la primera reunión del claustro docente con el objetivo de comenzar la reforma del plan de estudios vigente. A partir de 2005 a la fecha, se puede identificar un proceso de cambio del plan de estudio. En 2006, la entonces Directora de la carrera, Dra. María Marta García Negroni, propone la creación de la materia: "Epistemología y Metodología de Investigación para Editores", pero no pudo ser concretado. (Ver línea del tiempo al final del apartado)

5.8.2- Análisis de los planes de estudio

A continuación, se analizan en detalle los planes de estudio de la carrera de Edición a los cuales se ha podido tener acceso a través de sus resoluciones. Para facilitar la comparación de los mismos, se presenta el siguiente cuadro:

PLANES CATEGORÍAS	1991	1997
Nombre de la carrera	Técnico en Edición	Edición
Estructura general	Total 15 materias: - 2 materias del CBC - listado de 13 materias de grado obligatorias (una a elección entre opciones predefinidas) - tres niveles de idioma inglés y un nivel de otro idioma. - pasantía	Total 18 materias: - 2 materias del CBC - listado de 16 materias de grado obligatorias (tres a elección entre opciones predefinidas) - tres niveles de idioma inglés y un nivel de otro idioma. - pasantía, proyecto editorial o tesina
Grado de apertura o cierre	Tendencia Cerrada. Una optativa entre opciones predefinidas.	Tendencia Cerrada. Tres instancias optativas (dos materias entre opciones predefinidas y un seminario)
Correlatividades	No se presentan	No se presentan
Requisitos para el título	Título: Técnico en Edición. - Aprobación de las instancias del plan de estudio. - cumplir con una pasantía de no menos de 240hs	Título: Editor - Aprobación de las instancias del plan de estudio. Antes de la obtención del diploma los alumnos deben elegir entre aprobar: a) Pasantía de la práctica profesional en empresas privadas. b) Pasantía de la práctica profesional en instituciones públicas u ONGs. c) Pasantía de práctica en edición: realización de un trabajo de edición sobre un material editable con la tutoría de un profesor de la carrera. d) Tesina sobre uno de los temas o alguno de los problemas estudiados en las materias de la carrera.
Perfil del egresado	El graduado en técnico en edición tendrá competencia profesional para: - Aspirar, ingresar o avanzar	El graduado en técnico en edición tendrá competencia profesional para: - Aspirar, ingresar o avanzar

	<p>posiciones en la empresa editorial, sobre la base de los conocimientos y destrezas requeridos para desempeñarse en los niveles intermedios de gestión pudiendo, asimismo, desempeñarse en el comercio de libro.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Suministrar servicios editoriales en diferentes medioambiente: comerciales, académicos, oficiales, etc. - Ocupar diferentes posiciones en los distintos departamentos editoriales tales como edición, producción, diseño, contratos y derechos, ventas y publicidad así como desempeñarse como copieditores de proyectos editoriales, asistentes de producción, administradores de ventas, asistentes de distribución o libreros, entre otros. 	<p>posiciones en la empresa editorial, sobre la base de los conocimientos y destrezas requeridos para desempeñarse en los niveles intermedios de gestión pudiendo, asimismo, desempeñarse en el comercio de libro.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Suministrar servicios editoriales en diferentes medioambiente: comerciales, académicos, oficiales, etc. - Ocupar diferentes posiciones en los distintos departamentos editoriales tales como edición, producción, diseño, contratos y derechos, ventas y publicidad así como desempeñarse como copieditores de proyectos editoriales, asistentes de producción, administradores de ventas, asistentes de distribución o libreros, entre otros. - Se aspira, además, a ampliar el perfil del graduado sobre la base de la transferencia de la capacidad investigadora de la Universidad al medio social y dentro del ámbito académico a formar nuevos teóricos, investigadores y docentes.
Enfoque	Técnico	Técnico
Formación generalista o especializada	Especializada	Especializada
Articulación teoría-práctica	Se encuentra la pasantía que se realizará luego de tener aprobadas 10 materias establecidas. La misma no podrá ser inferior a 240hs de concurrencia a una empresa del medio editorial. Para aprobarla debe presentar tres informes de avance y un informe final.	Se encuentra la pasantía y se dan tres opciones: a) Pasantía de la práctica profesional en empresas privadas. b) Pasantía de la práctica profesional en instituciones públicas u ONGs. c) Pasantía de práctica en edición: realización de un trabajo de edición sobre un material editable con la tutoría de un profesor de la carrera.
Instancias curriculares de formación en investigación	No se encuentra	Se encuentra una materia obligatoria: "Epistemología y metodología de la investigación social" (que pertenece a la carrera de Ciencias Antropológicas).

Para el análisis de los planes de estudio de la carrera de Edición se han considerado una serie de categorías. A continuación, las mismas se desarrollan brevemente y se analizan los planes a partir de ellas.

Nombre de la Carrera: Permite observar si ha cambiado el nombre de la carrera en los diferentes planes de estudios y si esa variación implica una modificación en el enfoque. En este caso, se ha observado un cambio de nombre en los planes encontrados en la carrera: de “Técnico en Edición” a “Edición”. Al respecto, un entrevistado comenta: “... *La carrera nace como producto de un convenio entre la Cámara del Libro y la Universidad de Buenos Aires. Este convenio establecía o tenía como objetivo, textualmente, la formación de cuadros medios o técnicos medios de la industria editorial... Yo creo que rápidamente ha quedado en evidencia que la formación de los egresados superaba o perforaba el techo de este técnico medio o ese cuadro medio de la industria editorial. Por lo tanto me parece que el cambio de título era mucho más adecuado al perfil que obtenía un graduado de la carrera, que el de técnico de edición.*” (Entrevista al Director del Departamento- 29/06/10)

Sin embargo, no ha implicado una variación en la orientación ya que ha permanecido con un enfoque técnico. Al preguntarle por la enfoque de la carrera, el mismo entrevistado dice: “*Si estoy de acuerdo en considerar que la carrera tiene un enfoque técnico. Yo agregaría que tiene un enfoque técnico más ligado al quehacer del libro, que en la actualidad intentamos solventar con seminarios, y materias como edición electrónica y multimedia o edición de publicaciones periódicas. Considero que más allá del cambio del plan, la carrera se encuentra muy marcada por ese convenio inicial entre la Universidad de Buenos Aires y la cámara argentina del libro.*” (Entrevista al Director del Departamento- 29/06/10)

Podría decirse que si bien el enfoque es predominantemente técnico el plan de estudios incluye otros contenidos que se orientan hacia una formación más integral del egresado, como es el caso de la asignatura “Epistemología y metodología de la investigación social”. La formación en investigación (aún cuando es reducida), y la posibilidad de producir una tesina exceden el perfil de un técnico y orienta hacia la comprensión de otras funciones que hacen al proceso editorial en su conjunto. Esta tendencia que implica un cambio en el perfil del egresado parece continuarse en el nuevo proyecto curricular.

Estructura general del Plan: Da cuenta de la forma en la que está organizada la carrera. En la misma, las materias pueden presentarse en un listado, estar agrupadas por años,

ciclos o por áreas temáticas (Camilloni, 2001 y Zabalza, 2006). Los dos planes presentan un listado de materias cuatrimestrales y en su mayoría obligatorias.

Grado de apertura: Es posible determinar el grado de apertura o cierre del mismo a partir de la posibilidad de elección de los alumnos del recorrido curricular que debe seguir (Camilloni, 2001). Por ejemplo, la existencia de materias optativas a lo largo de la carrera lo demuestra, al igual que la elección de orientaciones.

Los planes tienden a ser cerrados. En el plan del '91 se encuentra una única materia para elegir entre opciones predeterminadas. En el plan del '97 aumenta el porcentaje de apertura pero no de forma significativa, ya que hay dos materias que presentan la posibilidad de optar entre dos instancias prefijadas. Pero también permite elegir un seminario, en este caso, en función de los intereses del alumno sin establecer prioridades.

Correlatividades: El plan de estudios puede considerarse más rígido o flexible en función de la existencia de correlatividades y la ubicación que se establecen para el cursado de las materias: las correlatividades por año son más rígidas que las correspondientes a los Ciclos, ya que permiten al estudiante mayor movilidad en la realización del trayecto de formación (Camilloni, 2001 y Díaz Barriga, 1995).

Los planes son flexibles ya que no presentan correlatividades. Incluso el plan del '97 aclara que las dos materias del CBC se pueden cursar en cualquier momento de la carrera y no es condición su aprobación para el ingreso a las materias específicas. Únicamente surge un aspecto ligado al tema en la resolución del año 1992 que regula las pasantías donde se especifican las diez materias que deben aprobarse antes de cumplir con este requisito.

La falta de correlatividades también plantea sus dificultades: “... *lamentablemente la carrera no tiene correlatividades... yo creo que ha sido un error... un error en los dos planes... por un lado porque es una carrera que no exige el Ciclo Básico Común para ingresar a ella. Esto hace que tengamos un alto nivel de fracasos. Los alumnos ingresan, a veces con alguna orientación del departamento, pero otras veces sin ninguna orientación y... y eligen la materia porque les suena bien o porque piensan que les va a gustar y no están en condiciones de cursarla... Existió en algún momento un temor a que la carrera no tuviera alumnos, y se creyó que esto facilitaba... facilitaba el ingreso o la incorporación de alumnos. Y si bien es cierto,... en este momento somos la carrera que más ingresantes tiene en la facultad... rondamos los cuatrocientos alumnos por año de ingresantes. Lo cual es mucho, pero también somos la carrera que mayor deserción tiene.*” (Entrevista al Director del

Departamento- 29/06/10). Generalmente en las discusiones sobre este tema, las opiniones se encuentran repartidas a favor y en contra de su existencia. Aquellos entrevistados que apoyan la inclusión de correlatividades argumentan que de esa forma se puede mantener *un orden y una coherencia* en el cursado de las materias *evitando reiteraciones* de temas y aprovechando más el tiempo de cada una asignatura en profundizar más los temas, que en revisar conceptos base. Otros apuntan a señalar que *mejora el proceso de aprendizaje* ya que establece ciertos conocimientos básicos que luego sirven para comprender mejor las materias que siguen ayudándolos a avanzar más seguros y rápidamente en la complejidad de los temas. Estas ideas, coinciden con la explicación que realiza Furlán (1989, p.74) acerca del tema: “...para aprender, un sujeto interactúa, en un proceso dinámico con un referente, vale decir, actúa sobre su objeto de estudio para asimilarlo, actúa utilizando la nueva información para resolver diferentes situaciones y en esta actuación reorganizar su experiencia en función del nuevo elemento...”.

Requisitos para el título: Toma en consideración todas las materias y prácticas necesarias de acreditar para obtener el título (Calvo: 2002)

Para la obtención del título de Licenciado: además de la aprobación de las materias del plan de estudio, el plan del '91 plantea una pasantía, en cambio en el plan del '97 se amplían las opciones señalando que las pasantías pueden ser en el ámbito privado o de las ONG. Además se agrega otra posibilidad de pasantía ligada a un proyecto editorial o la realización de una tesina. El alumno debe cumplir una de estas cuatro alternativas como requisito final para obtener el título.

Perfil del egresado: El campo en el que se espera que se desempeñen los egresados de la carrera se puede inferir, en algunos casos, del perfil del egresado, mientras que en otros este se encuentra en un enunciado explicitado (Díaz Barriga, 1984)

En ambos planes coincide la descripción de su actividad central cuando hace alusión al trabajo en los diferentes segmentos de una empresa editorial, las tareas de gestión y venta de libros. Pero en el plan del '97 se agrega un párrafo donde se enuncia como una aspiración la ampliación del perfil hacia el ámbito académico indicando el interés por el desarrollo de la investigación y su uso en el ámbito laboral de su incumbencia, como así también de la docencia universitaria (aunque no se prevé formación específica para ello). Como se señaló anteriormente, se observa un cambio de perfil. Si bien el enfoque es predominantemente

técnico el plan de estudios incluye otros contenidos que se orientan hacia una formación más integral del egresado.

Formación generalista o especializada: De acuerdo al tiempo de cursado y a la cantidad de materias que corresponden a uno u otro año o ciclo es posible hablar de una formación más especializada o generalista de los alumnos. Es generalista cuando la mayoría de los cursos son de fundamentación, disciplinas genéricas y de formación socio-cultural. En cambio, es especializada cuando se prioriza el cursado de instancias curriculares propios de una disciplina o campo profesional. (Gómez Campo y Tenti Fanfani, 1986; Zabalza, 2006)

Comparando ambos planes de estudio se observa que a lo largo de los años ha permanecido una tendencia hacia la especialización ya que, salvo las dos materias del CBC y la asignatura “Epistemología y metodología de la investigación social” del plan '97, las demás son de corte técnico y específico a la formación en el campo de la edición.

Articulación teoría y práctica: Se busca identificar si dentro del plan de estudio existen instancias de formación que relacionen el contenido teórico con la práctica profesional. Lucarelli señala que se pueden distinguir dos formas de hacer referencia a la práctica: uno como práctica profesional y otra como estrategia metodológica en el desarrollo de toda situación de enseñanza y aprendizaje. Cabe señalar, que en el análisis del plan de estudios, se hace referencia específicamente al primer sentido. (Lucarelli, 1994 y 2009 a)

A partir de la lectura de los planes de estudios es posible identificar explícitamente una instancia curricular de pasantía como forma de articulación entre la teoría y la práctica profesional en la carrera. En ambos planes se ubica al final de la carrera como requisito para la obtención del título. En este sentido, es posible pensar que la concepción que subyace a esta manera de organizar el currículum es dicotómica, dado que prevalece una separación entre la teoría y la práctica, entendidas éstas como tareas excluyentes, desarrolladas al margen una de la otra, con una ubicación institucional desconectada.

También cabe destacar que la pasantía se deja como una única instancia de práctica profesional al final de la carrera. Así lo comenta un entrevistado: “*Cualquiera de estas tres instancias (pasantía, proyecto editorial o tesina) son condición para el egreso y para poder realizarlas es condición haber aprobado todas las materias.*” (Entrevista al Director del Departamento- 29/06/10). El hecho de ubicarse al finalizar de la formación nos estaría indicando la existencia de una concepción aplicacionista, dado que el alumno deberá aplicar en esta oportunidad los contenidos teóricos adquiridos a lo largo de la carrera.

Instancias curriculares de formación en investigación: Tal como se señaló en esta tesis se busca la existencia de instancias curriculares que explícitamente promuevan la formación en investigación, observando si las mismas son obligatorias u optativas. Su ubicación dentro del plan de estudios, nos permite pensar acerca de qué manera se concibe la investigación dentro de la carrera y qué importancia se le da a la misma. En el plan de 1991 no fue posible identificar materias que explícitamente tengan como objetivo la formación en investigación. En cambio en el plan de 1997, que aún sigue en vigencia, está como materia obligatoria: “Epistemología y Métodos de la investigación social”. Los alumnos cursan esta asignatura en la carrera de Ciencias Antropológicas.

5.8.3- El plan de estudios actual

El plan actual surge, el 14 de mayo de 1997 (Res. C.S. N° 5294). Este plan introduce una serie de cambios interesantes de destacar con respecto al plan anterior que corresponde al año 1991 (Res. C.S. N° 2160/91). Estas modificaciones son:

- El requisito de cursar dos materias del CBC en cualquier momento de la carrera no se modifica.
- Se alarga la carrera. En el Plan '91 se prevé una duración de cinco cuatrimestres (2 años y medios) y en el Plan '97 de seis cuatrimestres (3 años)
- Aumenta la cantidad de materias: en el Plan '91 se requiere la aprobación de 15 materias y en el Plan '97 se requieren 18 materias.
- Las tres materias nuevas que aparecen son: “Epistemología y Metodología de la Investigación social”, “Fundamentos de Diseño Gráfico para Editores”, una materia a elegir entre “Edición Electrónica y Multimedia” o “Edición de Publicaciones Periódicas”.
- Las demás materias se mantienen aunque algunas reciben cambio de nombre, a saber: Teoría de los Medios y de la Cultura (ex El libro y los medios de comunicación), Edición editorial (ex Producción y edición editorial), Registro y organización de materiales editoriales (ex Registro y organización de impresos), Informática aplicada a la administración editorial (ex Principios de automatización), Informática aplicada a la producción editorial (ex Principios de automatización II), Marketing editorial (ex Marketing y ventas), Derechos editoriales y del autor (ex Introducción a los derechos empresariales y del autor). El cambio de nombre en algunos casos condice con el

agregado de algún contenido nuevo, donde se toman en cuenta los avances tecnológicos: por ejemplo, la asignatura “Registro y organización de impresos” del plan '91 pasó a llamarse “Registro y organización de materiales editoriales” en el plan '97 incluyendo en sus contenidos mínimos los catálogos en distintos soportes, no sólo el impreso. En otros casos, el cambio de nombre implica la búsqueda de una formación más integral del egresado al incorporar en los contenidos mínimos algunos aspectos que completan la temática que abarca la asignatura: por ejemplo, la asignatura “El libro y los medios de comunicación” del plan '91 pasó a llamarse “Teoría de los Medios y de la Cultura” en el plan '97 incorporando en sus contenidos mínimos lo relativo a industrias culturales, estudios culturales y teorías de la cultura.

- Aumentan las materias optativas. En el Plan '91 existe la posibilidad de una sola optativa entre 4 materias preestablecidas. En cambio, en el Plan '97 existen 3 posibilidades de elección. En dos de los casos, se da la posibilidad de elegir entre dos asignaturas. En cambio, en la posibilidad restante, el alumno puede elegir un Seminario del Departamento, de la Facultad o de la UBA previa autorización. La posibilidad de elección se amplió de un Plan a otro (del 7% al 17%) y la apertura a otras materias no dictadas por el Departamento también.
- En ninguno de los dos planes se establecen correlatividades entre las materias.
- El requisito de idiomas no se modifica
- Se modifica la forma de implementar la pasantía como requisito de terminación de la carrera. En el Plan del '91 se requiere la aprobación de una pasantía de 240 hs. En cambio, en el Plan '97 se da a elegir entre una pasantía o una tesina de 192 hs. La exigencia en función de la cantidad de horas es menor.
- Se amplía la intencionalidad formativa de la carrera. La existencia de la pasantía únicamente en el Plan '91 es coherente con el objetivo explicitado en la creación de la carrera de obtener una rápida y sólida formación para lograr una salida laboral. La existencia de la pasantía da cuenta de este interés por la formación profesional de los alumnos (estableciendo oportunidades para posibilitar la relación teoría- práctica). En el plan '97, no solo se reduce la cantidad de horas de la pasantía, sino que también se la coloca como optativa con la posibilidad de elegir como alternativa la realización de una tesina. Al introducir la posibilidad de optar entre la pasantía y la tesina están permitiendo optar entre una formación más cercana al mundo laboral y una formación más académica ligada a la investigación y a la tradición de la Facultad en la cual se encuentra insertada.

Al comprender esto, se justifica la introducción de materias como: “Epistemología y Metodología de la investigación social” y que una optativa sea un seminario.

En cuanto a lo que implicó el cambio de un plan a otro, el Director de la carrera señala: “... *creo que el plan de editor mantuvo una marca muy fuerte establecida por ese convenio entre la Universidad de Buenos Aires y la Cámara del libro ¿Por qué? Porque el hecho de que fuera la Cámara del libro, la que de alguna manera orientó los primeros pasos de la carrera, la marcó como un profesional de la edición del libro, y el trabajo de editor excede al libro. El trabajo del editor tiene implicancia en lo que es edición y producción del texto en todas sus formas, diarios y revistas... por ejemplo, edición de publicaciones periódicas es una materia optativa dentro de la carrera, es la materia que dicto yo, y edición multimedia también es. Somos optativa una con la otra. Yo creo que hubiera sido una gran oportunidad para incorporar dos materias más... que pudiera fortalecer esta perspectiva de adherir al profesional de la edición más al texto en general que a una de las formas en el que el texto se produce que es el libro. La carrera sigue siendo fuertemente librera.*” (Entrevista al Director del Departamento- 29/06/2010). Este testimonio permite interpretar el cambio de nombre de la carrera a “Edición” en el año '97. Esta modificación marca cierta tendencia en la carrera a pensar en “la edición” y “el editor” como una formación más amplia e integral que la que implica la edición de libros. No obstante, señala el entrevistado “*sigue siendo fuertemente librera*” lo cual muestra la impronta que ha dejado el mandato fundacional (Fernández, L., 1996) en la carrera dado por el convenio entre la Universidad y la Cámara del Libro. Según Lidia Fernández (1996) cuando nombramos mandato social nos referimos a un imperativo, generalmente no explícito, relacionado con el lugar que los egresados tienen reservados en la estructura socioeconómica y la distribución del poder político. Ese lugar parece marcar desde antes del ingreso y con gran fuerza, los niveles de calidad a los que se puede aspirar, los obstáculos por vencer, las posibilidades para avanzar con éxito al egresar. La propuesta de incluir la licenciatura en un futuro plan de estudio que modifique el actual del año '97, demuestra que se sigue con la intención de modificar esta tendencia inicial (ligada únicamente al libro) y ampliar el campo profesional.

Actualmente la carrera de Edición está en proceso de cambio a un nuevo plan que permite formar en una licenciatura, el cual ya cuenta con la aprobación del Consejo Directivo y aguarda la del Consejo Superior. Como plantea Camilloni (2001) cuando hablamos de *cambio curricular* podemos referirnos al cambio del diseño curricular, de lo que está escrito, podemos hablar del cambio de lo que es realmente enseñado o podemos hablar de un cambio

en ambos. Por lo tanto, cuando se decide efectuar cambios en el currículo, debemos preguntarnos con claridad qué es lo que pretendemos solucionar e identificar, cuáles son nuestros problemas más importantes.

Este proyecto de nuevo plan para la formación del editor, consta con dos modalidades para la licenciatura: el “Trayecto de Proyecto Editorial” que incluye la realización de un Proyecto Editorial, o el “Trayecto de Investigación” que implica la realización de una tesis. En ambos casos, se busca brindar un espacio para que el alumno tome contacto con sus futuras prácticas profesionales.

Sin embargo cuando se le pregunta al Director de la carrera en 2010 si las falencias que encontramos actualmente en la formación en investigación se resuelve con el nuevo plan de estudios, y el trayecto destinado a la investigación, él responde: *“Más o menos. El nuevo plan de estudios no lo termina de resolver. Lo que ofrece el nuevo plan de estudios es una formación más generalistas. Si bien aumenta la cantidad de materias en el nuevo plan, por la falta de presupuesto gran parte de ellas son materias pertenecientes a otras carreras de la facultad.”* (Entrevista al Director del Departamento- 29/06/10).

Desde los documentos que se encuentran disponibles en sitios web de la carrera, se destaca que este proyecto de reforma (nombrado como plan 2009) tiene tres objetivos fundamentales:

1. Definir nuevamente el perfil del/de la graduado/a, de forma tal que guíe la concepción del Plan de Estudios que se impulsa. En el contexto de los profundos cambios suscitados por las crisis económicas, los cambios de hábitos de los lectores y el dinamismo impuesto por las TIC's, se promueve desde la carrera, la creación de un perfil de egresado que maneje las herramientas teóricas y prácticas que le permitan interactuar más eficazmente en el ámbito editorial. Por tal motivo, el nuevo plan propone un perfil de graduado/a cuyo rol fundamental sea planificar proyectos editoriales teniendo en cuenta la realidad social, económica y cultural del país. Que se sitúe históricamente, conociendo las tendencias actuales del sector, pero también de las ciencias y las artes; que conozca la situación socioeconómica de su país y que pueda planificar investigaciones científicas en su campo de estudio; y que conozca y sea capaz de desempeñarse en las diferentes áreas de la profesión editorial, tanto en la supervisión como en el desarrollo de las tareas –sea cual fuere el soporte del producto– en todas sus etapas.

2. Coordinar y articular entre sí las asignaturas y sus contenidos respectivos, de manera que el aprendizaje se realice de forma gradual posibilitando al alumno adentrarse en las tareas propias de su profesión sin obstáculos teóricos. En el Plan 2009, esta situación se

alcanza estableciendo un mínimo de correlatividades pedagógica y didácticamente concebidas con el objeto de optimizar la formación del graduado.

3. Extender y consolidar la formación del Editor: por un lado, teniendo en cuenta las competencias que necesita adquirir a lo largo de su carrera profesional para responder y adelantarse a las exigencias de su medio laboral; por el otro, instaurando, el Primer Ciclo completo. Es decir, se establece el Ciclo Básico Común (CBC) de seis materias como requisito para la obtención del título intermedio de Editor.

También se incorpora al Segundo Ciclo (que se compone por parte de las materias ya existentes) un Tramo Superior de Licenciatura, instituyéndose así un Segundo Ciclo dividido en dos tramos: un Tramo Intermedio de 17 materias, cuya aprobación habilita a la obtención del título de Editor, y un Tramo Superior que habilita a la obtención del título de Licenciado en Edición.

Entre otros aspectos, la finalidad del Tramo Superior está centrada en buscar la adaptación de los editores a las exigencias de formación en la era de la información y la comunicación. También se tiende a generar una visión amplia que incluya el contexto sociocultural y económico en el que se halla inmerso para permitir una reflexión sobre su práctica profesional que le permita implementar cambios, tanto en las prácticas laborales como en los productos que genera en su quehacer cotidiano.

Como se puede observar, este último ciclo de formación (“Tramo Superior” para ser Licenciado en Edición) es de por sí un elemento nuevo y representa la necesidad fundamental de completar la formación del graduado y elevar el nivel académico de la Carrera generando instancias superiores de investigación y perfeccionamiento. Es en este tramo donde estaría prevista la formación en investigación.

Este tramo permite acceder a la nueva titulación de grado de Licenciado en Edición, y se compone de un trayecto de asignaturas comunes y de dos trayectos electivos tal como se señaló, para la finalización de la Carrera: uno orientado a la investigación y otro orientado al desarrollo de proyectos editoriales.

Las asignaturas comunes pensadas para este Tramo Superior son las siguientes: *Corrección de Estilo II, Edición de Texto e Imágenes, Taller de Práctica Profesional* (surgido de una reformulación de la asignatura Pasantía prevista por el Plan 1997 como requisito de finalización de la Carrera). Se la ubica en el Tramo Superior agregándose contenidos teóricos asociados a la práctica. También se propone: un *Seminario Taller de Edición Especializada*, que será dictado en forma rotativa por docentes y/o especialistas en áreas y campos especializados de la edición; un *Seminario de grado* del área editorial o una

Asignatura de Formación Electiva del listado incluido; tres niveles de un *Idioma* (a elección entre inglés, alemán, francés, portugués, italiano): previstos en el Plan 1997, se traslada su cursada y aprobación al Tramo Superior, y se elimina la restricción al idioma inglés pudiendo elegirse entre cualquiera de los idiomas antes mencionados. Con la creación de este tramo se comprueba una clara intencionalidad de especialización y acercamiento a la práctica profesional.

El trayecto electivo de Investigación está compuesto por: una asignatura llamada *Metodología de Investigación* que se propone desarrollar con contenidos específicos del campo de la actividad editorial y preparar al futuro graduado para llevar adelante proyectos de investigación en el campo específico. La existencia de esta materia se plantea desde el Plan 1997, pero hasta el momento no se ha logrado articularla para la investigación en el campo de estudios específico de la edición; además se propone un *Seminario Taller de Tesis* y la elaboración de una *Tesis de grado*.

El trayecto electivo de Proyecto Editorial está compuesto por: *Gestión de la Producción Editorial*: esta asignatura profundiza los conocimientos para la supervisión y control de la producción editorial de publicaciones y *Seminario de grado* o elaboración de un *Proyecto Editorial*.

En síntesis, los aspectos mencionados para este tramos que ya existían en el plan del '97 y se reforman son: *Idioma*: se incluyen tres niveles de idioma, previstos por el Plan 1997, en el Tramo Superior, y se permite la elección de cualquier idioma (sin restringirse al inglés); *Seminario de grado*: esta asignatura prevista en el Plan 1997 para elegirse entre una oferta variable, se reubica en el Tramo Superior, opcional con una *Asignatura de Formación Electiva*.

Las instancias curriculares nuevas de este Tramo Superior son: *Edición de Texto e Imágenes*: profundiza los conocimientos adquiridos en la asignatura Edición Editorial sobre preparación editorial de contenidos; *Corrección de Estilo II*: profundiza los conocimientos adquiridos en la asignatura *Corrección de Estilo* del Tramo Intermedio, prepara al Editor para la adecuación general de textos; *Taller de Práctica Profesional*: reformulado sobre la base de la modalidad de Pasantía del Plan 1997, esta asignatura prepara al estudiante para aplicar los conocimientos adquiridos a lo largo de la Carrera en el ámbito profesional; *Seminario Taller de Edición Especializada*: tiene por objetivo brindar a los alumnos la oportunidad de elegir entre seminarios específicos sobre edición especializada en distintas áreas del campo editorial; *Gestión de la Producción Editorial*: profundiza los conocimientos para la supervisión y control de la producción editorial; *Seminario Taller de Tesis*: se instituye como instancia de

apoyo y desarrollo para la elaboración del trabajo de investigación sobre el campo de la actividad editorial que constituirá la *Tesis de grado*.

Así también aparecen dos modalidades de finalización de la licenciatura a elección: a- *Proyecto Editorial*: se establece como modalidad de finalización del trayecto electivo de Proyecto Editorial, opcional con un *Seminario de grado*, y consiste en la elaboración de un proyecto editorial propio; b- *Tesis de grado*: se instituye como modalidad de finalización para el trayecto electivo de Investigación, y consiste en el desarrollo de investigación y conocimiento original sobre el campo de la edición.

Como se observa, hay una búsqueda de ampliar la formación del Editor y darle a la carrera un mayor nivel acercándola al mundo académico a través de la ampliación de los estudios (en tiempo y cantidad de materias), la formación en investigación y la inclusión de una modalidad que consiste en la realización de una tesis que otorgue la licenciatura.

5.8.4- La formación en investigación.

El Plan de Estudios de 1997 incorpora la formación en investigación del futuro graduado. En el perfil se señala que: “*se aspira, asimismo, a ampliar el perfil del graduado sobre la base de la transferencia de la capacidad investigativa de la Universidad al medio social y dentro del ámbito académico a formar nuevos teóricos, investigadores y docentes.*” Aparece como parte del rol profesional la capacidad investigativa, situación esta que encuentra su correlato con la incorporación de una instancia de formación en investigación, la materia obligatoria: “Epistemología y Metodología de la investigación social”. En el plan se encuentra la siguiente descripción de contenidos mínimos de la materia: “*13. Epistemología y metodología de la investigación social. Contenidos mínimos: Corrientes epistemológicas contemporáneas. Descripción, explicación y predicción en las ciencias sociales. El problema de lo teórico y lo observacional. El problema del método: pluralidad de métodos en las ciencias sociales (axiomático y modelos, inductivo, hipotético-deductivo, hermenéutico, comprensión. dialéctico, fenomenológico, se-miótico, progresivo-regresivo). Técnicas cuantitativas y cualitativas. Encuestas, entrevistas, historias de vida.*” (Plan de estudio 1997)

En la entrevista con el Director de la carrera en 2010 afirma que es una materia muy importante porque permite: “*reflexionar a los futuros editores en el mercado editorial en su complejidad: el libro, diario, revista y multimedia requería ser investigado. Hay muy poca investigación en Argentina*” (Entrevista al Director del Departamento- 29/06/10)

Sin embargo en la misma entrevista el Director señala que por problemas presupuestarios, se cursa la materia de investigación de la carrera Ciencias Antropológicas (de la orientación socio- cultural), la cual si bien dota a los alumnos con ciertas herramientas y recursos investigativos, no le da la formación suficiente y propia para investigar en Edición. Así lo expresa textualmente: *“Ahora esa materia no está en la carrera por un problema presupuestario, estrictamente presupuestario. Entonces, inicialmente la carrera toma la materia de investigación de la carrera de Bibliotecología y luego por una disputa con la cátedra... se negó a recibir alumnos de Edición. Entonces nosotros pedimos prestado la materia a la carrera de Antropología. Pero es una gran falencia... porque nuestros alumnos reciben conocimiento en epistemología y métodos de investigación de la antropología. Lo cual lleva a una mejor formación académica, intelectual, pero que no cumplen el objetivo de tener herramientas para investigar la industria editorial.”* (Entrevista al Director del Departamento- 29/06/10)

El Profesor Titular de la asignatura recuerda cómo fue la incorporación de los alumnos de la carrera de Edición: *“Yo te digo algo muy general...Edición tenía la materia de Metodología en investigación pero no tenía quién la dé. Ahí hay un hueco que no pudo llenarse, entonces ahí pensamos en provisoriamente, que los alumnos que quieran hacer la materia, la pudieran hacer bajo nuestro paraguas: Epistemología y métodos de la investigación. Lo ideal hubiera sido hacer, que lo pensamos algunas veces, prácticos separados. Que pudiéramos ingresar de alguna manera al universo de la carrera, del periodismo, etc. para ser más pertinente algunos desarrollos que pueden ser muy ajenos a la gente de periodismo. Pero en medio de tantos alumnos, no tuvimos mucho tiempo, entonces estaban todos juntos en un práctico, por supuesto que los teóricos eran comunes. (...) tuvimos un espíritu amplio y bueno nos encontramos con distintos tipos de alumnos. Bueno, nos encontramos con que (...) a la gran mayoría le costaba un gran esfuerzo. Porque, insisto, estaban haciendo una metodología que tenía que ver con la antropología, aunque intentamos alguna pequeña adaptación, que pudieran hacer algunos trabajos vinculados a su área profesional. Y ahí fuimos, incluso con el decano en su momento, (...) y por una o por otra era un problema porque ponerlos a todos en las generales de la ley estaba bien, pero había que darles alguna posibilidad de un trabajo específico, una temática específica en el campo del periodismo. Y bueno, nos fuimos manejando así...”* (Entrevista Prof. Titular- 01/12/08)

La JTP de la asignatura Epistemología y Métodos de la investigación social, coincide con esta idea y también señala el esfuerzo que les implica a los alumnos de Edición llevar adelante esta materia: *“Y se sigue reproduciendo este año, esta situación. Y bueno, digamos,*

toda la gente de Edición siempre explicita claramente el esfuerzo para seguir la materia. Sobre todo... no tanto en la primera parte, donde se da un panorama de las distintas vertientes epistemológicas y las discusiones entre distintas escuelas. Sino que el problema es en la segunda parte, donde trabajamos lecturas epistemológicas de teorías antropológicas y además del trabajo de campo. Ahí se complica mucho más.” (Entrevista Prof. JTP. 01/12/08)

Aunque también destaca el buen rendimiento que finalmente logran cuando logran adaptarse: *“Primero tuvimos un problema de cómo organizar los prácticos, si los organizábamos específicos por el origen de los alumnos o no. Yo creo que finalmente resulto fructífero no hacerlo muy específico. Porque toda la gente que supera el primer shock de la materia, en los finales se observa un alto rendimiento de la gente de Edición, a veces supera a la de Antropología. En el nivel de reflexión, el esfuerzo, todo eso se traduce... No tanto en la cursada, que ahí van y vienen, pero cuando llegan a cerrar la materia... ahí es cuando tienen un alto rendimiento.*” (Entrevista Prof. JTP. 01/12/08)

Al respecto, en el informe de gestión 2005- 2007 de la entonces Directora de la carrera se encuentra explicitada esta situación a través del siguiente enunciado que muestra la preocupación por la falta de especificidad de la cursada de la asignatura para la formación de la carrera y los intentos por modificarlo: *“La Directora llevó adelante gestiones tendientes a la creación de la materia: Epistemología y Metodología de la investigación para Editores. En efecto, como es sabido, desde hace varios años, los estudiantes de Edición deben cursar la materia Epistemología de la Investigación en la carrera de Antropología, pero esta materia no resulta totalmente específica para el área de Edición. En primer término la Directora se contactó con la Prof. P (de Bibliotecología), luego con el Prof. B (de Geografía) y finalmente con la Prof. S (de Antropología), pero por distintos motivos, ninguno de los mencionados pudo hacerse cargo del dictado de la materia. La Directora presentó entonces ante los miembros de la Junta Departamental dos propuestas de programas presentadas, respectivamente por el Prof. D y la Prof. E ambos docentes de la Carrera de Edición. Lamentablemente, y a pesar de haber figurado en varias oportunidades en el orden del día de las reuniones de Junta Departamental, el tema no pudo ser resuelto.”* Es así como en 2010 siguen los alumnos cursando la materia Epistemología y Métodos de las Ciencias Sociales correspondiente a la carrera de Antropología.

En relación a la pregunta acerca de qué sentido o significación tiene investigar para los Editores; el director de la carrera responde: *“La industria cultural requiere de profesionales de alta calidad que puedan cuidar el producto, atender a los consumidores, detectar las necesidades. Entonces concebirse no como meros fabricantes de libros, sino como*

profesionales de la industria editorial, requiere tener fuertes herramientas de investigación, porque ya sea que no se dediquen a la investigación, la forma en que uno se para ante la realidad cultural, que tiene que ver con un pararse cuestionador, un pararse inquisitivo, un pararse que tiene que ver con mirar a la realidad desde una perspectiva de investigador y no de sentido común. Por eso me parece muy importante.” (Entrevista al Director del Departamento- 29/06/10)

Se piensa que la investigación es importante para los editores, para el conocimiento de su campo profesional, teniendo en cuenta que la carrera de Edición es una carrera única en América Latina, que no encuentra antecedentes. Al mismo tiempo el director relaciona la formación en investigación, como dadora de herramientas para pararse de una forma diferente frente a la realidad, de hecho él piensa que la formación en investigación, excede a la materia; *“no solamente en la materia de investigación, en cada una de las materias lo que pretendemos algunos docentes justamente es traspasar esta concepción de que no se forma para ser técnicos de un producto, ¿no? Que podrían saber cómo se imprime, pero también que la función de haber pasado por la universidad, significa justamente esto, tomar conciencia de que por sus manos pasa una parte significativa de la producción cultural de una sociedad.”* (Entrevista al Director del Departamento- 29/06/10). Extender la formación en investigación mas allá de la instancia específica para la misma, implicaría que en cada una de las materias los profesores partan de la duda como principio pedagógico, como punto de partida para el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Implicaría dotar a los alumnos, con herramientas y recursos para tener un pensamiento divergente, que lo lleves por el camino de la incertidumbre, propio de una lógica de investigación (Da Cunha, 1997).

5.8.4- a- La cátedra FS

Durante el año 2008 se ha realizado el trabajo de campo en esta asignatura básica y obligatoria de la formación de grado de la carrera. Se han utilizado como fuentes de información: documentos curriculares: plan de estudio, programa general de la asignatura y programa de trabajos prácticos; observaciones de teóricos y seguimiento de un práctico; entrevistas al: Profesor Titular, Profesora Adjunta, JTP y una Ayudante de primera (del práctico tomado para el análisis); una sesión de retroalimentación con todos los miembros de la cátedra en diciembre de 2010.

A partir del proceso espiralado entre recolección de la información y análisis de la misma, se fueron comparando los datos obtenidos de las diferentes fuentes. De la

triangulación se obtuvo un esquema general conformado por una serie de categorías que constituyen los ejes del análisis descriptivo que a continuación se detalla.

La historia de la cátedra: desde el marco teórico que se sostiene en esta investigación, es central contextualizar las acciones de la unidad en estudio. Como ya se señaló, la asignatura que cursan los alumnos de Edición como obligatoria, y como única instancia ligada a la formación en investigación, corresponde a una materia de la carrera de Antropología (de la orientación socio-cultural). Por lo tanto, la historia de la asignatura y sus características están ligadas a la carrera de Antropología y no a la carrera de Edición.

Así en la historia de la cátedra se pueden identificar dos momentos:

a)- Primer momento: *Fundacional a partir del plan que se crea con el advenimiento de la democracia y que continúa en vigencia.* La denominación actual surge en 1985 con el Plan de Estudio de Ciencias Antropológicas que aprueba la Gestión Normalizadora, el cual modifica el plan anterior del año 1976. Por concurso en el '85 acceden a la cátedra el Profesor Titular y la Profesora Adjunta que continúan en funciones. Así: “*Se consolida la estructura superior de la cátedra*” (Entrevista Prof. JTP. 01/12/08)

b)- Segundo momento: *De organización y consolidación.* A partir de 1986 con el Profesor FS como titular: Se va consolidando la cátedra a lo largo de más de 20 años. Durante este tiempo se producen cambios de personas en los cargos de JTP y ayudantes. La actual JTP ingresa como ayudante (en el año '89), gana el concurso de ayudante en el '95 pero se desempeña como JTP desde '91. Se siguen incorporando ayudantes y adscriptos.

c)- Tercer momento: *De incorporación de los alumnos de Edición.* En 1997 se aprueba el nuevo plan de estudio de la carrera de Edición que incluye la materia: *Epistemología y metodología de la investigación social.* La asignatura no pudo dictarse desde el departamento de la carrera. Luego de algunas gestiones, los alumnos de Edición se incluyen en la cursada de la materia que se dicta en la carrera de Antropología.

En la sesión de retroalimentación realizada con el equipo de cátedra (en diciembre de 2010), la JTP comenta que en el 2007 se consolida todo este proceso y es un año importante de cambios ya que: se abre la cátedra a la formación de adscriptos, se hace una revisión de lo realizado hasta el momento y se introduce un programa y cronograma de trabajos prácticos que hasta el momento no existía. En 2008, la conformación de la cátedra estaba dada por: un Profesor Titular, una Profesora Adjunta, una JTP, tres Ayudantes de primera y tres adscriptos.

La intencionalidad formativa: Como ya se ha señalado, una de las formas de entender la intencionalidad formativa que tiene la cátedra es analizando el currículum que presentan como propuesta (Lucarelli, 2002). Es decir el programa o programas que presenten. La asignatura presenta dos programas: a)- un programa general y analítico y b)- un programa y cronograma de trabajos prácticos.

En la presentación del programa general de la asignatura, se identifica como parte del Departamento de Ciencias Antropológicas, sin hacer alusión al Departamento de Edición. Tampoco hay alusión a Edición en ningún otro punto del programa. Tampoco se hace una presentación de la asignatura dentro del plan de estudio, aclarando la situación de los dos grupos de alumnos que coexisten en la cursada: alumnos de Antropología del orientado socio-cultural y alumnos de la carrera de Edición (que al no tener correlativas, la cursan en diferentes momentos de su carrera).

Los ítems que presenta este programa son: una introducción de presentación donde se plantea un propósito general (sin que sea explicitado como tal) y explica la organización del contenido en tres temas; luego bajo el título de programa analítico se desarrollan estos tres grandes puntos: a)- Filosofía de la ciencia, b)- Antropología de la ciencia y c)- Epistemología de la antropología, con la bibliografía correspondiente; finalmente, también hace referencia brevemente a: trabajos prácticos, asistencia y evaluación.

En cuanto a la intencionalidad formativa, en la introducción del programa (como primera oración) dice: *“Esta materia introduce a los alumnos en un reconocimiento de la clave epistemológica de la teoría y la práctica antropológicas.”* Esto resultaría una suerte de enunciación de propósito general, ya que no hay ningún apartado específico dentro del programa que hable de propósitos, ni de objetivos explícitamente. Como se observa este propósito se centra en introducir a una mirada epistemológica, ligada al quehacer antropológico.

El centro de esta parte del programa está puesto en el contenido aspecto clave también (como se verá) en el desarrollo de la asignatura. Es decir, el énfasis puesto en la confección del programa (currículum como propuesta), refleja el énfasis dado en la puesta en acto del mismo (currículum en acción). (Lucarelli, 2002)

Para lograr el propósito antes planteado, se señala en el programa que:

- *“Se analizan primero aspectos generales de los problemas del conocimiento y del método científico desde diferentes corrientes epistemológicas contemporáneas. Se enfatiza la consideración de límites y perspectivas de la producción de conocimiento.”*

- *“La segunda parte está dedicada a una introducción a la antropología de la ciencia, donde se presentan y analizan distintas perspectivas de la indagación etnográfica de la ciencia y de la tecnología en sus formas contemporáneas.”*
- *“Finalmente, el programa se centra en una puesta a punto de las principales cuestiones epistemológicas específicas de las teorías, métodos y campos de actuación de la antropología social.”* (Programa de la materia- 2008)

Con esta presentación del contenido se puede señalar que el mismo está organizado de lo general a lo particular y de lo abstracto a lo concreto. También se puede observar que se usan expresiones que buscan introducir, presentar, dar un panorama, puntualizar en algunos temas mostrándolos desde una variedad de perspectivas teóricas.

Luego, bajo el título de programa analítico se encuentra el desarrollo de los tres ejes de contenido antes presentados y la especificación de la bibliografía obligatoria y optativa en cada uno. A saber:

1. Filosofía de la ciencia:

Dividido a su vez en tres subtemas:

- a- positivismo- inductivismo. El progreso de la ciencia (bibliografía obligatoria y optativa)
- b- Kuhn y la historia de la ciencia. Lakatos, Feyerabend y Laudan. (bibliografía obligatoria y optativa)
- c- Explicación y comprensión. La hermenéutica. (bibliografía obligatoria y optativa)

2. Antropología de la ciencia: Distintas perspectivas del enfoque antropológico de las prácticas y discursos científicos. (bibliografía obligatoria y optativa)

3. Epistemología de la antropología.

Dividido a su vez en dos subtemas:

- a- Una perspectiva antropológica del conocimiento. (bibliografía obligatoria y optativa)
- b- El trabajo de campo y los fundamentos epistemológicos de la observación participante. (bibliografía obligatoria y optativa)

Esta distribución del contenido cumple con la intencionalidad formativa tanto en el énfasis dado en la temática epistemológica como en la carga horaria (4 horas de teórico y 2 de práctico). El contenido tiene un lugar central en el programa, al igual que la bibliografía, que aparece como el recurso principal a trabajar.

La centralidad del contenido y el uso de la bibliografía como recurso se confirma en el breve apartado titulado “trabajos prácticos” donde textualmente dice: *“las tareas en los trabajos prácticos están organizadas en unidades temáticas sobre las que se brindará, durante el curso, la bibliografía correspondiente.”* (Programa de la materia- 2008)

En este sentido, también está disponible, el programa y cronograma de clases prácticas. El mismo es básicamente un cronograma clase a clase del tema que se trabajará y la bibliografía obligatoria para cada clase y optativa de cada tema. También figura dentro de este cronograma las fechas de los parciales. La bibliografía que aparece en este cronograma de prácticos es una selección de la bibliografía que figura en el programa general. Esto significa, que la bibliografía del programa general es trabajada en parte en los teóricos y en parte en prácticos a partir de una distribución previamente acordada. El siguiente fragmento de una clase de práctico da cuenta de esto: *“(…) P pregunta qué están viendo en teóricos. Una alumna le cuenta algunos temas tratados. Se nombran en clase los textos que tienen que tener leídos del programa general y los que se van acompañando hasta el momento desde el práctico. (...)* (Obs. Práctico N°3- 18/04/09)

Así, desde los documentos curriculares, se puede decir que la intencionalidad formativa está centrada en la presentación, análisis y reflexión sobre un contenido centrado en un enfoque epistemológico, organizado desde lo general a lo particular, desde lo abstracto a lo concreto (como es la reflexión epistemológica sobre el quehacer antropológico) y en donde el recurso principal de trabajo en las clases es la bibliografía.

Desde la voz de los entrevistados, la intencionalidad formativa está expresada de la siguiente manera:

1. Introducir en las problemáticas y los fundamentos epistemológicos de las diferentes corrientes teóricas.

“(…) lo interesante es generar nuevas preguntas, que eso es lo a mí me parece importante. A aprender a generar nuevas pregunta. Y nuestro trabajo consiste en eso en realidad.” (Entrevista Prof. Adj. 19/09/08)

“[la intencionalidad formativa de la materia] es buscar, básicamente, los fundamentos. Si digo epistemológicos bueno... Son los fundamentos epistemológicos... Que las teorías no vuelan por sí mismas, sino que tienen fundamentos epistemológicos de muy diferente clase.” (Entrevista Prof. Adj. 19/09/08)

2. Lograr una lectura crítica epistemológica de la teoría y práctica antropológica.

“Capacidad de razonamiento, plantear problemas de investigación, por el otro lado el desarrollo teórico correspondiente a los tipos de textos y también (...) todo lo que tiene que ver con las prácticas de investigación.” (Entrevista Prof. Titular-01/12/08)

“El propósito general es lo que explicitó bien acá el profesor, que es esencialmente una lectura crítica tanto de las problemáticas, específicamente, epistemológicas como de su aplicación a la lectura de la teoría antropológica (...)” (Entrevista Prof. JTP. 01/12/08)

3. Formar un licenciado en antropología que pueda:

- Identificar los supuestos epistemológicos

“Pero la idea es que los alumnos hagan esa reflexión y pueden identificar, entre líneas, en la teoría antropológica, cuáles son los supuestos cuando estos no están explicitados. O si están explicitados, si están bien explicitados o si no son contradictorios en su explicitación. Creo que eso es un punto central en general.” (Entrevista Prof. JTP. 01/12/08)

“(...) hay como ciertos supuestos que, más allá del desprestigio o de la crítica a la que se someten determinadas corrientes teóricas, siguen estando ahí porque tienen que ver con supuestos muy arraigados, ¿no?, sobre qué es lo empírico. Y me parece que lo que nosotros sí queremos hacer es poner en cuestión eso. Eso aparece claramente” (Entrevista Ayte. 19/03/09)

- Generar nuevas preguntas

“Yo quiero que los autores sean leídos en función de las preguntas que se presenten. (...) Yo quiero que vean como los autores pueden responder a las propias preguntas.” (Entrevista Prof. Adj. 19/09/08)

“(...) me parece que lo que aporta Epistemología es esa mirada problematizadora (...)” (Entrevista Ayte. 19/03/09)

- Razonar articulando posturas teóricas

“(...) eso es otra cosa que nos gusta lograr: que los alumnos vean que hay tradiciones de pensamiento, de compromisos científicos, en los cuales la antropología también está metida. Y después, esos intentos de relativización fuertes, como pueden ser, bueno, más fuertes o menos fuertes, a lo Kuhn, a lo Feyerabend, ¿eh? Discutir con los alumnos eso.” (Entrevista Ayte. 19/03/09)

Existe una concordancia entre lo explicitado en el propósito del programa y la voz de los entrevistados. Para el alumno significa lograr una capacidad reflexiva y establecer una articulación entre las corrientes epistemológicas y las teorías y prácticas antropológicas que sustentan las decisiones de un investigador.

Como ya se dijo, los contenidos y bibliografía del programa general se distribuyen en el dictado de teóricos y prácticos. En el programa y cronograma de prácticos los contenidos y la bibliografía se distribuyen en las 14 clases siguiendo los mismos tres ejes del programa

general. Por lo tanto, tanto en teóricos como en prácticos se puede señalar que la organización del contenido es de lo general a lo particular y de lo abstracto a lo concreto centrado en una mirada epistemológica y buscando articular:

- diferentes corrientes epistemológicas contemporáneas
- cuestiones epistemológicas específicas de las teorías, métodos y campos de actuación de la antropología social

En las observaciones de las clases teóricas y prácticas se confirma el temario y la secuencia planteada en los documentos curriculares de la materia. El eje del desarrollo conceptual de la cursada es concordante con lo planteado en el propósito de los documentos curriculares y la intencionalidad formativa planteada por los entrevistados.

La organización de la enseñanza: Las actividades de la cursada se dividen en dos espacios: teóricos de 4 horas y prácticos de 2 horas. Así plantea la JTP en el primer teórico la primera diferencia de trabajo entre estas instancias: *“En los teóricos les vamos a dar las grandes líneas... qué toma la antropología de una cosa y qué de otra. En los prácticos, van a ver etnografía, van a ver trabajos de antropólogos.”* (Obs. Teórico N°1- 17/03/08). Como señala Susana Celman de Romero (1994) lo habitual en el ámbito de cada situación de clase, puede observarse a través de un esquema de separación cuando se abordan los momentos de “teóricos” identificándolos con la transmisión de información por parte del docente, mientras que los “prácticos” son aquellos en los que se da alguna forma de acción posterior por parte del que aprende.

En base a los registros de observación y las entrevistas parecería que la función de los teóricos es plantear las grandes líneas de pensamiento epistemológico y las grandes preguntas que se plantea la epistemología desde las diferentes corrientes de pensamiento. En el práctico, se busca trabajar con textos para lograr una “práctica teórica”, una “discusión” entre autores o una “articulación” con la mirada antropológica.

En los **teóricos**, podemos encontrar tres docentes que los dictan y se lo distribuyen por temas: Prof. Titular el eje 1, Prof. JTP el eje 2 y Prof. Adjunta el eje 3. El orden en que se desarrollan los teóricos sigue el orden previsto en el programa.

Al inicio de la cursada hay muchos alumnos presentes (aproximadamente 100 o más entre alumnos de las dos carreras) pero luego se reducen a 20 ya que los teóricos son desgrabados y vendidos en una fotocopiadora cercana. Tienen una duración prevista de 4 horas.

Todos usan la *exposición* (Eggen y Kauchak, 1999) como estrategia central. El profesor titular y la JTP usan la exposición pura. En cambio la profesora adjunta tiene un estilo más dialogado. También durante la exposición se nota el uso de preguntas por parte del docente: (Finkelstein, 2008) algunas retóricas, pidiendo opinión o postura sobre un tema, pero también indagando ideas previas como lo muestran los siguientes testimonios:

- Preguntas Retóricas:

“El determinismo no es incompatible con la libertad: abre caminos. ¿Qué caminos? Aún en el sistema determinista puede ocurrir algo que cambie la dirección de los sucesos, la dirección de las cosas.” (Obs. Teórico N°2- 31/03/08)

“Mientras que Popper escribe su obra allá por 1935, “La estructura de las revoluciones científicas” de Kuhn se publica en 1962. ¿Qué es un paradigma? Un paradigma es una cosmovisión que está integrada por teorías, valores y creencias. (...)” (Obs. Teórico N°3- 07/04/08)

- Preguntas a los alumnos: pidiendo opinión/postura

“(...) P:- Para entender la historia de la ciencia, para Canguilhem habría que elegir uno solo de estos ejes, que debiera ser más importante que los otros. ¿A ustedes qué les parece? ¿Con cuál de estos se puede escribir la historia de la ciencia?”

A:- A mí me parece que con la historia de los términos puede escribirse la historia de la ciencia.” (Obs. Teórico N°3- 07/04/08)

“(...) P:- ¿Qué harían ustedes si les aparece una anomalía que está fuertemente ligada con sus creencias? ¿Qué haríamos si con esta anomalía tendríamos que cambiar nuestra terminología? Popper pondría una luz roja, casi a punto de dejar la teoría. Kuhn le daría más chances.

A:- intentaré demostrar que la anomalía no es tal, intentaré arreglarlo.

P:- Ah, pero eso sería un caso fácil. (...)” (Obs. Teórico N°5- 21/04/08)

- Preguntas a los alumnos: Indaga para que los alumnos digan lo que saben de un tema... (ideas previas) Se observa en los teóricos dictados por la adjunta en el eje 3.

“El problema que tenemos es que vamos a trabajar con conceptos ligeramente diferentes de la epistemología y de conocimiento. Para eso, quiero saber qué aspectos de epistemología tienen hasta el día de hoy...” (Obs. Teórico N°9- 19/05/08)

“P:- (...) Hay algunos autores que hablan del sujeto de percepción. O sea que las percepciones juegan un papel importante en la construcción de nuestra identidad y estamos sometidos a los avatares de la interpretación. Es una idea interesante. ¿Qué les parece que quiere decir?”

A:- Que la razón está equiparada con la percepción y con la interpretación.

B:- Que las prácticas no son un reflejo de lo que se nos representa como dado, sino que hay primero una traducción hacia nuestros propios términos. (...)” (Obs. Teórico N°12- 09/06/08)

El tipo de rol del alumno que se manifiesta es activo, en tanto sujeto pensante y reflexivo. Por su parte los alumnos intervienen espontáneamente para: preguntar por el

contenido que se está enseñando, emitir una opinión o hacer un comentario sobre el tema o responder a una pregunta que realizó el profesor a cargo.

- Preguntas o comentarios de los alumnos espontáneos

“A: No me queda claro ¿por qué se dice que una teoría tiene que ser verdadera o falsa? Es algo que en ciencias sociales muchas veces no se puede establecer” (Obs. Teórico N°3- 07/04/08)

“A: Para mí la historia de la ciencia se puede escribir con la historia de los conceptos, pero tengo una duda en cuanto al concepto. ¿Este se toma como una convención, como si fuera un término?” (Obs. Teórico N°3- 07/04/08)

“A: ¿Cuál es la diferencia para Foucault entre pensamiento científico y cualquier otro tipo de pensamiento? (Obs. Teórico N°4- 14/04/08)

“A: Latour, cuando piensa en ciencia ¿Sólo está pensando en las ciencias más bien exactas?” (Obs. Teórico N°6- 28/04/08)

- Los alumnos responden al profesor diciendo lo que saben o piensan:

“P:- Entonces la pregunta que hago ahora es ¿Hay un conocimiento cultural? ¿Las culturas proporcionan conocimiento?...

A:- Es que la cultura es un conjunto de conocimientos” (Obs. Teórico N°9- 19/05/08)

“P:- Mi pregunta es: ¿Se impone una cultura sobre otra, o se impone un poder político sobre otro?

C:- Es que la cultura es parte del poder político y el poder político es parte de la cultura. (...)

D:- Claro, en el contexto actual, nadie va a pensar... (...)

A:- claro es una forma de entrecruzarse, si no sería EEUU por un lado y al costado los pueblos indígenas... (...)” (Obs. Teórico N°9- 19/05/08)

“P:- El otro punto que nombramos como validación es la creencia. Todos tenemos creencias, es imposible vivir sin creencias ¿Qué es una creencia?

A:- Una creencia es lo que uno cree sobre una cosa, y le sirve para vivir. Una creencia es una verdad.

P:- Una creencia es una convicción que nos permite vivir.

A:- Una creencia es un justificador de acciones.

B:- Es algo de difícilmente nos cuestionamos (...)” (Obs. Teórico N°10- 26/05/08)

El contenido está centrado en una mirada epistemológica y su organización a lo largo de la cursada se presenta como una sucesión de temas de forma secuencial – lineal (Camilloni, 2001) y encadenados a través de ideas que se retoman de clase a clase. Cada teórico tiene una unidad en sí mismo con momentos de introducción, desarrollo del tema y cierre. En todos los casos se busca articular diferentes corrientes epistemológicas contemporáneas y cuestiones epistemológicas específicas de las teorías, métodos y campos de actuación de la antropología social.

Sintéticamente se pueden señalar algunas características generales de cómo son trabajados los contenidos en las clases teóricas:

- El eje 1: Filosofía de la ciencia:
 - A cargo del Profesor Titular
 - Abarca los 5 primeros teóricos de la cursada (clase 2, 3, 4, 5 y 7).
 - El desarrollo está centrado en temas epistemológicos y busca hilos conductores que hilvanan una clase con otra.
 - Plantea idea de autores representantes de estas corrientes epistemológicas y discusiones entre ellos.

Por ejemplo en la clase 2 el profesor titular comienza señalando su intencionalidad: *“Quería que hiciéramos juntos algunas reflexiones con algún sentido, con algún trasfondo antropológico”*. (Obs. Teórico N°2- 31/03/08). Continúa planteando la relación entre lo político y la ciencia para ello desarrolla el pensamiento de Max Weber (El hombre de acción, causalidad histórica, determinismo y predeterminismo, distintos tipos de ciencia). Luego sigue con el tema de la teoría social y la discusión entre el ámbito del descubrimiento y el ámbito de la justificación. En la clase 3 retoma el tema con el que terminó la clase anterior: contexto de descubrimiento y contexto de justificación. Luego trata el tema de unidades de la ciencia: teorías (Popper) *“Podemos decir, sin embargo, que las teorías no son tan simples como a veces se supone. ¿Qué consideramos teoría? Una teoría es un conjunto de hipótesis y en tanto conjunto de hipótesis, puede ser verdadera o falsa. (...)”* (Obs. Teórico N°3- 07/04/08), paradigmas (Kuhn) *“Mientras que Popper escribe su obra allá por 1935, la estructura de las revoluciones científicas de Kuhn se publica en 1962. ¿Qué es un paradigma? Un paradigma es una cosmovisión que está integrada por teorías, valores y creencias. (...)”* (Obs. Teórico N°3- 07/04/08), programas de investigación científica (Lakatos) y tradiciones de investigación (Laudan). Seguidamente plantea diferencias entre la escuela francesa (Bachelard y Canguilhem) y la escuela anglosajona. Finalmente plantea el tema de la metáfora y analogía en el descubrimiento científico.

- Eje 2: Antropología de la ciencia:
 - A cargo de la JTP
 - Abarca dos clases (clase 6 y 8).
 - Desarrollo por autor y por texto que está presente en la bibliografía del programa.
 - Toma representantes del eje y comenta sus trabajos.

- Si bien habla del trabajo de investigación que se hace en esta rama, lo plantea desde la bibliografía, desde lo que cuentan los autores en los textos.

Por ejemplo, en la clase 6 la JTP comienza planteando el tema contando la producción de Merton “*P:- ¿Cuáles son los valores y sentimientos subjetivos que conforman el conjunto o ethos puritano? Lo que Merton releva son los compendios doctrinarios del calvinismo sobre teología práctica y casos de conciencia.*” (Obs. Teórico N°6- 28/04/08). Luego sigue comentando la obra de Kuhn. Continúa con la Escuela de Edimburgo y el programa fuerte de la sociología del conocimiento (con Bloor). Finalmente se centra en el trabajo de Latour y por último comenta el trabajo de Isambert. En la clase 8 la docente inicia el teórico comentando la obra de Sara Franklin. Explica los conceptos de Cyborg y citadels que aparece en otro texto central de la temática y de él selecciona dos artículos: uno de Rapp y otro de Martin y comenta de qué se tratan. Por último habla sobre la obra de Rabinow.

- Eje 3: Epistemología de la antropología:

- A cargo de la profesora adjunta de la cátedra.
- Se dictaron cinco clases sobre este eje (clases 9, 10, 11, 12 y 13)
- Se observa un mayor nivel de concreción de los planteos epistemológicos ya que da sus clases desarrollando los temas a partir de la mirada de los autores y relacionándolos con ejemplos de la vida cotidiana acerca del campo del antropólogo.
- Hace preguntas disparadoras para que los alumnos reflexionen y respondan desde conocimientos previos o desde su opinión.
- En algunos momentos se dan intercambios de opiniones entre docente y alumno y entre alumno- alumno.
- Un fragmento de la clase 10 puede ilustrar mejor esta idea:

“[...] vienen planteando el tema de una realidad o varias...” P:- Yo estoy inclinada, este año por lo menos, a darle un estatuto de realidad diferente, alternativa. La realidad no es una sola. Hay realidades que viven superponiéndose, conviviendo, y hay otras que viven en franca disidencia. Porque también hay culturas, con sus sistemas de conocimiento, también son realidades. No hay límites claros entre un sistema de conocimiento y otros, y cada uno de nosotros, como sujetos practicantes de determinadas creencias y conocimientos, lo hacemos de manera diferente. Entonces, qué compartimos y qué no compartimos? Yo, por ejemplo, con las realidades religiosas no comparto en absoluto, sin embargo reconozco que hay realidades configuradas mayormente sobre el eje religioso. Otras realidades están configuradas mayormente sobre el eje sobrenatural. ¿Qué pasa si uno presencia una curación shamánica? Presenciamos una curación shamánica. Un lugar de campo, un rancho con malas condiciones de habitabilidad, tortas fritas, chicharrones y una curandera muy reconocida del lugar. Ya saben que el lugar es

Neuquén porque yo hago trabajo de campo ahí. También hay un médico de la medicina tradicional y una antropóloga que vendría a ser yo. Entra el marido de la doña totalmente borracho. Está todo tranquilo y de repente aparecen diez personas juntas, que ya se sabía que iban a aparecer salvo yo. (... cuenta el ritual de curación y terminado el relato pregunta)... Más allá de lo que haya dicho la señora, cómo uno, desde la antropología, ve que se produjo conocimiento. ¿Cómo se produjo la validación del conocimiento? El hipotético deductivo seguro que no. (... sigue su reflexión sobre el tema...) Hay un diálogo entre la machi y los antepasados, ella distribuye ese conocimiento, y ese conocimiento se discute hasta que llegan a una conclusión por la cual se habían metido en esa situación particular. No es que dice pasó esto y esto, sino que hay una interpretación participativa. (...) Entonces, yo les pregunto cuáles son los mecanismos de validación del conocimiento producido...

A:- La curación misma, no necesitan más que eso.

P:- Claro, el resultado con efectos prácticos e inmediatos.

B:- Necesitan de experiencias previas donde se haya demostrado que se hace el ritual, se cura.

P:- O sea que la gente tiene fe en la curación.

A:- Claro es cuestión de fe: como para nosotros es ir al médico, para ellos es ir a la machi. (...) (Obs. Teórico N°10- 26/05/08)

Este fragmento refleja la forma en que se desarrollan las clases de este último eje de la materia. Se sigue la línea de los contenidos y problemáticas epistemológicas, pero con un mayor acercamiento al quehacer del antropólogo. Se sigue con la exposición como estrategia pero más dialogada ya que le interesa la discusión y el intercambio de ideas. No se planta como centro de la verdad sino como un profesional que aporta opiniones, miradas, planteos y que reconoce que no sabe todo o que cometió errores. Esta postura es la que quiere transmitir a los alumnos y también se deja entrever en la entrevista cuando comenta respecto a la actitud del antropólogo al investigar:

“(...) los antropólogos tendemos a creernos medio héroes, viste Indiana Jones, de que vamos a lugares y que descubrimos cosas, tenemos muchas tendencias a ser extremadamente prejuiciosos pero extremadamente y tendría que ser al revés. Entonces deconstruir esos prejuicios. Y sobre todo saber que conocimientos tiene límites y son límites que no están por la teoría, ni por la metodología, son límites humanos. Entonces chicos sean humildes, tranquilos, vayan al campo sin pensar que son grandes héroes que van a descubrir la pólvora. Tranquilos, van a aportar algo a alguien y no más que eso. Y los chicos me parece que en alguna medida logran bajar decibeles y empezar a abandonar un poco las simplificaciones. (...) Bueno hay un autor, no me acuerdo ahora, que dice en chiste, que los antropólogos somos seres a-culturales, o sea que no estamos al lado de ningún tipo de cuestión cultural, y la cabeza llena de pensamientos verdaderos. O sea esa es la figura que muchas carreras de antropología tratan de configurar al futuro antropólogo. A mí me parece... yo trato, al revés, “miren los errores que cometemos, miren los límites que...”, sin embargo siempre podemos hacer algo.” (Entrevista Prof. Adj. 19/09/08)

En estas clases, los alumnos participan más activamente logrando en algunos momentos una comunicación más horizontal. Las experiencias en el campo que cuenta la docente son ejemplos de un nivel más concreto que los ejemplos vertidos en las clases de los ejes anteriores sobre temas centrados en el desarrollo de los textos.

Esta distribución de los contenidos que realmente se lleva a cabo, coincide con la planteada como intencionalidad formativa en los documentos curriculares. Hay coherencia entre el currículum como propuesta y el currículum en acción. (Lucarelli, 2002). Los recursos que utilizan los docentes son: la bibliografía y el pizarrón para realizar en él breves esquemas con palabras claves.

Durante las clases, se usa la ejemplificación (Lucarelli, 2009 a) como forma de manifestación de la articulación teoría y práctica. Los siguientes fragmentos reflejan su uso:

“(...) P:- Pero de todas maneras, estas etnografías son multisituadas: están en un laboratorio, en un momento dado, y no se quedan ahí. Por ejemplo, hay muchas etnografías de la salud que toman un grupo y se quedan con el análisis de ese grupo solamente. (...)” (Obs. Teórico N°8- 12/05/08)

“(...) P:- Hay un sinnúmero de dualidades que construyen el mundo del realismo etnográfico. Por ejemplo: sujeto/objeto, local/universal, micro/macro, acción/discurso... (...)” (Obs. Teórico N°11- 02/06/08)

“P:- Algo que concierne a la Antropología es el tema de la empatía. O sea que no podríamos dar cuenta del sentido de algo si no hemos vivido la experiencia, de cuyo significado se quiere dar cuenta. Entonces, por ejemplo, si alguien está llorando porque se quedó viudo, si uno es un solterón empedernido ¿Cómo va a empatizar con el sufrimiento del otro si no viviste la misma experiencia? Empatizar no es simpatizar. Simpatizar es solidarizarse con el sufrimiento del otro. Empatizar es compartir, acercarse estar junto al sufrimiento del otro. (Obs. Teórico N°11- 02/06/08).

En algunos casos, las ejemplificaciones versan sobre anécdotas o experiencias personales especialmente en el desarrollo del eje 3 como en los siguientes fragmentos:

“(...) Yo hace muchos años, conocí a una nena que estaba presa con su mamá, o sea que tenía menos de cuatro años. Y cuando la nena empezó a hablar decía cuatro palabras:... (...)” (Obs. Teórico N°11- 02/06/08)

“(...) A veces nos dejan esperando una hora para poder entrar, pero yo aprovecho para hacer trabajo de campo con la gente del servicio penitenciario. Nosotros entramos al pabellón, no a los locutorios donde los reciben los abogados. Es una conversación de tomar un mate, que se reanuda cada vez que vuelvo. (...)” (Obs. Teórico N°12- 09/06/08)

“Este es un ejemplo personal, de hace muchos años. Cuando conocí a Rambo, un sobrenombre que utilizaba como marca registrada, estaba muy delgado y con yeso en la pierna. (...)” (Obs. Teórico N°13- 23/06/08)

La ejemplificación aparece como la única manifestación de la articulación teoría y práctica. Si nos remitimos a lo expresado por los miembros de la cátedra acerca de la función de teóricos resulta entendible que únicamente aparezcan ejemplificaciones ya que lo que se busca es introducir en un planteo teórico epistemológico articulando con las teorías antropológicas.

En los **prácticos** se desarrolla una exposición dialogada en base al tema y específicamente en algunos casos, en base al texto que hay para trabajar en esa clase. Se busca introducir una dinámica dialogada que promueva la discusión, la contrastación, la comparación y la comprensión de las problematizaciones epistemológicas y antropológicas que plantean los autores en la bibliografía desde las diferentes corrientes. La ayudante al respecto señala: *“Más o menos, el objetivo de cada práctico es eso: tratar de problematizar; tratar de producir una discusión, ¿no?, contrastar. Bueno, por ejemplo, vemos Popper. Yo no sé si la finalidad es que los pibes entiendan, en toda su plenitud (...) pero que sean capaces de contrastar, de pensar hasta qué punto esas discusiones entre posturas más inductivas o más deductivas, son componentes que están presentes en la forma en que se produce el conocimiento científico.”* (Entrevista Ayte. 19/03/09)

La dinámica de la clase se puede describir de la siguiente manera: la docente introduce oralmente el tema del día y el trabajo con un autor de la bibliografía señalada en el programa de prácticos. En algunos casos, se remite al texto explícitamente y se leen fragmentos, completándolos con comentarios sobre el mismo. Si bien el tema y el/los textos previstos son la guía, surgen momentos donde se compara un autor con otros autores, como haciéndolos dialogar o discutir.

La comunicación es radial ya que está centrada en la docente pero donde tanto los alumnos como la docente son a la vez emisores y receptores. Se observan momentos de exposición del docente donde los alumnos intervienen espontáneamente tornando el momento más dialogado haciendo preguntas o comentarios.

“(...) P:- Cliford no aborda la idea de que los conceptos y las teorías producen efectos en los nativos. Se empieza a desarticlar la relación nosotros/otros. Cómo el público está compuesto por los sujetos que son el objeto. Me parece...”

Al:- Ahí está el cruce... en los '70 nadie leía las etnografías.

P:- Empiezan a ver que el diálogo se transforma en negociación, impugnación de parte de los sujetos que son los objetos.

Un alumno comenta una experiencia de campo.

P:- Esas voces dicen algo, que no sólo se juegan en una cinta o registro... hay algo más... hay oposición, hay lucha...” (Obs. Práctico N°8- 06/06/09)

En estos otros momentos se observa cómo la docente deja su exposición para promover la participación de los alumnos. Utiliza un interrogatorio para saber qué entendieron de la lectura del día e ir revisando la comprensión del texto junto a los alumnos

“La profesora borra del pizarrón.

P:- ¿Por qué vale la pena Schutz?... esto es interesante...”

Los alumnos permanecen en silencio.

P continúa:- ... Una primera sería la idea de interpretación (anota esta palabra en el pizarrón)...

Un alumno lee un fragmento del texto sobre hechos.

P:- ¡Eso! Los hechos (anota la palabra en el pizarrón) ¿Cómo sigue? Hay un par de párrafos...

Al:- Siempre hay interpretaciones.

P:- Exacto (Lo busca en el texto). Todo hecho es un hecho interpretado. Ni el mundo social, ni natural es conocido de forma directa ¿Cuál es la diferencia? ¿Cuál es el punto común? Interpretado ¿A quién remite?

Algunos alumnos dicen algunas palabras...

P:- Todo hecho requiere una interpretación ¿de quién?

Al:- De un sujeto.

P:- De un sujeto cognoscente. Me gusta ubicarlo en una sociología del conocimiento. Hay un activo sujeto que conoce y que construye. Tengo que entender esa lógica y trabajar con esas construcciones ¿Cuál es la diferencia?

Los alumnos no responden. Algunos dicen palabras que no convencen a la profesora quien plantea el punto central. Una alumna retoma una oración del texto que habla de la significatividad." (Obs. Práctico N°5- 02/05/09)

El rol del alumno que se pretende promover es activo, pensante y reflexivo. Se espera que los alumnos lean los textos clase a clase, de ahí el seguimiento del programa de prácticos.

El siguiente fragmento refleja la dinámica habitualmente utilizada:

"Luego de borrar el pizarrón L continúa diciendo:- Quiero que ustedes hablen sobre las reglas y luego veamos a Brown.

Silencio en la clase

L:- ¿Qué son estas reglas?

Silencio en la clase. Los alumnos buscan sus textos.

L:- ¿Cuáles son? ¿Qué nos permiten y qué nos prohíben?

Al:- Fenomenalismo

L:- No es lo mismo que fenomenología. ¿Qué nos dice?

Al1:- No hay diferencia entre esencia y fenómeno.

L:- (Lo escribe en el pizarrón) ¿Qué quiere decir esto?

Al2:- No hay ocultos.

L:- No hay ocultos, ni subyacente. Es lo que aparece a toda la filosofía... lo que aparece a la experiencia.

Al3:- La filosofía de la revelación y de la sospecha, están en la revelación.

La profesora L sigue explicando este punto y mientras habla, en el pizarrón va escribiendo: (...)" (Obs. Práctico N°1- 25/03/09)

Como se puede observar, la docente con sus intervenciones promueve la participación de los estudiantes y busca que la construcción de conocimiento resulte significativa para los alumnos. Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición (Ausubel, 1983, p. 18)

Los prácticos se encuentran organizados según el programa y cronograma de trabajos prácticos y recorren los mismos tres ejes temáticos que en los teóricos. Como se señaló en el apartado anterior, entre teóricos y prácticos se distribuyen la bibliografía presentada en el

programa general. A cada clase se le asignan generalmente dos textos de la bibliografía para trabajar. La organización de las clases en función del tiempo del cuatrimestre es la siguiente:

Primeras 7 clases: eje 1
Primer parcial presencial

+

7 clases restantes: eje 2 (2 clases) y eje 3 (5 clases)
Segundo parcial domiciliario

Total: 14 clases

Hay un énfasis dado en el primer eje ya que se le otorga más tiempo que a los otros debido a que trata sobre las corrientes y problemáticas epistemológicas y filosóficas clásicas. Por lo tanto, el contenido está centrado en una mirada epistemológica y busca articular diferentes corrientes epistemológicas contemporáneas con cuestiones epistemológicas específicas de las teorías, métodos y campos de actuación de la antropología social. Se da un proceso lineal- secuencial. La organización del contenido está planteada también de lo general a lo particular y de lo abstracto a lo concreto.

Los recursos que se utilizan son: bibliografía, pizarrón para realizar esquemas y relaciones con flechas entre palabras claves, textos literarios (un cuento de Machado de Asís y dos cuento de Borges: “El alienista” y “El etnógrafo”) y fotografías (no se observó su uso aunque figura en el programa y es nombrado en las entrevistas ya que algunos prácticos lo usan según el tiempo disponible). También se puede señalar que se usa la ejemplificación (Lucarelli, 2004) como manifestación de articulación teoría y práctica aunque no en gran medida. Este tipo de manifestación implica un grado bajo de articulación.

Recordemos que en las clases teóricas y en los prácticos se encuentran alumnos que pertenecen a una de las orientaciones de la carrera de Ciencias Antropológicas y alumnos de la carrera de Edición. Aunque la materia no tiene ninguna adaptación que incluya a los contenidos de Edición y se centre únicamente en temas de Antropología, evidentemente es una preocupación para la docente del curso la comprensión y aprovechamiento que los alumnos de Edición realicen de la cursada dados los aprendizajes previos con los que cuentan, lo cual implica una situación diferencial entre unos y otros. Durante las clases, lo manifiesta de la siguiente manera:

“(...) P propone retomar el texto de Brown, para que en especial la gente de Edición sepa qué se va a tratar. [Siguen llegando alumnos que entran y se sientan].” (Obs. Práctico N°2- 11/04/09)

“P:- Vamos a reconstruir una especie de esquema de Brown. Es un antropólogo del estructural funcionalismo británico. Está haciendo una presentación de la disciplina de lo que llamaremos la Antropología de las Escuelas. Critica al evolucionismo. Hace una crítica científica... un recorrido que permite apreciar lo que es y no es científico desde su postura y será predominante. Hay una propuesta de trabajo con un método científico para la Antropología y las comunidades primitivas. Todo esto para la gente de Antropología será común pero no para los de Edición. Critica el evolucionismo y el conocimiento especulativo. En la conferencia algo se ve. Tendríamos que partir de estos dos métodos y cómo fundamenta fundar una Antropología científica.” (Obs. Práctico N°2- 11/04/09)

“P se para en el frente de la clase y dice:- Bueno, vamos a seguir con Schutz para discutir algunas cosas. Quizás Geertz para los antropólogos no presenta tanta dificultad. Pero sí para los de Edición. ¿Alguno quiere comenzar?” (...) (Obs. Práctico N°6- 09/05/09)

“Pritchard Richard dio una serie de conferencias en el año '50 en la BBC de Londres. Para los que no son de antropología, Evans Pritchard le debe su legado teórico o Brown.” (Obs. Práctico N°7- 30/05/09)

También lo señala en la entrevista: *“(...) la verdad es que los alumnos de Edición son una cantidad importante de nuestro alumnado. Y eso también ofrece una dificultad. Es gente que no viene de los mismos intereses, y que les cuesta. O sea, no sé; si vos estás diciendo: “Tal autor de la corriente estructural-funcionalista en antropología”, bueno, mínimamente, aunque el alumno venga con una materia... Bueno, si cursó Historia de la teoría antropológica, y le mencionás, qué sé yo, Ratcliffe-Brown o Malinowski, bueno, son autores que ellos saben cómo meter. (...)Yo me paro como docente. ¿Cómo hacés una dinámica de clase...? (...) Es muy difícil (...)” (Entrevista Ayte. 19/03/09)*

Por todo lo expuesto, queda claro que este punto es conflictivo y preocupante para todos los actores: para quienes organizan la carrera ya que no encuentran una solución que permita darle la especificidad que necesita la materia para la formación profesional del editor; para los alumnos de la carrera de Edición ya que tienen que hacer un esfuerzo para comprender un contenido que no corresponde a su área de interés y para el cual no han sido formados previamente en la carrera; y para los docentes de la materia que reciben dos clases de alumnos con conocimientos previos diferentes ante lo cual resulta complicado seleccionar los aspectos didácticos más adecuados que propicien el aprendizaje.

En cuanto a la **evaluación** al final del programa general, aparecen dos apartados vinculados al tema: asistencia y evaluación. Sobre la asistencia, se señala: *“Para ser alumno regular de la materia se deberá cumplir con una asistencia del 80% a las clases prácticas.”* Este punto hace referencia a un requisito de acreditación. No se especifica ningún otro, tales como calificación necesaria para la aprobación.

En cuanto a la evaluación se especifica la existencia de evaluación sumativa: “*Habrás dos evaluaciones parciales, una de ellas en la modalidad “domiciliaria”*” y un examen final oral. En función del cronograma de prácticos se puede establecer que el primer parcial presencial es sobre el eje 1 de contenidos y el segundo parcial domiciliario sobre el eje 2 y 3.

La forma de acreditación es con examen final oral obligatorio. Los requisitos a cumplir son: condición de alumno regular (80% de asistencia a prácticos) y aprobar cada instancia de evaluación con una nota superior a cuatro.

La evaluación en proceso también figura en el programa general: “*(los parciales) se completarán con una evaluación semanal que consistirá en una pregunta sobre la bibliografía de lectura obligatoria que figura en el cronograma semanal de los trabajos prácticos que se pondrá a disposición de los alumnos al inicio del cuatrimestre. Estas evaluaciones semanales formarán parte de la nota de concepto que se hará teniendo en cuenta, además participación y actividades en las clases prácticas.*” No se ha observado esta modalidad escrita. Sí, la correspondiente al seguimiento oral del trabajo diario con el grupo clase completo. En la sesión de retroalimentación, el equipo comenta que sólo se realiza por escrito en función del número de alumnos del práctico o en casos específicos donde es necesario definir la situación del alumno.

Como lo expresa la profesora de prácticos en la clase, las preguntas del primer parcial están pensadas sobre el autor, su entorno y los textos. Más dirigidas a lo que se discute en prácticos y en los textos, no tanto en los teóricos.

En cambio, el segundo parcial domiciliario consta de dos consignas: la primera sobre el eje 2 (Antropología de la ciencia). En este punto, pide identificar tres problemáticas y desarrollarlas usando y articulando al menos dos textos de teóricos y dos textos de prácticos; la segunda consigna es sobre el eje 3 (Epistemología de la antropología), se centra en pedir analizar el problema de la objetividad en la Antropología tomando al menos dos autores de la bibliografía como referencia. Cabe señalar que en ambos ítems se pide concluir con el punto de vista del alumno sobre el tema. En síntesis, se puede decir que el segundo parcial: a- solicita identificar, desarrollar y analizar problemáticas planteadas en el eje 2 y 3; b- se pide fundamentar articulando autores de la bibliografía de teóricos y prácticos; c - se pide la reflexión sobre problemáticas desde los autores como desde la propia postura que adopte el estudiante sobre el tema.

En cuanto a los criterios de evaluación, de las entrevistas y documentos surgen:

- la capacidad de desarrollar los temas y/o las problemáticas planteadas en los ejes de contenido de la cursada.

- usar los autores de la bibliografía articulándolos, comparándolos, contraponiéndolos o haciéndolos discutir.
- plantear la propia opinión o posición sobre el tema, fundamentándolo.
- realizar una reflexión epistemológica sobre un trabajo de campo teóricamente o utilizando una experiencia vivida.

Sobre el examen final, en el último teórico (clase 13) la profesora adjunta plantea algunas recomendaciones: *“Deben preparar un tema, bien preparado. Esto significa utilizar más de dos autores. Y la exposición puede ser de manera exegética, o si toman autores contrapuestos, será de forma más o menos comparativa, y también pueden dar su propia opinión, justificada, claro, sin miedo a que por ella la nota sea modificada. Si el tema no está bien preparado, empezamos a hacer preguntas, nos ponemos nerviosos. Si tienen algún problema lo consultan en su comisión o me mandan un mail.”* (Obs. Teórico N°13- 23/06/08) Aquí se pueden ver algunos criterios que tienen en cuenta en la instancia de final que también aparecen en la consigna del segundo parcial: el uso de más de dos autores, la posibilidad de plantear un tema y también dar su opinión fundamentada.

En la sesión de retroalimentación, el equipo comentó que están pensando a partir de 2011 en pedir al Departamento de la carrera de Ciencias Antropológicas que sea de promoción directa, lo cual implica para ellos tener tres instancias de evaluación escritas y un coloquio. También comentan que se buscará modificar la modalidad de los teóricos ya que pasan a ser obligatorios. De esta forma se piensa cumplimentar esas cuatro horas separándolas en: dos horas de teórico y dos horas de teórico- práctico.

La articulación teoría y práctica: Desde la cátedra se considera una asignatura básicamente teórica. No se percibe como propósito formativo de la materia la articulación con la práctica. Así lo expresa una de las docentes: *“Es una materia fundamentalmente teórica, lo que sí deberíamos es articular una materia con la otra, con metodología.”* (Entrevista Prof. Adj. 19/09/08).

Lo que se busca es articular un nivel teórico de mayor abstracción a un nivel teórico de menor abstracción ligado al quehacer del investigador en antropología, que sirva de sustento: *“(…) no sé si podemos hablar de práctica. Porque lo que tratamos de hacer es articular (…) epistemología y teoría antropológica sobre el campo”* (Entrevista Prof. JTP. 01/12/08).

En las clases, la articulación teoría y práctica se manifiesta en una modalidad: (Lucarelli, 2004) la ejemplificación a través de la cual los conceptos teóricos y las problemáticas epistemológicas son ilustrados. Los siguientes fragmentos lo muestran:

“(...) Un segundo tipo de rupturas epistemológicas son las que se dan entre dos conceptualizaciones científicas diferentes. Por ejemplo, la relatividad y la teoría cuántica. (...)” (Obs. Teórico N°3- 07/04/08)

“(...) Ejemplos de formación discursiva que Foucault trata en sus estudios históricos: la gramática general, la historia natural, el análisis de la riqueza (...), la filología, la biología y la economía.” (Obs. Teórico N°4- 14/04/08)

La ejemplificación es entendida como la presentación de los conceptos que se quieren trabajar a través de ideas que permitan ilustrar y comprender mejor su significado. (Lucarelli, 2004) Esta forma de manifestación de la articulación teoría y práctica implica el más bajo grado de relación con operaciones del pensamiento, las cuales son propias de la resolución de problemas que implican mayor actividad cognoscitiva por parte del alumno.

En cuanto a las *dificultades de los alumnos que percibe la cátedra* se pueden identificar las siguientes desde la perspectiva de los docentes, donde se incluyen tanto a los alumnos de Edición como a los de Antropología:

- De posicionamiento frente al tema:
 - ✓ Apatía, falta de interés.
- De oralidad, lectura y escritura:
 - ✓ Falta de hábito en la lectura.
 - ✓ Problemas en la escritura.
 - ✓ Falta de vocabulario específico del área epistemológica.
- De formación previa:
 - ✓ Problemas en la formación previa que genera “huecos” en el conocimiento. (Por ejemplo, no haber cursado otras materias por no seguir las correlatividades o no tener en el plan de estudio una filosofía)
- De posicionamiento frente al conocimiento:
 - ✓ Tendencia a la memorización y repetición. Dificultades para comprender lo que dice un autor, articularlo con otros textos y hacerlos discutir.
 - ✓ Manejar la ambigüedad y la incertidumbre propia de la ciencia.

Varias de las dificultades que los docentes perciben en los alumnos al cursar esta materia, aparecen como comunes a las problemáticas que señalaron los docentes de otras materias analizadas que enseñan metodología en la Facultad. Incluso revisten similitud a lo expresado por Soria Nicastro (2003, p. 73) cuando plantea algunos reparos que habitualmente se esgrimen y que complejizan la enseñanza de la investigación en la universidad, a saber: a)- los relacionados con la supuesta incapacidad del alumno para desarrollar tales destrezas dado el poco dominio que generalmente presenta de su disciplina; b)- los relacionados con la supuesta inmadurez del estudiante universitario para poder emprender una tarea que demanda, entre otras cosas, ciertas disposiciones deseables como: capacidad de trabajo independiente, constancia, responsabilidad, etc.; c)- los relacionados con la supuesta no necesidad de la investigación para el desarrollo de la persona y la poca vinculación con la práctica profesional; y d)- los relacionados con la supuesta falta de tiempo para desarrollar la capacidad investigativa durante los cuatro o más años en que el estudiante pasa por la universidad.

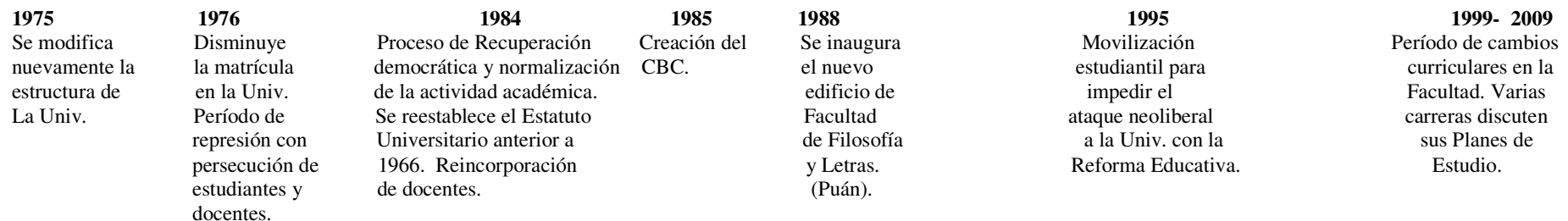
Resulta interesante tener en cuenta estas cuestiones para pensar en las futuras modificaciones curriculares. Los resultados de esta investigación, justamente buscan aportar conocimiento para reflexionar y afrontar el desafío de modificar los aspectos necesarios para mejorar, tanto en lo que respecta al lugar que ocupa la formación en investigación en el plan de estudio, como en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se ponen en juego en las carreras de grado. *“Tiempo hay, sólo se trata de clarificar objetivos, afinar los medios y hacer el hincapié necesario en este asunto”* (Soria Nicastro, 2003, p. 73)

Línea del tiempo de la carrera de Edición

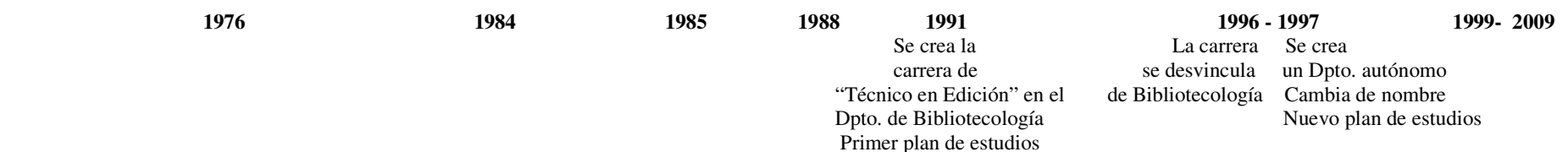
CONTEXTO



INSTITUCION: Facultad de Filosofía y Letras.



CARRERA: Edición



5.9- Carrera de Filosofía

5.9.1- Su historia

La Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires fue fundada por el entonces presidente José Evaristo Uriburu el 13 de febrero de 1.896, con el fin de completar la oferta de carreras de la enseñanza superior, dedicándose al cultivo de las humanidades. Fue la “generación del 80” quien, con el fin de contribuir al proyecto de modernización y consolidación nacional, condujo este proyecto en sus inicios.

En la Facultad de Filosofía y Letras había un único plan de estudios de cuatro años que otorgaba el título de Doctor en Filosofía y Letras. Este primer plan de estudios incluía cursos regulares, las materias de examen obligatorio, y cursos libres cuyo número se fijaría anualmente. Contenía un núcleo esencial de asignaturas de Filosofía, Historia y Literatura, más algunas de Geografía, Ciencias de la Educación y Sociología. Las materias de contenido filosófico estaban dedicadas en primer año a la Psicología y la Lógica, en segundo a la Ética y la Metafísica y en tercero a la Historia de la Filosofía.

El doble carácter de la institución: por un lado, lugar para el ejercicio de la ciencia y la investigación en el mundo de las humanidades, y por el otro, instituto formador de profesores de media, se vería reflejado en los planes de estudio a partir de 1898. (Buchbinder, 1997, p. 45) El plan sancionado durante ese año posibilitaba, junto a los estudios que conducían a la obtención del título doctoral, el seguimiento de cursos especiales que daban acceso al título de Profesor en Filosofía, en Historia o en Letras.

En 1910 fueron reformados los planes del profesorado duplicándose prácticamente el número de materias. En noviembre de 1912 se aprobó un nuevo proyecto de doctorado. Según el ordenamiento sancionado ese año, los cursos de la Facultad se dividieron en tres secciones: una de Filosofía, otra de Historia y otra de Letras. Para lograr el título de doctor en Filosofía y Letras era necesario seguir en forma completa y general los cursos de, por lo menos, una de las tres secciones. Cada sección estaba integrada por quince o dieciséis materias distribuidas en cuatro años, manteniéndose la obligatoriedad del examen general y la presentación de la tesis correspondiente. El profesorado se completaba mediante el cursado de unas doce materias por disciplina más el examen general y la tesis correspondiente. Quienes finalizaran los estudios del profesorado podrían acceder al título de doctor completando las materias de su sección y presentando una nueva tesis. (Buchbinder, 1997)

En noviembre de 1918, luego de la Reforma Universitaria de Córdoba, fueron suprimidos los exámenes generales y se dispuso que el alumno que hubiera aprobado los exámenes parciales de acuerdo con los planes vigentes podría optar por el título de Profesor o Doctor rindiendo solamente una prueba de tesis cuyo tema era, desde entonces, de libre elección del candidato. Sin embargo, se establecía que después de su examen de tesis se exigiría al estudiante en el área de Filosofía el conocimiento de la historia de la disciplina incluyendo sus relaciones con los problemas de la lógica, la psicología, la ética, la estética y la metafísica. Se determinaba que, en tanto los diplomas expedidos por la Facultad habilitaban para el ejercicio de la docencia, el candidato recibiría su diploma después de haber pronunciado una lección oral ante los alumnos de la casa y la comisión que hubiera aprobado su tesis.

El plan de estudios se modificó nuevamente en diciembre de 1919 al crearse un primer año común para todas las carreras integrada por cuatro asignaturas: Latín, Introducción a los Estudios Filosóficos, Introducción a los Estudios Históricos, Introducción a los Estudios Literarios y Composición. Se implantó este curso preparatorio para hacer frente a los problemas derivados de la insuficiente preparación de los alumnos provenientes de los institutos de enseñanza secundaria.

Según Buchbinder (1997, p. 59) la enseñanza de la Filosofía en la Facultad, se caracterizó, en sus inicios, por la impronta claramente positivista que le imprimieron los primeros titulares de las materias del área. Éstos eran por lo general médicos y abogados y su interés por los problemas filosóficos se relacionaba, en muchos casos, con sus intereses profesionales específicos. Fue probablemente con Alejandro Korn que las corrientes antipositivistas se introdujeron con mayor fuerza. Si bien en el momento de hacerse cargo de la cátedra, compartía lo esencial de los supuestos positivistas dominantes en la enseñanza de la Filosofía, ya a mediados de la década del '20 su pensamiento se había deslizado hacia posturas antipositivistas. Luego, Alberini sería desde los años '20, una figura central en el desplazamiento del positivismo de la enseñanza de la Filosofía en la Facultad.

En diciembre de 1920, el Consejo Directivo de la Facultad aprobó un nuevo plan de estudios que no introdujo grandes modificaciones en relación al vigente desde junio de 1919 que había instaurado el curso introductorio. Sólo se incrementó el número de materias incorporándose un curso más de lenguas clásicas en todas las secciones. En 1927 se crea el Instituto de Filosofía junto a otros en la Facultad.

Este plan fue nuevamente modificado en junio de 1928. Aquí se conservó el título de Doctor, la obligatoriedad del examen de tesis y el ciclo de primer año compuesto por las tres

materias introductorias y los dos cursos de lenguas clásicas. En este plan, como en los anteriores, se buscaba mantener una formación integral, la unidad de la cultura humanista y la tradición clásica. Los alumnos de la sección de Filosofía estaban obligados a cursar ocho cursos de Latín y Griego (por lo general cinco cursos de Latín y tres de Griego). En este caso, el objetivo fue intensificar la enseñanza de la Historia de la Filosofía (en especial de la filosofía contemporánea) y de incluir la enseñanza de la Epistemología en la Sección de Filosofía. Los problemas derivados de la disminución del presupuesto, producto de la crisis económica del '30, se hicieron sentir en la vida universitaria. El gobierno provisional dispuso una reducción del presupuesto universitario que afectó a la Facultad. Esto impidió el funcionamiento de las asignaturas que debían dictarse por primera vez, luego de la reforma del plan de estudios de 1928.

Durante el período comprendido entre 1943 y 1955, el plan de estudios, fue modificado varias veces sin que se introdujeran grandes cambios. En agosto de 1944, Carlos Obligado, interventor de la Universidad propuso transformar el plan de la carrera de Filosofía. En 1946, bajo la intervención de Francois se reestructuró la plan de Institutos y creó el Instituto de Filosofía que comprendía las secciones de: Psicobiología, Filosofía, Historia del Arte y Sociología. En agosto de 1948 fue modificado el plan de la Facultad. El nuevo plan disminuyó la cantidad de materias del último año de cada sección y dispuso, en cada una, un curso de perfeccionamiento final; en la carrera de Filosofía el curso era sobre: Problemas Particulares de Filosofía e Historia de las Corrientes Filosóficas Contemporáneas.

Una vez finalizada la intervención y normalizada la facultad, en diciembre de 1952 se cambió el plan de estudios y surge el título de Licenciado en Filosofía. El plan constaba de 24 materias distribuidas en cinco años de estudios. Para obtener la licenciatura había que cumplir con los siguientes requisitos: 1- aprobación de las materias. 2- adscripción por un año a un Instituto o Sección de la Facultad. 3- aprobación de la Tesis de Licenciatura. 4 -la aprobación ante un tribunal de un examen que versará sobre tres puntos fundamentales de la especialidad libremente elegidos con seis meses de anticipación. Este plan suprimió los cursos de perfeccionamiento e introdujo cursos de Filosofía de la Ciencia y de la Historia en la carrera de Filosofía. Comunes a las tres principales carreras, se confirmó la creación de la materia: Historia del pensamiento y la cultura argentinos. Varios autores coinciden en señalar que: “El período que se inició en 1.950 se caracteriza por una restricción a los estudios clásicos, la renovación de las secciones tradicionales y la apertura de nuevas carreras y orientaciones correspondientes, fundamentalmente, al campo de las ciencias sociales”. (Fernández, M., 1996, p.16).

A partir de 1955 la UBA y la Facultad de Filosofía y Letras volvieron a ocupar un lugar destacado en el mundo intelectual. Comenta Buchbinder (1997, p. 193) que a partir de los años cincuenta, la sociedad argentina experimentó un proceso de renovación cultural que tuvo diversas expresiones y en el que la Universidad desempeñó un papel fundamental. Incluso el área en el que se encontraba el eje de la vida cultural del Buenos Aires de fines de los cincuenta y los sesenta, estaba alrededor de la calle Viamonte al 400 sede entonces de la Facultad. En este nuevo período, se destaca la creación de nuevas carreras y la reformulación de los planes de estudio de las antiguas. Se tendió a una mayor especialización y se impulsó la investigación. En octubre de 1957 nuevamente se cambió el plan de estudios de la carrera de Filosofía y en 1958 se creó el Departamento. El desarrollo y la aparición de estas nuevas carreras, quebró algunas pautas y rasgos de la estructura curricular de la Facultad que estaban instaladas prácticamente desde sus orígenes como el modelo antipositivista impuesto en los años veinte y la unidad de los estudios basada en la cultura clásica. En consecuencia, el peso que tenían los estudios clásicos disminuyó notablemente en las carreras tradicionales como Filosofía.

El proyecto de renovación científica y cultural encontró sus límites y resistencias durante la década del sesenta en los grupos que sostenían la afirmación de las estructuras académicas de grupos tradicionales. El 1° de marzo de 1960 entró en vigencia un nuevo plan de estudios. En él se observa un alto grado de apertura, por poseer una gran cantidad de materias optativas a lo largo de todo el plan.

Una nueva modificación se produce en el plan de estudio de la carrera en el año 1.974 por Resolución del CS N° 290/74 que entra en vigencia a partir del primer cuatrimestre de 1975. El mismo estaba integrado por un primer año común a todos los alumnos que ingresaban a la Universidad de Buenos Aires, luego un ciclo básico de la carrera con materias que estaban comprendidas en el antiguo plan (ya sea como materias obligatorias u optativas) pero que fueron agrupadas en este ciclo todas juntas como obligatorias. Luego se crea un ciclo de orientación, que para ser cursado era necesario haber aprobado el ciclo básico. Se mantiene la tesis para la licenciatura; y para el profesorado sólo era necesario aprobar la materia “Didáctica general y especial: práctica de la enseñanza”. Además se produce una modificación en cuanto a los idiomas, dado que aquí se establece que los alumnos deben realizar tres niveles de dos idiomas (uno latino y otro sajón). Este plan entró en vigencia en 1.975 y fue más rígido y cerrado que el plan anterior, dado que no contaba con materias optativas ni se podían adeudar materias del ciclo básico para poder cursar el ciclo de orientación.

El 24 de Marzo de 1.976 se produce el golpe de estado, que daría origen a la dictadura que marcaría la etapa más oscura de la República Argentina. La carrera de Filosofía tuvo un nuevo plan de estudios (Res. C.S. N° 183/ 76) aprobado el 5 de mayo de 1976 organizado en materias por años. Con el retorno de la democracia en el año 1.983 asume la presidencia Raúl Alfonsín y se inicia un proceso de normalización en la UBA. El último cambio de plan de estudio de la carrera de Filosofía fue aprobado por la resolución (Res. C.S. N° 78 / 85) del 6 de marzo de 1.985. En este mismo año la Universidad organizó y puso en marcha el Ciclo Básico Común, con carácter curricular, ya que integra el plan de estudios de todas las carreras de la universidad. Por esta razón, el plan de estudios de la carrera de Filosofía contiene tres ciclos: en primer lugar el CBC, luego un Ciclo de grado y finalmente orientaciones. Este plan es el que continúa en vigencia hasta la actualidad. (Ver línea del tiempo al final del apartado)

5.9.2- Análisis de los últimos planes de estudio

A continuación, se analizan en detalle los últimos cuatro planes de estudio de la carrera de Filosofía a los cuales se ha podido tener acceso a través de sus resoluciones. Para facilitar la comparación de los mismos, se presenta el siguiente cuadro:

PLANES	1960	1974	1976	1985
CATEGORÍAS				
Nombre de la carrera	Filosofía	Filosofía	Filosofía	Filosofía
Estructura general	-Primer año: 3 obligatorias y 1 optativa De 2do a 5to año (21 materias) por cuatrimestres: -Asignaturas obligatorias:12 -Asig. Optativas filosóficas:2 -Asig. Optativas no filosóficas:7	-Primer año común de la UBA -Ciclo básico (14 materias cuatrimestrales) -Ciclo de orientación (5 orientaciones de cuatro materias cada una) -Tres niveles de un idioma latino y otro anglosajón	- 24 materias anuales distribuidas en 5 años. - Dos seminarios - Tres niveles de un idioma latino y otro anglosajón	-CBC (6 materias) -Ciclo de Grado: 14 materias básicas (12 obligatorias + 2 optativas) -5 Orientaciones (4 materias obligatorias + 6 cursos de elección libre). - Tres niveles de idioma (uno latino y otro anglosajón)
Grado de apertura o cierre	Alto grado de apertura por el número de materias optativas.	Cerrado. No hay materias optativas	Cerrado. Pocas optativas entre opciones predefinidas.	Tendencia a la apertura. Vuelve a aumentar al número de optativas

Correlatividades	Rígido. Correlaciones entre materias.	Tendencia a mayor flexibilidad. Rigidez entre ciclos. Aprobar el Ciclo Básico para pasar al Ciclo Orientado Los idiomas se deben aprobar antes del Ciclo Orientado.	Rigidez de año a año.	Tendencia a mayor flexibilidad. Rigidez entre ciclos. Aprobación de 9 materias del Ciclo de Formación Básica (sin incluir las optativas) para pasar al Ciclo de Orientación.
Requisitos para el título	Licenciatura: - Aprobación de las materias. - Aprobación de la tesis Profesorado: Aprobación de 4 materias pedagógicas: -Psicología de la niñez y de la adolescencia. -Pedagogía -Didáctica General - Práctica de la enseñanza	Licenciatura: - Aprobación de las materias. - Aprobación de un Seminario sobre temas interdisciplinarios previo a la tesis. - Aprobación de la tesis Profesorado: Aprobación de la materia: Didáctica General y Especial y Práctica de la Enseñanza	Licenciatura: - Aprobación de las materias. - Realización de los dos seminarios. - Aprobación de la tesis Profesorado: Aprobación de las materias: Didáctica General y Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza.	Licenciatura: -Aprobación de las materias. -Aprobación de la tesis Profesorado: Aprobación de las materias: Didáctica General y Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza.
Perfil del egresado	No se menciona	No se menciona	No se menciona	- Iniciar la investigación sistemática en problemas de su especialidad; - Realizar tareas de coordinación y asesoramiento en el diseño de planes de investigación en instituciones científicas (...); - Asesorar sobre cuestiones filosóficas (...)
Enfoque	Humanista	Humanista	Humanista	Humanista
Formación generalista o especializada	Generalista	Tendencia generalista. Surgen las orientaciones con pocas materias.	Generalista	Tendencia generalista.

Articulación teoría-práctica	No se encuentra ninguna instancia para la licenciatura. Sí, se encuentra en el profesorado una asignatura de práctica al final.	No se encuentra ninguna instancia para la licenciatura. Sí, se encuentra en el profesorado una asignatura de práctica al final.	No se encuentra ninguna instancia para la licenciatura. Sí, se encuentra en el profesorado una asignatura de práctica al final.	No se encuentra ninguna instancia para la licenciatura. Sí, se encuentra en el profesorado una asignatura de práctica al final.
Instancias curriculares de formación en investigación	No se encuentra	No se encuentra	No se encuentra	No se encuentra

Para el análisis de los planes de estudio de la carrera de Filosofía se han considerado una serie de categorías ya definidas en el marco teórico. A continuación, las mismas se desarrollan brevemente y se analizan los planes a partir de ellas.

Nombre de la Carrera: Permite observar si ha cambiado el nombre de la carrera en los diferentes planes de estudios y si ese cambio implica un cambio de enfoque. En este caso, no se ha observado cambio de nombre en los planes encontrados en la carrera y ha permanecido con un enfoque puramente humanista.

Estructura general del Plan: Da cuenta de la forma en la que está organizada la carrera. En la misma, las materias pueden presentarse en un listado, estar agrupadas por años, ciclos o por áreas temáticas (Camilloni, 2001 y Zabalza, 2006). La carrera de Filosofía, en los planes encontrados, estuvo organizada en años (plan del 60 y del 76) o en ciclos (plan del 74 y del 85). En general, presentan materias comunes para la licenciatura y el profesorado, luego se diferencian hacia el final de la carrera.

Grado de apertura: A partir de la posibilidad de elección de los alumnos del recorrido curricular que debe seguir, es posible determinar el grado de apertura o cierre del mismo (Camilloni, 2001). Por ejemplo, la existencia de materias optativas a lo largo de la carrera lo demuestra, al igual que la elección de orientaciones.

En los planes de estudio puede observarse que, a través del paso del tiempo, éstos han ido aumentando en su grado de cierre desde los años 60 a los años 70 en función de las decisiones políticas imperantes. En el plan de 1.962 hay una gran cantidad de materias optativas en las que el alumno puede optar realizar una materia ya desde el primer año. A su vez, en el mismo plan la lista de materias optativas se amplía, incluso sobrepasando una lista determinada; en el caso de las materias optativas filosóficas: *“la lista de materias filosóficas*

optativas puede, eventualmente, ampliarse con cursos especiales o seminarios que sean de interés para los alumnos de la carrera". Al mismo tiempo, en relación a las materias optativas no filosóficas el plan indica que el alumno puede realizar asignaturas en otras Facultades de la Universidad de Buenos Aires, requiriendo una autorización del Departamento. Esta situación cambia profundamente en el plan de estudios de 1.974, el cual no cuenta con ninguna materia optativa por parte de los alumnos, esto implica una reducción abrupta de la posibilidad de elección de algún recorrido por parte del estudiantado y un cierre del plan mostrando un único trayecto formativo.

Por el contrario, la tendencia comienza a revertirse de los años 70 a los 80. Ya en el plan de 1976 aparecen algunas materias optativas entre otras determinadas de la misma carrera. En cambio, en el plan de 1.985 el alumno puede elegir dos materias en el Ciclo de Formación Básica y dentro del Ciclo orientado el alumno puede realizar una elección libre de 6 cursos a seleccionar entre: *"materias de cualquiera de las orientaciones no elegidas por el alumno; otras materias que dicte el Departamento, que no sean básicas, materias de otras carreras de la Facultad de Filosofía y Letras o de otras Facultades de la Universidad de Buenos Aires (no más de dos), seminarios dictados por el Departamento (no menos de tres)"*. Esto muestra que ha existido, desde la recuperación de la democracia, una tendencia hacia la apertura.

Correlatividades: El plan de estudios puede considerarse más rígido o flexible en función de la existencia de correlatividades y la ubicación que se establece para el cursado de las materias: las correlatividades por año son más rígidas que las correspondientes a los Ciclos, ya que permiten al estudiante mayor movilidad en la realización del trayecto de formación (Camilloni, 2001 y Díaz Barriga, 1995).

Hay una tendencia a hacia la flexibilización con menor presencia de correlatividades por años. Así se advierte que los planes del año 60 y del año 76 son los más rígidos, debido a que las correlatividades se establecen entre materias y entre años. En los siguientes, si bien siguen existiendo las correlatividades, éstas se establecen entre los ciclos de formación. En el plan de 1.974 era necesario que los alumnos aprueben todas las materias del Ciclo Básico para pasar al Ciclo Orientado y en el de 1.985 los alumnos pueden pasar al Ciclo Orientado adeudando 3 materias del Ciclo de Formación Básica.

Requisitos para el título: Toma en consideración todas las materias y prácticas necesarias de acreditar para obtener el título (Calvo, 2002)

a)- Para la obtención del título de Licenciado: en el plan de 1.960, era necesario cumplir con determinados requisitos además de la aprobación de las materias como la realización de la tesis. En términos generales, se observa que la tesis ha permanecido como requisito con el paso de los años: en el plan de 1.974 es necesaria la aprobación de un Seminario y una tesis; en el de 1976 se piden dos seminarios y la tesis; en el plan vigente, sólo es necesario aprobar la tesis para recibir el título de Licenciado.

b)- Para la obtención del título de Profesor: (Lucarelli, 1997 y Rodríguez Ousset, 1994) en general, se ha mantenido el requisito de la aprobación de materias pedagógicas al finalizar el cursado del plan general sin la presentación de una tesis. Los contenidos del plan de estudio que prevalecen son disciplinares filosóficos y no pedagógicos. Luego de ser formados en los contenidos propios del área se les pide como requisito aprobar tres asignaturas dedicadas a la formación en la práctica profesional docente. Por este motivo, se puede destacar que la concepción que prevalece es que, para enseñar, basta con el dominio del contenido disciplinar, por lo cual no es necesario profundizar en la formación de la profesión docente.

Perfil del egresado: El campo en el que se espera que se desempeñen los egresados de la carrera se puede inferir, en algunos casos, del perfil de egreso, mientras que en otros este se encuentra enunciado explicitado (Díaz Barriga, 1984)

En los tres primeros planes encontrados no se hace ningún tipo de mención al perfil del egresado que se pretende formar. En oposición, en el plan vigente aparece un apartado con el nombre de “Campo Laboral”. Es importante destacar que, entre las diferentes tareas para las que está formado un egresado de la Carrera de Filosofía, se hace referencia a la investigación sistemática y a realizar tareas de coordinación y asesoramiento en el diseño de planes de investigación.

Formación generalista o especializada: De acuerdo al tiempo de cursado y a la cantidad de materias que corresponden a uno u otro año o ciclo es posible constatar la presencia de una formación más especializada o generalista de los alumnos. Es generalista cuando la mayoría de los cursos son de fundamentación, disciplinas genéricas y de formación socio- cultural. En cambio, es especializada cuando se prioriza el cursado de instancias curriculares propios de una disciplina o campo profesional. (Gómez Campo y Tenti Fanfani, 1986; Zabalza, 2006)

Sin dudas el plan de 1960 posee una formación fuertemente generalista, al igual que el plan de 1976 ya que no existen orientaciones. El plan de 1974 sigue siendo generalista pero busca introducir la especialización dado que el Ciclo de Orientación está formado por 4 asignaturas y el Ciclo Básico por 14 –algunas de las cuales tienen una duración de dos cuatrimestres-.

A diferencia de ello, el plan de 1.985 si bien sigue teniendo una formación generalista, por la gran cantidad de materias que aún presenta el Ciclo Básico: 6 del CBC más 14 del Ciclo General, tiene una mayor tendencia a la especialización ya que amplía la cantidad de materias del Ciclo Orientado a 11.

Articulación teoría y práctica: Se busca identificar si dentro del plan de estudio existen instancias de formación que relacionen el contenido teórico con la práctica profesional. Lucarelli señala que se pueden distinguir dos formas de hacer referencia a la práctica: uno como práctica profesional y otra como estrategia metodológica en el desarrollo de toda situación de enseñanza y aprendizaje. Cabe señalar, que en el análisis del plan de estudios, se hace referencia específicamente al primer sentido. (Lucarelli, 1994 y 2009 a)

A partir de la lectura de los planes de estudios no es posible identificar explícitamente instancias curriculares de esa articulación para la licenciatura ni tampoco instancias explícitamente centradas en la práctica. En el caso del profesorado, encontramos por lo general, una materia de práctica de la enseñanza. En este sentido, es posible pensar que la concepción que subyace a esta manera de organizar el currículum es dicotómica, dado que prevalece una separación entre la teoría y la práctica, entendidas éstas como tareas excluyentes, desarrolladas al margen una de la otra, con una ubicación curricular desconectada.

También cabe destacar que esa materia se deja como una única asignatura de práctica pedagógica al final de la carrera. El hecho de ubicarse esta instancia al finalizar la formación, nos estaría indicando la existencia de una concepción aplicacionista, dado que el alumno deberá aplicar en esta oportunidad los contenidos teóricos adquiridos a lo largo de la carrera.

Instancias curriculares de formación en investigación: Tal como se señaló en esta tesis se busca considerar la existencia de instancias curriculares que explícitamente promuevan la formación en investigación, observando si las mismas son obligatorias u optativas, de qué manera se concibe la investigación dentro de la carrera y qué importancia se le da a la misma. En los planes analizados no fue posible identificar materias que

explícitamente tengan como objetivo la formación en investigación, surgiendo entonces como interrogante cómo es que estos estudiantes adquieren las competencias propias del rol profesional en este campo.

5.9.3- El plan de estudios actual

El plan actual surge, el 6 de marzo de 1985 (Res. C.S. N° 78 / 85) luego de que asume la gestión normalizadora. En el plan vigente en 2012, la UBA expide dos títulos en el área de Filosofía (se puede optar por uno de ellos o bien por ambos): profesor y licenciado. El título de "Licenciado en Filosofía" se otorga cuando se hayan aprobado las asignaturas y seminarios del plan de estudios y una Tesis de Licenciatura consistente en un trabajo de investigación con la guía de un profesor especialista en el tema elegido por el estudiante.

El título de "Profesor de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Filosofía" se otorga al aprobar las asignaturas del plan y además: Psicología General, Didáctica General, Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza (anual).

El primer año de estudios de la carrera está constituido por seis asignaturas del Ciclo Básico Común (CBC) y luego en la sede de la Facultad el estudiante debe aprobar otras 24 materias del Ciclo de grado, según la siguiente distribución:

A)-Asignaturas Básicas

Se trata de 14 materias que proporcionan un conocimiento general de la Filosofía y una comprensión básica de los principales problemas que la Filosofía plantea a través de su historia y en la actualidad.

B)- Orientaciones

Una vez cursadas al menos cuatro asignaturas básicas, sin contar los tres cursos a opción, el estudiante debe optar por una de las orientaciones que le despierte mayor interés. El estudiante puede proponer una orientación propia, si es que no lo satisface ninguna de las previstas. Esto también indica flexibilidad como característica de este plan.

Orientación en Filosofía Práctica

Orientación en Lógica y Epistemología

Orientación en Metafísica y Gnoseología

Orientación en Filosofía Clásica

Orientación en Filosofía Moderna

Además de las cuatro asignaturas obligatorias de la orientación elegida, el estudiante debe aprobar otros seis cursos, tres de ellos como mínimo deben ser seminarios del

Departamento de Filosofía; los otros a elegir entre asignaturas de otra orientación que la elegida o entre asignaturas de otras carreras de la Facultad o de otra Facultad de la UBA (no más de dos).

Los alumnos deberán aprobar tres niveles de dos idiomas modernos, uno latino (italiano, francés o portugués) y otro sajón (inglés o alemán). La función de estos cursos de idioma es de tipo instrumental: buena parte de la bibliografía filosófica se encuentra en lengua extranjera. Las lenguas clásicas (griego y latín) son obligatorias para la orientación en Filosofía clásica.

El mismo introduce una serie de cambios interesantes de destacar con respecto al plan anterior que corresponde al año 1976 (Res. C.S. N° 183 / 76). Estas modificaciones son:

- La carrera se encontraba organizada en años, donde el 4to y 5to año formaban parte del Ciclo final. A partir del '85, la carrera se organiza en ciclos: C.B.C. y Ciclo de grado el cual se encuentra dividido en materias básicas y orientaciones.

- Las materias pasaron de ser anuales a cuatrimestrales. Al respecto hay que considerar que las asignaturas cuatrimestrales duplican la obligación de tiempo de clase: la asignatura anual puede exigir entre 3 y 5 horas de clase semanal obligatoria; una asignatura cuatrimestral puede exigir entre 6 y 10 horas de clase semanales obligatorias. En términos generales, el régimen cuatrimestral significa una intensificación y concentración de esfuerzo y tiempo, a la vez que le posibilitan al estudiante mayor grado de autonomía en las decisiones relativas a su trayecto curricular.

- La cantidad total de materias requeridas para la licenciatura no varía prácticamente a pesar de que se agrega el CBC con 6 asignaturas. Esto se debe a que con este cambio se produce una reorganización y reestructuración del plan modificándose varias materias. A saber: de las materias que formaban el Plan del '76 continúan en el Plan del '85 las siguientes: Introducción a la Filosofía (como Fundamentos de Filosofía), Historia de la Filosofía Antigua, Lógica, Historia de la Filosofía Medieval, Historia de la Filosofía Moderna, Historia de la Filosofía Contemporánea, Historia del Pensamiento Argentino, Gnoseología, Metafísica, Ética y Filosofía de las Ciencias. Es decir, 11 materias. Estas, que se encontraban distribuidas en los cinco años de la carrera, ahora, se presentan como materias básicas agregándose además Filosofía Política. Las "Introducciones", que formaban el primer año de la carrera en el Plan del '76, pasan a ser en el plan del '85 materias optativas del ciclo de grado. En términos generales, se puede decir, que se busca mayor especificidad en el campo filosófico ya que las asignaturas que fueron eliminadas eran aquellas relacionadas con la Lengua u otro campo que no sea el filosófico.

- Las orientaciones presentan materias que no figuraban en el Plan '76 y sólo se rescatan de este algunas que se reubican en orientaciones como: Estética y Filosofía de la Historia (Orientación de Filosofía Práctica), Antropología Filosófica (Orientación en Metafísica y Gnoseología) y Griego y Latín (Orientación en Filosofía Clásica).

- El número de materias optativas varía. En el Plan del '76 había 5 materias optativas de 23 materias del Plan (es decir el 21%). En el Plan '85 las materias optativas se distribuyen de la siguiente manera: de las 14 materias básicas, 2 son optativas y de 10 materias de la orientación 6 son optativas. En total, de 24 materias de la carrera, 8 son optativas, es decir, el 33% de la carrera. Esto significa que aumenta la cantidad de optativas y también la flexibilidad en la elección ya que en el plan '76 se tenía que elegir entre un grupo de materias preestablecidas. En cambio, en el plan '85 si bien en el ciclo de grado se siguen eligiendo las materias optativas entre un grupo pautado, se ha logrado mayor amplitud en la orientación, ya que la elección de las 6 optativas se puede hacer entre materias no sólo del Departamento de Filosofía sino también de toda la UBA (si bien con la restricción de que no sean más de dos, prefieren las específicas del Departamento aunque no sean de la orientación elegida).

- Las correlatividades pasan a ser más flexibles. En el Plan '85 se explicitan fundamentalmente correlatividades entre los ciclos. Dentro del ciclo de grado, también se establece un orden de cursado entre las materias básicas. En las orientaciones, sólo se nombra una materia como la que se debe cursar primero funcionando como eje de ese trayecto formativo.

- Los niveles de idiomas y la tesis continúan como requisito para la Licenciatura.

- El lugar que ocupan algunas materias en el plan cambia. En el Plan del '76 aparece la materia Psicología General en el tercer año. En el Plan del '85 en cambio, no está presente en la Licenciatura. Aparece como requisito para obtener el título de Profesor, junto a las otras dos materias pedagógicas. (Didáctica General y Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza)

- No se encuentran presentes, instancias que pretendan un acercamiento con el campo profesional. Tampoco se encuentran presentes instancias para la formación en la investigación a pesar de pedir una tesis como requisito para la licenciatura. Posiblemente, al sugerir que entre las optativas de la orientación se elijan 3 seminarios del Departamento de Filosofía, se estará pensando en una formación metodológica pero esto depende de cómo se implementan los mismos. Es así como surge el interrogante en torno a qué implica investigar en Filosofía y cómo se promueve desde la carrera la formación en este sentido. Siguiendo esta línea de

indagación se realizaron entrevistas que permiten conocer las representaciones sociales de los actores sobre el tema.

5.9.4- La formación en investigación.

Como ya se señaló en esta carrera no hay materias que explícitamente y específicamente tengan la intencionalidad formativa de preparar en investigación así lo corrobora una de las entrevistadas:

“E: ... yo al ver los planes de estudios no encontraba materias específicas de formación en investigación. Como por ejemplo de metodología de la investigación...”

D: No. Eso no existe dentro de la carrera de Filosofía.” (Entrevista Directora del Instituto de Filosofía “Dr. Alejandro Korn”- 22/09/10)

Únicamente como parte de la oferta de seminarios ha aparecido, en ocasiones, alguna instancia formal de formación al respecto: *“Hace unos años se dieron algunos seminarios, pero era dentro de la oferta general de seminarios. Por ejemplo, una profesora dio un seminario sobre técnicas de trabajo intelectual en el área de filosofía clásica, porque es profesora de Medieval. Después al año siguiente alguien más estuvo dando un seminario orientado directamente a enseñar cuáles son los recursos de lo que se dispone cuando se encara una tarea de investigación. Después están por otra parte, dentro de la carrera las posibilidades de las becas de estímulo, para estudiantes, que también son becas de investigación, y en las cuales tienen que formular un plan y llevar a cabo las distintas etapas previstas en el plan y bueno... Eso desde el punto de vista formal (...)”* (Entrevista Directora del Instituto de Filosofía “Dr. Alejandro Korn”- 22/09/10)

Teniendo en cuenta el contexto curricular descripto, resulta de interés, conocer las representaciones sociales de los actores del currículum vigente sobre qué es investigar y cómo se los forma en este sentido durante los estudios de grado.

Para Moscovici (1985) el término “representación” hace referencia tanto al proceso como al producto de la construcción mental de la realidad. En tanto que toda realidad es siempre apropiada por el individuo y sólo actúa sobre ella en función de los significados que tiene para él, es posible decir que sólo existen realidades representadas por los individuos o grupos. Según Moscovici (1985), una representación se considera social cuando: puede señalarse su extensión en la colectividad (criterio cuantitativo), se considera la expresión de una organización social (criterio de producción), y contribuye a los procesos de formación y orientación de conductas y comunicaciones sociales (criterio funcional). El contenido de la

representación (como producto) está estructurado por una significación que ordena lo percibido en un sistema. Son parte del contenido de las representaciones: las informaciones, imágenes, opiniones, actitudes, categorías, sistema de referencia, etc. Las representaciones sociales se caracterizan por producir comportamientos y relaciones; aluden a una acción que modifica al sujeto y al medio.

Las representaciones no son meras copias o reflejos de la realidad, sino que incluyen un proceso de construcción, de creación. Esta se efectúa a partir de todas las informaciones que el sujeto tiene del objeto a ser representado, es decir, a partir de las informaciones que provienen de sus sentidos, de su experiencia previa con el objeto y de su experiencia con otros sujetos y grupos en función del objeto en cuestión.

Así, a partir de una serie de entrevistas se ha podido determinar que:

a)- En la carrera se considera que se realiza investigación teórica al analizar y explorar a través de lecturas sobre un tema, una problemática o un autor. La tarea de investigar está estrechamente vinculada al modo particular en que se investiga en Filosofía y a su objeto de estudio. Como primera instancia es importante resaltar que la Directora del Instituto explicó que la investigación en filosofía: *“supone: lectura, relevamiento de toda la bibliografía existente, tarea de sistematización de esa lectura, tanto de textos como de literatura secundaria, establecimiento de distintas líneas interpretativas, confrontación de líneas interpretativas, de discusión o de discusiones a propósito de un determinado problema, que aparece en determinado texto; y luego hay que compaginar todo eso, e ir armándolo paulatinamente en distintos tipos de trabajos”* (Entrevista Directora del Instituto de Filosofía “Dr. Alejandro Korn”- 22/09/10)

Ante la indagación sobre qué es investigar en la carrera, uno de los entrevistados vuelve a darle una mirada fuertemente teórica a este quehacer y señala: *“Y la verdad que sí, que la investigación es teórica, se limita a hacer un rastreo, supongamos que el objeto tiene que ver con una problemática, en general en filosofía los objetos son problemáticas. O sea, problemáticas pueden llegar a ser desde conceptos filosóficos de ser definidos y de ser aplicados, hasta hipótesis, teorías contrapuestas. Pero en general tiene que ver con el plano teórico.”* (Entrevista alumno- 20/03/09).

Según Obiols (1985) la filosofía es un saber que se ocupa de la totalidad de las cosas; nada en principio, es ajeno al filósofo; sobre todas y cada una de las cosas se puede filosofar. Pero lo que busca en todas las cosas es su fundamento, sus causas primeras; la filosofía es, por ende, un saber en profundidad. La filosofía apunta siempre a un examen de los

fundamentos, del sentido profundo de las cosas. Explorar preguntas como: qué es el conocimiento, qué es la verdad, cuál es la esencia del hombre, es lo que hacen los filósofos. Tratar de contestarlas es el objetivo de la filosofía. Para ello, hay que dar razones, hay que argumentar en defensa de lo que se sostiene; no se puede acudir a la fe o a la revelación. Aún cuando la filosofía aborde el tema de Dios lo hace argumentando.

Según plantea Cassini (2010, p. 12), en la introducción de un libro publicado por miembros del Departamento de la carrera de Filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, hacia comienzos de la década de 1950, la filosofía parecía estar dividida en tres reinos autónomos, que tenían muy poca interacción: la filosofía analítica, elaborada exclusivamente en lengua inglesa, principalmente en Inglaterra, Estados Unidos y Australia; la filosofía continental practicada en las respectivas lenguas nacionales, sobre todo en Alemania y en Francia; y, por último la versión soviética del marxismo, el materialismo dialéctico, forzosamente adoptado por todos los países de Europa Oriental que formaban parte del bloque comunista.

Cassini (2010, p.13) explica que entre estas tres maneras de concebir la filosofía parecía haber escasa relación, no solo por la manera de practicarla sino, sobre todo, por la diferente finalidad que le adjudicaban. Para la filosofía analítica se trataba de elucidar y resolver los problemas filosóficos específicos mediante la reconstrucción lógica del lenguaje; se presentaba como un discurso altamente técnico, poco sensible a los antecedentes históricos sobre problemas específicos y se autoproclamaba como una práctica ética y políticamente neutral, aparentemente despreocupada por los problemas sociales concretos. La filosofía continental, en cambio, se conectaba con la tradición moderna que buscaba grandes síntesis, ya no necesariamente sistemáticas, sobre los problemas filosóficos tradicionales, a la vez teóricos y prácticos; se mostraba como plenamente consciente de su historia, políticamente comprometida y reivindicaba abiertamente una finalidad emancipatoria para la filosofía, la cual no debía dejar de contribuir a la transformación social. Por último, la filosofía del materialismo dialéctico, se presentaba como un instrumento en el combate con la burguesía occidental y el sistema capitalista. A comienzo de siglo XXI, la situación ha cambiado. El autor sostiene que la filosofía analítica y la filosofía continental son las tradiciones que más se mantienen, pero han sufrido grandes transformaciones y han dejado de operar de manera completamente autónoma. Según afirma Cassini (2010, p. 21) todo indica que la interacción entre estas dos maneras de concebir y practicar la filosofía tenderá a incrementarse, de manera que los rótulos mismos perderán gradualmente su función y su sentido.

Los entrevistados también aclaran que depende mucho de la disciplina dentro de la cual se investiga, ya que existen ciertas diferencias entre los que trabajan en áreas como Lógica, Epistemología o Filosofía del Lenguaje y los que se dedican a la Filosofía Antigua dado que, como plantea Tony Becher (2001), las formas de organización de la vida profesional de los grupos particulares de académicos están íntimamente relacionadas con las tareas intelectuales que desempeñan. Es más, el mismo autor plantea que, las prácticas habituales de una disciplina se correlacionan estrechamente con las características de los dominios de investigación pertinentes. En cada campo de investigación, sus modalidades características de operación difieren de un terreno del conocimiento a otro.

Como plantea Cassini (2010, p. 22), la fragmentación del conocimiento en disciplinas, subdisciplinas y especialidades relativamente autónomas es un fenómeno global, sumamente extendido, que afecta particularmente a las ciencias, pero también a la filosofía. Desde la perspectiva del autor, en la actualidad, los filósofos tienden cada vez más a convertirse en especialistas. Esta tendencia se observa en las revistas profesionales, donde a partir de 1930 comienzan a publicarse las primeras revistas especializadas en una determinada área de la filosofía. Hoy se pueden encontrar revistas de filosofía dedicadas a los más diversos temas específicos: por ejemplo, la filosofía de la matemática, de la biología, de la química, de la economía; asimismo, revistas de ética, de ética aplicada, de bioética, etc.

b)- La lectura de obras a partir del relevamiento o rastreo de la temática de interés o de un autor tiene un lugar central en lo que implica investigar en Filosofía. En relación con la primer situación se afirma: *“Para nosotros investigar es elegir un tema en primer lugar, puede ser un tema que uno elije, digamos, independientemente de la institución o porque presentaste un proyecto y demás. Normalmente empezás leyendo varias cosas y si encontrás un tema que te interesa y ahí empezás a leer. leer, leer, leer. (...) O sea investigar es leer. (...) es leer y producir. Pasa que para producir tenés que leer primero.”* (Entrevista egresada– 21/10/09). En otros casos, el interés surge siguiendo a un autor: *“Y la investigación puede ser por tema como te decía o por autor. También hay gente que elije especializarse en un autor, toma un autor y se mete en un grupo también que trabaje ese autor. Y empieza a leer y leer y leer y de la misma manera en un punto encuentra un tema dentro de ese autor o un aspecto o una época de ese autor o un libro, lo que sea que le interesa y empieza a entrar en eso más específicamente, empieza a leer críticas sobre ese autor, critica a la crítica, autores que lo tomaron. Digamos sus herederos y así empieza a ser más acotado en un punto el tema pero las lecturas más profundizadas”* (Entrevista egresada– 21/10/09). Por esta razón es que en

algunas entrevistas se destaca que es en el Ciclo Focalizado donde especialmente se capacita a los alumnos en tareas de investigación dado que para ello se requiere de un amplio conocimiento de textos, autores y temas, situación que no podría darse al inicio de la carrera.

Al respecto, Jaspers (1978) señala que la búsqueda de la verdad y no la posesión de ella, es la esencia de la filosofía. Para él, Filosofía quiere decir: ir de camino. Sus preguntas son más esenciales que sus respuestas, y toda respuesta se convierte en una misma pregunta. Según esto, la filosofía es la actividad misma del pensamiento y la reflexión sobre ese pensamiento.

Por su parte, Wittgenstein (1973) filósofo austríaco contemporáneo exponente de lo que se ha dado en llamar “la filosofía analítica” se expresa al respecto de la siguiente manera: “El objeto de la filosofía es la aclaración lógica del pensamiento. Filosofía no es una teoría, sino una actividad. Una obra filosófica consiste esencialmente en elucidaciones. El resultado de la filosofía no son “proposiciones filosóficas”, sino el esclarecerse de las preposiciones. La filosofía debe esclarecer y delimitar con precisión los pensamientos que de otro modo serían, por así decirlo, opacos y confusos”.

Cassini (2010, p. 26) afirma que la mayoría de las cuestiones filosóficas, no pueden dirimirse mediante la experiencia sensible. La filosofía ha consistido, desde siempre, en un ejercicio crítico de la razón, que también se ha criticado a sí misma. Pero este hecho general no determina de manera unívoca un método filosófico. No obstante, en la actualidad, algunos filósofos realizan experimentos reales, sobre todo en el área del razonamiento humano, las decisiones y las teorías del conocimiento. Por otra parte, el uso de la razón se ha enriquecido y diversificado. La lógica matemática, la lingüística y la filosofía del lenguaje han proporcionado herramientas nuevas y muy refinadas para el análisis conceptual de los problemas filosóficos. Por su parte, la filosofía continental ha desarrollado más los métodos del análisis histórico y hermenéutico. Por lo tanto, se puede decir que existen métodos en filosofía, pero no algo así como “un método filosófico”.

c)- La formación en habilidades propias del quehacer investigativo se promueve desde el inicio de la carrera a través de tareas específicas que realizan los alumnos en diferentes materias. Por ejemplo, la realización de reseñas y monografías es considerada una práctica central que prepara para futuras investigaciones.

Esta práctica no está generalizada en todos los espacios: según la mirada de una egresada, al inicio de la carrera, sólo en algunas materias se proponen actividades ligadas al quehacer del investigador: “*Hay materias que te exigen para aprobarlas que hagas una*

monografía sobre un tema que vos elegís. Y en ese sentido sí, por ahí, lo que hacés es un poco investigar. Si bien es la bibliografía de la materia, podés ampliarla, pero muchas veces la gente lo hace con la bibliografía específica de la materia. Ahí sí, en un punto te están pidiendo que investigues y no te están diciendo cómo se investiga.” (Entrevista egresada-21/10/09). La Directora del Instituto aclara esta idea: *“(…) particularmente [se da] en las materias de orientación y en los seminarios, en la medida en que en esas materias en particular hay que hacer algún trabajo monográfico, y ese trabajo monográfico requiere alguna tarea de investigación”*. (Entrevista Directora del Instituto de Filosofía “Dr. Alejandro Korn”- 22/09/10). Incluso se puede observar una cierta graduación en la introducción de estas tareas consideradas parte del proceso formativo necesario para realizar una investigación. En relación a esto una de las entrevistadas ejemplifica: *“en el área de Clásicas, en Problemas de la Filosofía Antigua, que es una materia de orientación, les hacemos hacer ciertas tareas. Primero una reseña, un trabajo de reseña, que supone meterse en un texto y poder reseñarlo desde una perspectiva crítica, medianamente crítica. Después de eso, un estudio crítico, que consiste en tomar un problema de un texto, de un autor que hayamos dado en ese curso, y contrastar dos o tres, al menos, lecturas diferentes sobre ese texto. Y después bueno, analizar, examinar esas distintas interpretaciones y sacar las conclusiones”*. (Entrevista Directora del Instituto de Filosofía “Dr. Alejandro Korn”- 22/09/10)

Este incremento de tareas hacia el final de la carrera se ve justificado por los actores en la necesidad de contar con un caudal teórico suficiente para encarar estos trabajos: *“En las materias iniciales, como en Historia de la Filosofía Antigua, Historia de la Filosofía Medieval, esa tarea es mucho más difícil. Porque los alumnos son demasiado jóvenes, recién empiezan, y no tienen los elementos como para hacer ese tipo de trabajo. En muchas materias igualmente hacen algún trabajo, pero digamos que la cuestión se acentúa en las materias de orientación. Además esas materias, como el alumno elige la orientación que quiere, ya va a hacer una cantidad de materias y de seminarios que tienen que ver directamente con la orientación que eligió.”* (Entrevista Directora del Instituto de Filosofía “Dr. Alejandro Korn”- 22/09/10).

Es por eso que las materias de la orientación y los seminarios de la última parte de los estudios de grado parecen ocupar un lugar significativo en la formación en investigación de los alumnos: *“Una de las cosas que más me parece que fueron útiles fue cursar seminarios. Y la modalidad del seminario... de evaluación del seminario que tiene que ver con una monografía, que tiene que ver con hacer protocolos de lecturas, que tiene que ver con hacer puestas en común con la guía del profesor. (...) Los seminarios tienen una instancia de*

evaluación que se puede asemejar. Y después me parece que la lectura, o sea el leer filósofos, leer filosofía es un entrenamiento. Porque ves cómo argumenta, cómo plantea una problemática, cómo la desarrolla, a qué conclusiones llegan, más allá de las grandes diferencias que puede haber entre un montón de filósofos uno puede encontrar una cuestión en común que hace que sean considerados filósofos y no escritores solamente o ensayistas. (...) Entonces es eso, el entrenamiento básico en filosofía es leer y hacer las monografías y cursar seminarios...” (Entrevista alumno- 20/03/09).

En términos generales, los entrevistados reconocen que los seminarios (aunque sean temáticos) son una instancia curricular interesante que aportan algunas nociones sobre el proceso investigativo, lo cual ayuda a cumplir con el requisito final de la licenciatura.

d)- La Tesis es considerada la instancia más importante de formación en investigación. Así lo expresa una entrevistada: *“La parte de investigación más importante en el grado es la Tesis de Licenciatura.(...) Y la tesis de licenciatura es una tesis... por supuesto no es una tesis de doctorado pero es una tesis que supone investigación. Nunca se va a hablar de una tesis de menos de cien páginas por ejemplo. Entonces dentro de la carrera esa es la instancia más importante” (...)* *“Entonces la cuestión es proporcionar ciertos elementos a los alumnos para irlos adiestrando en lo que puede ser después la investigación dirigida a la redacción de una tesis de licenciatura. Es decir, hay alumnos que hacen el profesorado y otros que hacen la licenciatura. Entonces la parte de investigación se da más en la licenciatura que en el profesorado.” (Entrevista Directora del Instituto de Filosofía “Dr. Alejandro Korn”- 22/09/10).*

Un alumno en proceso de realización de la tesis confirma esta idea de considerarlo como un momento importante en la carrera y dedicado a la producción en el área: *“La tesis es obligatoria para todos los alumnos que quieren la licenciatura. La mayoría, por lo que yo veo, no hace la tesis y hace el profesorado. (...) [a mí] me gusta más la filosofía en sí como disciplina, entonces me interesa hacer la tesis (...) es el momento que uno tiene para empezar a producir algo.” (Entrevista alumno- 20/03/09).* Pero este alumno también siente que no ha recibido suficiente la formación durante la carrera de grado para cumplir con este requisito: *“(…) En ningún momento de la carrera te hablan de la tesis. Nadie dice, bueno usted está en la tesis. Eso no existe. (...) O sea hay una cosa medio de desamparo que yo sentí en la carrera con respecto a esto. Hablas con tu director y más o menos te van orientando pero no cursas ningún seminario de tesis ni nada que se le asemeje.” (Entrevista alumno- 20/03/09).*

e)- La representación social presente en la carrera sobre la formación en investigación se basa en que aprender a investigar se aprende investigando y junto a un “otro” experto. Así valora los espacios de intercambio y trabajo compartido una egresada de la carrera: *“Cuando tenés un grupo... sirve mucho, creo que eso es una instancia para mí fundamental al menos en mi formación como investigadora... es el intercambio con las otras personas que están en tu grupo.”*(Entrevista egresada – 21/10/09).

El tema de los contactos, afinidades, ingreso a los grupos de las cátedras aparece de forma recurrente en los entrevistados y parece un requisito para poder formarse y seguir investigando: *“La carrera la puedes cursar perfectamente sin investigar y sin un director. Sin nada, sin un grupo. Pero si te vas a dedicar a la investigación es imposible no tener a alguien, porque aparte es la persona que en algún punto te va a enseñar cómo investigar. O sea no es que se va a sentar con vos y te va a decir: “bueno se investiga así, así y asa”. Pero te va a ir dando lecturas, te va a ir recomendando cosas, te va a ir guiando en tu escritura, en la manera que tenés de escribir. Y hay una cuestión de contactos, también, que hay que establecer y se establece a través de otras personas, porque al principio no conoces a nadie. Digo, conoces por ahí profesores o profesoras que les llamaste la atención y se acuerdan de vos pero más que eso no.”* (Entrevista egresada – 21/10/09).

Acercas de la función del grupo como formador, Eco (2002) comenta que hay casos donde el profesor está haciendo una investigación a largo plazo y los tesisistas se constituyen en miembros de un equipo de trabajo. El autor asevera que este criterio no solo es legítimo, sino también científicamente útil ya que el trabajo de tesis también contribuye a una investigación de mayor interés colectivo. Además también resulta interesante didácticamente, pues el tesisista podrá recibir sugerencias de un profesor muy informado sobre el tema y podrá trabajar con material comparativo de las tesis elaboradas por otros estudiantes sobre temas correlativos y vecinos.

Estos equipos o grupos de trabajo se constituyen en lo que Souto (1987 y 1994) conceptualiza como grupos de aprendizaje a los que define como una estructura formada por personas que interactúan, en un espacio y tiempo común, para lograr ciertos y determinados aprendizajes en los individuos, a través de su participación en el grupo. Dichos aprendizajes que se expresan en los objetivos del grupo, son conocidos y sistemáticamente buscados por el grupo a través de la interacción de sus miembros. La autora también señala que en el grupo de aprendizaje se produce la integración dinámica dialéctica entre tres procesos de distinta índole: el proceso de aprendizaje individual que cada sujeto realiza, el proceso grupal que el

conjunto de miembros construye, y el proceso de enseñanza de índole instrumental. A través del aprendizaje grupal se produce la integración de los tres procesos: el grupo facilita (proceso grupal) que los individuos aprendan (proceso de aprendizaje) al compartir e interactuar en situaciones de enseñanza- aprendizaje (proceso de enseñanza).

En este sentido, otra instancia de formación está contemplada en las adscripciones a las cátedras que generalmente suponen la colaboración en trabajos de investigación: *“Bueno, otra de las cuestiones con las que nosotros trabajamos mucho son con las adscripciones a cátedras. Que también suponen (...) colaborar activamente con el docente que esté a cargo y llevar a cabo un pequeño trabajo de investigación. Entonces esa es también otra instancia en la que se van ejercitando. Y el propósito es que cuando terminen la carrera y a veces antes, estén en condiciones de saber hacer una reseña, de saber preparar una presentación para un congreso o para un coloquio y poder, si van a hacer la Licenciatura, embarcarse en la redacción de una Tesis, que ya supone sistematizar una cantidad de elementos.”* (Entrevista Directora del Instituto de Filosofía “Dr. Alejandro Korn”- 22/09/10). No obstante, también parece que el acceso se mueve por contactos previos: *“Lo mismo el tema de las adscripciones, por ejemplo, que es la instancia en donde podrías aprender más a investigar, te enterás que existe la adscripción si tenés un profesor que se te acerca, como me paso a mí o porque un compañero entró de adscripto y ahí te enterás que existen las adscripciones.”* (Entrevista egresada – 21/10/09).

Los adscriptos se insertan a los equipos docentes o de investigación con el objetivo de incorporarse paulatinamente a la vida académica y aprender, junto a colegas expertos, sus pautas de funcionamiento. Se da así una *posición intermedia*, un *pasaje* desde el lugar del alumno hacia un rol profesional o de investigador, en este caso, que permite un aprendizaje acompañado y libre de riesgos, facilitando la inserción en el mundo profesional (Solberg y otros, 2007). Aquí también se advierte la presencia de un modelo artesanal de formación, ya que de esta forma las acciones individuales y colectivas desarrolladas en la investigación se manifiestan como articulación de investigación y de formación en la tarea, desarrollándose aprendizajes acerca de la lógica y la metodología adoptadas, investigando. (Lucarelli, 2009 a)

f)- Esta representación acerca de la necesidad de formarse en investigación junto a “otro” experto remite al concepto de “conocimiento tácito” en las palabras de Gibaja (1987) cuando afirma que la formación de los futuros investigadores requiere que su entrenamiento se realice dentro de una tradición científica al igual que una experiencia personal en la investigación junto al científico experimentado. En el momento de realización de la tesis, el

científico experimentado es el director y el futuro investigador es el tesista estableciéndose entre ellos un *modelo de tipo artesanal* para la formación en el metier de la investigación. Ickowicz (2004) denomina así al modelo cuya formación 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 aprendizajes.

Según los entrevistados, la elección del director no es sencilla. En general son profesores de la especialización o de los seminarios del final de la carrera con los que se siente cierta afinidad empática y se definen como posibles directores. Un alumno cuenta su experiencia al respecto: “[Mi directora] *dicta varios seminarios, yo curse uno con ella sobre Sartre y también estaba a cargo de un par de materias de filosofía práctica. La elegí pensando en la especialización y en la temática de mi tesis. Porque mi directora no se especializa en el tema que yo estoy tratando. Lo cual es raro, pero por otro lado, la elegí desde un lugar que te diría más humano porque me parecía que era más importante tener cierta empatía (...) a alguien que por ahí es especialista en la temática y no necesariamente poder generar un vínculo más fluido.*” (Entrevista alumno- 20/03/09).

Este punto, alude a un tema central de este proceso formativo como es la relación que se establece entre director y tesista. Eco (2002, p. 60) también comenta cómo se dan los primeros pasos de acercamiento: “*el estudiante, al acercarse a cierto profesor ya habrá oído hablar de él a sus amigos, habrá tenido contactos con doctorandos precedentes y se habrá formado una idea de su conveniencia. Habrá leído libros suyos (...) y en cuanto a lo demás, hay factores imponderables de estima y confianza.*” En esta relación es necesario señalar dos aspectos: por un lado, el rol de formador que asume el director y por el otro, los componentes socioafectivos que atraviesan el vínculo. Carlino (2006, p.23) sostiene que dicha relación: “*Son amores (admiración, agradecimiento) y odios (frustración, envidia, etc.) muy intensos. Por supuesto que hay aspectos objetivos de esta relación (por ejemplo, si el director se ocupa o no del tesista, cómo trabaja el tesista, etc.), aunque procesados de forma personal por ambas partes.*” Coria (2007) define la relación con el director como dentro de las posibles vicisitudes no cuantificables: tensiones entre directores y dirigidos; desacuerdos entre dirección y evaluadores; abandono de la dirección, cambio de tema y en la mayoría de los casos la consiguiente búsqueda de nueva dirección.

Otra egresada de la carrera presenta una experiencia similar en cuanto a la posibilidad de participar en grupos de investigación ya constituidos, a partir de la realización de trabajos previos: “*Y empecé porque, justamente, cuando curse una de las materias de mi especialización, Filosofía de la historia, se aprobaba con una monografía en vez de un*

examen final. Ahora creo que cambio eso, pero en aquel momento era así y la gente de la cátedra me dijo que le había interesado mi monografía, que tenían un grupo de investigación y que si yo quería participar. Esto fue a fin de año, lo curso en el segundo cuatrimestre y a principio de año... bueno me dieron su mail, los contacté y empecé a formar parte de ese grupo. Es un UBACYT que existe en paralelo a la cátedra, no es directamente un programa de la cátedra sino que algunos de los docentes de la cátedra están en ese UBACYT en donde se estudia filosofía de la historia y ahí es donde empecé (...) la directora de ese grupo fue mi directora de tesis de licenciatura y ahora es mi directora de tesis doctoral” (Entrevista egresada – 21/10/09). Este testimonio da cuenta de la continuidad en el vínculo con el formador a lo largo de los años.

La teoría del vínculo que viene de la psicología (Pichón-Rivière, 1985), considera al individuo como una resultante del interjuego establecido entre el sujeto y los objetos internos y externos, en una predominante relación de interacción dialéctica, la cual se expresa a través de determinadas conductas. En todo momento el vínculo lo establece la totalidad de la persona en constante proceso de evolución, por lo cual, el individuo en su formación educativa, nunca expresará un tipo único de vínculo sino el empleo en forma simultánea de diferentes estructuras vinculares. En general se puede afirmar que los dos tipos básicos de vínculo con el objeto de la conducta son dos: el de atracción y el de rechazo. La continuidad da cuenta de un vínculo que resulta atractivo en la medida que le pueden ayudar al individuo a conservar ese equilibrio interno, a través de la satisfacción de una necesidad.

g)- Existe articulación entre la teoría y la práctica en la carrera y en la formación en investigación, sólo que esta relación adopta características particulares en función de lo que se entiende como la “práctica profesional” de un filósofo: *“Es muy diferente, porque el trabajo es un trabajo puramente teórico, que tiene, en la práctica profesional, su comienzo y su fin en lo teórico. (...) La relación teoría - práctica se podría entender de dos maneras muy diferentes. Una es aplicación de lo teórico a la praxis política. Esa es una cuestión, que no es el propósito de la carrera de filosofía ni acá, ni en ninguna parte del mundo. La carrera tiene que preparar para una práctica profesional. Pero en qué consiste la profesión de filósofo, bueno, la profesión consiste en lo que te decía antes, que uno pueda llevar a cabo una tarea de investigación, entrar al CONICET, escribir artículos, libros, presentarse en congresos, ese tipo de tareas...es lo que sería la práctica profesional; y la docencia universitaria. Ese es fundamentalmente el perfil que se espera de un egresado. La docencia en escuela media también.” (Entrevista Directora del Instituto de Filosofía “Dr. Alejandro Korn”- 22/09/10)*

La idea de práctica profesional dominante está ligada a la docencia y la investigación universitaria. Desde esta perspectiva, el filósofo se piensa como académico. Este es el perfil que transmiten los profesores de la carrera y así la reciben también los alumnos y egresados de la misma: *“Cuando vos te anotás en la carrera y todo a lo largo de la cursada se transmite la idea de que cuando vos te recibís podés ser dos cosas: podés enseñar o poder investigar. Si elegís investigar te vas presentando en sucesivas becas hasta que haces carrera en el CONICET, entrás y ahí te jubilas. (Risas) Digamos es como una especie de génesis filosófico. Y normalmente, te diría el 90 % de la gente que cursa en la facultad tiene esa idea porque es lo que está implícito en todas las materias que vos cursas. Está implícito que el día de mañana vas a investigar o vas a enseñar o vas a hacer las dos cosas, digamos. Pero son como la gama de profesiones que podés tener. Entonces en este caso, la articulación teoría-práctica sería, meramente, aplicar tus conocimientos a la enseñanza, digo transmitirlos ya sea en el secundario o en el universitario. O después de que terminas la carrera seguir investigando tu tema y hacer de eso una profesión de investigador. Nada más. Esto es la visión tradicional y la visión que se transmite a cualquiera que venga, que quizá no conoce gente que estudia filosofía pero le interesó la carrera, entró, se enteró de esto y siguió.”* (Entrevista egresada – 21/10/09).

Se observa en los testimonios que la práctica profesional del filósofo está fuertemente ligada al desarrollo del quehacer investigativo y la vida académica. Como ya se señaló, en la carrera la mayoría considera que se realiza investigación teórica al analizar y explorar a través de lecturas sobre un tema, una problemática o un autor. Por lo tanto, la articulación teoría y práctica adquiere características propias, ya que interactúa la teoría de este campo disciplinar con las tareas específicas para las que se forma un investigador en el área.

h)- Además de las prácticas profesionales tradicionales como la docencia y la investigación, también hay otras prácticas profesionales que aparecen como emergentes en el campo de la filosofía pero que no están presentes en las representaciones sociales en la carrera: *“Después está toda la gama de profesiones o de salidas profesionales que vos podés tener pero nadie te lo dice. Nadie te lo dice porque quizá a nadie le interesa, nadie lo sabe o nadie piensa que le va a interesar, digamos. Hay ciertas orientaciones filosóficas en la carrera, que tienen más posibilidad de aplicación práctica en lo que la gente piensa que es la aplicación práctica. En el sentido de “yo estudie arquitectura, voy y hago un edificio”, digamos. Estudié filosofía, hago algo práctico, algo que queda en el mundo, digamos. Hay cosas que podés hacer, pero medio que te las tenes que imaginar vos porque no es algo que*

esté previsto en el transcurso de la carrera. Por ejemplo, cuando haces filosofía práctica es mucho más claro porque vos haces, por ejemplo, ética. Por ejemplo, dentro de ética, bioética. Entonces hay mucha gente que estudio filosofía y que ahora se dedica a formar parte del comité de ética de un hospital o trabajar en programas de desarrollo sustentable, por ejemplo. O trabajar en ética ambiental y en cómo las políticas públicas inciden en la vida de las personas desde el punto de vista del medio ambiente. O tema de género. Miles de cosas podés hacer, el tema del género está obviamente el tema de la violencia familiar que son temas que se trabajan en filosofía práctica. (...)Digamos las aplicaciones prácticas que puede tener la carrera te enterás o porque alguien te lo cuenta o porque estás tan desesperado buscando algo para hacer porque no te gusta ni investigar ni enseñar que empezás a buscar, buscar, buscar y eventualmente lo encontrás. Pero no es algo que vos tengas ahí disponible.” (Entrevista egresada – 21/10/09).

Como se observa, también en el campo de la filosofía aparecen prácticas profesionales tradicionales y consolidadas como otras emergentes que luchan por un lugar en el campo disciplinar como lo señala Bourdieu. Estas luchas entre los campos disciplinares y dentro de la disciplina misma se confirma con este testimonio: *“la mayoría [de los estudiantes de filosofía] tiene esta idea de que la filosofía es algo puro, teórico y que el hecho de que sea exclusivamente teórico es bueno, es algo positivo y es lo que hace que la filosofía sea tan... no sé si superior pero tan respetada como disciplina. A mí esto me sorprendió muchísimo, nunca me había cruzado con esa opinión, me parecía bastante troglodita y la intercambié con amigos, les comenté y muchos me dijeron, “sí, sí a mí también me paso que escuche esto...” Como que hay mucha gente que piensa eso, que piensa que el hecho de que la filosofía no se aplique es algo bueno.”* (Entrevista egresada – 21/10/09). Estos testimonios muestran que existe una tensión en el campo en términos de prácticas profesionales para las cuales forma la carrera. Bourdieu (1973) considera el campo como un sistema social de relaciones específicas que gozan de cierta libertad para definir las reglas que permitan mantener el campo. Estos se estructuran a partir de una serie de posiciones que tienen, definen y encuentran en constante disputa por los capitales económicos, políticos, culturales y sociales. Un campo no es estático, se encuentra en continuo movimiento en correspondencia a los consensos y conflictos que se establecen a partir de la definición de las reglas o normas que los actores sociales siguen y construyen en la interacción social.

En síntesis, podríamos definir que investigar en filosofía, en términos generales y para gran parte de la gente que conforma la carrera, hace referencia a una práctica teórica con

textos y materiales relacionados a un determinado tema elegido, el establecimiento y la confrontación de diferentes líneas interpretativas y el análisis de las mismas. En su mayoría, consideran que no trabajan con datos empíricos como en las ciencias sociales; para ellos, lo que analizan es material teórico que, una vez analizado dará origen al planteamiento de nuevos problemas o un nuevo aporte al campo disciplinar. Un entrevistado lo expresa así: *“Yo creo que la investigación tiene que ver con evitar descubrir la pólvora, es más que nada un rastreo de la historia de esa temática o de esa problemática para poder aportar algo desde otro lugar a la discusión. Esto es plantear preguntas que aún no se plantearon, poder generar en base a algunas respuestas otras nuevas preguntas y avanzar en torno a desmembrar o deshacer el embrollo que se dan en determinados problemas o en determinadas temáticas que son conflictivas.”* (Entrevista alumno- 20/03/09).

Los alumnos también reconocen esta diferencia con las ciencias sociales en cuanto al concepto de práctica (profesional) o de empiria (en el caso del proceso investigativo): *“Lo que pasa es que la práctica en mi carrera es muy particular. La práctica probablemente esté determinada en lo que son los trabajos. Ya sea monografías, una tesis, ya sea un protocolo, ya sea algún trabajo de producción personal. No hay una práctica concreta como en antropología que uno va a hacer un trabajo de campo a un lugar o en educación que uno va a una escuela...”* (Entrevista alumno- 20/03/09). Como se observa en el testimonio, se identifica el concepto de “empiria” con la realización de un “trabajo de campo”. Por este motivo, los entrevistados señalan que la investigación es puramente teórica, porque el quehacer investigativo que realizan en el área filosófica no implica llevar a cabo un trabajo de campo.

Desde el marco teórico metodológico que sostengo en esta investigación, los textos que los filósofos usan para analizar cumplen el lugar de la empiria, que es articulada de una manera particular con la teoría existente en el área de estudio para lograr dar respuesta a la problemática planteada. Pero desde la mirada intrínseca de la carrera no es comprendido así, se sostiene que no hay empiria y que por eso es una investigación teórica.

También el concepto de metodología es entendido de forma distinta. Desde las ciencias sociales, Sirvent (2006) plantea que el proceso metodológico es el conjunto de procedimientos que posibilitan la confrontación entre un material teórico-conceptual y un material empírico. Estos procedimientos posibilitan la construcción del dato científico. En cambio, en la carrera adquiere un sentido distinto, propio del área filosófica, donde no hay un único método filosófico. Así detalla un alumno cómo se conciben estos temas: *“Por eso digo que el método tampoco está explícito en la carrera, no hay una materia que te digan métodos*

de investigación filosófica. No hay algo así, te pueden enseñar en alguna materia algún método de Descartes que tenía sus reglas del método pero no necesariamente es el método paradigmático en investigación. Hay algunas reglas explícitas e implícitas también, de cómo fundamentar, de cómo citar, de basarte en algunos formalismos académicos. Uno no puede decir cualquier cosa de cualquier manera y fundamentarlo en la nada. Sino que todo lo que uno afirma tiene que estar fundamentado, ya sea porque hizo una relación congruente entre dos autores, ya sea porque es una suposición y se lo aclara y se va a tratar de ver si es una suposición, si puede probar o no se puede probar. Hay reglas que se van viendo en relación al absurdo, modos que se pueden fundamentar adhiriendo al principio de no contradicción. Hay un montón de cuestión que uno puede ir viendo dentro de la carrera.” (Entrevista alumno- 20/03/09).

Ante estas diferencias surge el tema de la relación de la filosofía con las otras ciencias. Según la postura clásica aristotélica, la filosofía es la madre de todas las ciencias. Félix Schuster (1992, p. 7) al plantear una clasificación posible de las ciencias señala las ciencias formales (lógica, matemática), naturales (física, química, biología) y sociales o humanas (economía, sociología, antropología, historia, lingüística, derecho, educación, geografía, etc.) Con respecto a la filosofía señala solamente que, por un lado, recorre la clasificación indicada (filosofía de la lógica o de las matemáticas, filosofía de la física, filosofía de la historia, filosofía de la economía, etc.) y por otro lado, su papel es predominantemente normativo.

Karl Jaspers (1978), filósofo alemán contemporáneo, sobre la relación entre la filosofía y las ciencias dice que mientras que las ciencias han logrado en los respectivos dominios conocimientos imperiosamente ciertos y universalmente aceptados, nada semejante ha alcanzado la filosofía a pesar de esfuerzos sostenidos durante milenios. El autor afirma que en la filosofía no hay unanimidad alguna acerca de lo conocido definitivamente. Lo aceptado por todos en vista de razones imperiosas se ha convertido como consecuencia en un conocimiento científico; ya no es filosofía, sino algo que pertenece a un dominio especial de lo cognoscible.

En cambio, Ortega y Gasset (1966) realiza una encendida defensa de la filosofía diciendo: *“después de haber sufrido con sonrojo los filósofos que los hombres de ciencia los desdeñen echándoles en cara que la filosofía no es una ciencia, hoy nos complace, al menos a mí, ese denuesto y recogiénolo en el aire lo devolvemos diciendo: la filosofía no es una ciencia, porque es mucho más”*.

Sobre el tema Cassini (2010, p. 26) comenta acerca de la existencia de métodos propios de la filosofía que algunos filósofos proclaman posiciones extremas como el “todo

vale” o la carencia absoluta de método. En cambio, los filósofos de orientación más científicista consideran que la filosofía debería transformarse en una ciencia y que por lo tanto puede hablarse de progreso en filosofía en un sentido más o menos análogo al del progreso en las ciencias naturales. Si la proliferación de problemas nuevos y el refinamiento de los instrumentos de análisis del filósofo (por ejemplo, el uso de la lógica matemática y la lingüística) se aceptan como criterios de progreso, entonces, parece indudable que ha habido progreso en la filosofía, sobre todo, a lo largo del siglo XX. Por cierto, no se trata de un progreso teleológico hacia una meta determinada, sino en todo caso, de un progreso relativo respecto de la tradición filosófica heredada desde los griegos.

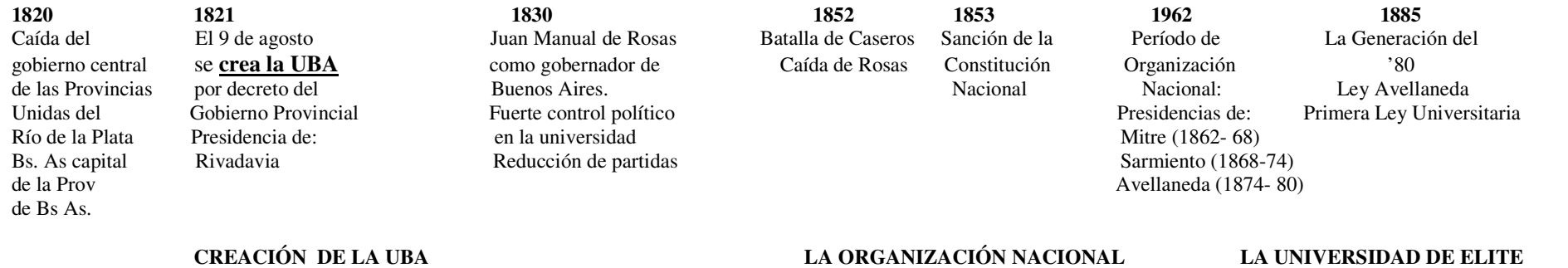
En función de los aspectos planteados hasta aquí, es que se puede señalar que la relación teoría y práctica es muy particular, dado que el trabajo desarrollado es básicamente teórico desde la mirada de los actores. Es una práctica teórica. Sin embargo, la formación en investigación estaría garantizada desde las cátedras y la práctica es introducida en diferentes instancias desde el inicio de la carrera. Las materias de los primeros años ya estarían iniciando a los alumnos en pequeños trabajos monográficos, y luego, en el ciclo focalizado, por el mayor conocimiento del área elegida, se incrementará la complejidad de los trabajos. Esto permitiría afirmar que la articulación teoría- práctica se da en forma dinámica, con distinto énfasis, a lo largo de todo el trayecto de formación. A su vez, la mayor labor de investigación dentro de la carrera es la realización de la Tesis que llevan a cabo los alumnos de la Licenciatura. Todos estos son claros ejemplos de la práctica profesional puesta en juego en la carrera.

Si retomamos la concepción de currículum universitario, presentada en este trabajo, y la importancia de que se pueda conjugar de forma dialéctica la enseñanza y la investigación, podríamos decir que en la carrera de Filosofía se le brindan al alumno, experiencias en este sentido, ligadas a formarlos en investigación. Sin embargo, es lícito preguntarnos acerca de su sistematización y visualización dentro del plan de estudio.

Como hemos visto, el plan de estudio se organizan de manera vertical, de lo general a lo particular y de lo básico a lo profesionalizante, bajo una lógica aplicacionista. En la voz de los entrevistados encontramos que la explicación de esta manera de organizar el currículum y el hecho de que las mayores instancias de investigación se den hacia el final de la carrera tendría su razón en la cantidad de conocimientos adquiridos y necesarios para llevar adelante ese trabajo.

Línea del tiempo de la carrera de Filosofía

CONTEXTO



INSTITUCION: Facultad de Filosofía y Letras.



CARRERA: Filosofía



Línea del tiempo de la carrera de Filosofía

CONTEXTO

1918 Presidencia de Hipólito Yrigoyen. Proceso de democratización y ampliación de bases sociales del Estado. La Reforma Univ. de 1918.	1922 Presidencia de Alvear. Avance de sectores oligárquicos.	1928 Segunda presidencia de H. Yrigoyen.	1930 Golpe de Estado de Uriburu. Se intervienen las Univ. Nac. Década Infame, fraudes electorales. Período de Sustitución de las importaciones.	1943 Golpe de Estado. Enfrentamiento con la Univ. Se profundiza la lucha a lo largo de todo el período. Intervención de la universidad.
--	--	--	---	---

LA UNIVERSIDAD REFORMISTA 1918- 1943

INSTITUCION: Facultad de Filosofía y Letras.

1920 Cambio en los Planes de Estudio. Se incrementaron los cursos de latín y griego.	1927 Cambios en los Planes de Estudio. Se intensifica la enseñanza de la historia. Afianzan la Unidad Humanística. Nuevas creaciones de Institutos de Investigación.	1930 Continuidad Institucional con la década del 20. Restricción en presupuesto universitario.	1943 Se inicia proceso que cambia el funcionamiento de la Facultad, con el Golpe del 43. La estructura de investigación es modificada, los Planes entran en proceso de revisión y reforma. Por cuestiones políticas varios profesores con cesanteados u obligados a renunciar, entre ellos, Rojas, R. La Facultad es intervenida.
--	--	--	---

CARRERA: Filosofía

1912 Cambio de plan: Nace la sección de Filosofía	1918 Cambio de plan	1919 Cambio de plan	1920 Cambio de plan	1927 Se crea el Instituto	1928 Cambio de plan	1930	1943
Se mantiene la unidad humanista y clásica de los estudios							

Línea del tiempo de la carrera de Filosofía

CONTEXTO

1944	1946	1948	1955	1958	1966	1973
Profundización de enfrentamiento entre oficialismo e intelectuales.	Presidencias de Perón Plan Quinquenal. Peronismo. Estado Interventor, garante de derechos sociales. Ley 13031.	Creación de la Universidad Obrera	Golpe de Estado: Revolución Libertadora. Estado Desarrollista. Educación como inversión.	Se restituye la Ley Avellaneda. Se crean universidades privadas Creación del CONICET	Golpe de Estado de Onganía. Noche de los Bastones Largos Proyecto Desarrollista Autoritario. Ley Univ. 17.245	El peronismo vuelve al poder Presidencia de Cámpora.

LA UNIVERSIDAD Y EL PERONISMO (1943- 1955)

LA RENOVACIÓN UNIVERSITARIA (1955- 1966)

LAS INTERVENCIONES

INSTITUCION: Facultad de Filosofía y Letras.

1945	1946-7	1946-50	1955	1956	1958	1960	1966	1970	1974
Continúan los conflictos docentes.	Año con movilizaciones y huelgas estudiantiles. Vs. Oficialismo	Interventor: Francois. Reestructuración y disciplinamiento de la Univ. Reformulación de Planes, cambio en Investig, supresión de Institutos.	Cambios en la Univ. Facultad lugar central en vida Intelectual. Interventor: Salas. Desperonizar la institución.	Transf. en la estruct. Reforma Administr. Incentivo a la investig. Creación de carreras	Se consolida el proyecto renovador en la Univ. con el Nuevo Estatuto Universitario. Carreras de Filosofía y Letras se reestructuran en Deptos.	En esta década la Facultad sufre el ataque de la derecha tradicionalista.	Noche de los Bastones Largos. Represión, renuncias docentes.	Se designan como rectores de la Univ.a jóvenes vinculados con la juventud peronista. Se modifican los Planes de Estudio.	Interventor Puigrrós reemplazado por otro interventor de derecha

CARRERA: Filosofía

1944	1946	1948	1952	1957	1958	1960	1970	1974
Propuesta de cambio de plan	Se reestructura el Instituto	Cambio de plan	Cambio de plan Licenciatura	Cambio de plan	Se crea el Depto.	Cambio de plan		Cambio de plan
Se rompe con la unidad humanista y clásica de los estudios								

Línea del tiempo de la carrera de Filosofía

CONTEXTO

1976 Golpe de Estado: Proceso de Reorganización Nacional. Ley 21.276 con intervención de universidades Restricción en el ingreso Aumento de matrícula en Institutos terciarios.	1983 Presidencia de Alfonsín. Recuperación de la democracia	1984 Derogación de "Ley de Facto". Ley 23.068: normalización apertura del ingreso	1985 Se crea el CIN	1989 Presidencia de Menem. Políticas Neoliberales.	1993 Ley Federal de Educación.	1995 Ley de Educación Superior. Creación de la CONEAU	2001 Crisis Económica. Cacerolazo. Renuncia de De la Rúa.	2003- 2007 Presidencia de N. Kirchner 2006: Nueva Ley Nacional de Educación y de Ed. Superior
LA DICTADURA	LA RECUPERACIÓN DEMOCRÁTICA			LAS POLÍTICAS NEOLIBERALES		NUEVOS DEBATES		

INSTITUCION: Facultad de Filosofía y Letras.

1975 Se modifica nuevamente la estructura de La Univ.	1976 Disminuye la matrícula en la Univ. Período de represión con persecución de estudiantes y docentes.	1984 Proceso de Recuperación democrática y normalización de la actividad académica. Se reestablece el Estatuto Universitario anterior a 1966. Reincorporación de docentes.	1985 Creación del CBC.	1988 Se inaugura el nuevo edificio de Facultad de Filosofía y Letras. (Puán).	1995 Movilización estudiantil para impedir el ataque neoliberal a la Univ. con la Reforma Educativa.	1999- 2009 Período de cambios curriculares en la Facultad. Varias carreras discuten sus Planes de Estudio.
--	--	--	-------------------------------------	---	---	---

CARRERA: Filosofía

1976 Cambio De plan	1984	1985 Último cambio de plan	1988	1995	1999- 2009
----------------------------------	-------------	---	-------------	-------------	-------------------

5.10- Carrera de Letras

5.10.1- Su historia

1896 a 1912: Estructura curricular compartida.

Desde su creación en 1896, la Facultad de Filosofía y Letras se orientó al cultivo de las humanidades y, a partir de la segunda mitad del siglo XX, también al de las ciencias sociales. Durante los primeros 50 años de vida se diferenciaron en ella tres grandes campos de conocimiento: Filosofía, Historia y Letras, los cuales formaban parte de un único plan de estudio integral de cuatro años, sin especialización, que formaba a doctores en Filosofía y Letras. Las disciplinas fundamentales durante la carrera eran: Filosofía, Historia y Literatura, más algunas asignaturas de Geografía, Ciencias de la Educación y Sociología.

Relata Buchbinder (1997, p. 51) que el plan sancionado en 1896 incluía en sus dos primeros años asignaturas de Literatura Latina y Española y en los dos últimos, cursos de Literatura Europea Meridional y Septentrional, un curso de Literatura Americana y otro de Crítica Literaria y Estética. El nuevo plan sancionado en 1898 posibilitaba, junto a los estudios que conducían a la obtención del título doctoral, el seguimiento de cursos especiales que daban acceso al título de Profesor en Letras. A partir de este año fueron incluidas las lenguas clásicas, el curso de Literatura Española fue reemplazado por uno de Literatura Castellana, el de Crítica Literaria por uno de Estética y Literatura General y los de Literatura Americana y de Europa Septentrional fueron suprimidos. En términos generales, se adaptó un sistema monográfico en el diseño de los cursos.

El 21 de junio de 1905 el Consejo Directivo de la Facultad aprobó una ordenanza sobre la organización de trabajos de investigación. Por esta ordenanza el organismo autorizaba al decano a organizar trabajos de investigación en Geografía, Historia, Lingüística y Etnografía argentina, disponiéndose que por cada una de estas materias se constituyera una Sección de investigación.

1912 a 1952: Estructura curricular propia que mantiene la unidad humanista y clásica de los estudios.

En noviembre de 1912 se aprobó un nuevo proyecto de doctorado, a partir del cual, los cursos de la Facultad se dividieron en tres secciones: una de Filosofía, otra de Historia y otra de Letras. Las Lenguas y Literaturas clásicas ocuparon desde sus orígenes una posición de central importancia en los estudios literarios de la Facultad. Incluso el plan sancionado en

1912 fortaleció el lugar de estas asignaturas en los programas de todas las secciones. De esta forma, las cátedras de Lengua Latina y Griega, fueron convertidas en obligatorias para el 1° y 2° año de las tres secciones. Los profesores de Literatura Griega y Latina adoptaron también un sistema monográfico en la implementación de los cursos.

En el plan de estudios que rigió entre 1898 y 1912 no había ninguna asignatura dedicada específicamente a la literatura argentina o americana. Como plantea Buchbinder (1997, p. 53) habría que esperar hasta 1907 para que la cuestión comenzara a tratarse en las sesiones del Consejo Directivo de la Facultad. Pero la Cátedra tardaría seis años más en organizarse y lo hizo en el contexto del nuevo plan de estudios de 1912. Recién en setiembre de 1913, Ricardo Rojas fue designado como profesor titular de la asignatura. Así se consolidó un movimiento que consagró la existencia de una literatura argentina y se comenzó a diseñar las líneas de una tradición literaria nacional.

En noviembre de 1918, luego de la Reforma, fueron suprimidos los exámenes generales y se dispuso que el alumno que hubiera aprobado los exámenes parciales de acuerdo con los planes vigentes podría optar por el título de Profesor o Doctor rindiendo solamente una prueba de tesis cuyo tema era, desde entonces, de libre elección del candidato. Sin embargo, se establecía que después de su examen de tesis se exigiría al estudiante en el área de Letras el conocimiento de la literatura castellana, de las literaturas clásicas, de Europa Meridional y Argentina. El plan de estudios se modificó nuevamente en diciembre de 1919 al crearse un primer año común para todas las carreras. Luego tuvo nuevas modificaciones en 1920 incrementándose el número de materias al incorporarse un curso más de lenguas clásicas en todas las secciones.

En 1922 se crean los Institutos de Literatura Argentina y de Filología y en 1927 el Instituto de Literaturas clásicas. El dos de mayo de 1922 el Consejo Directivo de la Facultad aprobó la creación de un Instituto de Literatura Argentina. El mismo, estaría consagrado a la conservación de documentos bibliográficos, iconográficos y manuscritos que pudiesen interesar a la literatura nacional. Su función sería no sólo ocuparse de la conservación y catalogación de los documentos en él depositados, sino también de su posterior divulgación y crítica por medio de publicaciones y exposiciones. La propuesta de creación del Instituto de Filología la efectuó el Decano de la Facultad en junio de 1922 señalando que era necesario resolver dos problemas: por un lado, la provisión de una cátedra de Filología Románica y, por el otro, la formación del Centro de Estudios Filológicos del que carecía la Argentina.

El plan de 1920 fue modificado nuevamente en junio de 1928. La unidad de los estudios y, en consecuencia, el bajo nivel de especialización fue preservada. De las veintisiete

materias que contenían las tres secciones principales, un poco más de la mitad era específica de cada disciplina. El resto estaba conformado por materias comunes o propias de otra sección. La enseñanza de las lenguas y literaturas clásicas cumplían un papel central. Los alumnos de la sección de Letras debían aprobar cinco cursos de Latín y cinco de Griego. Por lo general, los últimos dos cursos de cada una de las lenguas estaban consagrados a las literaturas correspondientes. Específicamente en la sección de Letras, se buscó separar la Literatura francesa de la italiana e incluir la Literatura iberoamericana.

Durante el período comprendido entre 1943 y 1955, el plan de estudios, fue modificado varias veces sin que se introdujeran grandes cambios. En 1946, bajo la intervención de Francois se reestructuró el plan de Institutos y creó el Instituto de Literatura que comprendía las secciones de: Literatura Argentina, Americana, Española, Francesa e Italiana y de Europa Septentrional. En agosto de 1948 fue modificado el plan de la Facultad. El nuevo plan disminuyó la cantidad de materias del último año de cada sección y dispuso en cada una un curso de perfeccionamiento final; en la carrera de Letras el curso era sobre: Filología especializada y análisis conceptual y comparativo de textos clásicos.

1952 hasta la actualidad: Estructura curricular propia con tendencia a la especialización

Una vez finalizada la intervención y normalizada la facultad, en diciembre de 1952 se cambió el plan de estudios y surgen las licenciaturas a partir de la ordenanza que aprueba el Consejo Directivo el 8 de julio de 1952. El plan de estudios que entra en vigencia en 1953 consta de 25 materias distribuidas en cinco años de estudio. Para obtener la Licenciatura en Letras había que cumplir con los siguientes requisitos: 1- Aprobación de las materias. 2- Adscripción por un año a un Instituto o Sección de la Facultad. 3- Aprobación de la Tesis de Licenciatura. 4 -La aprobación ante un tribunal de un examen que versará sobre tres puntos fundamentales de la especialidad libremente elegidos con seis meses de anticipación. Este plan suprimió los cursos de perfeccionamiento e introdujo cursos de Literatura Inglesa y Norteamericana, dos cursos de Literatura Argentina y tres de Literatura Española en la carrera de Letras. Comunes a las tres principales carreras, se confirmó la creación de la materia: Historia del pensamiento y la cultura argentinos. Para obtener el título de doctor en Filosofía y Letras se debía aprobar todas las materias y el examen de tesis de licenciatura de una de las carreras existentes (Filosofía, Letras, Historia, Pedagogía o Geografía) y la tesis doctoral.

En 1958 en la Facultad fue creado el Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas, como así también, el Departamento de Lingüística y Literatura Clásicas. El

proyecto de renovación científica y cultural encontró sus límites y resistencias durante la década del sesenta en los grupos que sostenían la afirmación de las estructuras académicas de grupos tradicionales.

El primer plan de estudios de licenciatura al cual se accedió es el que se encuentra en vigencia en 1960. Éste regulaba la formación de Profesores y Licenciados en Letras, con la posibilidad de orientarse en Lenguas y Literaturas Clásicas. Dicha orientación comprendía, entre otras, Lengua y Cultura Griega, Lengua y Cultura Latina, Filología Griega, Filología Latina, etc.

Más adelante, el plan de 1974 (Resolución C.S. N°291/74) establece tres orientaciones: Lenguas Clásicas, Lenguas Modernas y Lingüística, a cursarse en el ciclo de especialización y con posterioridad a los ciclos de iniciación y básico que preveía el plan de estudios mencionado.

Es importante destacar el plan de 1976 (Resolución C.S. N° 659/76), el cual difiere considerablemente, a nivel de estructura y contenidos, de los precedentes. Este cambio podríamos pensarlo en función del contexto nacional de aquellos años, vinculado al inicio de la última y más violenta dictadura militar que sufrió el país. En concordancia con una ideología conservadora, aquellas asignaturas vinculadas a aspectos políticos y culturales, no sólo de la Argentina sino también del resto del mundo, se ven suprimidas, haciéndose énfasis ahora en las asignaturas clásicas.

En el plan en vigencia que data de 1985 (Resolución C.S. N° 928/85) se destaca la complejización de la estructura y la incorporación de diferentes áreas dentro del ciclo básico y de especialización que permiten a los alumnos optar dentro de ellas por las asignaturas que resulten de su interés. Esta novedad se destaca por la posibilidad dada a los estudiantes para construir su propio recorrido a lo largo de su formación, el cual ya no será único y homogéneo para todos los egresados sino que divergirá en función de las materias elegidas. Por otro lado, se observa el reestablecimiento de aquellas asignaturas suprimidas en el plan de 1976, aunque, tal vez, con modificaciones en las nomenclaturas.

En la actualidad cabe destacar la siguiente distribución administrativa para transitar el plan de estudio vigente: la carrera de Letras está coordinada (en general y en las Orientaciones en Letras Modernas y Lingüística) por el Departamento de Letras. La Orientación en Letras Clásicas, en cambio, depende de un Departamento específico, llamado Departamento de Lenguas y Literaturas Clásicas. A su vez, como para todas las otras carreras de esta Facultad, lo relativo a idiomas modernos depende del Departamento de Lenguas Modernas. Los

alumnos consultan allí sus dudas acerca de los niveles de lectocomprensión en idiomas extranjeros que exige el Plan de Estudios. (Ver línea del tiempo al final del apartado)

5.10.2- Análisis de los últimos planes de estudio

A continuación, se analizan en detalle los últimos cuatro planes de estudio de la carrera de Letras a los cuales se ha podido tener acceso a través de sus resoluciones. Para facilitar la comparación de los mismos, se presenta el siguiente cuadro:

PLANES	1960	1974	1976	1985
CATEGORÍAS				
Nombre de la carrera	Letras	Letras	Letras	Letras
Estructura general	- Ciclo Introductorio: 4 materias - Ciclo Básico: 21 materias (16 obligatorias y 5 optativas) Se diferencian materias si se sigue la Orientación en Lenguas y Literaturas Clásicas.	-Ciclo de iniciación: primer año común de la UBA -Ciclo básico (14 materias en su mayoría cuatrimestrales y un idioma) -Ciclo de orientación (5 orientaciones con 7 a 12 materias cada una: tres licenciaturas - Letras, Lingüística y Letras clásicas- y dos profesorado- en Letras y Letras clásicas-.)	28 materias distribuidas en cinco años: Los tres primeros comunes (1º año: 5 materias; 2º año: 5 materias; 3º año: 6 materias) los dos últimos años según la orientación: letras modernas, letras clásicas o lingüística (6 materias por año). - Tres niveles de idioma (uno latino y otro anglosajón)	- Ciclo Básico Común (6 materias) - Ciclo de Grado : total 9 materias obligatorias de las cuales 6 se pueden elegir entre opciones predeterminadas - Ciclo de Orientación: Letras Clásicas, Letras Modernas o Lingüística. (13 materias algunas obligatorias y otras optativas) - Tres niveles de idioma (uno latino y otro anglosajón)
Grado de apertura o cierre	Tendencia Cerrada. Pocas optativas entre opciones predefinidas.	Cerrado. No hay materias optativas	Cerrado. No hay materias optativas	Tendencia a mayor apertura. Hay gran cantidad de materias optativas.
Correlatividades	Rígido. Correlaciones entre materias.	Rigidez entre ciclos.	Rigidez de año a año.	Tendencia a mayor flexibilidad. Rigidez entre ciclos.

Requisitos para el título	Licenciatura: - Aprobación de las materias. - Aprobación de un trabajo escrito y una prueba oral. Profesorado: Aprobación de 4 materias pedagógicas: -Psicología de la niñez y de la adolescencia. -Pedagogía -Didáctica General - Práctica de la enseñanza	Licenciatura: - Aprobación de las materias. Profesorado: Aprobación de las materias pedagógicas (no específica).	Licenciatura: - Aprobación de las materias. - Realización de los dos seminarios. - Aprobación de la tesis Profesorado: Aprobación de las materias: Didáctica General y Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza.	Licenciatura: -Aprobación de las materias. -Aprobación de dos seminarios. Profesorado: Aprobación de las materias: Didáctica General y Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza.
Perfil del egresado	No se menciona	No se menciona	No se menciona	- docencia - investigación - quehacer editorial y de los medios de comunicación - asesoramiento - etc.
Enfoque	Humanista	Humanista	Humanista	Humanista
Formación generalista o especializada	Generalista	Tendencia generalista. Aunque surgen las orientaciones con varias materias.	Tendencia generalista. Aunque surgen las orientaciones con varias materias.	Tendencia especializada.
Articulación teoría-práctica	No se encuentra ninguna instancia para la licenciatura. Sí, se encuentra en el profesorado una asignatura de práctica al final.	No se encuentra ninguna instancia para la licenciatura. Tampoco queda especificado para el profesorado.	No se encuentra ninguna instancia para la licenciatura. Sí, se encuentra en el profesorado una asignatura de práctica al final.	No se encuentra ninguna instancia para la licenciatura. Sí, se encuentra en el profesorado una asignatura de práctica al final.
Instancias curriculares de formación en investigación	No se encuentra	No se encuentra	No se encuentra	No se encuentra

Para el análisis de los planes de estudio de la carrera de Letras se han considerado una serie de categorías. A continuación, las mismas se desarrollan brevemente y se analizan los planes a partir de ellas.

Nombre de la Carrera: Permite observar si ha cambiado el nombre de la carrera en los diferentes planes de estudios y si ese cambio implica un cambio de enfoque. En este caso, no se ha observado cambio de nombre en los planes encontrados en la carrera y ha permanecido con un enfoque puramente humanista ya que las humanidades se han centrado en las actividades netamente humanas como son el pensamiento y la lengua que se sistematizan como conocimiento por ejemplo, en la filosofía y en la lingüística y a la vez se convierten en medios para que el ser humano desarrolle autoconciencia.

Estructura general del Plan: Da cuenta de la forma en la que está organizada la carrera. En la misma, las materias pueden presentarse en un listado, estar agrupadas por años, ciclos o por áreas temáticas (Camilloni, 2001 y Zabalza, 2006).

Todos los planes se organizan en un ciclo de formación general y en un ciclo de formación orientado, salvo el plan del '76 que presenta una organización en años. Todos los planes poseen orientaciones pero con variaciones en cuanto a la cantidad y las materias que lo componen. En general se mantienen a lo largo del tiempo tres orientaciones: Letras Modernas, Letras Clásicas y Lingüística.

Grado de apertura: A partir de la posibilidad de elección de los alumnos del recorrido curricular que debe seguir, es posible determinar el grado de apertura o cierre del mismo (Camilloni, 2001). Por ejemplo, la existencia de materias optativas a lo largo de la carrera lo demuestra, al igual que la elección de orientaciones.

Los planes previos al '85 son cerrados, ya que no existen en ellos materias optativas o las pocas que se pueden elegir son entre opciones predeterminadas del mismo departamento.

Por el contrario, el plan de 1985 sería notablemente más abierto, en tanto el ciclo de grado y los ciclos orientados se conforman de asignaturas obligatorias y de otras que pueden ser elegidas por el alumno.

Al mismo tiempo se puede observar que la posibilidad de optar por unas u otras materias se encuentra desde el ciclo de grado o de formación general, en el que los departamentos (de Letras y Letras Clásicas) ofertan alrededor de 15 materias organizadas en áreas dando la posibilidad de elegir cuáles cursar dentro de ellas. Lo que sí es requisito es completar la cursada y aprobación de 9 asignaturas.

Similar es lo que ocurre en el ciclo de orientación, ya que si bien existen dos tramos de formación dentro de ellos (materias básicas y de elección libre) en ambos el alumno tiene la posibilidad de elegir entre las materias propuestas por el Dpto. de Letras u otras que se dicten

en otros Departamentos o Facultades de la UBA previa autorización del Dpto. de la carrera. Dadas estas características, el plan de la carrera de Letras es uno de los que presenta mayor apertura de la Facultad.

En la página web de carrera se hace alusión a esta apertura y a la posibilidad de elección del alumno, señalándola como una característica que ayudará a conformar la capacidad crítica de los futuros egresados: *“Con el objetivo de formar profesionales con capacidad crítica, el plan coloca al alumno ante la exigencia incesante de reflexionar sobre la elección de su línea de estudio y concebir los procesos de conocimiento como una construcción activa de saberes en un escenario donde compiten epistemologías, métodos y contextos histórico-sociales diversos.”* (www.filo.uba.ar)

Correlatividades: El plan de estudios puede considerarse más rígido o flexible en función de la existencia de correlatividades y la ubicación que se establecen para el cursado de las materias: las correlatividades por año son más rígidas que las correspondientes a los ciclos, ya que permiten al estudiante mayor movilidad en la realización del trayecto de formación (Díaz Barriga, 1995 y Camilloni, 2001). En general los planes son rígidos, ya que se establecen disposiciones por las cuales se exige cursar (y aprobar) determinadas materias o ciclos antes de poder cursar los subsiguientes. El plan del '85 muestra una tendencia a la flexibilización pero, existen correlatividades que ordenan el recorrido.

Requisitos para el título: Toma en consideración todas las materias y prácticas necesarias de acreditar para obtener el título (Calvo, 2002)

a)- Para la obtención del título de Licenciado: además de la aprobación de las materias del plan de estudio, el plan del 60 plantea la realización de un trabajo y el del '76 la aprobación de una tesis. Los planes del '74 y del '85 no presentan la realización de la tesis como un requisito y así sigue hasta la actualidad.

b)- Para la obtención del título de Profesor: (Rodríguez Ousset, 1994 y Lucarelli, 1997) en general se ha mantenido el requisito de la aprobación de materias pedagógicas al finalizar el cursado del plan general. Luego de ser formados en los contenidos propios del área se les pide como requisito aprobar tres asignaturas dedicadas a la formación en la práctica profesional docente. Por este motivo, se puede destacar que la concepción que prevalece es que para formar en la profesión docente, y por tanto para enseñar, basta con el dominio del contenido disciplinar.

Perfil del egresado: El campo en el que se espera que se desempeñen los egresados de la carrera se puede inferir, en algunos casos, del perfil de egreso, mientras que en otros este se encuentra enunciado explicitado (Díaz Barriga, 1984)

Únicamente en el plan actual se ha encontrado enunciado el perfil del egresado, en los planes anteriores no aparece. Observando los planes de estudio y los títulos que otorgan, se puede señalar que se forma principalmente para que el egresado se desempeñe como docente o como investigador en el área.

Formación generalista o especializada: De acuerdo al tiempo de cursado y a la cantidad de materias que corresponden a uno u otro año o ciclo es posible hablar de una formación más especializada o generalista de los alumnos. Es generalista cuando la mayoría de los cursos son de fundamentación, disciplinas genéricas y de formación socio-cultural. En cambio, es especializada cuando se prioriza el cursado de instancias curriculares propios de una disciplina o campo profesional. (Zabalza, 2006; Gómez Campo y Tenti Fanfani, 1986)

Se observa en el cuadro comparativo que a lo largo de los años hay una tendencia hacia la especialización. Si bien en la carrera siempre se encontraron orientaciones (básicamente en Letras Modernas y en Letras Clásicas) con el correr de los planes ha disminuido la cantidad de materias del ciclo general y ha aumentado la cantidad de materias del ciclo orientado.

Articulación teoría y práctica: Se busca identificar si dentro del plan de estudio existen instancias de formación que relacionen el contenido teórico con la práctica profesional. Lucarelli señala que se pueden distinguir dos formas de hacer referencia a la práctica: uno como práctica profesional y otra como estrategia metodológica en el desarrollo de toda situación de enseñanza y aprendizaje. Cabe señalar, que en el análisis del plan de estudios, se hace referencia específicamente al primer sentido. (Lucarelli, 1994 y 2009 a)

En los planes no se advierten espacios relativos a las prácticas. A partir de la lectura de los planes de estudios no es posible identificar explícitamente instancias curriculares de articulación entre la teoría y la práctica profesional para la licenciatura.

En el caso del profesorado, encontramos por lo general, una materia de práctica de la enseñanza. En este sentido, es posible pensar que la concepción que subyace a esta manera de organizar el currículum es dicotómica, dado que prevalece una separación entre la teoría y la práctica, entendidas éstas como tareas excluyentes, desarrolladas al margen una de la otra, con una ubicación institucional desconectada.

También cabe destacar que esa materia se deja como una única materia de práctica pedagógica al final de la carrera. El hecho de ubicarse al finalizar de la formación nos estaría indicando la existencia de una concepción aplicacionista, dado que el alumno deberá aplicar en esta oportunidad los contenidos teóricos adquiridos a lo largo de la carrera.

Instancias curriculares de formación en investigación: Tal como se señaló en esta tesis se busca la existencia de instancias curriculares que explícitamente promuevan la formación en investigación, observando si las mismas son obligatorias u optativas. Su ubicación dentro del plan de estudios, nos permite pensar acerca de qué manera se concibe la investigación dentro de la carrera y qué importancia se le da a la misma. En los planes analizados no fue posible identificar materias que explícitamente tengan como objetivo la formación en investigación, surgiendo entonces como interrogante cómo es que estos estudiantes adquieren las competencias propias del rol profesional en este campo.

5.10.3- El plan de estudios actual

El plan actual surge, el 15 de octubre de 1985 (Res. C.S. N° 928/ 85) luego de que asume la gestión normalizadora. Tiene una pequeña modificación en algunas materias de las orientaciones en agosto de 1993. En síntesis, en el plan vigente en 2012, el alumno debe recorrer tres grandes etapas de aprendizaje: un primer ciclo preparatorio y nivelador (Ciclo Básico Común), un ciclo específico inicial (Ciclo de Grado) en que el alumno recorre la gama de áreas que componen el estudio de las Letras y un tercer ciclo (Ciclo de Orientación) en que el alumno opta por una línea de especialización, de acuerdo con la experiencia adquirida en el Ciclo de Grado. La formación se completa con la aprobación de tres niveles de dos idiomas modernos: italiano, francés o portugués y otro a elegir entre inglés o alemán.

En la carrera se encuentran tres grandes líneas de orientación, cada una con características propias:

- **Orientación en Letras Clásicas** (13 materias: 11 obligatorias y 2 electivas). Esta orientación está dirigida por el Departamento de Letras y Literaturas clásicas. La orientación se organiza en torno del estudio y conocimiento de las lenguas clásicas (latín y griego) en tanto constituyen los instrumentos esenciales para acceder a las culturas respectivas. Se intenta además iniciar al estudiante en el ejercicio de la reflexión profunda sobre los textos clásicos, a partir de los cuales es posible lograr una interpretación más completa y dinámica de la

literatura y la cultura que la produce. Para quienes optan por la especialización, son cuatro los niveles obligatorios de griego y latín, (más un quinto nivel opcional de cada lengua) además de un curso de Filología Latina y de Filología Griega. Desde 1992 se ha comenzado a dictar un curso anual de Sánscrito como materia optativa en el plan de la carrera. El estudiante que egresa de la orientación está capacitado para realizar tareas de investigación y docencia relacionadas con las diferentes áreas involucradas en el campo de la Filología Clásica: análisis e interpretación de textos, establecimiento de textos a partir de manuscritos, traducción, epigrafía, papirología literaria y documental, paleografía.

- Orientación en Letras Modernas (13 materias: 2 electivas de enlace, 4 obligatorias del área elegida y 7 de elección libre) Las Áreas de Letras Modernas son: 1.- Teoría Literaria, 2.- Literatura Española, 3.- Literatura Latinoamericana y Argentina, 4.- Literatura Extranjera. Entre otras cosas, en esta orientación se forma en teoría y crítica literaria. En cuanto a la relación de la teoría con la crítica literaria, Vitagliano (en Ciordia, 2011, p.128) plantea que mientras la crítica literaria es interpretación, descripción, lectura y evaluación de corpus concretos (un texto, un género, una tendencia, una corriente, una obra), la teoría literaria en cambio procede de manera distinta ya que la teoría lee a la crítica, hace una crítica de la crítica, del modo de leer, ve qué es lo que lee el crítico, qué concepción de la literatura está detrás o por debajo de lo que este lee, qué concepción de la significación, del sentido, etc. Por su parte, Funes (en Ciordia, 2011, p. 46) señala que hablar de investigación literaria implica un recorte muy definido dentro de los estudios literarios y un deslinde en el amplio abanico de prácticas que involucran. Se distingue de la crítica literaria entendida como lectura puntual, evaluativa; del comentario de textos entendido como ejercicio de clarificación de las oscuridades de un texto; de la historia de la literatura como compendio panorámico de autores y de obras y como puro ejercicio de datación y de sujeción del texto a filiaciones e influencias. El mismo autor sostiene que la investigación literaria reclama para sí, un estatuto científico, en tanto productora de un saber sobre los textos que se alcanza mediante la elaboración de hipótesis descriptivas y explicativas de diferentes aspectos del fenómeno literario.

- Orientación en Lingüística (13 materias: 2 electivas de enlace, 4 obligatorias del área elegida y 7 de elección libre) Las Áreas de Lingüística son: 1.- Sociolingüística y Etnolingüística, 2.-Psicolingüística y Neurolingüística, 3.- Lingüística Formal. Como señala Ferdinand de Saussure (2002) El estudio del lenguaje comporta, pues, dos partes: la una, esencial, tiene por objeto la lengua, que es social en su esencia e independiente del individuo; este estudio es únicamente psíquico; la otra, secundaria, tiene por objeto la parte individual del lenguaje, es decir, el habla, incluida la fonación, y es psicofísica. Por su parte Benveniste (1997) plantea que la lingüística tiene un doble objeto, es ciencia del lenguaje y ciencia de las lenguas. Esta distinción, no siempre establecida, es necesaria: el lenguaje, facultad humana, característica universal e inmutable del hombre, es otra cosa que las lenguas, siempre particulares y variables, en las cuales se realiza. Es de las lenguas de lo que se ocupa el lingüista, y la lingüística es ante todo la teoría de las lenguas. Pero, situándonos como lo hacemos aquí, veremos que estas vías diferentes se entrelazan con frecuencia y por fin se confunden, ya que los problemas infinitamente diversos de las lenguas tienen en común poner siempre en cuestión, alcanzado cierto grado de generalidad, el lenguaje.

Los Títulos de Grado que se pueden obtener son:

- Licenciado en Letras: Para obtener este título se requiere, además, la aprobación de dos seminarios de grado uno de los cuales deberá pertenecer a la orientación elegida.
- Profesor de Enseñanza Media y Superior en Letras: Requiere aprobar dos materias pedagógicas (Didáctica General y Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza).

Observando la página Web actual de la carrera se puede encontrar la siguiente descripción: *“El egresado de la carrera de Letras desarrolla principalmente sus actividades en distintos niveles de la docencia y la investigación. Actualmente se procura intensificar el vínculo con las diversas instituciones que incluyen la lengua o la literatura en el campo de sus conocimientos, ya sea a nivel terciario o secundario. Existen también otras áreas de acción vinculadas con el quehacer editorial y los medios de comunicación (asesorías y trabajos de edición, preparación y redacción de textos y materiales de variado tipo,*

organización y seguimiento de publicaciones o emisiones audiovisuales). El apoyo a la capacitación del personal en el uso de la lengua como instrumento preciso de comunicación, tanto en empresas públicas como privadas, y la participación en equipos de trabajo transdisciplinario constituyen otros aspectos no convencionales que los egresados de esta carrera están capacitados para abordar profesionalmente". En síntesis, aspira a la formación de docentes e investigadores críticos en el área general de las Letras y en las disciplinas particulares de los estudios literarios y los estudios lingüísticos. Se plantea como práctica profesional consolidada: la docencia y la investigación, pero no se deja de reconocer la existencia de otras prácticas profesionales emergentes ligadas a los medios de comunicación.

El plan del '85 introduce una serie de cambios interesantes de destacar con respecto al plan anterior que corresponde al año 1976 (Res. C.S. N° 659/ 76). Estas modificaciones son:

- La Licenciatura se estructura en tres ciclos: C.B.C., Ciclo de Grado y Ciclo de Orientación. Antes de la reforma del '85, si bien no estaban explicitados, existía un ciclo General y las Orientaciones. No han variado de un plan a otro las tres orientaciones: Letras Clásicas, Letras Modernas y Lingüística.
- Aumenta considerablemente la cantidad de materias optativas. El Plan es mucho más abierto y flexible. En el Plan del '76 no hay materias optativas. En el Plan del '85 existen optativas tanto en el ciclo General o de Grado (6 materias) y el Ciclo de Orientación (7 materias). Asimismo se puede optar no sólo entre las orientaciones antes mencionadas sino también, una vez elegida una orientación se elige un área dentro de la misma. Además, las materias optativas en algunos casos, se tienen que elegir entre un grupo preestablecido (como en el Ciclo de Grado); en cambio, en el Ciclo de Orientación se puede elegir mucho más abiertamente cualquier materia dictada por el Departamento de Letras, por la Facultad o por la UBA. En términos de porcentajes, en el Plan del '76 había un 0% de materias optativas, en cambio en el Plan '85 existe un 46 % de las materias y/o seminarios, optativos.
- Aumenta la apertura y flexibilidad del Plan del '85 que se refleja en la cantidad de correlatividades que se señalan. En términos generales, se establece que en el ciclo de Grado hay que rendir primero las materias obligatorias y después las optativas. También, que antes de iniciar el Ciclo de Orientación, hay que tener aprobadas las materias del Ciclo de Grado obligatorias y algunas relacionadas con la orientación y el área elegida. No se plantean muchas exigencias al respecto, las correlatividades, parecen simplemente estructurar la "columna vertebral" de la carrera. En cambio, en el '76 la correlatividad se da en el cumplimiento de las materias de cada año.

- En el Plan del '76 se pedía una tesis para la licenciatura. En el Plan del '85 se saca la tesis
- Establece diferencias en las exigencias requeridas para lograr la Licenciatura según se elija la orientación en Letras Clásicas, en Letras Modernas o en Lingüística. La primera, está dirigida por su propio departamento y las otras dos por el Departamento de Letras. Por ejemplo, en la Orientación en Letras Clásicas se pasa del Ciclo de Grado al Ciclo de Orientación directamente, en cambio en las otras dos orientaciones hay que cursar dos materias optativas. La cantidad de optativas entre estas orientaciones también varía: la orientación en Letras Clásicas presenta mayoría de obligatorias, en cambio, las otras dos orientaciones requieren 4 materias obligatorias y 7 a elección. Además, en las orientaciones a cargo del Departamento de Letras, se puede elegir un área y se requiere la aprobación de dos seminarios para obtener la Licenciatura.
- La cantidad de materias requeridas para la Licenciatura varía levemente (de 28 a 30) a pesar de los cambios.
- Las materias anuales pasan a ser cuatrimestrales. Al respecto hay que considerar que las asignaturas cuatrimestrales doblan la obligación de tiempo de clase: la asignatura anual puede exigir entre 3 y 5 horas de clase semanal obligatoria; una asignatura cuatrimestral puede exigir entre 6 y 10 horas de clase semanales obligatorias. En términos generales, el régimen cuatrimestral significa una intensificación y concentración de esfuerzo y tiempo.
- El Plan del '76 tenía una mayor influencia de las Letras Clásicas en toda la carrera. En cambio el Plan del '85, parece ser más específico en cada ciclo y orientación.
- No hay variaciones en el pedido de tres niveles de 2 idiomas y de las asignaturas que se deben cursar para el profesorado.
- No están previstas en el Plan de Estudios (del '76 y del '85) instancias de acercamiento al campo profesional. En alguna medida, podrían cumplir este papel (según la forma de implementación) los seminarios que se requieren cursar al finalizar las orientaciones en Letras Modernas y en Lingüística (aunque no está señalado explícitamente).

Es importante destacar que ninguno de los planes mencionados incluye asignaturas de metodología de investigación, aunque sí seminarios de grado con temáticas sumamente específicas ligadas al área de estudio. Al respecto, el Departamento de la carrera señala en la página web: *“El otro tipo de asignatura es el seminario. Este tipo de curso puede tomarse como parte del Ciclo de Orientación. Tiene una carga horaria de 4 horas semanales en total, aborda un tema puntual y es dictado por docentes-investigadores que se especializan en*

dicho tema. Esta modalidad de cursada, que supone una participación más activa de los estudiantes, permite a los alumnos avanzados adquirir conocimientos académicos actualizados y desarrollar sus habilidades de docencia e investigación.” La función formativa que cumplen los seminarios en la carrera será considerada en el próximo apartado.

5.10.4- La formación en investigación.

La carrera de Letras, en concordancia con demandas provenientes del contexto nacional e internacional, ha ido progresivamente profesionalizándose, lo cual ha tenido consecuencias en la configuración de sus planes de estudios. Reflejo de esto es el plan actual, que le da una mayor atención a la especialización, articulándose así con la formación de posgrado. Así lo expresa un miembro del Departamento de la carrera:“(…) *por cómo se va ampliando la oferta en los distintos planes puede verse un movimiento hacia la profesionalización, una mayor atención a la especificidad científica de cada asignatura.*” (Entrevista Sec. Académico Dpto.- 26/06/10)

Teniendo en cuenta el contexto curricular descripto, resulta de interés, conocer lo que piensan los actores del currículum vigente sobre qué es investigar y cómo se los forma en este sentido durante los estudios de grado. A partir de una serie de entrevistas se ha podido determinar que:

a)- Los cambios sociales fueron modificando el perfil del egresado, que según los actores curriculares, actualmente coincide con la formación de “*un intelectual crítico que pueda intervenir en los debates de la sociedad*”. Al mismo tiempo, el plan se orientaría hacia una formación integral y no enciclopedista, de modo de poder formar sujetos críticos y ligados a la investigación. Un egresado entrevistado llega a la misma conclusión del perfil que se forma y cómo esto se vincula con la práctica profesional: “*hablando en general, es algo que carga la carrera que tiene que ver con el prejuicio de la formación de escritores. Yo creo que gran parte de la deserción que tiene la carrera se debe a que los estudiantes piensan que es un taller literario o que van a buscar lecturas divertidas y cosas para escribir y cosas por el estilo, entonces piensan que la carrera es muy teórica para algo que ellos pensaban que era muy práctico. Después el problema sería pensar cuál es la práctica de un licenciado en letras. Si uno dice, “la práctica de un licenciado en letras es la docencia...” Y... la carrera no forma docentes, claramente. Si uno piensa que la práctica de la carrera de letras es la investigación, tampoco forma investigadores. Yo creo que la carrera de letras forma más*

bien... intelectuales... pero cuál es la práctica de un intelectual... hablar, opinar, participar. Yo creo que forma casi periodistas culturales o cosa por el estilo.” (Entrevista egresado- 24/09/09). En este caso, evidentemente cuando se habla de articulación teoría y práctica se remite a la práctica profesional dominante (docencia e investigación) haciendo alusión a cómo la carrera los forma. Pero también hace referencia a una formación más integral y a otras prácticas emergentes. Esta relación entre plan de estudio y práctica profesional es una relación central para considerar cuando pensamos en las especificidades del currículum universitario.

b)- Este perfil de egresado toma en cuenta el quehacer del investigador pero, como ya se indicó, la carrera no incluye en su plan de estudio ninguna asignatura que forme en investigación de manera explícita y específica. El Secretario Académico lo confirma pero también abre otras posibilidades: “no necesariamente eso tiene que estar en un Plan, puede ser parte de la oferta, que haya seminarios de escritura académica como metodología que no necesariamente figura en un Plan de Estudios, de hecho ahora estamos pensando en armar una combinación entre talleres de escritura académica y alguna oferta de seminarios que quizás no sólo sirva para Letras pero que sea metodología de la investigación.” (Entrevista Sec. Académico Dpto.- 26/06/10). También confirma la ausencia de este tipo de materias un egresado: “(...) en relación a la investigación, la relación que hay entre la práctica y la teoría creo que ninguna porque no hay teoría de investigación. Entonces, la práctica de investigación se produce o no se produce, dependerá del caso del egresado... pero no hay una materia que se trabaje desde la teoría de investigación, no existe esa instancia.” (Entrevista egresado- 24/09/09). Estos testimonios pueden estar dándonos muestra de las características particulares con las que se manifiesta la formación en investigación en la carrera: por un lado, se señala la presencia de tareas propias del quehacer investigativo en diferentes instancias curriculares del plan dando cuenta de una dinámica fluida entre teoría y práctica en el proceso formativo; por el otro, aparece una falta de reconocimiento de esto y una suerte de reclamo ya sea por la falta del tratamiento de una teoría sobre cómo se investiga en el área, ya sea por la falta de sistematización en una materia o por lo fortuito que resulta el contacto con estos temas.

c) Se sostiene la idea de que aprender a investigar se aprende investigando: “Me parece que me estoy formando en investigación a partir de hacer investigaciones. No es una instancia separada de la práctica de investigar” es el comentario de un egresado (Entrevista egresado- 24/09/09). También agrega que ese aprendizaje *en el hacer y en contacto con otros*

se mueve en base al interés que logre cada uno en el tema: *“No hay una materia, yo creo, en ningún lugar del mundo, que te enseñe a investigar. Yo creo que tiene que haber un componente de iniciativa y de creatividad propios, un interés, obviamente (...) a investigar no te enseña nada... me parece que lo que vos aprendés, lo aprendés a partir de practicar distintos estilos metodológicos (...) Es aprender del otro (...) a investigar uno aprende mientras lo va haciendo”* dice otra egresada (Entrevista egresada- 25/06/08). A esta comunicación implícita, que desempeña un importante papel en la producción científica, Gibaja (1987) la ha llamado conocimiento tácito. Por eso afirma que la formación de los futuros investigadores requiere que su entrenamiento se realice dentro de una tradición científica al igual que una experiencia personal en la investigación junto al científico experimentado.

d)- Años atrás existía el requisito de la realización de una tesis para obtener el título de Licenciado en Letras pero luego este requisito se quitó y quedó reemplazado por el cursado de seminarios. Aparece, entonces, *el cursado de seminarios*, vinculado a la investigación por el hecho de consistir en un recorte de un tema o problema y por exigir para su aprobación la realización de una monografía, escritura que va en el sentido de la investigación que se realiza en el área ya que supone formular un plan de trabajo, buscar bibliografía, recortar un problema y desarrollarlo. El Secretario Académico comenta del siguiente modo el lugar de los seminarios como requisito de culminación de la licenciatura: *“el grado se define a partir de estos seminarios que son cualquier seminario, o sea en realidad el seminario de Licenciatura tiene que ver con el momento en el que el alumno cursa ese seminario, no tiene que ver con la especificidad. En el Plan del ‘85 vos podés hacer seminarios en diferentes lugares de tu Plan: en el ciclo general, al comenzar la orientación o antes de recibirse, ¿en qué se diferencia el seminario del área (obligatorio) y el de elección libre para aprobar la licenciatura?, en sí en nada, pero uno lo hiciste al inicio y otro al final de la carrera, se diferencia en la formación que tiene el alumno al momento de hacer el seminario, la pregunta es: ¿son los docentes concientes de esta diferencia?, en general no, ni para la cursada ni para corregir el trabajo.”* (Entrevista Sec. Académico Dpto.- 26/06/10).

En el mismo sentido, un graduado en la carrera comenta algo similar en torno a la falta de materias específicas para la formación en investigación y al lugar que cumplen en la formación los seminarios de elección libre que se necesitan para aprobar la licenciatura: *“Materias específicas [de formación en investigación] no tuve ninguna hasta casi el último cuatrimestre que curse en la carrera, que fue un seminario que dictaba Sh, era para el área*

de artes en realidad. A nosotros nos piden dos seminarios para la licenciatura, me faltaba un seminario. El de Sh era algo así como introducción a la investigación, algo por el estilo. Me anoté en ese seminario. (...) Y fue lo más parecido que tuve dentro de la carrera a algo vinculado a investigación. Después en las otras materias yo veía las investigaciones de mis profesores y fantaseaba que eso se producía... (...) Entonces yo pensaba que era algo así como en los ratos de ocio del profesor escribía o investigaba o algo así. No lo tenía como una carrera propiamente dicha. Ese seminario de Sh. me ayudó a pensar a la investigación como algo más sistemático, incluso como algo de lo que se puede vivir.” (Entrevista egresado- 24/09/09).

Desde el análisis curricular los seminarios son las instancias a través de las cuales se somete a estudio sistemático problemas considerados de relevancia para la formación profesional. Incluyen tanto el tratamiento sistemático del problema como una reflexión crítica de las concepciones o supuestos sobre tales problemas. Los seminarios, a su vez, dan la oportunidad de realizar un trabajo reflexivo y de análisis de bibliografía específica sobre un tema o problema, facilitando su profundización.

Es también en el cursado de los seminarios, donde se logran los contactos para formar parte de alguna cátedra y grupo de investigación. En el siguiente fragmento, una graduada cuenta su experiencia: *“En los seminarios me contacto con AM que es la que actualmente es mi directora de tesis, y comienzo a compartir algunas cosas interesantes y en común. Lo que ella presentó en ese seminario, era una especie de pantallazo pero a mí me hizo “clic”... y dije: Ah! esto es lo que a mí me interesa. Entonces, empecé después a colaborar (...)”* (Entrevista egresada- 25/06/08).

Así, en cuanto a cómo se forma en investigación dentro de la carrera, se podría decir que dicha tarea se desempeña principalmente en los espacios de seminario ubicados a lo largo del Plan y especialmente en el último tramo de la carrera... *“cursar seminarios dentro de mi carrera es como estar en un nivel que ya estás para recibirte (...) A mí, te digo, de toda la carrera lo que me gustó más fue cursar seminarios porque es como que terminás de armar todo.”* (Entrevista egresada- 25/06/08). Pero el aprovechamiento de estas instancias además está ligada a una determinada postura del docente que lo dicta y que asume el rol de formador quien a través de su propuesta, por ejemplo, puede ir entrenando al estudiante en la investigación al proponerle la realización de escrituras monográficas que supongan la recolección de información, la definición de un problema, etc. En el siguiente fragmento se puede comprender mejor la relación que se establece entre los seminarios y la formación en investigación: *“El seminario está vinculado por dos motivos con la investigación: por un*

lado, por el tipo de recorte que establece con respecto a un problema en un área de estudios, esto implica hacer un recorte, tener una metodología, eso ya es una enseñanza en el sentido de la investigación, luego el seminario se aprueba con una monografía, entonces la escritura monográfica, también va en el sentido de la investigación, un trabajo que supone recortar, dentro del planteo del seminario, un tema y un problema específico y desarrollarlo en 15 páginas a partir de una investigación.” (Entrevista Sec. Académico Dpto.- 26/06/10)

e)- También resulta interesante la mención del papel de la *adscripción* como un espacio clave en la formación en investigación que realizan las cátedras: “*Por Ej., tema adscriptos (estudiantes o graduados), se pide que las cátedras, como establece el reglamento, definan un plan de trabajo para ellos. Algunas materias definen perfiles distintos de adscripto, por Ej. que presenten un proyecto de investigación y en otros casos que se incorporen realizando tareas de fichado de bibliografía, asistencia a los seminarios internos, y como las cátedras tienen sus proyectos de investigación, los adscriptos suelen ingresar a ellos, Ej. UBACyT, esto es muy importante, es una forma de enlace entre el estudiante y las cátedras donde desarrolla tareas de investigación. Lo que no puede hacer el adscripto es dar clase. La adscripción es un punto de articulación fuerte para la investigación.*” (Entrevista Sec. Académico Dpto.- 26/06/10). La adscripción a las cátedras es una instancia formativa donde se introduce al alumno en los quehaceres investigativos pero un punto para reflexionar al respecto, es la cantidad de alumnos que efectivamente llegan a una adscripción, de qué forma y por cuánto tiempo.

f)- Una cuestión fundamental tiene que ver con el debate acerca de qué es una metodología de investigación dentro del campo de las Letras y de las Humanidades en general. Uno de los entrevistados señaló que: “*Ahora el problema que tenés ahí tiene que ver con la disciplina misma, hasta qué punto, al menos con la vertiente que tiene que ver con la literatura, uno puede hablar de una metodología de la investigación. La metodología tiene que ver más con las ciencias duras que con las ciencias del “espíritu”. Ahí hay un debate acerca de qué es una metodología, que es complejo.*” (Entrevista Sec. Académico Dpto.- 26/06/10). El mismo entrevistado reconoce que en el área no hay una única manera de investigar y que esto se debe a que hay diferentes orientaciones dentro de la carrera que encaran esa tarea de formas muy distintas: “*El problema es que la carrera tiene tres vertientes: la teoría, las literaturas (comparadas, clásica) y la lingüística, que en realidad es un mundo aparte, en un momento existió una Lic. en Lingüística. La Lingüística es el saber*

más formalizado y en algunas ramas el saber el más cercano al científico tradicional, por Ej. la lingüística formal, la ligada al generativismo (Noam Chomsky) y la psico y neurolingüística (más cercana a la medicina y a enfoques biológicos del lenguaje, incluso concepciones sobre el lenguaje natural). Ahí evidentemente sí hay metodologías definidas y técnicas de investigación muy específicas que van desde la biología a la formalización del lenguaje, a técnicas como la estadística. En el campo de la literatura la cosa es muy diversa, es un campo de batalla de metodologías y epistemologías muy diversas. Allí la metodología es un problema, no hay un modo de investigar, no hay una manera de concebir la literatura.” (Entrevista Sec. Académico Dpto.- 26/06/10)

La misma percepción tiene un egresado de la carrera sobre las diferentes formas en las que se puede investigar en la carrera: *“Algo que pasa con Letras es que bajo un mismo denominador aparecen muchas cosas que son muy distintas. Nosotros en Letras tenemos esto de las orientaciones que (...) hacen que las investigaciones y los objetos de esas investigaciones sean completamente distintos. Una persona que investiga lingüística, hace un trabajo mucho mas sistemático y mucho mas... si querés científico (...) que una persona que estudia o que investiga teoría literaria o una literatura nacional o algo por el estilo que el trabajo es mucho más productivo, si querés, de su creatividad, de su capacidad de interpretación que de métodos científicos estrictos o establecidos”* (Entrevista egresado-24/09/09). Aquí se observa cómo el campo profesional elegido determina el objeto de estudio y en consecuencia la forma de abordaje metodológico del mismo.

Al respecto, Funes (en Ciordia, 2011, p. 46) señala que el objeto de investigación literaria no puede identificarse con un texto, ni siquiera con un autor; o quizás podría serlo como primera instancia; pero luego los límites del objeto se ensanchan y resuenan en el horizonte más vasto del campo fenomenológico hasta abarcar el amplio abanico de procedimientos formales, de recursos técnicos, de estrategias discursivas, de efectos de sentido, que constituyen la práctica del arte verbal más allá de los textos y de los autores concretos. Ciordia y otros (2011, p. 177) señalan algunas tendencias comunes y prevalecientes en la tarea concreta de investigar literatura, tales como: la reivindicación de lo ensayístico como una forma legítima de plasmar el trabajo cumplido, sin renunciar a un estatuto científico (aunque reconozcan que este sea claramente ajeno al modelo de las ciencias duras); un énfasis en el espesor histórico del texto y de la lectura, sin por ello dejar de lado las interpelaciones al presente que también plantea y una clara elección por el enfoque histórico en el abordaje de las problemáticas teóricas en torno a lo literario.

Estas diferencias entre la investigación literaria y la investigación lingüística, parecen tener su origen en el hecho que la lingüística se considera una ciencia social, en cambio las orientaciones de las Letras clásicas y Letras modernas se ubican entre las Humanidades. Así lo plantea C. Levi-Strauss (1945, pp. 1-21): “En el conjunto de las ciencias sociales, del cual indiscutiblemente forma parte, la lingüística ocupa sin embargo un lugar excepcional: no es una ciencia social como las otras, sino la que, con mucho, ha realizado los mayores progresos; sin duda la única que puede reivindicar el nombre de ciencia y que, al mismo tiempo, ha logrado formular un método positivo y conocer la naturaleza de los hechos sometidos a su análisis. Esta situación privilegiada entraña algunas obligaciones: el lingüista verá que, a menudo, investigadores de disciplinas vecinas pero diferentes se inspiran en su ejemplo e intentan seguir su camino.”

Como síntesis, se podría decir que definir qué es investigar en Letras es una tarea compleja por la característica diversas del campo: “*Por eso investigar consiste en varias cosas, según hablemos de teoría, lingüística o literatura, que son cosas totalmente distintas.*” (Entrevista Sec. Académico Dpto.- 26/06/10). Es decir, la carrera está conformada por tres vertientes (Letras Modernas, Letras Clásicas y Lingüística) que, si bien relacionadas, están también claramente diferenciadas en lo que abarca su especialidad y la forma particular de trabajo, lo cual obstaculiza la posibilidad de encontrar una única forma de investigar, ya que ésta variará según desde qué vertiente nos ubiquemos. Además, nos encontramos con la dificultad propia de las ciencias humanas o del “espíritu” que no admiten necesariamente que “el investigar” sea una actividad guiada por una metodología (en términos modernos o habituales en las ciencias sociales o naturales).

No obstante, una egresada aclara el objeto de estudio general de la carrera: “*nuestro objeto de estudio es lo textual básicamente... en la carrera de Letras en general*” (Entrevista egresada- 25/06/08). Incluso señala que en su carrera, en general, no se considera la empiria o el campo como en las ciencias sociales: “*la mayor parte del objeto de estudio en mi carrera es lo textual. Entonces, no te permite un estudio de campo más antropológico, o sea no salís a buscar la producción in situ, ya es una producción cultural que tenés frente a vos que es el texto. ¿Sí? Entonces, como te decía, el único momento donde vos hacés trabajo de campo es si optás dentro de toda la carrera, si optás por este tipo de lingüística que es la lingüística en acción y el material se saca a partir de entrevistas, diálogos coloquiales, etc.*” (Entrevista egresada- 25/06/08).

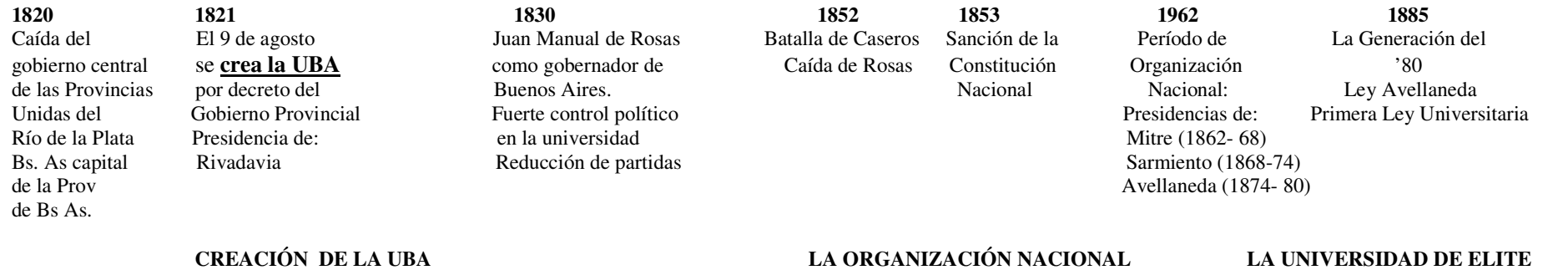
De esta manera, se podría decir que investigar en Letras es una tarea que, en general, supone la búsqueda de información bibliográfica pertinente en función del recorte de un problema, la elaboración de un plan de trabajo y, posteriormente, su desarrollo. No aparece el debate sobre la forma de llevar a cabo esa tarea: *“Vamos armando un plan, digamos, de qué es lo que queremos hacer, a dónde queremos... es como que fijamos más que nada un objetivo y a partir de ahí, cómo llegamos a ese objetivo, como podamos. Pero no hay... yo por lo menos, si hay no me lo contaron.”* (Entrevista egresado- 24/09/09).

Retomando la idea de la importancia de que el currículum universitario pueda conjugar enseñanza e investigación de forma dialéctica, se observa que la carrera de Letras otorga la posibilidad de que los estudiantes, desde el comienzo de la carrera, se encuentren envueltos en algunas experiencias ligadas a la investigación. Igualmente, cabría preguntarnos hasta qué punto estos espacios están lo suficientemente planificados y plasmados en el proyecto integral, a lo largo de la carrera (más allá de ofrecer instancias de evaluación como las monografías) para que resulte significativa esta formación ligada a la investigación.

Esta idea de que primero debemos formarnos teóricamente para luego, hacia el final de los estudios, iniciarnos en la investigación, por ejemplo, a través de las adscripciones a las cátedras o el desarrollo de trabajos en seminarios propios de la orientación elegida, tiene que ver con una forma de concebir a la articulación teoría y práctica según la cual el conocimiento se organiza de lo básico a lo profesionalizante. Asimismo entabla una relación dicotómica y aplicacionista entre ambos. Igualmente, podríamos decir que esta es una cuestión que excede a la carrera de Letras y que parece estar muy arraigada en general en todas las carreras universitarias.

Línea del tiempo de la carrera de Letras

CONTEXTO



INSTITUCION: Facultad de Filosofía y Letras.



CARRERA: Letras



Línea del tiempo de la carrera de Letras

CONTEXTO

1918	1922	1928	1930	1943
Presidencia de Hipólito Yrigoyen. Proceso de democratización y ampliación de bases sociales del Estado. La Reforma Univ. de 1918.	Presidencia de Alvear. Avance de sectores oligárquicos.	Segunda presidencia de H. Yrigoyen.	Golpe de Estado de Uriburu. Se intervienen las Univ. Nac. Década Infame, fraudes electorales. Período de Sustitución de las importaciones.	Golpe de Estado. Enfrentamiento con la Univ. Se profundiza la lucha a lo largo de todo el período. Intervención de la universidad.

LA UNIVERSIDAD REFORMISTA 1918- 1943

INSTITUCION: Facultad de Filosofía y Letras.

1920	1927	1930	1943
Cambio en los Planes de Estudio. Se incrementaron los cursos de latín y griego.	Cambios en los Planes de Estudio. Se intensifica la enseñanza de la historia. Afianzan la Unidad Humanística. Nuevas creaciones de Institutos de Investigación.	Continuidad Institucional con la década del 20. Restricción en presupuesto universitario.	Se inicia proceso que cambia el funcionamiento de la Facultad, con el Golpe del 43. La estructura de investigación es modificada, los Planes entran en proceso de revisión y reforma. Por cuestiones políticas varios profesores con cesanteados u obligados a renunciar, entre ellos, Rojas, R. La Facultad es intervenida.

CARRERA: Letras

1912	1918	1919	1920	1922-27	1928	1930	1943
Cambio de plan: Nace la sección de Letras	Cambio de plan	Cambio de plan	Cambio de plan	Se crean Institutos	Cambio de plan		
Se mantiene la unidad humanista y clásica de los estudios							

Línea del tiempo de la carrera de Letras

CONTEXTO

1944	1946	1948	1955	1958	1966	1973
Profundización de enfrentamiento entre oficialismo e intelectuales.	Presidencias de Perón Plan Quinquenal. Peronismo. Estado Interventor, garante de derechos sociales. Ley 13031.	Creación de la Universidad Obrera	Golpe de Estado: Revolución Libertadora. Estado Desarrollista. Educación como inversión.	Se restituye la Ley Avellaneda. Se crean universidades privadas Creación del CONICET	Golpe de Estado de Onganía. Noche de los Bastones Largos Proyecto Desarrollista Autoritario. Ley Univ. 17.245	El peronismo vuelve al poder Presidencia de Cámpora.

LA UNIVERSIDAD Y EL PERONISMO (1943- 1955)

LA RENOVACIÓN UNIVERSITARIA (1955- 1966)

LAS INTERVENCIONES

INSTITUCION: Facultad de Filosofía y Letras.

1945	1946-7	1946-50	1955	1956	1958	1960	1966	1970	1974
Continúan los conflictos docentes.	Año con movilizaciones y huelgas estudiantiles. Reformismo Vs. Oficialismo	Interventor: Francois. Reestructuración y disciplinamiento de la Univ. Reformulación de Planes, cambio en Investig. supresión de Institutos.	Cambios en la Univ. Facultad lugar central en vida Intelectual. Interventor: Salas. Desperonizar la institución.	Transf. en la estruct. curricular. Reforma Administ. Incentivo a la investig. Creación de carreras	Se consolida el proyecto renovador en la Univ. Nuevo Estatuto Universitario. Carreras de Filosofía y Letras se reestructuran en Deptos.	En esta década la Facultad sufre el ataque de la derecha tradicionalista.	Noche de los Bastones Largos. Represión, renuncias docentes.	Se designan como rectores de la Univ.a jóvenes vinculados con la juventud peronista. Se modifican los Planes de Estudio.	Interventor Puigrrós reemplazado por otro interventor de derecha

CARRERA: Letras

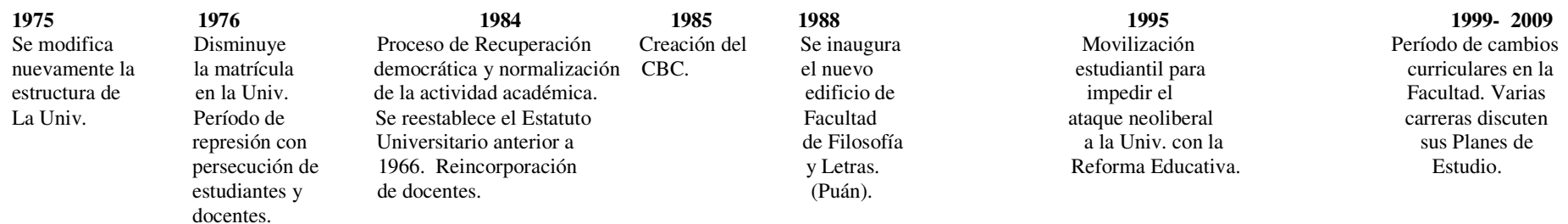
1944	1946	1948	1952	1958	1960	1970	1974
	Se reestructura el Instituto	Cambio de plan	Cambio de plan Licenciatura	Se crea el Depto. Se rompe con la unidad humanista y clásica de los estudios-	Cambio de plan	tendencia a la especialización...	Cambio de plan

Línea del tiempo de la carrera de Letras

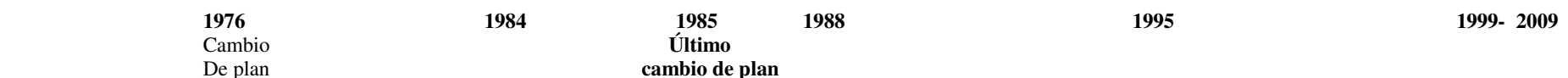
CONTEXTO



INSTITUCION: Facultad de Filosofía y Letras.



CARRERA: Letras



5.11- Carrera de Historia

5.11.1- Su historia

Luego de la creación de la Facultad de Filosofía y Letras en febrero de 1896, la primera ordenanza sobre plan de estudios fue sancionada en marzo de 1896 y dispuso que los estudios se distribuyeran en cuatro años. Para acceder al título de Doctor, incluía cursos regulares, las materias de examen obligatorio y cursos libres cuyo número se fijaría anualmente. Contenía un núcleo esencial de asignaturas de Filosofía, Historia y Literatura, más algunas de Geografía, Ciencias de la Educación y Sociología.

Este primer plan, contenía un curso de Historia en cada año. Como detalla Buchbinder (1997, p. 62): en primer año, *Historia de la civilización antigua: ciencias, artes, instituciones e industrias*; en segundo año, *Historia de la civilización moderna: ciencias, artes, instituciones e industrias*; en tercer año, *Historia de la civilización americana: ciencias, artes, instituciones e industrias* y en cuarto año, *Historia argentina (evolución política y social)*. La primera cátedra de Historia de la Facultad estuvo a cargo de Enrique Merou a partir de 1896 dictando la materia de primer año.

Luego del cambio de plan de 1898, las materias específicamente históricas fueron desplazadas de los dos primeros años y restringidas a los cursos de tercero donde se dictaba un primer curso de Historia Universal y de cuarto, donde figuraba un segundo curso de Historia Universal y otro de Historia Argentina. El plan sancionado durante ese año posibilitaba, junto a los estudios que conducían a la obtención del título doctoral, el seguimiento de cursos especiales que daban acceso al título de Profesor en Filosofía, en Historia o en Letras.

En noviembre de 1899, David Peña se hizo cargo de la Cátedra de Historia Argentina en calidad de profesor suplente. Este constituía sólo uno de los dos cursos de Historia Argentina a cargo de profesores suplentes. El otro estaba dirigido por Mariano Vedia y Mitre. Hasta 1912, ambas cátedras funcionaron en base a los cursos de estos profesores ya que el titular, Joaquín Castellanos, estuvo de licencia casi de forma ininterrumpida. Lo que será posteriormente el Instituto de Investigaciones Históricas inicia sus actividades en 1906 como Sección de Investigaciones Históricas y se consolida en la década de 1910.

Destaca Buchbinder (1997, p. 65) que 1904, en su último discurso como Decano, Miguel Cané había sostenido que en ninguna Facultad del mundo se estudiaba para ser historiador, pero que en muchas de ellas, se difundía una ciencia cuya necesidad empezaba a

imponerse: la Metodología Histórica. Ésta, junto a la heurística, empezaba a ser consideradas el fundamento indispensable de los estudios históricos. Señala el mismo autor, que a pesar de las palabras de Cané, los aspectos de la Metodología Histórica, la crítica de fuentes y el análisis documental que, en todo Occidente, se convirtieron durante el siglo XIX en el elemento que otorgó estatus científico a la historia y cuyo dominio definió al nuevo profesional de la disciplina, encontraron una notable resistencia para su difusión en los cursos específicos de Historia dictados en la Facultad.

Uno de los primeros antecedentes relativos a un abordaje metodológico de la enseñanza en la carrera de Historia, data de 1904 momento en el cual Antonio Dellepiane, profesor titular del Primer Curso de Historia Universal, dedicaba la mitad del programa de su materia, a problemas metodológicos de la Historia. En 1909 dedicó el total de su materia a la Metodología. Sin embargo esta decisión tuvo la resistencia del Decanato, quien consideró indispensable evitar este giro en el programa de la asignatura porque creía que ésta se desnaturalizaba ya que su objeto era la Historia y no su método. Se sostenía que la metodología debía ser tratada pero no como tema principal, sino como medio de enseñanza.

El proyecto de doctorado aprobado en 1912, sancionaba el requisito de que para recibir el título de doctor era necesario optar por una de las tres secciones en que se había dividido la Facultad: Historia, Filosofía o Letras. Esto significaba que quienes recibieran el título de Profesor de Historia podrían aspirar al de Doctor completando las materias de la sección electa y realizando una tesis doctoral.

En noviembre de 1912, se designó a Carlos Ibarguren profesor titular de Historia Argentina. La cátedra de Historia Universal continuaba a cargo de Dellepiane quien en 1916 insiste con la enseñanza de la Metodología de la Historia enviando una carta al Decanato. La enseñanza de la Historia comenzó a ser modificada, introduciéndose con mayor vigor aspectos ligados a la metodología de la investigación a partir de 1917. En agosto de ese mismo año, relata Buchbinder (1997, p. 67), se implantó un curso de Historiología o Metodología de la Historia, uno de Historia de las Civilizaciones, de Historia de América en sus relaciones con Europa y de Historia Argentina.

Luego de la Reforma Universitaria de 1918, se escucharon algunas de las reivindicaciones de los estudiantes, modificándose los planes de estudio, disponiéndose que los que tuvieran aprobados los exámenes parciales podrían optar por los títulos de Profesor o de Doctor rindiendo sólo una tesis cuya elección del tema corría por cuenta del alumno. Esto tuvo lugar, según la periodización y teorización de Fernández Lamarra (2003, p. 28), en un

marco de mejoramiento e innovación de la educación universitaria, basado en la confianza de la ciencia y la investigación.

En noviembre de 1918 fueron suprimidos los exámenes generales y se dispuso que el alumno que hubiera aprobado los exámenes parciales de acuerdo con los planes vigentes podría optar por el título de Profesor o Doctor rindiendo solamente una prueba de tesis cuyo tema sería, desde entonces, de libre elección del candidato. Sin embargo, se establecía que después de su examen de tesis se exigiría al estudiante en el área de Historia el conocimiento de la historia americana incluyendo las relaciones con la geografía, la sociología, la historia de las civilizaciones y la formación de la nacionalidad argentina. Se determinaba que, en tanto los diplomas expedidos por la Facultad habilitaban para el ejercicio de la docencia, el candidato recibiría su diploma después de haber pronunciado una lección oral ante los alumnos de la casa y la comisión que hubiera aprobado su tesis.

En el nuevo plan de 1918 fueron introducidos nuevos cambios en la enseñanza y organización de los estudios históricos. El lugar de la metodología histórica en el plan de estudios de la Sección de Historia fue reforzada con la creación de una cátedra de Introducción a los Estudios Históricos que formaba parte del curso introductorio.

El plan de estudios se modificó nuevamente en diciembre de 1919 al crearse un primer año común para todas las carreras integrada por cuatro asignaturas. También en 1919, luego de la renuncia de Dellepiane, se nombra a Emilio Ravignani como Director de la sección de Historia, cargo que ocupó hasta 1946. Desde ese momento comienzan a tener preponderancia en la carrera los adherentes a la corriente denominada “Nueva Escuela Histórica”, que hasta ese momento no habían accedido a ningún cargo docente a pesar de la escalada importancia que venían adquiriendo en la carrera de Historia.

En diciembre de 1920, el Consejo Directivo de la Facultad aprobó un nuevo plan de estudios que no introdujo grandes modificaciones en relación al vigente desde junio de 1919. Este plan fue nuevamente modificado en junio de 1928. En 1921 se creó el Instituto de Investigaciones Históricas; en mayo de 1924 los gabinetes de Historia de la Civilización e Historia del Arte; en 1927 el de Historia Antigua y Medieval que fue organizado definitivamente en 1929. En este plan de 1928, como en los anteriores, se buscaba mantener una formación integral, la unidad de la cultura humanista y la tradición clásica. Los alumnos de la sección de Historia estaban obligados a cursar ocho cursos de Latín y Griego (por lo general cinco cursos de Latín y tres de Griego). En este caso, el objetivo fue intensificar la enseñanza de la Historia Universal en la carrera de Historia.

En la década del '20 se consolida la preponderancia de la denominada “Nueva Escuela Histórica”, cuyos seguidores fueron asumiendo paulatinamente la docencia de diversos cursos. Este grupo compartía una concepción del oficio del historiador que los diferenciaba claramente de algunos de los profesores que habían ejercido la enseñanza y la práctica de la historia en el ámbito universitario hasta el momento. Esta nueva generación de historiadores hizo del ejercicio de ciertas reglas relacionadas con la crítica de documentos, el elemento esencial que los diferenciaba de los historiadores tradicionales. Estas reglas se habían difundido durante la segunda mitad del siglo XIX y habían cumplido un rol esencial en la definición de la historia como disciplina científica y en la profesionalización de los historiadores en todo el mundo occidental. Los representantes de esta generación de historiadores llegaron a desempeñar un papel central en la producción, difusión y enseñanza de la Historia en la Argentina, a partir del control de las instituciones oficiales consagradas a la práctica de la disciplina.

Así, en el dictado de las materias se produjeron cambios significativos. Uno de los más emblemáticos fue la Cátedra de Introducción a los Estudios Históricos, ahora a cargo de Luis M. Torres, integrante de la Nueva Escuela, quien en los primeros años prosiguió con el énfasis en los principios metodológicos que le había otorgado Dellepiane. A finales de la década el curso fue perdiendo el énfasis metodológico, hasta 1931, momento en el cual la titularidad del mismo fue asumida por Rómulo Carbia, que cambió el nombre por Historia de la Historiografía. A partir de ese momento las cuestiones metodológicas, como por ejemplo las referidas a las técnicas y metodologías de la investigación propias del historiador quedaron relegadas a las clases que dictaba Ravignani en su carácter de Director del Instituto de Investigaciones Históricas.

Cabe destacar que la Nueva Escuela Histórica fue la primera corriente que introdujo en la Argentina, los métodos de crítica documental y que practicó una Historia de carácter fundamentalmente político-institucional. En la década del '20 el Instituto de Investigaciones Históricas ocupó un lugar sobresaliente por sus dimensiones, sus series de publicaciones y su prestigio nacional e internacional. Ravignani conservó la dirección del Instituto desde su creación formal en 1921 hasta 1946. Según Buchbinder (1997, p. 141) los sucesos políticos ocurrido a partir de 1930 no parecen haber afectado sus actividades de Director, ni en general, las del Instituto. Pero sí, parecen haber sido perturbadas por la crisis económica que se iniciara en 1929 y que obligó a suspender el envío de gran parte de las publicaciones. Esta escasez de recursos llegó a su punto crítico en 1933. Los problemas presupuestarios se fueron solucionando a partir de mediados de los años '30.

Durante el período comprendido entre 1943 y 1955, el plan de estudios, fue modificado varias veces sin que se introdujeran grandes cambios. Durante el peronismo, en 1947 se restringe la autonomía universitaria a través de la ley 13.031, que sanciona el nombramiento de rectores y profesores a cargo del Poder Ejecutivo Nacional. A esta medida fundamentada en el control político de las universidades, puede contraponerse el establecimiento del ingreso libre y gratuito a la universidad, dando lugar así a una enorme expansión de la matrícula de alumnos universitarios.

En la sección de Historia la modificación del cuerpo de profesores tuvo una significativa magnitud ya que incluso se registra aquí una mayor presencia de profesores no vinculados a la Facultad antes de 1946. Pero esos cambios, parecen no haberse traducido en modificaciones en los métodos, contenidos o formas de enseñanza. Continúa el predominio de la historia político- institucional como la de algunos historiadores pertenecientes a la Nueva Escuela Histórica.

En 1946, bajo la intervención de Francois se reestructuró el plan de Institutos y creó el Instituto de Historia que comprendía los Departamentos de Historia Argentina, Historia Americana, Historia Antigua y Medieval e Historia Española. En agosto de 1948 fue modificado el plan de la Facultad. El nuevo plan disminuyó la cantidad de materias del último año de cada sección y dispuso en cada una un curso de perfeccionamiento final; en la carrera de Historia el curso era sobre: Filosofía de la Historia e Historia Contemporánea.

Una vez finalizada la intervención y normalizada la facultad, en diciembre de 1952 se cambió el plan de estudios y surge el título de Licenciado en Historia. Este plan tenía 25 materias organizadas en cinco años de estudios (cinco materias por año). Suprimió los cursos de perfeccionamiento e introdujo un curso de Filosofía de la Historia y desdobló las materias de Historia Antigua y Medieval e Historia Moderna y Contemporánea conformándose así cuatro materias independientes. También se confirmó la creación de Historia del pensamiento y la cultura argentinos como materia común a las tres principales carreras. Para obtener el título de doctor en Filosofía y Letras se debía aprobar todas las materias, el examen de tesis de licenciatura de una de las carreras existentes (Filosofía, Letras, Historia, Pedagogía o Geografía) y la tesis doctoral.

A partir de 1955, los cambios en la Universidad de Buenos Aires eran la contraparte de los cambios que estaban produciéndose en la Argentina, en términos de renovación cultural. A partir de estos años esta casa de estudios volvió a ocupar el importante lugar que había tenido en los años '20.

El proceso de reestructuración de planes y carreras se efectivizó en el marco de una reforma administrativa expresada en la departamentalización de las carreras. Esta departamentalización decretada por el rectorado en 1956 implicó una serie de modificaciones en las estructuras de las carreras. Uno de ellos fue el cambio de organización anual de los cursos por la cuatrimestralización, cambio al que se opuso enérgicamente Historia.

En el contexto de desarrollismo, la investigación científica cumplía un papel esencial como palanca para el despegue nacional y el éxito en un contexto de nuevo modelo económico. Esto se reflejó en la creación del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), en febrero de 1958. También, en el mismo año, se instala el Instituto Torcuato Di Tella como uno de los focos centrales del proceso de transformación cultural de la época y en diciembre de 1958 se aprobó un nuevo plan de la carrera de Historia.

En 1958 se creó el nuevo Estatuto Universitario, cuyo mayor cambio de estructura lo constituyeron los concursos docentes. El presente reglamento sancionaba que tanto docentes, como ayudantes y jefes de trabajos prácticos, pasaban a ser concursados públicamente. Otro de los cambios fue la reglamentación de la libertad de cátedra y las cátedras paralelas. Si bien esto último contó con el consenso de la mayoría, no obstante generó el enfrentamiento de los distintos claustros.

A pesar de la ausencia de varios profesores en la vida universitaria durante el peronismo, el peso de la Nueva Escuela Histórica continuaba presente. Destaca Buchbinder (1997, p. 204) que la etapa comprendida entre 1955 y 1966 en la carrera de Historia se caracterizó por una permanente tensión entre sectores tradicionales y renovadores. En octubre de 1961 se cambia nuevamente el plan de estudios de la carrera. En el exterior del ambiente universitario era posible advertir la existencia de sectores que cuestionaban y proponían alternativas a la forma tradicional de concebir el oficio del historiador que sostenía la Nueva Escuela Histórica. Según los renovadores, esta nueva orientación debía partir de la inquietud por los problemas vivos del tiempo presente, apoyarse en una cultura histórica más sólida y moderna y a la vez en un esfuerzo de investigación erudita intenso. La influencia de figuras como Germani, Romero o Salas no tuvo sus repercusiones en el currículum de Historia, ni en la orientación de la mayoría de las materias. El desarrollo de nuevas corrientes renovadoras tuvo lugar en el marco de la cátedra de “Historia Social” y del trabajo interdisciplinario entre historiadores y representantes de las “nuevas ciencias sociales” donde la Historia estableció vínculos con otras disciplinas como la Sociología. En este marco se desarrollaron nuevas técnicas, nuevos métodos y un nuevo corpus de conceptos para el análisis de los procesos históricos de carácter social y económico que hasta ahora habían sido ignorados.

El 29 de julio de 1966, tan sólo un mes después del derrocamiento del Gobierno constitucional de Arturo Illia, el régimen de facto presidido por el General Juan C. Onganía suprimió la autonomía universitaria y terminó con el proyecto renovador. Como consecuencia de los graves episodios conocidos como “La Noche de los Bastones Largos” muchos docentes en la Facultad de Filosofía y Letras abandonaron sus cargos. No obstante aquellas medidas, a finales del gobierno militar, entre los años 1971 y 1973 se crean doce universidades nacionales a lo largo de todo el país, agregándose otras tres más durante el próximo gobierno constitucional entre 1973 y 1975.

En la carrera de Historia en particular, el plan de estudios cambia en 1973 (Res. C.S. N°650/73) y en 1974 (Res. C.S. N°439/74). En esta última resolución de 1974 aparece una unificación de carreras donde se hace referencia al Plan de Estudios de la carrera de “Ciencias Históricas” que está dividido en tres secciones: Sección Historia, Sección Ciencias Antropológicas y Sección Geografía. Cada sección cuenta con la descripción de un ciclo introductorio, un ciclo básico y un ciclo de especialización. Los títulos que se otorgan son: Licenciado en Ciencias Históricas (con especialización en...) y Profesor en Enseñanza Secundaria Normal y Especial en Ciencias Históricas (con especialización en...). Luego del golpe militar de 1976 se reforma el plan (Res. C.S. N°527/76) y en 1982 (Res. C.S. N°782/1982) vuelve a tener cada carrera su currículum de forma independiente.

En la actualidad, la carrera de Historia, a la par que las demás carreras de la Facultad, tiene vigente el plan de estudios aprobado con posterioridad al regreso de la democracia en la Argentina, el cual data del año 1985 (Res. C.S. N°468/85), aunque con sucesivas modificaciones. Desde fines de los '90, todas las carreras de esta casa de estudios, incluida la carrera de Historia, se encuentran en proceso de modificación de sus planes de estudio, celebrándose sucesivas reuniones interclaustrales para la discusión de las diversas propuestas.

Para finalizar podemos señalar que los períodos de mayor expansión universitaria en términos de matrícula, se sitúan durante la extensión de gobiernos democráticos, y los períodos de mayor restricción matricular y presupuestaria se registra durante los gobiernos de facto. Esta situación da muestras, según sostiene Fernández Lamarra (2003, p. 44), que: “la fuerte incidencia del Estado en la definición de las políticas universitarias... ha ocurrido tanto durante las dictaduras militares como durante los gobiernos democráticos.” (Ver línea del tiempo al final del apartado)

5.11.2- Análisis de los últimos planes de estudio

A continuación, se analizan en detalle cuatro de los últimos planes de estudio de la carrera de Historia a los cuales se ha podido tener acceso a través de sus resoluciones. Para facilitar la comparación de los mismos, se presenta el siguiente cuadro:

PLANES	1961	1974	1976	1985
CATEGORÍAS				
Nombre de la carrera	Historia	Historia	Historia	Historia
Estructura general	-Primer año: 3 obligatorias y 1 optativa - Ciclo básico: 21 materias cuatrimestrales: 12 obligatorias y 9 optativas entre materias predeterminadas - Ciclo de orientación (entre 5 y 7 materias) en: Historia Antigua (Oriental o clásica), Historia Europea (Medieval o Moderna y contemporánea), Historia Americana, Historia Argentina, Historia de España, Historia General del Arte	-Primer año común de la UBA -Ciclo introductorio de 4 materias. - Ciclo básico (21 materias cuatrimestrales) -Ciclo de especialización: tesis - Tres niveles de un idioma latino y otro anglosajón	- 25 materias anuales distribuidas en 5 años: Primer año (cinco materias) segundo año (cinco materias) tercer año (cinco materias) cuarto año (cinco materias) quinto año (cinco materias) - Una materia complementaria y un seminario - Tres niveles de un idioma latino y otro anglosajón	-CBC (6 materias) -Ciclo de Grado: 17 materias cuatrimestrales básicas (13 obligatorias + 4 optativas) -6 Orientaciones: Historia Antigua, Historia Medieval, Historia Moderna, Historia Contemporánea, Historia Argentina e Historia Americana (3 materias optativas + 4 seminarios de elección libre en la licenciatura; + 2 seminarios para el profesorado). - Tres niveles de idioma (uno latino y otro anglosajón)
Grado de apertura o cierre	Tendencia Cerrada. Pocas optativas entre opciones predefinidas.	Estructura cerrada, no ofrece opción de materias optativas	Cerrado. No se ofrecen opciones.	Tendencia a la apertura. Aumenta el número de materias optativas
Correlatividades	Rígido. Correlaciones entre ciclos y materias.	Rígido. Correlaciones entre ciclos y materias. Los niveles de idioma deben	Rigidez de año a año. A lo largo de toda la carrera, por ejemplo para	Tendencia a mayor flexibilidad. Fundamentalmente al interior del ciclo de grado se

		aprobarse antes de cursar los ciclos de especialización.	poder cursar tercer año se debe haber aprobado el primero, para el cuarto se debe haber aprobado el segundo. Luego se especifican materias tales como para cursar Historia Americana II se debe haber aprobado Historia Americana I.	plantean correlativas. En el ciclo de orientaciones sólo se detalla la cantidad de materias aprobadas que se deben tener del ciclo de grado para cada orientación elegida.
Requisitos para el título	Licenciatura: - Aprobación de las materias. Profesorado: Aprobación de 3 materias pedagógicas: (no específica)	Licenciatura: - Aprobación de las materias. - Aprobación de la tesis Profesorado: Aprobación de las materias: Didáctica General y Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza.	Licenciatura: - Aprobación de las materias. - Realización de una materia complementaria y un seminario. - Aprobación de la tesis Profesorado: Aprobación de las materias: Didáctica General y Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza.	Licenciatura: -Aprobación de las materias. -Aprobación de la tesis Profesorado: Aprobación de las materias: Didáctica General y Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza.
Perfil del egresado	No se menciona	No se menciona	No se menciona	Los egresados podrán desempeñarse en la docencia de tres niveles de enseñanza: media, terciaria y universitaria. También podrán desempeñarse como investigadores en los centros de investigación, y/o como asesores y técnicos en museos y/o archivos históricos.
Enfoque	Humanista	Humanista	Humanista	Humanista

Formación generalista o especializada	Tendencia a una formación generalizada, sólo algo más especializada, en el ciclo orientado	Tendencia generalista.	Tendencia generalista. Aunque surgen las orientaciones en los últimos años.	Tendencia generalista. Pero con mayor especialización.
Articulación teoría-práctica	No se encuentra ninguna instancia para la licenciatura. No especifica tampoco en el profesorado	No se encuentra ninguna instancia para la licenciatura. Sí, se encuentra en el profesorado una asignatura de práctica al final.	No se encuentra ninguna instancia para la licenciatura. Sí, se encuentra en el profesorado una asignatura de práctica al final.	No se encuentra ninguna instancia para la licenciatura. Sí, se encuentra en el profesorado una asignatura de práctica al final.
Instancias curriculares de formación en investigación	No se encuentra	No se encuentra	No se encuentra	Se encuentra "Métodos cuantitativos y computación aplicada a la Historia" optativa en el ciclo orientado.

Para el análisis de los planes de estudio de la carrera de Filosofía se han considerado una serie de categorías. A continuación, las mismas se desarrollan brevemente y se analizan los planes a partir de ellas.

Nombre de la Carrera: Permite observar si ha cambiado el nombre de la carrera en los diferentes planes de estudios y si ese cambio implica un cambio de enfoque. En este caso, no se ha observado cambio de nombre en los planes encontrados en la carrera y ha permanecido con un enfoque puramente humanista.

Estructura general del Plan: Da cuenta de la forma en la que está organizada la carrera. En la misma, las materias pueden presentarse en un listado, estar agrupadas por años, ciclos o por áreas temáticas (Camilloni, 2001 y Zabalza, 2006). La carrera de Historia, en los planes encontrados, estuvo organizada generalmente en ciclos (plan del 61, 74 y del 85), salvo el plan de 1976 que se organizó en años. En general, presentan materias comunes para la licenciatura y el profesorado, luego se diferencian hacia el final de la carrera.

Grado de apertura: A partir de la posibilidad de elección de los alumnos del recorrido curricular que debe seguir, es posible determinar el grado de apertura o cierre del mismo (Camilloni, 2001). Por ejemplo, la existencia de materias optativas a lo largo de la carrera lo demuestra, al igual que la elección de orientaciones.

Los planes previos al '85 son cerrados, ya que no existen en ellos materias optativas o las pocas que se pueden elegir son entre opciones predeterminadas del mismo departamento.

Por el contrario, el plan de 1985 sería notablemente más abierto, en tanto el ciclo de grado se conforma de asignaturas obligatorias y de otras que pueden ser elegidas por el alumno y los ciclos orientados se construyen a elección del alumno en función de ciertas pautas planteadas.

Correlatividades: El plan de estudios puede considerarse más rígido o flexible en función de la existencia de correlatividades y la ubicación que se establecen para el cursado de las materias: las correlatividades por año son más rígidas que las correspondientes a los Ciclos, ya que permiten al estudiante mayor movilidad en la realización del trayecto de formación (Camilloni, 2001 y Díaz Barriga, 1995).

Podemos decir que los planes en la carrera de Historia se han buscado flexibilizar, dado que el del año 60 y del año 76 son los más rígidos, debido a que las correlatividades se establecen entre materias y entre años. En los siguientes, si bien siguen existiendo las correlatividades, éstas se establecen entre los ciclos de formación.

Requisitos para el título: Toma en consideración todas las materias y prácticas necesarias de acreditar para obtener el título (Calvo, 2002)

a)- Para la obtención del título de Licenciado: Para la obtención del título de Licenciado, en el plan de 1.960, era necesario cumplir únicamente con la aprobación de las materias indicadas en el plan.

En términos generales, con el paso de los años, se observa que el requisito de la tesis ha permanecido desde su instauración en el plan de 1974. En el de 1976 se piden una materia complementaria (sin especificar cuál), un seminario y la tesis. En el plan vigente, sólo es necesario (además de las materias) aprobar la tesis para recibir el título de Licenciado.

b)- Para la obtención del título de Profesor: (Lucarelli, 1997 y Rodríguez Ousset, 1994) en general, se ha mantenido el requisito de la aprobación de materias pedagógicas al finalizar el cursado del plan general sin la presentación de una tesis. Para el título de Profesor, en general se ha mantenido el requisito de la aprobación de materias pedagógicas al finalizar el cursado del plan general sin la presentación de una tesis. Luego de ser formados en los contenidos propios del área se les pide como requisito aprobar tres asignaturas dedicadas a la formación en la práctica profesional docente. Por este motivo, se puede destacar que la

concepción que prevalece es que para formar en la profesión docente, y por tanto para enseñar, basta con el dominio del contenido disciplinar.

Perfil del egresado: El campo en el que se espera que se desempeñen los egresados de la carrera se puede inferir, en algunos casos, del perfil de egreso, mientras que en otros este se encuentra enunciado explicitado (Díaz Barriga, 1984)

En los tres primeros planes encontrados no se hace ningún tipo de mención al perfil del egresado que se pretende formar. En oposición, en el plan vigente aparece un apartado con el nombre de “Campo Laboral”. Es importante destacar que, entre las diferentes tareas para las que está formado un egresado de la Carrera de Historia, además de la docencia, se hace referencia a la investigación sistemática y a realizar tareas de asesoramiento por ejemplo, en museos.

Formación generalista o especializada: De acuerdo al tiempo de cursado y a la cantidad de materias que corresponden a uno u otro año o ciclo es posible hablar de una formación más especializada o generalista de los alumnos. Es generalista cuando la mayoría de los cursos son de fundamentación, disciplinas genéricas y de formación socio- cultural. En cambio, es especializada cuando se prioriza el cursado de instancias curriculares propios de una disciplina o campo profesional. (Gómez Campo y Tenti Fanfani, 1986 y Zabalza, 2006)

Se observa que continúa con una tendencia generalista (por la gran cantidad de materias que tiene el ciclo general de grado) pero en el cuadro comparativo se nota que a lo largo de los años están tomando más fuerza algunas líneas hacia la especialización. Si bien en la carrera siempre se encontraron orientaciones, con el correr de los planes ha disminuido un poco la cantidad de materias del ciclo general y ha aumentado la cantidad de materias del ciclo orientado.

Articulación teoría y práctica: Se busca identificar si dentro del plan de estudio existen instancias de formación que relacionen el contenido teórico con la práctica profesional. Lucarelli señala que se pueden distinguir dos formas de hacer referencia a la práctica: uno como práctica profesional y otra como estrategia metodológica en el desarrollo de toda situación de enseñanza y aprendizaje. Cabe señalar, que en el análisis del plan de estudios, se hace referencia específicamente al primer sentido. (Lucarelli, 1994 y 2009)

A partir de la lectura de los planes de estudios no es posible identificar explícitamente instancias curriculares de articulación entre la teoría y la práctica profesional para la

licenciatura. En el caso del profesorado, encontramos por lo general, una materia de práctica de la enseñanza. En este sentido, es posible pensar que la concepción que subyace a esta manera de organizar el currículum es dicotómica, dado que prevalece una separación entre la teoría y la práctica, entendidas éstas como tareas excluyentes, desarrolladas al margen una de la otra, con una ubicación institucional desconectada.

También cabe destacar que esa materia se deja como una única materia de práctica pedagógica al final de la carrera. El hecho de ubicarse al finalizar la formación nos estaría indicando existencia de una concepción aplicacionista, dado que el alumno deberá aplicar en esta oportunidad los contenidos teóricos adquiridos a lo largo de la carrera.

Instancias curriculares de formación en investigación: Tal como se señaló en esta tesis se busca la existencia de instancias curriculares que explícitamente promuevan la formación en investigación, observando si las mismas son obligatorias u optativas. Su ubicación dentro del plan de estudios, nos permite pensar acerca de qué manera se concibe la investigación dentro de la carrera y qué importancia se le da a la misma. En los planes analizados del 61, 74 y 76 no fue posible identificar materias. En el plan del '85 no hay materia en el ciclo general que explícitamente tenga como objetivo la formación en investigación. Aparece en el ciclo orientado la posibilidad de optar por una materia: “Métodos cuantitativos y computación aplicada a la historia” y elegir el cursado de seminarios de investigación

5.11.3- El plan de estudios actual

El plan actual surge, el 26 de junio de 1985 (Res. C.S. 468 / 85) luego de que asume la gestión normalizadota con la recuperación de la democracia a nivel nacional. El mismo introduce una serie de cambios interesantes de destacar con respecto al plan anterior que se aprobó durante el gobierno militar y corresponde al año 1982 (Res. C.S. N° 782 / 82). Estas modificaciones son:

- En el Plan '82 la carrera se encontraba estructurada en 5 años; a partir del plan del '85 pasa a estructurarse en tres ciclos: C.B.C. (6 materias), Ciclo de Grado (17 asignaturas) y Ciclo de Orientación (7 asignaturas / seminarios).
- Las asignaturas en lugar de ser anuales pasan a ser cuatrimestrales
- Aumenta la cantidad de asignaturas del Plan: de 25 que la conformaban anteriormente, a 30 asignaturas a partir del año '85.

- Algunas asignaturas del Plan del '82 son reemplazadas por otras que buscan mayor especificidad en la carrera. Analizando cuáles eran estas materias, se puede decir que se sacaron aquellas que no eran específicamente históricas como: un curso de Literatura a opción y un curso de Filosofía a opción y otras ligadas a la carrera de Letras, Filosofía o Artes (EJ: Griego o Latín.)
- Las asignaturas del Ciclo de Grado se encuentran agrupadas según dos ejes: grado de especificidad y obligatoriedad. De allí que encontremos materias generales obligatorias y optativas (dentro de un grupo preestablecido). Las materias específicas, correspondientes al mismo ciclo, son todas obligatorias. En cambio, en el Ciclo de Orientación, salvo el Seminario de Metodología de la Investigación, la posibilidad de opción se amplía ya que no hay asignaturas preestablecidas ni se restringe a las asignaturas dictadas por el Departamento de Historia (permite elegir entre alguna de las dictadas por la Facultad y por toda la UBA, con guía de un consejero y autorizada por la autoridad pertinente). También en el Ciclo de Orientación aparece la especificidad, ya que de las asignaturas que hay que cursar y que son optativas, tres de ellas tienen que estar relacionadas con la orientación elegida. Todo esto muestra un proceso de mayor apertura y flexibilidad del Plan en comparación al Plan anterior donde sólo existían dos optativas (un curso de Literatura a opción y un curso de Filosofía a opción). El porcentaje de materias optativas en el Plan aumenta: del 8% al 27%.
- Observando la tabla de correlatividades, se puede ver que prácticamente todas las asignaturas tienen sus correlativas.
- El requisito de los tres niveles de un idioma latino y un idioma sajón, continúa sin modificaciones.
- La exigencia de una tesis para obtener el título de la licenciatura, continúa igual.
- También permanecen sin variación los requisitos para ser “Profesor de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Historia” cursando algunas materias pedagógicas al final de la carrera.
- En ambos planes, recién al final de la carrera existe una sola materia o seminario de investigación y ninguna otra forma prevista de preparación o acercamiento al campo profesional. Incluso, en el plan de estudios de 1982, no queda claro si existe la obligatoriedad de un seminario de metodología de investigación en el ciclo de orientaciones. Y, aún más, al hacer la lectura de los nombres de estos seminarios, parecen ser –al menos por la denominación- seminarios más bien temáticos.

La carrera de Historia en 2012 sigue teniendo vigente el plan del '85 aunque a través de los años se han presentado algunas pequeñas modificaciones al mismo (Res. 0903/85; Res. 4030/92; Res. 3779/93; Res. 0433/94; Res. 2553/95; Res. 4019/04).

El mismo presenta un Ciclo Básico Común compuesto por 6 materias y un Ciclo de Grado. Este Ciclo de Grado se divide en: un grupo de materias generales (compuesto de una materia obligatoria y cuatro optativas), un grupo de 12 materias específicas obligatorias y un grupo de materias de orientación compuesto por seminarios y materias optativas.

En este último grupo de materias de orientación se pide cursar tres materias optativas y seminarios según el título que se busque obtener. La oferta de seminarios para el ciclo orientado se presenta de la siguiente manera en el plan de estudios:

Seminarios:

C.2.1.- Seminarios temáticos

C.2.2.- Seminarios de investigación propiamente dicha

C.2.3.- Seminarios Anuales de Tesis

- Para el Profesorado:

- Dos Seminarios temáticos.

O bien:

- Dos Seminarios de investigación

O bien:

- Un Seminario temático y uno de investigación

- Para la Licenciatura:

- Dos Seminarios temáticos y dos Seminarios de investigación

O bien:

- Cuatro Seminarios de investigación.

O bien:

- Un Seminario Temático y tres Seminarios de investigación.

O bien:

- Dos Seminarios temáticos y un Seminario Anual de Tesis (S.A.T.)

O bien:

- Dos Seminarios de investigación y un Seminario Anual de Tesis (S.A.T.)

O bien:

- Un Seminario Temático, un Seminario de investigación y un Seminario Anual de Tesis (S.A.T.)

Además es requisito aprobar:

- Tres niveles de dos idiomas modernos. Uno a elegir entre italiano, francés y portugués, y el otro a elegir entre inglés o alemán.

- Para el Profesorado dos materias pedagógicas: 1.- Didáctica general (anual)
2.- Didáctica especial y Prácticas de la enseñanza (anual).

Como se puede observar, la referencia explícita a la formación en investigación se encuentra en la posibilidad de cursar seminarios optativos al final de la carrera en el ciclo orientado para obtener especialmente el título de licenciado, ya que tienen que presentar una tesis como requisito de obtención del título. Esta fue una de las modificaciones que se introdujo al plan del '85 posteriormente: *“Fíjate que después del 86 surge el seminario de tesis... allá por el noventa y tanto porque se detectó que la gente no hacía tesis de licenciatura porque tardaba muchísimo, entonces se armó como una cuestión en la cual el proceso es importante, no solo se dicta clase, sino que se tiene un cuatrimestre entero acompañando al alumno en el proceso de investigación.”* (Entrevista al Director del Departamento -16/06/10)

También está abierta la posibilidad para que alguien que curse el profesorado pueda elegir un seminario de investigación. No obstante, un alumno que se reciba como Profesor de Historia puede realizar su recorrido curricular sin tener contacto con el quehacer investigativo ya que no se encuentra ninguna materia obligatoria que forme explícitamente en los aspectos metodológicos a todos los alumnos de la carrera durante el Ciclo de Grado.

Esto llama la atención cuando se accede al perfil del egresado expresado en el actual plan de estudios, ya que la investigación se nombra como una actividad central y no se advierten diferencias entre las prácticas previstas para ambas formaciones: *“Los egresados de ambos títulos podrán desempeñarse en la docencia media, terciaria y universitaria. Realizar investigaciones dentro de los diversos centros de investigación en Historia y Ciencias Sociales, dependientes de Universidades Nacionales o Privadas, Centros de Investigaciones Nacionales o Internacionales o Fundaciones. Además pueden realizar tareas técnicas y de asesoramiento en Museos nacionales, provinciales y municipales de historia general, especial y regional y en Archivos históricos, nacionales, provinciales y municipales”.*

Un profesor de la carrera y egresado de la misma, al ser entrevistado, plantea que tal como está, el plan de estudio no cumple con la formación necesaria para los dos desempeños clásicos de un egresado en la vida profesional: la docencia y la investigación. Resultan muy interesantes los señalamientos que realiza sobre la formación docente recibida: *“Es que en general, como decía, la carrera de historia, más allá de tener un cúmulo largo de materias, una más larga que la otra, en general incumple con dos de los proyectos que dice o dos de los campos que dice patentar. Uno es el campo de la docencia, uno aprende a ser docente una*

vez recibido a fuerza de entrar en un aula. Es decir uno va aprendiendo por su cuenta pero no hay ningún tipo de sistematización con respecto a la pedagogía, la docencia, la didáctica. Salvo dos materias que son bastantes insustanciales, donde se hacen las pasantías, pero en general uno entra al aula sin tener ninguna noción. (...) (Entrevista docente- 2010). Esta visión no es única sobre el profesorado ya que otro entrevistado rescata un ámbito curricular, específico de la formación para el título de profesor, en el que él visualiza un tipo de articulación teoría y práctica referente a la práctica docente: “*me parece que era interesante el espacio de Didáctica de la Historia, porque me parece que ahí vos hacías anclaje con la realidad cosa que no sucede en la facu, entonces me pareció interesante*” (Entrevista egresado- 31/10/08).

Respecto a la formación en investigación se señala: “*Con respecto a la investigación se da el mismo fenómeno. Es decir uno hace muchas monografías, muchos parciales domiciliarios, va recibiendo muy episódicamente capacitación de lo más básico que es cómo citar, pero ninguna en cuanto a sostener un trabajo a largo aliento, un taller de escritura. Son cosas que dependen en general de la suerte o de la persistencia que uno tenga en interpelar a una persona determinada que te pueda ir bajando algún tipo de conocimiento, y también a medida que uno va elaborando material, va elaborando ponencias, va elaborando artículos, ahí te vas encontrando con las terribles carencias que tenés, en ese sentido y vas como autodidáctica. A medida que te vas chocando con tus trabajos mal fundamentados, mal citados o demás vas recibiendo los golpes, las críticas, y a partir de ahí vas cimentando ciertas nociones básicas de cómo cumplir una investigación. Pero la carrera de grado no te lo proporciona, bajo ningún punto de vista.*” (Entrevista docente- 2010).

Esta plabaras respecto a cómo se forman en investigación, remite especialmente al modelo artesanal de formación (Ickowicz, 2004) por ser una formación que se realiza en el propio contexto de la producción siendo el trabajo y la experiencia en torno a él, el núcleo a partir del cual se desarrollarán los demás aprendizajes.

De esto, se desprende que existe una tensión entre el perfil del egresado enunciado en el plan, la formación recibida a partir de la acción curricular y los ámbitos profesionales que luego desempeñan muchos egresados de la carrera, tal como lo marca uno de los entrevistados ya egresado: “*Y después participé de Didáctica de la Historia que es una materia para el título de profesor, en las investigaciones que estaban haciendo, sobre las trayectorias profesionales, es decir, dónde trabaja la persona graduada en historia y fue una experiencia interesante porque observé que muchos no trabajan en historia, desarrollan sus carreras profesionales por otros costados totalmente disímiles. Y muy pocos en investigación y si no,*

como profes. Recuerdo haber entrevistado gente trabajando en Telecom, sí, sí, con carreras profesionales totalmente diferentes.” (Entrevista egresado- 31/10/08). Aquí se hace evidente la importancia de la discusión sobre el campo profesional ante un eventual cambio de plan de estudio, su relación con el currículum universitario y la forma en la que ambos se determinan mutuamente.

En el boletín del Departamento de Historia de mayo 2010 se presenta un dossier de balance y diagnóstico del plan de estudio, producto de tres Jornadas de Discusión sobre la reforma del plan de estudios de Historia realizadas entre octubre y diciembre de 2009. En el mismo, la subcomisión que se ocupó del perfil del egresado corrobora en su informe esta situación: *“No hay un perfil del egresado determinado, el egresado de Historia no sale preparado ni para la docencia ni para la investigación”*.

Al respecto, Díaz Barriga (1986) señala que en general los *perfiles profesionales* se elaboran como un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes definidos en términos operatorios, para su ejercicio profesional. Tales perfiles se refieren únicamente a los aspectos observables del comportamiento del sujeto y tienden a regular la orientación de un plan de estudios. El autor propone estructurar el currículo a partir del estudio de la *práctica profesional*. Este concepto reemplaza al del perfil del egresado y permite definir las prácticas sociales de una profesión, sus vínculos con una sociedad determinada y las condiciones históricas de la misma, implica una explicación más integral y diversificada de la realidad social.

5.11.4- La formación en investigación.

En los planes de estudio no hay materias obligatorias metodológicas que tiendan explícitamente a la formación en investigación. Del recorrido histórico de la carrera, que se hizo al comienzo del documento, también puede expresarse que la formación en investigación en la carrera de Historia siempre ha tenido mucho que ver con los esfuerzos y estilos docentes. No se ha propiciado una estructura de plan de estudios que promoviera esta formación con instancias curriculares especialmente abocadas a este fin a pesar de considerarlo como una de las principales ocupaciones profesionales. Esta decisión es parte de la cultura e historia de la carrera.

En la entrevista a uno de los graduados, muchos son los extractos que hacen mención a la casi nula formación en investigación; se pueden considerar los siguientes como los más significativos: *“Yo no tuve fuerte posibilidades de investigación”* (refiriéndose a la formación

de grado)... *“No hubo una cultura de investigación. Incluso no hubo ejercicios de trabajos prácticos. Yo viví la cultura del examen final. Yo podía dar un final por verano, porque me daban 60 libros que yo debía leer en enero y dar esa materia en base a esos libros y las diferentes miradas e interpretaciones.”* *“Era una materia que estaba muy volcada a hablar de percentil, de estadística, cosa interesante porque la matemática ayuda, nos sacó del eje – [refiriéndose a una materia cuantitativa aplicada a la Historia optativa en un orientado-]. Sin embargo le faltó una horneada, porque uno terminó buscando la manera de zafar para hacer ese trabajo práctico. Por lo menos a mí no me pasó de apropiarme de esa herramienta, como instrumento de investigación. Y tal vez tiene que ver con que no investigué antes como para poder apropiarme de esa herramienta, o porque no se hizo foco en formar en eso.”* (Entrevista egresado- 31/10/08).

Teniendo en cuenta el contexto curricular descrito, resulta de interés, conocer lo que piensan los actores del currículum vigente sobre qué es investigar y cómo se los forma en este sentido durante los estudios de grado. A partir de las entrevistas se ha podido determinar que:

a)- La tesis es un requisito para la licenciatura que, en la actualidad, según lo expresa un egresado recibido de profesor en Historia, es una tarea difícil de llevar adelante: *“No, no me dio el cuero –para hacer la tesis-. Porque cuando yo comencé, no me daba el cuero para elegir el tema de tesis, es decir yo tenía algunas ideas de por dónde trabajar que tenía que ver con la infancia, sin embargo nunca pude lograr encontrar el tema. Estuve trabajando con JLM, que es un tipo muy piola, pero desistí porque no le encontré la vuelta, podría haber hecho algo para la tesis nada más, pero sentía que estaba recopilando información de otra gente que lo había hecho.(...)Yo sentía que estaba haciendo sólo un estado de situación. Capaz que lo tendría que haber hecho, para tener la licenciatura, pero no... no encontré el tema”* (Entrevista egresado- 31/10/08).

En el mismo sentido, aporta su mirada una egresada: *“cuando vos empezás a terminar la carrera te planteas trabajar de algo y la salida laboral más clara que tiene la mayoría es dar clases en docencia media. Entonces todo el mundo hace las materias pedagógicas, sabe que son dos materias, que la formación es muy mala pero las hacés para tener alguna salida laboral. Entonces cuando vos ya tenés el profesorado... ya te recibiste de algo... la tesis de licenciatura la hacés si en algún momento te planteas algún problema de investigación. Pero aún quienes, suponete que lograste insertarte o tener buena relación con un docente o te adscribiste a una materia y te empezás a plantear esos temas de investigación y demás, como ya se subió el parámetro de requisitos para ingresar a los ámbitos más restringidos de la*

facultad, al doctorado, la licenciatura no tiene valor.” (Entrevista graduada- 07/08/09). Lejos de contar con una formación en investigación, plasmada estructuralmente desde el plan de estudio de la carrera que andamie al alumno y le permita superar estas dificultades propias de aquel que se introduce en un nuevo quehacer, cada alumno debe trazarse sus propios recorridos en dirección a obtener sucesivas aproximaciones al campo de la investigación en Historia.

En el boletín del Departamento de Historia de mayo de 2010 se presentan las siguientes estadísticas correspondientes al número de egresados de la carrera con el plan actual:

LA CARRERA EN NÚMEROS

1985-2009: ingresan a FFyL 48.634 estudiantes, de los cuales 6.760 lo hacen a Historia.

Inscritos a SAT (2001-2010)	2001: 49
	2002: 42
	2003: 39
	2004: 60
	2005: 108
	2006: 11
	2007: 38
	2008: 76
	2009: 23
	2010: 62

Graduados (1985-2009)			
Año	FFyL (Prof. + Lic)	Historia a Profesor	Historia a Licenciado
1985	347	69	1
1986	388	52	1
1987	461	42	5
1988	441	32	5
1989	563	40	16
1990	374	37	10
1991	539	47	14
1992	434	50	2
1993	461	43	9
1994	407	36	5
1995	306	33	7
1996	336	36	5
1997	387	41	12
1998	396	39	10
1999	416	40	12
2000	435	61	10
2001	536	31	16
2002	649	56	10
2003	705	60	9
2004	633	42	7
2005	712	79	12
2006	664	63	4
2007	621	63	13
2008	670	61	19
2009	657	70	17

La lectura de estas tablas corrobora la situación señalada anteriormente: en la carrera de Historia, la mayoría de los egresados son del profesorado y pocos de la licenciatura. Esta elección está centrada en la dificultad que encuentran en la realización de la tesis y en la necesidad de una salida laboral. También se observa que aún con la introducción del SAT (Seminario Anual de Tesis) a fines de los '90 en el plan de estudio y que se implementó a partir de 2001, el número de alumnos egresados de la licenciatura no ha aumentado

significativamente. En el mismo boletín, que presenta un dossier de balance y diagnóstico del plan de estudio, producto de tres Jornadas de Discusión sobre la reforma del plan de estudios de Historia realizadas entre octubre y diciembre de 2009, se señala que el hecho que mucha gente elija recibirse de profesor y no hacer la tesis de grado, obedece a que esta instancia está totalmente desvinculada de la carrera. Esto se justificó mencionando la falta de “prácticas de investigación” pero de modo regulado, no al azar de algún acceso a fuentes en algún seminario o materia, más allá de la tesis de licenciatura. También se vinculó el problema con la escases de SAT y con la falta de planificación en la oferta (que es a elección del alumno) de materias, seminarios y SAT en el ciclo orientado.

b)- Por otro lado, parece que la formación en investigación tiene más que ver con acciones que van por fuera del plan de estudios como el contacto con docentes, tal como lo expresa uno de los graduados entrevistados: *“yo sentí que mis compañeros que tomaron el camino de seguir en la facultad y seguir una trayectoria académica es tratar de involucrarse en los proyectos que te planteaban en ese momento los modernos”* (Entrevista egresado-31/10/08). En la mayoría de los casos, las primeras aproximaciones que los alumnos suelen tener respecto de la investigación, tienen lugar según las relaciones que pueden llegar a establecer con determinados docentes o asignaturas que desarrollan, en el marco de su cursada, algunas instancias de formación en la investigación sobre sus proyectos.

Otra graduada entrevistada también confirma la falta de instancias de formación en investigación y su acercamiento al tema contactándose con miembros de una cátedra optativa del final de la carrera, que por única vez se hacía cargo de una cursada: *“casi una de las últimas materias que curse fue Problemas de historiografía, ahí por un solo cuatrimestre se invito a dar la materia a una gente que formaba parte de un centro de investigación. Es el PIMSA, que es el Programa de Investigación sobre el Movimiento sobre la Sociedad Argentina, que no está dentro de la facultad, ni de la universidad sino que es un centro de estudios pero que tiene una clara orientación marxista y algunas agrupaciones de la facultad, como la Mariategui, impulsaron que fueran ellos quienes dieran esa materia. Yo la curse y para mí y para muchos compañeros fue como una novedad y como una maravilla descubrir que había gente que hablaba de clases sociales y que reivindicaba el marxismo en la facultad, como no habíamos tenido ninguna formación teórica. No solo en metodología en investigación sino en teoría básica general (...) La propuesta final de trabajo de la materia era hacer un proyecto de un problema de investigación grupal que nos invitaron a que los que quisiéramos se lo mandáramos por mail. Con otras dos compañeras armamos el*

proyecto, se lo mandamos y ellos nos invitaron a tener reuniones periódicas con ellos para empezar a desarrollar algún acercamiento a la investigación.” (Entrevista graduada- 07/08/09). Como se observa la formación en investigación implica, por un lado una clara intencionalidad por parte del alumno de conocer más sobre el tema y por el otro, un interés por parte del docente de tratar estos temas y proponer actividades que impliquen un acercamiento.

c)- En otros casos, el primer vínculo con la investigación se establece luego de obtenida la graduación, y en función de la necesidad de cubrir las carencias de la formación de grado en investigación. Una de las graduadas cuenta su experiencia sobre cómo, luego de cursar la última materia de grado, se contacta con gente con la cual investiga actualmente: *“Mientras tanto empezamos a participar de seminarios internos del programa, en el que estudiábamos a diferentes autores para analizar algunas categorías en particular que eran problemáticas para el común de las investigaciones (...) de hecho la materia, no es que tenía un perfil de abordar cómo se investiga sino que leímos bibliografía sobre los hechos de lucha de la clase obrera y algunos textos más teóricos tipo Lenin, Gramsci, algo de Marx pero no de cómo se investiga. Eso como que fue todo lo que empezamos a ver después en la práctica con ellos. Pero en ningún momento tampoco en el transcurso del programa leímos textos sobre cómo se investiga. Era una cuestión de transmisión de saberes personales. Paralelamente a este grupo de investigación con estas dos compañeras empezamos a participar en los talleres de lectura de El Capital que se hacen también acá. Empezamos a juntarnos con uno de los docentes, que quizás lo conoces que se llama E G...”* (Entrevista graduada- 07/08/09).

Algo similar observa otra graduada entrevistada sobre la importancia de la búsqueda personal en la formación en investigación en la carrera y la falta de espacios de discusión sobre el tema: *“eso está en toda la gente de historia, gente con mucha iniciativa, autogestionado, de lectura de El Capital, de ir a hacer trabajo en tal lugar, de eso hay mucho y supongo que las autoridades habrán dicho, “bueno, como la gente se mueve sola no vamos a invertir en formación metodológica.” No hay ninguna instancia, o sea siempre tuvo que ver con alguna buena voluntad del docente que estaba investigando algo, que traía... “bueno yo use está fuente, esta otra fuente, me fui a tal archivo o hice tal entrevista.” (...) Pero no hay un espacio, casi todos, por lo menos todas mis compañeras, los que estamos en la misma generación fue todo muy autogestionado, mucho ensayo y error y entre nosotros viste.”* (Entrevista graduada- 04/09/09).

También se arman grupos de discusión independientes que tratan diferentes temas y buscan alternativas a las planteadas en la carrera: *“Lo que yo estoy haciendo con la historia es otra cosa, me junto con un grupo de personas y discutimos otra cosa. Hay gente que piensa que existe una filosofía de la historia, es decir existen enunciados que se deben respetar en todo momento de la historia, nosotros pensamos, o por lo menos creemos que esto es una representación que tienen todos los historiadores, que creen que todo lo que hacen tiene como sustento esta filosofía de la historia (...) creemos que lo que hay que hacer no es que éstas prácticas se acomoden a esto... busquemos otra cosa de nuestro objeto de historia, porque si nuestro objeto de historia era evocado por esta filosofía y nosotros hacemos otra cosa, entonces no hacemos historia, o hacemos historia sin objeto. Por eso es hora de pensar cuál es el objeto de la historia. Por este camino ando yo, que no tiene nada que ver con la academia.”* (Entrevista egresado- 31/10/08). Otra graduada también participa de grupos formados por interés en un tema pero que se generan por fuera de la oferta formal de la carrera: *“Lo que empezamos a hacer fue empezar a reunirnos con diferentes personas que nos podían guiar en eso (...) Lo que estamos haciendo son ahora distintos grupos en el que vamos como saciando nuestras necesidades, con un grupo tenemos una formación más teórica marxista, seguimos con el taller de lectura de El Capital, con otros discutimos las investigaciones colectivamente, hacemos reuniones periódicas en donde los compañeros traen...”* (Entrevista graduada- 07/08/09).

d)- Se sostiene la idea de que “se aprende a investigar... investigando”, motivado por un interés personal y existe una discusión sobre la necesidad o no de incluir materias de metodología: *“Pero paralelamente una de las cosas que nosotros planteábamos eran las falencias que hay en formación en metodología en investigación en la facultad. Entonces tratábamos de convencer a los que dirigían el programa a que vinieran a la facultad a dar seminarios en metodología de la investigación, lo cual ellos consideraban que no había que hacer, que era un error, que la facultad estaba lleno de gente que venía a boludear, que no había un interés real por la investigación, que a investigar se aprende investigando, que no es necesario hacer un seminario y el que se quisiera investigar se iba a poner a investigar por su cuenta, como habíamos hecho nosotras. Nosotras éramos un ejemplo de cómo se acercaba uno a la investigación y como no era necesario tener una investigación teórica. Bueno, nosotras discutimos mucho eso pero no logramos hacerlos cambiar de opinión, así que no se siguieron dando.”* (Entrevista graduada- 07/08/09). Además, la entrevistada reconoce la falta de discusión sobre el tema en los diferentes espacios de la carrera: *“Pero*

bueno tal vez uno de los problemas, que hemos charlado con estos compañeros que nos reuníamos, es que la dificultad de la formación en investigación es que no se discute para qué se investiga y cuáles son las conexiones necesaria que tiene que haber entre la producción de conocimiento, la difusión de conocimiento, la transformación de uno como sujeto y del sujeto más amplio. (...) En la carrera de historia nadie... vos podés pasar por toda la carrera, aprobar y recibirte de profesor y no discutir nunca cómo se investiga, ni para qué se investiga, ni qué se investiga, ni qué es un problema de investigación.” (Entrevista graduada-07/08/09).

En torno a las discusiones sobre la reforma del plan de estudio, un entrevistado de la carrera comenta en qué punto conoce él que se encuentran las discusiones sobre la formación en investigación: *“no sé hasta qué punto es más declamativo que real [la idea de] renovarlo. Pero se entiende que hay una serie de diagnósticos de la carrera donde hay problemas que sobresalen, pero más que nada sobresalen porque dentro del movimiento estudiantil, que trata de generar alguna modificación al respecto, surge la carencia de materias que sean específicas de investigación. Y eso bueno se lleva en los talleres de discusiones, y hay una coincidencia en los diagnósticos entre los diferentes claustros, pero en sí no hay ninguna propuesta concreta en cuanto a cómo solucionar este problema. Se lo diagnostica, y hay consenso en ese diagnóstico, por el momento no ha surgido ninguna propuesta concreta sobre cómo se soluciona la cuestión. No se sabe si instituir una materia, o un grupo de materias que te introduzcan, o si generar que las materias por sí mismas generen algún tipo de actividad en torno a la formación del investigador. En general la cultura de la carrera implica que esta formación tiene que ser después de recibido.” (Entrevista docente- 2010).*

En el boletín del Departamento de Historia de mayo 2010 se presenta un dossier de balance y diagnóstico del plan de estudio, producto de tres Jornadas de Discusión sobre la reforma del plan de estudios de Historia realizadas entre octubre y diciembre de 2009. En el mismo, la subcomisión que se ocupó de materias especiales y seminarios corrobora en su informe esta situación en cuanto a la formación en investigación: *“se señaló la escasez de formación en investigación debido a por un lado, la falta de un materia de metodología o algo similar y por otro lado, la ausencia de formación en investigación en un sentido más general en el transcurso de la carrera.”*

e)- Pero entonces, cabe la pregunta: cómo se investiga en historia y dónde se adquieren las nociones necesarias para llegar a realizar la tesis final de la licenciatura. Una de las egresadas entrevistadas señala que investigar implica analizar e interpretar fuentes.

Sintetiza de la siguiente forma los pasos que generalmente se llevan a cabo cuando se piensa qué es investigar en la carrera: *“...hacer la investigación, de hecho así se plantean los trabajos monográficos para aprobar el seminario, es plantear una hipótesis, recopilar toda la bibliografía que puedas con respecto a eso, demostrar que leíste todo lo que hay sobre el período escrito y poner alguna conclusión. Si tenés alguna fuente novedosa meterla pero nada más.”* (Entrevista graduada- 07/08/09). Otra entrevistada destaca el valor de algunos momentos más que otros a la hora de investigar en historia: *“La fuente es como lo más importante en la investigación histórica, lo que justifica o valida una buena investigación es la fuente y un buen análisis de la fuente. Cómo llegas, eso como que no importa... no aparece la parte metodológica. Sí aparece re contra justificado el problema, el estado de la cuestión, las hipótesis y la fuente. Cómo llegaste a interpretar, si... estás usando la misma lógica en toda la investigación, todo eso lo tenés que adivinar o intuir. O sea, no hay una necesidad de justificar los pasos. Sí, bueno la fuente. Que esté bien usada la fuente, todo lo que tenga que ver con la veracidad de la fuente o de las fuentes que sea y la interpretación.”* (Entrevista graduada- 04/09/09).

Uno de los graduados entrevistados señala que hay una fuerte mirada positivista al respecto de lo que significa investigar en la carrera: *“Fundamentalmente positivistas, en cuanto a plantear un objeto, dónde se pueden analizar las variables, pero fundamentalmente el objeto está fuera de quien lo mira, entonces, en esta concepción uno no parte de que el objeto lo tiene el historiador, sino que muchas veces mira el objeto, lo tiene que sacar del historiador... entonces uno así puede conocer, aplicar, describir, explicar. Pero no se subjetiviza, no hay una construcción subjetiva del objeto.”* (Entrevista egresado- 31/10/08). Otra egresada concuerda con la existencia en la carrera de una postura predominantemente positivista: *“Básicamente creo que es... en primer lugar tomar algún... no sé si problema pero algún tema que se haya planteado en la historia, argentina, mundial, lo que sea. Leer toda la bibliografía que hay escrita sobre el tema, ir a algún archivo, dependiendo de lo que vos te hayas planteado estudiar si es un archivo accesible o no. Tendrás mayor o menos dificultad para llegar a eso y ver cómo eso que vos encontrás en los archivos te encaja en algún lugar que pueda generar para vos alguna conclusión que aporte en el estado de la cuestión en general, digamos. No más que eso. No hay una noción de totalidad, de los movimientos de la sociedad, de los nexos entre unos procesos y otros movimientos,... en la carrera hay una noción muy positivista de cómo se desarrolla la historia. Por ende... y lo que se concibe como investigación también es muy positivista. Se habla de multi causalidad en la*

historia, entonces es encontrar, describir por ejemplo las múltiples causas que generan un hecho. Eso es investigar.” (Entrevista graduada- 07/08/09).

Un profesor entrevistado, concuerda que la mirada positivista fue una tendencia desde los '80, pero desde su perspectiva señala que actualmente también hay otras miradas al respecto: *“Creo que de por sí investigar en historia implica recuperar la esencia o recuperar determinada tendencia de un mundo pasado, para interrogarlo desde el presente. Las preguntas se hacen desde el presente hacia el pasado. Entonces no creo en una historia que pueda ser totalmente objetiva, sino que más bien tiene que encontrarse esa relación que tiene con el presente.”* (Entrevista docente- 2010). Esto muestra que dentro del quehacer investigativo en el área se encuentran prácticas dominantes y otras emergentes en lucha que buscan ser reconocidas y tener su espacio para ejercer su influencia en el perfil de historiador que se está formando.

f)- En cuanto a la articulación teoría y práctica en la formación en investigación, una graduada afirma: *“creo que no se plantea ningún tipo de articulación entre teoría y práctica en varios sentidos”* (Entrevista graduada- 07/08/09). Otra egresada plantea algo similar: *“lo que hay es eso, mucho de narrar la práctica, de gente que investigó, la mayoría de los docentes son o fueron investigadores y lo que hacen es contarte su experiencia. Ahí verías una articulación en vivo y directo del sujeto que te cuenta cómo él hizo su proceso de articulación. No hay teoría. Para mí no hay...teoría metodológica...eso no hay... no hay algo sistemático o espacios concretos donde veas eso.”* (Entrevista graduada- 04/09/09). Lo más cercano a la práctica se encuentra al final de la carrera, durante el cursado de los seminarios propuestos para el ciclo de orientación (para el profesorado o la licenciatura) o bien a través del proceso de la elaboración de la tesis. En este sentido, se trata de una secuencia vertical del plan. Una entrevistada graduada lo confirma en su experiencia de cursada: *“Las últimas materias, más que nada en las optativas, empezás a tener algunos trabajos prácticos y cosas que tiene que ver con analizar una fuente o viene algún investigador de un sitio y te cuenta cómo investigo en Argentina, tenés ese contacto. Pero es eso, más que eso no es.”* (Entrevista graduada- 04/09/09). Uno de los graduados entrevistados, al hacer mención al trabajo de tesis, expresa la falta de trabajos previos similares que muestre una articulación gradual durante la carrera de grado: *“...digamos me plantean un ejercicio que no se había planteado nunca, durante toda mi cursada, detectar problemas... Sí, sin duda. Yo no hice eso en la cursada”* (Entrevista egresado- 31/10/08). Como se puede observar, hay instancias donde se busca

insertar la práctica investigativa, pero lo que se enfatiza es la falta de discusión o una sistematización sobre el tema metodológico en el área.

Del trabajo realizado, muchas son las preguntas que aún quedan por hacer a la hora de pensar en cómo se forma en investigación en la carrera de Historia, pero a manera de hipótesis inicial, a partir de los datos analizados, surgen las siguientes ideas preliminares:

- La formación en investigación en la carrera de Historia se conforma a partir de experiencias aisladas, dependientes de la propuesta curricular de cada cátedra en cada materia siendo las materias o seminarios de los últimos años los más significativos en este sentido.
- Los alumnos egresados de la carrera tienen diferentes acercamientos al quehacer investigativo según elijan la licenciatura o el profesorado. Si bien el recorrido general de la carrera es común, la formación en investigación de los que egresan con el título de Licenciado es diferente a la de los egresados con el título de Profesor por el requisito final para la obtención del título. Para la licenciatura se tiene que realizar una tesis, lo cual implica realizar una investigación. En cambio para el profesorado, solo tienen que aprobar el cursado de materias pedagógicas.
- Parece que parte de la formación en investigación depende de actividades buscadas y vividas por fuera de la formación de grado en grupos autogestionados.

Por lo tanto, a lo largo de la carrera de historia, la formación en investigación se encuentra supeditada a las propuestas que realizan las asignaturas que consideran importante incorporar como parte de sus desarrollos curriculares los contenidos ligados al quehacer investigativo. Según plantea uno de los entrevistados: *“se supone que las materias deberían explicar bien las cuestiones de la investigación en muchos aspectos”* (Entrevista al Director del Departamento -16/06/10). En la etapa final de la carrera, los seminarios tienen un lugar especial en esta formación. Así explica el Director de la carrera cómo debería trabajarse en el Seminario Anal de Tesis: *“se supone por ejemplo en el seminario anual de tesis que es donde mejor se ve, las primeras clases se dan algunas indicaciones sobre archivos, los lugares donde buscar los materiales, cómo presentar un proyecto, con la experiencia de este seminario de tesis, en las primeras clases explicamos cuestiones técnica: esto es un archivo, así se haría una reseña, así se armaría un proyecto, un objeto, etc., etc., a partir de ahí*

vamos dando clases y en el segundo cuatrimestre empezamos a notar que los estudiantes en base a un tema van haciendo presentaciones, pero no porque yo les doy textos, sino que ellos con los materiales que les interesa hacen una especie de presentación de la investigación, luego es más fácil en un seminario anual de tesis, porque es un seguimiento más largo. Entonces vos podés ir agarrando los trabajos de la gente e ir releendo. En la carrera no se ha dedicado a fomentar el ejercicio de la escritura de este tipo.” (Entrevista al Director del Departamento -16/06/10)

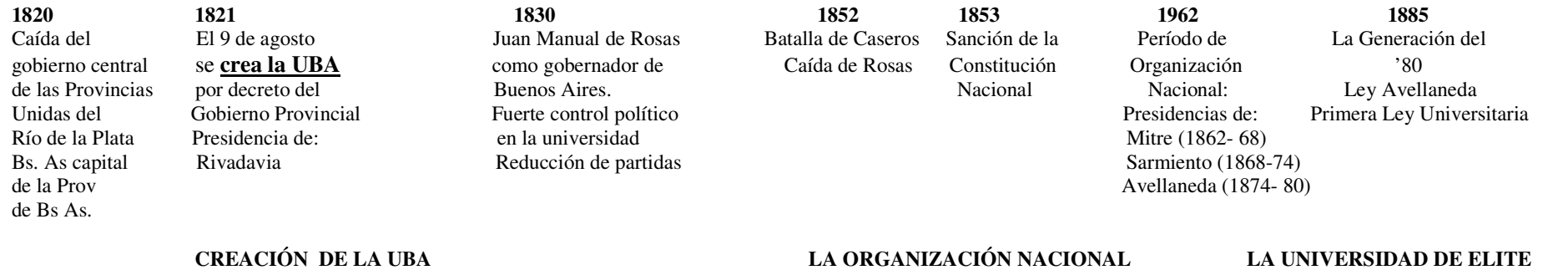
En otras palabras, los egresados de la carrera de Historia, gracias a las posibilidades de optar por materias y seminarios especialmente en el ciclo orientado, se forman en virtud de las asignaturas que cursen con ese propósito y de los vínculos que logren establecer con docentes o grupos de estudio que llevan a cabo propuestas de investigación en torno de diferentes temáticas. En este sentido, podemos aseverar que no se puede hablar de “una forma de investigar” o de “una forma de formarse como investigador” en la carrera de Historia. Si se prefiere, puede sostenerse, análogamente, que cada graduado o estudiante, va haciéndose investigador a través de las diferentes trayectorias que pueda ir configurando de forma independiente. Esta es la modalidad de formación. Ickowicz (2004) describe dos modelos formativos: el modelo artesanal, vinculado a la formación en el trabajo y el escolar o formal que delimita un recorrido sistematizado. Desarrolla una serie de rasgos que caracterizan a cada modelo tomando como categorías: condiciones contextuales, el objeto de conocimiento, las condiciones organizacionales divididas en el espacio, el tiempo, el contenido y el encuadre de la intervención didáctica, los roles y/o posiciones, las regulaciones y controles. Otra categoría de análisis son las concepciones y representaciones donde incluye sobre la formación, sobre el maestro, sobre el discípulo y sobre el conocimiento. Finalmente incluye una categoría denominada dinámica de las relaciones. En cada una de ellas aborda el modelo artesanal y el modelo escolar.

Desde el punto de vista más formal, la formación de grado del futuro Licenciado o Profesor en Historia se encuadra en el segundo modelo, en tanto intervienen diferentes formadores, contenidos y modos de transmisión, los tiempos y espacios se separan de los de la producción. La formación se produce en un espacio cerrado, determinado y específico; el tiempo es graduado y progresivo y determinado en cuanto a días y horas de encuentro. Los contenidos se seleccionan y organizan en materias, áreas, asignaturas. Los saberes se descontextualizan de su espacio de producción y el maestro tiene autoridad conferida por un poder superior, es un sistema formalizado y burocrático.

Sin embargo, los testimonios aportados por los protagonistas del caso en estudio permiten caracterizar también a la formación en el modelo artesanal ya que se completa en espacios fuera del ámbito formal. En éste el entramado entre trabajo y formación va generando procesos fuertes de socialización. Se caracteriza a grandes rasgos por elección mutua entre el maestro y el discípulo, las prácticas de enseñanza se adecuan a las dificultades que se van presentando, se basa en la experiencia y la enseñanza y aprendizaje se desarrollan en el propio ámbito de producción. Es decir, que las prácticas de enseñanza, se van configurando en un modelo que no difiere grandemente del status quo ya establecido y cuyas particularidades derivan de estilos personales. Son secretos del oficio que el aprendiz va adquiriendo al realizar determinadas tareas y estar cerca del maestro, el maestro es quién garantiza el acceso al conocimiento y la continuidad de la tarea.

Línea del tiempo de la carrera de Historia

CONTEXTO



INSTITUCION: Facultad de Filosofía y Letras.



CARRERA: Historia



Línea del tiempo de la carrera de Historia

CONTEXTO

1918 Presidencia de Hipólito Yrigoyen. Proceso de democratización y ampliación de bases sociales del Estado. La Reforma Univ. de 1918.	1922 Presidencia de Alvear. Avance de sectores oligárquicos.	1928 Segunda presidencia de H. Yrigoyen.	1930 Golpe de Estado de Uriburu. Se intervienen las Univ. Nac. Década Infame, fraudes electorales. Período de Sustitución de las importaciones.	1943 Golpe de Estado. Enfrentamiento con la Univ. Se profundiza la lucha a lo largo de todo el período. Intervención de la universidad.
--	--	--	---	---

LA UNIVERSIDAD REFORMISTA 1918- 1943

INSTITUCION: Facultad de Filosofía y Letras.

1920 Cambio en los Planes de Estudio. Se incrementaron los cursos de latín y griego.	1927 Cambios en los Planes de Estudio. Se intensifica la enseñanza de la historia. Afianzan la Unidad Humanística. Nuevas creaciones de Institutos de Investigación.	1930 Continuidad Institucional con la década del 20. Restricción en presupuesto universitario.	1943 Se inicia proceso que cambia el funcionamiento de la Facultad, con el Golpe del 43. La estructura de investigación es modificada, los Planes entran en proceso de revisión y reforma. Por cuestiones políticas varios profesores con cesanteados u obligados a renunciar, entre ellos, Rojas, R. La Facultad es intervenida.
--	--	--	---

CARRERA: Historia

1912 Cambio de plan: Nace la sección de Historia	1918 Cambio de plan	1919 Cambio de plan	1920 Cambio de plan	1921 Se crea el Instituto de Inv Históricas	1928 Cambio de plan Se mantiene la unidad humanista y clásica de los estudios	1930	1943
--	-------------------------------	-------------------------------	-------------------------------	--	---	-------------	-------------

Línea del tiempo de la carrera de Historia

CONTEXTO

1944	1946	1948	1955	1958	1966	1973
Profundización de enfrentamiento entre oficialismo e intelectuales.	Presidencias de Perón Plan Quinquenal. Peronismo. Estado Interventor, garante de derechos sociales. Ley 13031.	Creación de la Universidad Obrera	Golpe de Estado: Revolución Libertadora. Estado Desarrollista. Educación como inversión.	Se restituye la Ley Avellaneda. Se crean universidades privadas Creación del CONICET	Golpe de Estado de Onganía. Noche de los Bastones Largos Proyecto Desarrollista Autoritario. Ley Univ. 17.245	El peronismo vuelve al poder Presidencia de Cámpora.

LA UNIVERSIDAD Y EL PERONISMO (1943- 1955)

LA RENOVACIÓN UNIVERSITARIA (1955- 1966)

LAS INTERVENCIONES

INSTITUCION: Facultad de Filosofía y Letras.

1945	1946-7	1946-50	1955	1956	1958	1960	1966	1970	1974
Continúan los conflictos docentes.	Año con movilizaciones y huelgas estudiantiles. Vs. Oficialismo	Interventor: Francois. Reestructuración y disciplinamiento de la Univ. Reformulación de Planes, cambio en Investig, supresión de Institutos.	Cambios en la Univ. Facultad lugar central en vida Intelectual. Interventor: Salas. Desperonizar la institución.	Transf. en la estruct. Reforma curricular. Administ. Incentivo a la investig. Creación de carreras	Se consolida el proyecto renovador en la Univ. con el Nuevo Estatuto Universitario. Carreras de Filosofía y Letras se reestructuran en Deptos.	En esta década la Facultad sufre el ataque de la derecha tradicionalista.	Noche de los Bastones Largos. Represión, renuncias docentes.	Se designan como rectores de la Univ.a jóvenes vinculados con la juventud peronista. Se modifican los Planes de Estudio.	Interventor Puigrrós reemplazado por otro interventor de derecha

CARRERA: Historia

1944	1946	1948	1952	1958	1961	1970	1973 y 1974
	Se reestructura el Instituto	Cambio de plan	Cambio de plan Licenciatura	Se crea el Depto. Se rompe con la unidad humanista y clásica de los estudios	Cambio de plan		Cambio de plan

Línea del tiempo de la carrera de Historia

CONTEXTO

1976 Golpe de Estado: Proceso de Reorganización Nacional. Ley 21.276 con intervención de universidades Restricción en el ingreso Aumento de matrícula en Institutos terciarios.	1983 Presidencia de Alfonsín. Recuperación de la democracia	1984 Derogación de “Ley de Facto”. Ley 23.068: normalización apertura del ingreso	1985 Se crea el CIN	1989 Presidencia de Menem. Políticas Neoliberales.	1993 Ley Federal de Educación.	1995 Ley de Educación Superior. Creación de la CONEAU	2001 Crisis Económica. Cacerolazo. Renuncia de De la Rúa.	2003- 2007 Presidencia de N. Kirchner 2006: Nueva Ley Nacional de Educación y de Ed. Superior
LA DICTADURA	LA RECUPERACIÓN DEMOCRÁTICA			LAS POLÍTICAS NEOLIBERALES		NUEVOS DEBATES		

INSTITUCION: Facultad de Filosofía y Letras.

1975 Se modifica nuevamente la estructura de La Univ.	1976 Disminuye la matrícula en la Univ. Período de represión con persecución de estudiantes y docentes.	1984 Proceso de Recuperación democrática y normalización de la actividad académica. Se reestablece el Estatuto Universitario anterior a 1966. Reincorporación de docentes.	1985 Creación del CBC.	1988 Se inaugura el nuevo edificio de Facultad de Filosofía y Letras. (Puán).	1995 Movilización estudiantil para impedir el ataque neoliberal a la Univ. con la Reforma Educativa.	1999- 2009 Período de cambios curriculares en la Facultad. Varias carreras discuten sus Planes de Estudio.
--	--	--	-------------------------------------	---	---	---

CARRERA: Historia

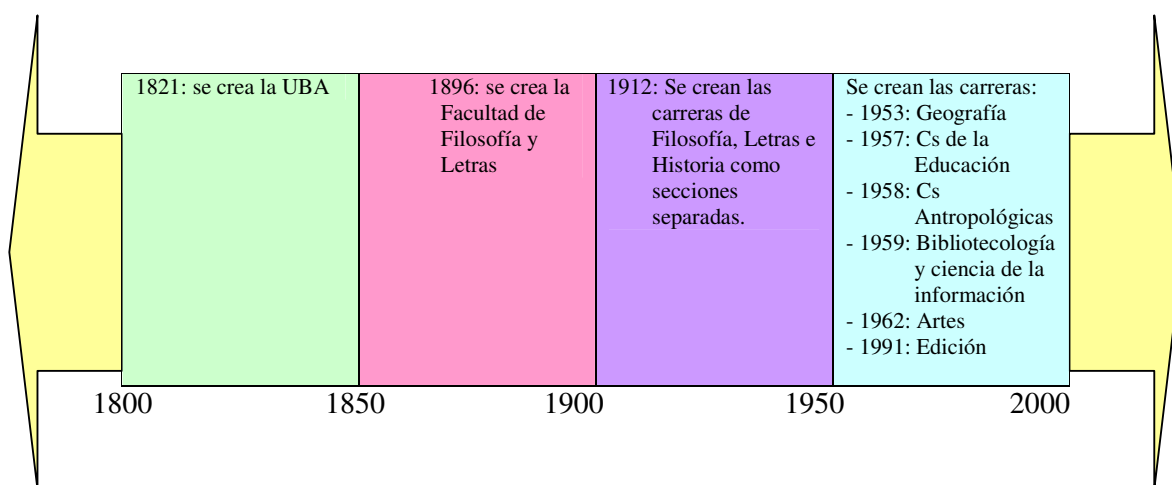
1976 y 1982 Cambio De plan	1985 Último cambio de plan	1988	1995	1999- 2009
---	---	-------------	-------------	-------------------

5.12- Análisis comparativo general y conclusiones parciales

5.12-a- La articulación teoría- práctica en la formación en investigación que presentan los planes de estudios.

Para responder a la primera parte del problema de investigación, se han analizado los planes de estudio vigentes de las 9 (nueve) carreras de grado que se cursan en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). También, gracias al material curricular recolectado y las entrevistas realizadas, se han podido identificar aspectos ligados a la historia de cada carrera y a los planes de estudio implementados, sus características y materias que lo han conformado. Se identificaron las materias que explícitamente tienen la intención de formar en investigación analizando el lugar que ocupan en el plan de estudio y considerando si este lugar facilita o inhibe la articulación teoría y práctica en la formación en investigación en las carreras de grado. La importancia de estos resultados se realza considerando que todas las carreras de la unidad académica estudiada, en su perfil del egresado o campo laboral/ profesional señalan el rol de investigador como uno de los centrales.

Como síntesis de la reconstrucción histórica realizada a nivel institucional en los apartados anteriores se puede plantear la siguiente línea del tiempo:



A través de la línea del tiempo se observa que con la creación de la Facultad de Filosofía y Letras, las tres carreras que nacen son: Filosofía, Letras e Historia. Ellas son consideradas las carreras “tradicionales” y aún hoy buscan conservar el espíritu humanista y centrado en la cultura clásica que dio origen a la casa de estudios.

En cambio, el resto de las carreras nacen a mediados de la década de 1950, que como ya se señaló, fue una época donde el contexto político nacional le otorgó un lugar de

privilegio a la universidad y en especial, a la actividad científica en el desarrollo nacional. Buchbinder (1997, p. 194) plantea que en la Facultad de Filosofía y Letras, el perfil académico, la estructura curricular y la orientación de la enseñanza, experimentaron cambios sustanciales a partir de 1955. Estos cambios tuvieron su origen en la creación de nuevas carreras más ligadas a las ciencias sociales y con un cierto perfil profesional en sus propósitos formativos, y en el impacto que éstas ejercieron sobre el conjunto de la estructura curricular y sobre las antiguas disciplinas. Este proceso de renovación se efectivizó en un contexto en el que se reformuló la estructura institucional y administrativa de la Facultad, en que se privilegió la aplicación de nuevos criterios para el acceso a los cargos de profesor y para la delimitación de la carrera docente, y que también dio un nuevo perfil a las funciones del profesor universitario.

El desarrollo y la aparición de estas nuevas carreras, quebró algunas pautas y rasgos de la estructura curricular de la Facultad que databan prácticamente desde sus orígenes. El primer aspecto modificado con la nueva organización fue el de la unidad de los estudios basado en la cultura clásica. El peso que tenían los estudios clásicos disminuyó notablemente en las carreras tradicionales, especialmente en Historia y Filosofía. Otro aspecto destacable es que la organización curricular experimentó una mayor especialización y los estudios adquirieron una impronta que privilegió la observación, el trabajo empírico y la labor de campo, en una Facultad donde había predominado, desde los años veinte, una tónica fuertemente antipositivista. (Buchbinder, 1997, p. 195)

Con la renovación curricular que se da en la Facultad, a mediados de en la década del cincuenta, se encuentran en los planes de estudio las primeras materias metodológicas en el área de investigación. Por ejemplo, en el plan del '58 de la carrera de Ciencias de la Educación hay una materia obligatoria: "Técnica de investigación pedagógica". En el plan del '58 de la carrera de Ciencias Antropológicas entre las materias básicas está "Técnica de la investigación" y como optativa del orientado en Antropología Social figura "Elementos de metodología y técnicas de investigación social". Como se observa en los nombres de las materias, la noción de metodología estaba únicamente ligada al conocimiento de técnicas que permitieran la obtención y el análisis de la información en el trabajo de campo.

En los '90 se crea la última carrera: Edición. La misma nace en un contexto político y social totalmente diferente a los anteriores, donde, en un contexto de político signado por el neoliberalismo, términos como: *globalización, sociedad de la información y el conocimiento, privatización, evaluación y avances tecnológicos* atravesaban los debates sociales y educativos.

En la actualidad podemos resumir la situación curricular que caracteriza a la institución a través del siguiente cuadro que analiza los planes de estudios vigentes de las nueve carreras:

Carrera / Categoría	Filosofía	Letras	Historia	Geografía	Cs de la Educación	Cs Antropo.	Biblio y Cs de la Inform.	Artes	Edición
Año de aprobación	1985	1985	1985	1993	1985	1985	1999	1986	1997
Estructura general	- CBC - Ciclo de grado de 14 materias - Ciclo orientado : 5 orientaciones de 10 materias c/u - tres niveles de dos idiomas	-CBC - Ciclo de grado de 9 materias - Ciclo orientado : 3 orientaciones de más de 10 materias c/u - tres niveles de dos idiomas	- CBC - Ciclo de grado de 17 materias - Ciclo orientado : 6 orientaciones de 7 materias c/u - tres niveles de dos idiomas	- CBC - Ciclo de grado introductorio de 8 materias - Ciclo orientado : 2 orientaciones de 15 ó 16 materias c/u - Ciclo de graduación: 3 opciones - tres niveles de dos idiomas	- CBC - Ciclo de formación general: 21 materias + créditos - Ciclo orientado : más de 10 orientaciones de 4 materias c/u + créditos - tres niveles de dos idiomas	- CBC - Ciclo de grado de 11 materias - Ciclo orientado : 2 orientaciones de 12 materias c/u - tres niveles de dos idiomas	- CBC - Ciclo de Capacitación profesional básica - Ciclo de formación profesional especializada: 6 orientaciones - tres niveles de dos idiomas	- CBC - Ciclo de grado de 9 materias - Ciclo orientado : 3 orientaciones de 12 ó 13 materias - tres niveles de dos idiomas	- CBC (2 materias) - Ciclo de grado de 18 materias - tres niveles de dos idiomas
Grado de apertura o cierre	Tendencia a la apertura	Tendencia a la apertura	Tendencia a la apertura	Abierto	Tendencia a la apertura	Tendencia a la apertura	Tendencia a la apertura	Cerrado	Tendencia al cierre
Correlativas	Tendencia a flexibilizar. Rigidez entre ciclos	Tendencia a flexibilizar. Rigidez entre ciclos	Tendencia a flexibilizar. Rigidez entre ciclos	Tendencia a flexibilizar	Tendencia a flexibilizar. Rigidez entre ciclos	Tendencia a flexibilizar. Rigidez entre ciclos	Tendencia a flexibilizar. Rigidez entre ciclos	Flexible	No se presentan
Requisito para el título	Lic: tesis	Lic: sin tesis (aprobar dos seminarios)	Lic: tesis	Lic: tesis u otras dos opciones	Lic: sin tesis	Lic: tesis	Lic: sin tesis (otros requisitos)	Lic: sin tesis	No hay Lic.

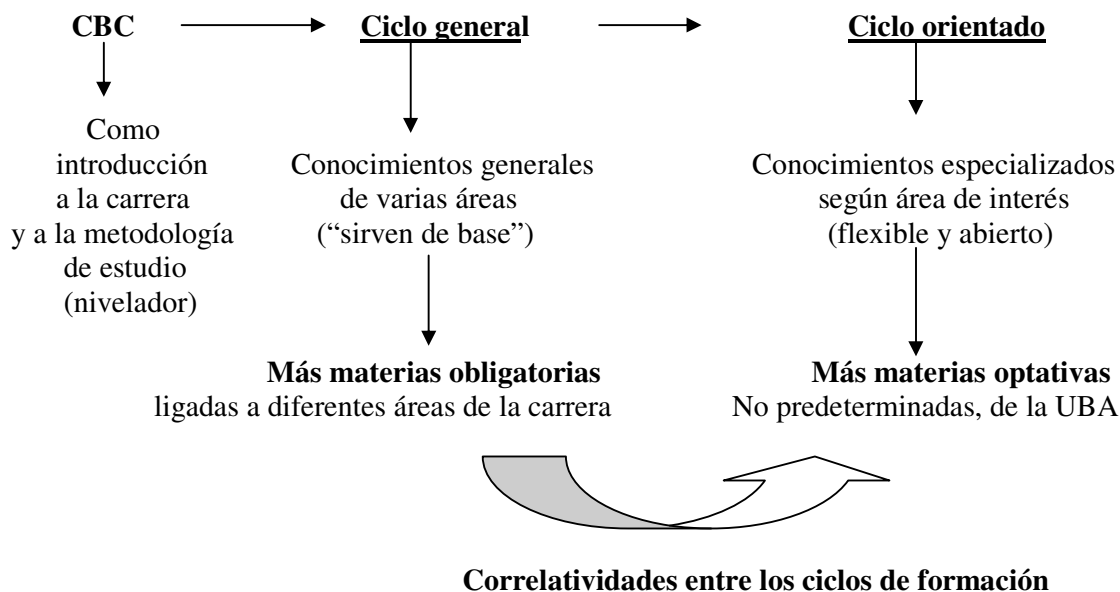
	Prof: tres materias pedagógicas	Prof: tres materias pedagógicas	Prof: tres materias pedagógicas	Prof: seis materias (tres materias pedagógicas comunes a las otras carreras)	Prof: cinco materias específicas de la carrera	Prof: tres materias pedagógicas	Prof: dos materias pedagógicas	Prof: tres materias pedagógicas	No hay Prof. Título: Editor (diferentes opciones para terminar la carrera)
Perfil del egresado	Docencia Investigación Asesoramiento Etc.	Docencia Investigación Etc.	Docencia Investigación Asesoramiento Etc.	Docencia Investigación Asesoramiento Etc.	Docencia Investigación Asesoramiento Etc.	Docencia Investigación Asesoramiento Etc.	Actividad bibliotecológica Docencia Investigación Etc.	Docencia Investigación Asesoramiento Etc.	Actividad editorial e investigativa.
Tendencias en la Formación: generalista o especializada	Generalista	Especializada	Generalista	Especializada	Generalista	Especializada	Especializada	Especializada	Especializada
Instancias curriculares de formación en investigación	No se encuentran	No se encuentran	No se encuentran	Hay 1 materia obligatoria. Otras en orientados electivos.	Hay 2 materias obligatorias. Más los créditos de investigación electivos	Hay 1 materia obligatoria. Otras en orientados electivos.	Hay 2 materias obligatorias	Hay 1 materia obligatoria	Hay 1 materia obligatoria
Espacios para la práctica, y su articulación con la teoría	Ausencia en la Licenciatura En el Prof. una práctica al final	Ausencia en la Licenciatura En el Prof. una práctica al final	Ausencia en la Licenciatura En el Prof. una práctica al final	Ausencia en la Licenciatura En el Prof. una práctica al final	En la Licenciatura y Prof. en los créditos En el Prof. en la residencia	Ausencia en la Licenciatura En el Prof. una práctica al final	Instancias de práctica profesional como requisito para la obtención de los títulos	Ausencia en la Licenciatura En el Prof. una práctica al final	Instancias de práctica profesional como requisito para la obtención del título.

Del análisis del cuadro se pueden extraer algunas tendencias comunes a los planes de estudios de las 9 carreras que se dictan en la Facultad de Filosofía y Letras:

- **Período de creación:** la mayoría de los planes vigentes (seis) fueron aprobados por la gestión normalizadora luego del retorno a la democracia en los años '80. Los restantes (tres) datan de los años '90. En síntesis, todos los planes de estudios tienen una antigüedad que

ronda aproximadamente entre 13 y 28 años. Por este motivo, las carreras se encuentran desde hace una década en discusiones que buscan una actualización curricular.

- **Estructura General:** se presenta organizada en ciclos (Camilloni, 2001; Zabalza, 2006). Con la normalización pos dictadura a nivel de la universidad se establecen disposiciones comunes que afectan la organización de todas las carreras de la UBA. Por resolución del Consejo Superior Provisorio, N° 323 / 84 (del 8 de agosto de 1984) se establecen cambios comunes para todos los Planes de estudio de la UBA. A partir de 1985 se crea un Ciclo Básico Común (CBC) que constituirá la primera etapa de las carreras de la UBA. Este ciclo tiene la duración de un año académico. En otra resolución del Consejo Superior Provisorio, N° 196 / 84 (del 16 de mayo de 1984) se señala que resulta conveniente la estructuración de los planes de estudio de la UBA en tres ciclos: CBC, el profesional o de grado y el de post-grad. Por su parte en el caso de la FFYL dentro de la formación de grado los planes presentan una organización en *tres ciclos*: el CBC, el Ciclo de Grado General o Básico y el Ciclo Orientado o Focalizado. En todas las carreras, menos en Edición, hay orientaciones entre las cuales se puede elegir; además el régimen de cursada y la duración de las asignaturas es *cuatrimestral* aunque en algunos casos se combinan con materias anuales, situación que otorga una cierto grado de flexibilidad y apertura. Por otra disposición de la facultad, todas las carreras incluyen el cursado de tres niveles de dos *idiomas* (uno latino y otro anglosajón).
- **Grado de apertura o cierre:** los planes presentan una mayor tendencia a la *apertura* (Camilloni, 2001) y con especial énfasis en el Ciclo Orientado. En general, se encuentra mayor cantidad de instancias curriculares optativas. A lo largo de los años, hay una tendencia a darle al alumno la posibilidad de optar entre distintas orientaciones, como también materias o seminarios según su interés. Y en algunos casos, no solo optativas dentro de un grupo de materias pre- establecidas sino también abierto a cualquier materia de la UBA, previa autorización del Departamento de la carrera.
- **Correlativas:** los planes presentan una mayor tendencia a la *flexibilidad* de las carreras (Camilloni, 2001; Díaz Barriga, 1995). En mayor o menor medida, en todas las carreras, menos en Artes existen correlatividades entre las asignaturas que forman el plan de estudios. La mayoría establece correlativas entre los ciclos de formación.
Las tendencias hasta aquí planteadas se pueden relacionar de la siguiente manera (Calvo, 2000):



A través de este esquema, se pretende poder reflejar algunas de las tendencias expresadas. Como se observa, se busca un CBC que cumpla una función introductoria a la carrera y al sistema universitario. Luego, un ciclo general con mayoría de materias obligatorias que provea de conocimientos generales y ligados a diferentes áreas para asegurarse un conocimiento general y sólido de la carrera. Posteriormente, un ciclo de especialización bien armado, con mayoría de materias optativas y con bastante apertura a otras carreras y posibilidad de elección. Las correlatividades funcionarían como necesarias para el pasaje de un ciclo a otro y entre las asignaturas de un área común donde exista real vinculación entre sus contenidos. Es muy interesante ver, cómo esta estructura extraída de las tendencias obtenidas, coincide con la estructura curricular planteada por Alicia de Alba (1993), como parte de una propuesta que hace para encarar los múltiples retos que enfrenta actualmente el currículum de cara al siglo XXI. Entre otras cosas afirma: "Los campos de conformación estructural curricular podrían permitir y propiciar la generación de una nueva estructura que, al tiempo que recupere los elementos más valiosos de la formación universitaria, brinde la formación dinámica y actual que demanda el presente y el futuro cercano. Esta estructura tendría las siguientes características fundamentales: a) contener un conglomerado de contenidos relativamente cerrados y estables para una formación básica general, que se obtendría en la primera etapa de la formación universitaria, b) contener un conglomerado de contenidos flexibles y dinámicos que pudiesen irse transformando de acuerdo con los cambios del mercado de trabajo y por tanto de la práctica profesional, así como de los acelerados

avances de la ciencia y la tecnología, y c) una interrelación entre estas dos etapas formativas en la medida en que la primera posibilita a la segunda”. (De Alba, 1993, p.41).

- **Requisito para el título:** la mayoría de las carreras incluyen la aprobación de una *tesis* como requisito para la licenciatura, con la excepción de cuatro: Letras, Ciencias de la Educación, Bibliotecología y Ciencia de la Información y Arte (Calvo, 2002). En el caso de los profesados como requisito para el título se pide la aprobación de un promedio de 3 materias pedagógicas. Esto muestra una clara tendencia a una formación centrada en los contenidos específicos del área. Como señala Rodríguez Ousset (1994, p.5): “A diferencia de otros procesos formativos, la formación docente implica una capacitación en el campo del saber y una capacitación pedagógica; tiene por tanto, un doble carácter.” En la facultad, la capacitación en el campo del saber, los alumnos la obtienen al cursar toda la carrera para la Licenciatura. La capacitación pedagógica, en relación con la anterior resulta mucho menor. Esto muestra cómo, tradicionalmente la formación pedagógica ha quedado desvalorizada ante la formación en la disciplina. Ante lo planteado, se hace necesario tener en cuenta los aspectos antes señalados y otros para instrumentar las estrategias necesarias con el fin de contrarrestar los efectos adversos de la especialización en el contexto actual. Esto implicará también pensar en la duración de cada uno de los ciclos y en la calidad / profundidad de las orientaciones.
- **Perfil del egresado:** las carreras buscan formar básicamente: *investigadores* en un campo específico y *profesores* del nivel medio y superior (Díaz Barriga, 1984). También se puede encontrar en varias carreras referencia a desempeños profesionales en asesorías sobre la materia de su especialidad. Una de las excepciones es la carrera de Bibliotecología y Ciencia de la Información que incluye también prácticas profesionales para la diplomatura y la licenciatura. Antes de concluir cada una de estas instancias, se pide el cumplimiento de horas de campo o práctica profesional en actividades bibliotecológicas. Lo mismo ocurre en la carrera de Edición que incluye una pasantía en actividades editoriales.
- **Formación generalista o especializada:** en general, las carreras buscan una mayor *especialización* o especificación en su campo profesional (Gómez Campo y Tenti Fanfani, 1982; Zabalza, 2006). Posiblemente, y en función de las entrevistas realizadas en los diferentes departamentos, esto se deba a que en la época de la dictadura muchas de las carreras humanísticas tuvieron que cambiar sus planes y adecuarlo a las disposiciones del momento para seguir existiendo. Una vez, que en el '85 se restableció la democracia, las

carreras más afectadas por esta situación modificaron sus planes sacando las materias que no eran específicas del campo y agregando otras más especializadas. También, distintos autores muestran que es una tendencia social la búsqueda de profesionales cada vez más especializados. Al respecto, Gómez Campo y Tenti Fanfani (1982) nos muestran cómo las profesiones han entrado en crisis en los tiempos actuales por diferentes factores sociales y de qué forma el extraordinario crecimiento y transformación del conocimiento científico y tecnológico disponible en las sociedades modernas han llevado al desarrollo y especialización del saber científico. Otro autor, Rolando García (1991), señala algo similar al plantear que para muchas universidades e institutos de investigación la búsqueda de formas de organización que hagan posible el trabajo interdisciplinario, surge como reacción contra la excesiva especialización ya que consideran que tal especialización conduce a una fragmentación de los problemas de la realidad. Sin embargo, también se sostiene que son los especialistas los mejor formados para la investigación ya que aprenden a explorar en profundidad algún problema específico o parte de un problema.

- **Instancias curriculares de formación en investigación:** se puede observar la siguiente situación en torno a la formación en investigación: las carreras que le dieron entidad a la facultad, Filosofía, Letras e Historia no incluyen asignaturas obligatorias al respecto, mientras que en el resto la presencia de este tipo de formación oscila y se expresa a través de uno a cuatro espacios curriculares de distinto tipo (asignaturas, seminarios, créditos) y con diferencias en cuanto a la obligatoriedad de cursado. Un extremo está representado por Artes y Edición con sólo una asignatura relativa a investigación por Carrera. En situación intermedia se encuentran Ciencias de la Educación que incluye *dos* materias obligatorias en el Ciclo General y dos créditos de investigación, uno en el Ciclo General y otro en el Focalizado a elección según la oferta, aunque de cursado obligatorio; Ciencias Antropológicas que ofrece *una* materia obligatoria en el Ciclo General y tres materias obligatorias para el orientado elegido; Geografía con *una* materia obligatoria en el Ciclo General y optativas al finalizar la licenciatura; y Bibliotecología y Ciencia de la Información con *dos* materias obligatorias para el Ciclo General. Como se señaló, en esta unidad académica la mayoría de las carreras de grado explicitan la intención de formar investigadores en los perfiles profesionales, no obstante, la formación brindada es disímil en función de las decisiones y tradiciones de cada disciplina. Siguiendo esta línea donde se cree necesaria la formación en investigación en la carrera de grado, autores como Gibaja (1987) y Borsotti (1989) se preguntan acerca de cómo lograr que el currículo universitario de grado incluya

explícitamente que los alumnos logran desarrollar la capacidad de observar y problematizar, la capacidad y la valoración positiva de la actualización permanente en el conocimiento y el método científico, así como la capacidad de utilizar dichos conocimientos y métodos en su práctica profesional.

- **Articulación teoría - práctica:** Los planes de estudio en la actualidad continúan teniendo una *secuencia vertical*, aspecto que los caracterizó en periodos anteriores. Elisa Lucarelli (2009a), señala que se pueden distinguir dos formas de hacer referencia a la práctica: uno como práctica profesional y otra como estrategia metodológica en el desarrollo de toda situación de enseñanza y aprendizaje. Cabe señalar, que en el análisis del plan de estudios, se hace referencia específicamente al primer sentido, donde la práctica profesional aparece como un elemento definitorio en la incorporación de los problemas significativos que afectan al ejercicio profesional vigente en un campo determinado. Es así, como pueden preverse en el plan de estudios: pasantías, residencias, trabajos de campo, y otras formas que acerquen al alumno al ejercicio de su rol profesional.

En la unidad académica estudiada, la formación para la investigación presenta situaciones diferenciadas según las carreras: en más tradicionales (Filosofía, Letras e Historia) no se encuentran materias de metodología en su plan de estudio, en cambio en las restantes sí, no obstante, la formación generalmente queda relegada a unas pocas materias (a veces uno) o seminarios desarticulados que se cursan en los extremos de la carrera. Algo similar ocurre con la formación de profesores donde las asignaturas estrictamente pedagógicas se encuentran al final de la carrera e incluso luego de aprobada la licenciatura. Generalmente se piden dos o tres materias dictadas por el Departamento de Ciencias de la Educación (menos la carrera de Ciencias de la Educación que tiene requisitos diferentes), quedando la práctica como la última instancia de formación antes de graduarse. Evidentemente, estos planes continúan manteniendo la tendencia tradicional basada en una visión dicotómica entre teoría y práctica donde se concibe a la práctica como una mera aplicación de la teoría. Elisa Lucarelli (1994, p. 12) afirma que generalmente en las universidades argentinas “... teoría y práctica son entendidas como tareas separadas y hasta excluyentes, que se han desarrollado una al margen de la otra, que han tenido una ubicación institucional desconectada y un reconocimiento intelectual y social también diferentes...”

En síntesis, de las nueve carreras de grado que se dictan en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, seis presentan una o dos materias obligatorias en el Ciclo General de Grado

que explícitamente tengan la intencionalidad de formar en investigación. Las otras tres carreras no presentan materias obligatorias en el grado que busquen formar en investigación.

En algunas carreras esta materia obligatoria es la única instancia curricular donde se busca formar en investigación. En otros casos, hay materias o seminarios optativos según la orientación seguida; dada esta posibilidad un estudiante puede recorrer el plan de estudio eligiendo no cursar estas asignaturas y llegar a recibirse de licenciado en un área con poca o ninguna formación en investigación.

En este sentido, se puede pensar que: *la poca cantidad de instancias curriculares obligatorias metodológicas, su ubicación en el plan (preferentemente en los extremos de la carrera) y la poca articulación que generalmente tienen estas materias metodológicas con otras instancias curriculares existentes en los planes, inhibe la articulación teoría y práctica en la formación en investigación de las carreras de grado.*

También, Rojas Soriano (2008, p.23) observó en su estudio una situación semejante a nivel curricular cuando dice: “A nivel licenciatura se ha impulsado cada vez más la enseñanza de la metodología para preparar a los estudiantes en el campo de la indagación científica. Desafortunadamente, dicha enseñanza se contempla por lo general, de manera aislada dentro de la formación académica, tanto por parte de los profesores como de los alumnos, a pesar de que en el currículo estén presentes los vínculos de las asignaturas sobre metodología con el resto de las materias de una determinada carrera. Lo anterior conduce a que se busque acreditar los cursos como cualquier otra asignatura, sin reflexionar en el hecho de que, desde el punto de vista del diseño curricular, la metodología es el eje articular de todo el proyecto académico por lo que ésta resulta un elemento primordial en todos y cada uno de los contenidos curriculares. (...) La falta de un programa para formar investigadores que se integre como parte sustantiva de la actividad académica de las instituciones de educación superior, refleja el divorcio existente entre docencia y la investigación, así como la reproducción de los esquemas tradicionales del proceso de enseñanza- aprendizaje.”

Claramente el autor refleja algunas de las características señaladas en los planes de estudios analizados, principalmente la fragmentación y segmentación del conocimiento que se percibe en la desarticulación existente entre las asignaturas metodológicas y el resto. A nivel curricular, esto implica que, si tomamos en cuenta la descripción que realiza Carlos Ornelas Navarro (1982) sobre la enseñanza universitaria, la caracterización que realiza Elisa Lucarelli (1993 b) sobre las universidades latinoamericanas y las tensiones identificadas por da Cunha (1997; 2007) en la práctica pedagógica universitaria, podemos observar que las concepciones sobre la enseñanza universitaria no se han modificado en la actualidad. Características tales

como: reproducción fragmentada del saber, estilo de enseñanza verbalista, poca relación con la investigación y producción del conocimiento, poca vinculación con la reflexión y el estudio de problemas concretos, visión dicotómica de la relación teoría – práctica, profundización de la distancia entre trabajo intelectual y trabajo productivo; son aspectos que desde hace tiempo son criticados por diferentes actores curriculares y aún persisten como “núcleos problemáticos” (Calvo, 2000) que necesitan una solución.

En este sentido, uno de los puntos centrales es revisar la relación entre la enseñanza y la investigación en la universidad. Al respecto, M. I. da Cunha (1997 y 2011) plantea que la lógica de la investigación y de la enseñanza en su modalidad tradicional, es completamente antagónica. Por ese motivo, para pensar la enseñanza ligada a la investigación será preciso revenir la lógica de la enseñanza tradicional e intentar formularla con base en la lógica de la investigación. Sólo con ese esfuerzo se puede pensar en un proceso integrador en el aula universitaria. Pero la misma autora reconoce que no es sólo el aula quien corporiza la contradicción entre enseñanza e investigación. Los propios currículos de los cursos universitarios reflejan esa contradicción. El conocimiento está organizado de lo general hacia lo particular, de lo básico hacia lo profesionalizante, de lo teórico hacia lo práctico, ubicando las instancias de práctica profesional en el final de los cursos. Esta perspectiva parte del presupuesto de que primero se debe tener la información para después practicarla. La organización tradicional de los currículos no reconoce la duda epistemológica como punto de partida del aprendizaje. Con eso, por consecuencia, niega la lógica de la investigación. Es, en este sentido, hacia donde es preciso encarar una reforma curricular.

5- 12- b- La articulación teoría y práctica en las materias que forman en investigación.

Esta investigación busca realizar un análisis didáctico general y un estudio de las modalidades de relación teoría – práctica que adquieren las distintas instancias curriculares que forman en el área de investigación. La selección de algunas de las carreras de grado que se cursan en la Facultad de Filosofía y Letras se relaciona con la identificación y el análisis de las posibles diferencias en la formación en investigación en carreras de grado con características disciplinarias y epistemológicas distintas.

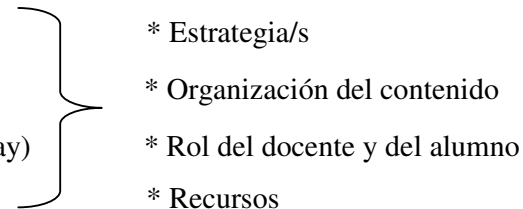
Como se señaló en la parte a de este apartado, de las nueve carreras que se dictan en esta unidad académica: seis presentan instancias curriculares que tienen la intencionalidad explícita de formar en investigación en el ciclo general de la carrera de grado; las otras tres

carreras no presentan de estas instancias curriculares. Por lo tanto, este será un primer criterio de presentación de los resultados.

1- Carreras que presentan instancias curriculares de formación en investigación.

Se han analizado las ocho instancias curriculares formales y obligatorias que explícitamente tienen la intencionalidad de formar en investigación en el ciclo general (llamado o considerado de diferente manera) de la formación de grado de seis carreras: Ciencias de la Educación, Artes, Geografía, Edición, Antropología y Biblioteología y Ciencia de la Información. El uso del Método Comparativo Constante como técnica de análisis de material curricular, observaciones y entrevistas permitió avanzar en la creación de categorías que posibilitan comenzar a comprender desde el punto de vista didáctico, cuáles son los rasgos distintivos de la formación en investigación en estas carreras.

A partir del proceso espiralado entre recolección de la información y análisis de la misma, se fueron comparando los datos obtenidos mediante las observaciones, las entrevistas y los documentos curriculares de cada una de las asignaturas seleccionadas. De la triangulación se obtuvo el esqueleto general, conformado por una serie de categorías que constituyen los ejes del análisis descriptivo a partir del cual se analizan las materias, a saber:

- **Historia de la cátedra.** Se busca contextualizar un análisis didáctico curricular, propio de la mirada teórica que estamos tomando (Didáctica Fundamentada - Crítica)
- **La intencionalidad formativa.** Lo que la cátedra pretende, en qué aspectos pretende la cátedra formar a los alumnos. Es decir, qué es lo que la cátedra pretende aportar a la formación de los alumnos en la formación en investigación.
- **La organización de la enseñanza** en las instancias curriculares existentes:
 - Teóricos
 - Prácticos
 - Talleres (si los hay)
 - * Estrategia/s
 - * Organización del contenido
 - * Rol del docente y del alumno
 - * Recursos

- **La evaluación.** Entendiendo a la evaluación desde un sentido amplio: su relación con la acreditación, tipos de evaluación, criterios e instrumentos.
- **La articulación teoría y práctica.** Considerando especialmente las formas de manifestación que aparecen.
- **Dificultades de los alumnos que percibe la cátedra.** Cómo percibe la cátedra a los alumnos y qué dificultad perciben en ellos para llevar a cabo la propuesta de la cátedra.

A partir del análisis de cada asignatura en base a estos ejes (y otros que puedan surgir en el proceso continuo que se está realizando), la comparación entre ellas facilita el surgimiento de nuevas categorías en torno a cada uno de los puntos antes señalados que permiten caracterizar, por ejemplo, los tipos de intencionalidad formativa que se encuentran en estas materias, las estrategias que se adoptan en la enseñanza de las materias, las modalidades de articulación teoría y práctica que se manifiestan, etc.

Una vez realizado el análisis descriptivo de cada una de las asignaturas estudiadas y en base a los ejes utilizados, se confeccionó el siguiente cuadro comparativo síntesis:

Cátedra	Cátedra E (Geografía)	Cátedra S (Educación)	Cátedra D (Educación)	Cátedra A (Antropología)	Cátedra B1 (Bibliotecología y Cs I)	Cátedra B2 (Bibliotecología y Cs I)	Cátedra M (Artes)	Cátedra FS (Edición)
Categoría								
Historia de la cátedra	Dos momentos:	Tres momentos:	Tres momentos:	Tres momentos:	Dos momentos:	Dos momentos:	Tres momentos:	Tres momentos:
	Primer momento: Fundación Plan 1992	Primer momento: Fundación Plan 1985	Primer momento: Fundación Plan 1985	Primer momento: Fundación Plan 1985	Primer momento: Fundación Plan 1993	Primer momento: Fundación Plan 1993	Primer momento: Fundación Plan 1986	Primer momento: Fundación Plan 1985
	Segundo momento: Organización y consolidación 1993	Segundo momento: Cambio. En 1998	Segundo momento: Cambio. En 1995	Segundo momento: Cambio. En 1995	Segundo momento: Organización y consolidación 1993	Segundo momento: Organización y consolidación 1993	Segundo momento: Cambio. En 1995	Segundo momento: Organización y consolidación 1986
	-----	Tercer momento: Organización y consolidación 1998	Tercer momento: Organización y consolidación 1996	Tercer momento: Organización y consolidación 1996	-----	-----	Tercer momento: Organización y consolidación 1996	Tercer momento: Incorporación de los alumnos de Edición. 1997
Intención formativa a) desde los objetivos	- Hacer una reflexión metodológica. - Introducir en una teoría de la investigación - Analizar investigaciones - Constituir al alumno en un sujeto lector.	- Lograr una conceptualización básica acerca de lo que implica investigar - Introducir al alumno a la investigación - Acercar al alumno a la realidad educativa - Despertar un sentimiento positivo hacia el acto de investigar. - Formar en habilidades que sirvan al futuro profesional.	- Adquirir conocimientos el diseño de investigación - Manejar un conjunto básico de herramientas de la estadística aplicada a las ciencias sociales - Identificar y comprender los esquemas de relaciones entre variables - Advertir la necesidad de estrategias de triangulación.	- Presentar la investigación (desde la perspectiva cuantitativa) - Introducir la necesidad de consultar con un estadístico. - Brindar las herramientas básicas de la estadística - Reconocer a la estadística como una de las formas de trabajar con los datos a través de la cuantificación de la información.	- Presentar un encuadre epistemológico - Conocer los métodos - Conocer las técnicas propias de cada método - Desarrollar una formación teórica crítica en torno al conocimiento científico	- Hacer un trabajo individual elaborando su propio proyecto de investigación - Hacer un trabajo grupal, donde partan de un problema de estudio y que hagan el diseño de la técnica, la empleen, procesen los datos y redacten el informe.	- Lograr una conceptualización básica de una problemática artística a partir de la introducción crítica a algunas lecturas esenciales en Cs Soc. - Vivir la experiencia de elaborar proyecto o un diseño de investigación. - Formar un licenciado en arte pensante, crítico y reflexivo.	- Introducir en los fundamentos epistemológicos - Lograr una lectura crítica epistemológica de la teoría y práctica antropológica - Generar nuevas preguntas de investigación - Razonar articulando posturas teóricas
Intención formativa b) desde los contenidos	La organización del contenido: de lo general a lo particular	La organización del contenido: de lo general a lo particular	La organización del contenido: de lo general a lo particular	La organización del contenido: de lo general a lo particular	La organización del contenido: de lo general a lo particular	La organización del contenido: de lo general a lo particular	La organización del contenido: de lo general a lo particular en los teóricos y de lo particular a lo general en los prácticos.	La organización del contenido: de lo general a lo particular
	Centrado en una mirada: epistemológica (unidad 1) y metodológica (unidad 2 y 3) En torno a: la relación fundamental: Teoría-Método-Técnica	Centrado en una mirada: metodológica En torno a: problemáticas ligadas a las decisiones que toma un investigador y su fundamento epistemológico	Centrado en una mirada: instrumental En torno a: el manejo de un conjunto básico de herramientas de la estadística	Centrado en una mirada: instrumental En torno a: el manejo de un conjunto básico de herramientas de la estadística	Centrado en una mirada: epistemológica (unidad 1 y 4) metodológica (unidad 2, 3) En torno a: problemáticas ligadas a las decisiones que toma un investigador y su fundamento epistemológico	Centrado en una mirada: epistemológica (unidad 1 y 4) metodológica (unidad 2, 3) En torno a: problemáticas ligadas a las decisiones que toma un investigador y su fundamento epistemológico	Centrado en una mirada: epistemológica en teóricos y metodológica en prácticos En torno a: problemáticas ligadas a las decisiones que toma un investigador y su fundamento epistemológico	Centrado en una mirada: epistemológica En torno a: la relación fundamental: Teoría-Método-Técnica antropológica

La organización de la enseñanza : Teóricos (o teórico-prácticos)	Estrategia: - exposición pura - exposición dialogada	Estrategia -exposición dialogada -trabajo grupal	Estrategia: - exposición pura	Estrategia: -exposición pura :	Estrategia: - exposición pura - exposición dialogada - trabajo grupal	Estrategia: - tutoría - exposición dialogada - trabajo grupal	Estrategia: -exposición pura	Estrategia: - exposición pura - exposición dialogada	
	Organización del contenido: secuencial – lineal y encadenados	Organización del contenido: espiralada-dialéctica	Organización del contenido: secuencial – lineal y encadenados	Organización del contenido: secuencial – lineal y encadenados	Organización del contenido: secuencial – lineal y encadenados	Organización del contenido: secuencial – lineal y encadenados	Organización del contenido: secuencial – lineal y encadenados	Organización del contenido: secuencial – lineal y encadenados	
	Rol docente y alumno: - Activos - Interacción reflexiva - Uso de preguntas	Rol docente y alumno: - Activos - Interacción reflexiva - Uso de preguntas	Rol docente y alumno: - Activos - Interacción reflexiva - Uso de preguntas	Rol docente y alumno: - Activos - Interacción reflexiva - Uso de preguntas	Rol docente y alumno: - Activos - Interacción reflexiva - Uso de preguntas	Rol docente y alumno: - Activos - Interacción reflexiva - Uso de preguntas	Rol docente y alumno: - Activos - Interacción reflexiva - Uso de preguntas	Rol docente y alumno: - Activos - Interacción reflexiva - Uso de preguntas	Rol docente y alumno: - Activos - Interacción reflexiva - Uso de preguntas
	Recursos: -bibliografía -pizarrón -película -guías	Recursos: -bibliografía -pizarrón -película -guías -power point - fiches - canciones - artículos de diario - síntesis de investigaciones	Recursos: -bibliografía -pizarrón	Recursos: -bibliografía -pizarrón	Recursos: -bibliografía -pizarrón -guías	Recursos: -bibliografía - síntesis de investigaciones - correo electrónico	Recursos: -bibliografía -pizarrón	Recursos: -bibliografía -pizarrón	
La organización de la enseñanza :Prácticos	Estrategia: -exposición dialogada - trabajo grupal	Estrategia: - tutoría - exposición dialogada - trabajo grupal	Estrategia: -exposición dialogada - trabajo grupal	Estrategia: - exposición pura - exposición dialogada	Estrategia: -exposición dialogada - trabajo grupal	No hay prácticos	Estrategia: -exposición dialogada - trabajo grupal	Estrategia: -exposición dialogada	
	Organización del contenido: secuencial – lineal y encadenados	Organización del contenido: espiralada-dialéctica	Organización del contenido: secuencial – lineal y encadenados	Organización del contenido: secuencial – lineal y encadenados	Organización del contenido: secuencial – lineal y encadenados	No hay prácticos	Organización del contenido: secuencial – lineal y encadenados	Organización del contenido: secuencial – lineal y encadenados	
	Rol docente y alumno: - Activos - Interacción reflexiva - Uso de preguntas	Rol docente y alumno: - Activos - Interacción reflexiva - Uso de preguntas	Rol docente y alumno: - Activos - Interacción reflexiva - Uso de preguntas	Rol docente y alumno: - Activos - Interacción reflexiva - Uso de preguntas	Rol docente y alumno: - Activos - Interacción reflexiva - Uso de preguntas	No hay prácticos	Rol docente y alumno: - Activos - Interacción reflexiva - Uso de preguntas	Rol docente y alumno: - Activos - Interacción reflexiva - Uso de preguntas	
	Recursos: -bibliografía -pizarrón -guías	Recursos: -bibliografía -pizarrón -película -guías - fiches - canciones - síntesis de investigaciones	Recursos: -bibliografía -pizarrón - cuadernillo de ejercicios	Recursos: -bibliografía -pizarrón	Recursos: -bibliografía -pizarrón - síntesis de investigaciones	No hay prácticos	Recursos: -bibliografía -pizarrón -guías	Recursos: -bibliografía -pizarrón - textos literarios - fotografías	
La evaluación	Promoción con examen final	Promoción directa	Promoción directa	Promoción directa	Promoción directa	Promoción con examen final	Promoción con examen final	Promoción con examen final	
	evaluación sumativa: - un parcial presencial individual - un parcial domiciliario - examen final: oral	evaluación sumativa: - dos parciales domiciliarios y grupales. -ejercicio integrador para quienes quieren promocionar.	evaluación sumativa: - dos parciales presenciales e individuales. -trabajos de síntesis de los talleres para quienes quieren promocionar	evaluación sumativa: -tres parciales presenciales e individuales a libro abierto.	evaluación sumativa: - dos parciales presenciales e individuales.	evaluación sumativa: -dos entregas del trabajo individual que tienen carácter de parcial - examen final: oral (defensa del trabajo)	evaluación sumativa: -un parcial presencial individual a libro abierto. -un trabajo práctico monográfico - Informes de avance del proyecto de investigación de los prácticos	evaluación sumativa: - un parcial presencial individual - un parcial domiciliario - examen final: oral	
	Hay evaluación en proceso	Hay evaluación en proceso	Hay evaluación en proceso	Hay evaluación en proceso	Hay evaluación en proceso	Hay evaluación en proceso	Hay evaluación en proceso	Hay evaluación en proceso	

La articulación teoría y práctica	Se manifiesta a través de: -ejemplificación -demostración - análisis reflexivo	Se manifiesta a través de: -ejemplificación -análisis reflexivo -situación problemática con simulación -producción (con trabajo en terreno)	Se manifiesta a través de: -ejemplificación -demostración -ejercitación	Se manifiesta a través de: -ejemplificación -demostración -ejercitación	Se manifiesta a través de: -ejemplificación -ejercitación -análisis reflexivo	Se manifiesta a través de: -ejemplificación -producción (con y sin trabajo en terreno/ individual y grupal)	Se manifiesta a través de: -ejemplificación -producción (con y sin trabajo en terreno/ individual y grupal)	Se manifiesta a través de: -ejemplificación
Dificultades de los alumnos que percibe la cátedra	-falta de hábitos de estudio -problemas en la lectura y escritura.	-visión enciclopedista y acumulativa del conocimiento. -falta de ruptura con una lógica dicotómica de la relación teoría y práctica. -falta de conocimiento teórico sustantivo	-la relación que establecen los alumnos con lo numérico	-la relación que establecen los alumnos con lo numérico -falta de comprensión del sentido de la materia en la carrera y de cumplimiento de las correlativas -falta de imaginación, reflexión crítica y discusión sobre un tema.	-falta de conocimiento teórico sustantivo	-no se señala	- visión enciclopedista y acumulativa del conocimiento. - falta de hábitos de estudio -falta de conocimiento teórico sustantivo - visión enciclopedista y acumulativa del conocimiento.	- falta de hábitos de estudio - problemas en la lectura y escritura. -falta de conocimiento teórico sustantivo - visión enciclopedista y acumulativa del conocimiento. -falta de imaginación, reflexión crítica y discusión sobre un tema.
Enfoque	Epistemológico en la unidad 1 (de todas las instancias) Metodológico en la unidad 2 y 3 (de todas las instancias)	Metodológico (en todas las instancias y a lo largo de la cursada)	Instrumental (en todas las instancias y a lo largo de la cursada)	Instrumental (en todas las instancias y a lo largo de la cursada)	Epistemológico en la unidad 1 y 4 (de todas las instancias) Metodológico en la unidad 2 y 3 (de todas las instancias)	Metodológico (en todas las instancias y a lo largo de la cursada)	Epistemológico en los teóricos (a lo largo de toda la cursada) Metodológico en prácticos (a lo largo de toda la cursada)	Epistemológico (en todas las instancias y a lo largo de la cursada)

Del análisis del cuadro a partir de los ejes tomados se pueden extraer algunas tendencias comunes de las ocho asignaturas analizadas correspondientes a los planes de estudios de las nueve carreras que se dictan en la Facultad de Filosofía y Letras:

- **Historia de la cátedra:** la mayoría de las asignaturas analizadas (cinco) surgieron con los planes de estudio aprobados por la gestión normalizadora luego del retorno a la democracia en los años '80. Los restantes (tres) datan de inicios de los años '90. En síntesis, todas las asignaturas tienen una antigüedad que ronda aproximadamente entre 20 y 28 años. Durante este tiempo, cuatro de las asignaturas tuvieron cambios de Profesor Titular lo cual trajo aparejado, modificaciones en la organización de la asignatura y en la estructura de cátedra. Las otras cuatro, siguen teniendo desde su fundación al mismo Profesor Titular y equipo, conservando el estilo de trabajo adoptado desde los comienzos. Varias de estas cátedras a partir de 2010 aproximadamente, se encuentran en proceso de transición hacia un nuevo momento de cambio por la jubilación de sus profesores titulares.
- **Intencionalidad formativa:** en este punto se busca establecer qué es lo que la cátedra pretende aportar a la formación de los alumnos en la formación en investigación. Esta intencionalidad formativa se puede desprender del análisis de los documentos curriculares de la cátedra, la entrevista realizada a los docentes y la

observación directa de clases. La revisión de los documentos curriculares confeccionados por la cátedra (programa y cronograma) permite acceder a la fundamentación, los objetivos y los contenidos seleccionados para lograr el fin propuesto. Araujo (2006, p. 118) presenta una síntesis de las cuestiones más importantes, que justifican el abordaje de la programación de la enseñanza como una categoría en el ámbito de la didáctica. Entre esos puntos señala que: “la programación constituye un instrumento de trabajo de docentes y alumnos que sintetiza la finalidad e intencionalidad que caracteriza la práctica docente y por consiguiente, no es un mero instrumento formal o burocrático de la práctica educativa.” El cuadro nos permite visualizar en cuanto a la intencionalidad formativa desde los objetivos explicitados, se utiliza enunciados y específicamente verbos (presentar, introducir, desarrollar...) que implican un claro propósito de brindar las bases necesarias para iniciar el proceso formativo en investigación. Asimismo, se busca formar al estudiante como un sujeto pensante, reflexivo y crítico acercándoles procedimientos de estudio y trabajo intelectual propios del quehacer investigativo pero también utilizados en el desarrollo de las respectivas profesiones. Las palabras de Soria Nicastro (2003, p. 70) sobre el tema coinciden con esta intencionalidad formativa al plantear que “la formación en y para la investigación promueve el desarrollo de capacidades y destrezas fundamentales en la formación integral del estudiante universitario”. Entre ellas, señala la creatividad, pensamiento riguroso, crítico y sintético; disciplina, constancia, amplitud de criterio y objetividad; apego a la verdad, reconocimiento de limitaciones, solución de problemas, etc. Asimismo el autor sostiene que la formación universitaria debe perseguir de manera intencional y sistemática el desarrollo de tales disposiciones deseables, orientadas a la formación en el estudiante de criterio autónomo, creativo y apegado a la verdad, todos ellos elementos básicos para la formación de hombres libres, en una sociedad abierta y dinámica. Muchas de estas ideas también son explicitadas por los docentes de las cátedras estudiadas en los objetivos de los programas o en las entrevistas realizadas. En cuanto a los contenidos seleccionados para cumplir los propósitos y objetivos planteados, se observa que mayoritariamente encuentran organizados de lo general a lo particular propiciando un pensamiento deductivo y centrado en tres grandes temáticas: a) la historia y fundamentos de la ciencia (énfasis en los epistemológico), b) las problemáticas ligadas a las decisiones que toma un investigador (énfasis en lo metodológico) y c) el manejo de un conjunto básico de herramientas estadísticas o de

técnicas cualitativas que permitan la recolección y el análisis de la información obtenida (énfasis en lo instrumental). En este sentido, en función de ciertos contenidos mínimos enunciados en los planes de estudio, cada cátedra selecciona, organiza y secuencia los contenidos en función de los ejes centrales por lo que busca iniciar la formación en investigación de los alumnos de su carrera.

- **La organización de la enseñanza:** en las ocho asignaturas la enseñanza se organiza en horas de teóricos y horas de prácticos, siguiendo la disposición general de las carreras y de la facultad. En algunos casos, podemos encontrar teórico- práctico o talleres que buscan plantear otras modalidades de enseñanza. Esta situación de disociación entre las instancias teóricas y prácticas parece repetirse en otros contextos. Elisa Lucarelli (1992, p.11), en la propuesta preeliminar de un modelo de evaluación curricular para la facultad de medicina de la UNT, señala que “... si bien todas las asignaturas organizan sus actividades en clases teóricas y prácticas, la cotidianeidad pedagógica muestra, la mayoría de las veces, la disociación entre ambas modalidades...”. Precisamente esta es la situación que parece necesario revertir, “propiciando la integración del conocimiento, permitiendo una fluida relación entre los contenidos y las metodologías desde el comienzo de la carrera”, buscando, aprendiendo e implementando efectivamente, modalidades de enseñanza aprendizaje (la tradicional de teóricos y prácticos, seminarios, talleres, etc.) que intenten garantizar que el proceso de enseñanza y aprendizaje no recaiga en la exposición del profesor únicamente, sino que responda a concepciones activas, constructivistas y críticas del aprendizaje y la práctica docente. En el cuadro se puede observar que **en espacios de teóricos**, la estrategia que predomina es la exposición pura (Eggen y Kauchak, 1999) aunque también se presenta en su versión más dialogada, lo cual reafirma esta modalidad tradicional de enseñanza centrada en la palabra de docente. No obstante, se puede encontrar también, en algunos casos, el uso de dinámicas grupales y seguimientos más personalizados durante las tareas de producción con modalidad de tutorías. Estas formas de trabajo en la clase promueven mayor participación de los alumnos en la construcción del conocimiento y ubican al docente en una posición de guía y andamiaje del aprendizaje del alumno. Más allá de las particularidades que implica el uso de una u otra estrategia de enseñanza, se puede remarcar que tanto el rol del docente como del alumno aparecen como activos en cuanto sujetos pensantes y reflexivos, que interactúan constantemente intercambiando ideas, formulando y respondiendo preguntas en torno al tema tratado

(Finkelstein, 2008). La organización del contenido tiende a presentarse en secuencias lineales con complejidad progresiva y encadenada, que permiten el desarrollo de los temas de forma continuada. Sólo en una de las cátedras se ha observado una organización espiralada del contenido que implica una comprensión progresiva y recapituladora (Davini, 2009). En cuanto a los recursos, el uso de la bibliografía y las anotaciones en el pizarrón siguen siendo los más utilizados en las clases aunque también se ha encontrado la incorporación de recursos audio- visuales o que implican el conocimiento informático (películas, canciones, power point, mail, etc.). **En los espacios de práctico**, la estrategia que predomina es la exposición dialogada (Eggen y Kauchak, 1999) y aquellas que promuevan el diálogo y la discusión entre los participantes de la clase por eso se utiliza de forma más frecuente que en los espacios de teóricos las dinámicas grupales y el trabajo del docente como tutor. Es por esto que tanto el rol del docente como del alumno aparecen como activos en cuanto sujetos pensantes y reflexivos, que interactúan constantemente intercambiando ideas, formulando y respondiendo preguntas en torno al tema tratado (Finkelstein, 2008). La organización del contenido generalmente sigue el recorrido de los teóricos y por lo tanto tiende a presentarse en secuencias lineales con complejidad progresiva y encadenada (Davini, 2009) utilizando principalmente como recursos la bibliografía y los esquemas en el pizarrón. También ha observado el uso de guías de lectura para facilitar la comprensión de los textos y la presentación de síntesis de investigaciones para analizarlas como una forma de acercar a los alumnos al quehacer el investigador.

- **La evaluación:** cuatro de las asignaturas observadas presentan la opción de promoción directa y otras cuatro promoción con examen final lo cual no señala una tendencia definida al respecto. Tampoco se encuentra una tendencia marcada en el uso de evaluación sumativa y formativa ya que están presentes en todas las asignaturas (Sanjurjo y Vera, 1994). Dado que la evaluación sumativa se encuentra en estrecha relación con la calificación y la acreditación, este punto aparece signado en gran parte por la normativa institucional que establece la cantidad de parciales y de notas necesarias. Donde se percibe mayor variedad es en la modalidad de parcial que elige cada cátedra (presencial/domiciliario; individual/grupal; libro cerrado/libro abierto; monografía u otro trabajo de producción) y en los criterios de evaluación donde se plantean los aspectos más subjetivos de la evaluación (Camilloni, 1998b). La evaluación formativa se encuentra presente en todas las asignaturas analizadas

pero con más fuerza en los espacios de prácticos dado que generalmente es el ayudante quien corrige los parciales y trabajos de su comisión realizando las devoluciones correspondientes y entablando un vínculo docente- alumno más cercano.

- **La articulación teoría y práctica** se manifiesta en las ocho asignaturas a través de (Lucarelli, 2009a): a) la ejemplificación, entendida como situación para demostrar, probar o explicar a través de ejemplos, casos o situaciones particulares, lo expresado por un concepto general, es la forma que más aparece en las clases observadas; b) la demostración que realiza el profesor de cómo se tiene que resolver un ejercicio o actividad; c) la ejercitación, donde se propician actividades en las que los alumnos realicen ejercicios de aplicación o analicen algún material sobre la base de conceptos teóricos trabajados con anterioridad; d) análisis reflexivo, a través del estudio detallado de informes de investigación donde los alumnos puedan reconocer las decisiones metodológicas que fue tomando el investigador en el proceso de construcción de su objeto científico; e) situación problemática con simulación, en la cual se plantea un escenario simulado donde el alumno debe tomar decisiones metodológicas como si fuese un investigador, f) producción (con o sin ingreso al campo) que implica la realización de un producto (por ejemplo, un diseño de investigación) o trabajo que posibilite sintetizar, identificar, derivar o retrabajar contenidos conceptuales, procedimentales o actitudinales.
- **Dificultades de los alumnos que percibe la cátedra:** la falta de hábitos de estudio, lectura y escritura es uno de las dificultades más habituales que los profesores universitarios señalan de los alumnos ingresantes, para lo cual se instrumentan diferentes dispositivos didácticos (Alonso y Sanjurjo, 2008) que utiliza el docente para organizar y concretar sus clases. Otro de los aspectos más nombrados por los docentes en las entrevistas en torno a las dificultades que presentan los alumnos en el cursado de la asignatura es la relación que los estudiantes entablan con el conocimiento ya sea: numérico, teórico, metodológico o instrumental. Los docentes perciben una visión enciclopedista y acumulativa del conocimiento por parte de los alumnos y una falta de ruptura con la visión dicotómica de la relación teoría y práctica producto de los años de escolaridad previos. Ambos aspectos resultan obstaculizadores en la formación en investigación ya que resulta necesario modificar esta relación alumno- conocimiento hacia un vínculo más dinámico, reflexivo y crítico que permita la problematización de la realidad. Otro punto que señalan los

docentes es la falta de conocimiento sustantivo que tienen los alumnos lo cual representa un desafío para los docentes de estas asignaturas ya que tienen que introducir a los estudiantes en un quehacer nuevo para ellos como es el investigativo, pero con poco conocimiento sustantivo del área de interés (porque están en los primeros años de la carrera de grado) y poco conocimiento teórico- epistemológico- metodológico que sustente las decisiones que se tomen en el proceso de investigación. El trabajo con estos dos tipos de teoría (sustantiva y metodológica) y su relación con la práctica investigativa es una de los desafíos mayores que presentan a nivel didáctico las asignaturas que buscan formar en investigación en las carreras de grado.

- **Enfoque:** este eje no fue considerado inicialmente, sino que surge como fruto del análisis del sistema de relaciones vertical y horizontal que se plasma en el cuadro síntesis. Cabe preguntarse, para sistematizar estas relaciones, primero como rasgo general: qué mirada o **enfoque** tienen estas instancias. En este punto se considera al término *enfoque* como *la forma en que la cátedra selecciona y organiza el contenido en función de un eje de predominio o interés formativo y que se manifiesta a través de cierta metodología didáctica o estrategias de trabajo con los alumnos*. A su vez, cada enfoque implica una postura epistemológica peculiar en torno a los aspectos metodológicos en el quehacer investigativo que se reflejan en propuestas didácticas distintas. Como se observa, se pueden identificar tres enfoques: epistemológico, metodológico e instrumental. Esta trilogía que se presenta para nominar los enfoques se inspira en el marco teórico relativo a la tridimensionalidad del diseño de investigación (Sirvent, 2006) pero a su vez adquiere un sentido particular dado que aquí el foco está puesto en los aspectos didácticos propios del procesos de enseñanza. Los enfoques pueden encontrarse de forma pura o combinada de la siguiente manera: a) cátedras que manifiestan un enfoque “puro”, es decir, que mantienen el enfoque propuesto en las instancias de teóricos y prácticos y a lo largo de la cursada (por ejemplo, cátedras: S, D, FS, A y B2); b) cátedras que evidencian distintos enfoques en los teóricos y en los prácticos los cuales se mantienen en los diferentes momentos de la cursada (por ejemplo, cátedra M) y c) cátedras que evidencian distintos enfoques según los momentos de la cursada (inicio, desarrollo y cierre), los cuales se mantienen en las instancias de teóricos y prácticos (por ejemplo, cátedras: E y B1). El análisis comparativo de las asignaturas que presentan el mismo enfoque permitió llegar a un esquema de categorías que da lugar a la siguiente tipología:

Tipología

A- Enfoque epistemológico

- La intencionalidad formativa
 - ❖ Desde los objetivos (en los documentos y/o la voz de los entrevistados)
 - introducir en las problemáticas y los fundamentos epistemológicos, presentar un encuadre epistemológico
 - lograr una lectura crítica epistemológica de la historia de la ciencia
 - formar en habilidades que sirvan al futuro profesional, formar un licenciado pensante, crítico y reflexivo, que pueda: identificar los supuestos epistemológicos, generar nuevas preguntas, razonar articulando posturas teóricas, constituir al alumno en un sujeto lector.
 - ❖ Desde los contenidos propuestos
 - Tipo de contenido:
 - ✚ Centrado en una mirada epistemológica; contenidos epistemológicos y relacionados con la historia de la ciencia.
- La organización de la enseñanza
 - ❖ Teóricos (en algunos casos con modalidad teórico- práctico)
 - Estrategia
 - ✚ exposición pura
 - ✚ exposición dialogada
 - Estructura de los contenidos desarrollados (secuenciación y organización del contenido):
 - ✚ sucesión de temas de forma secuencial – lineal y encadenados
 - ✚ de lo general a lo específico; de lo abstracto a lo concreto (en la mayoría de las clases observadas)
 - Recursos del docente
 - ✚ pizarrón
 - ✚ bibliografía
 - ❖ Prácticos
 - Estrategia
 - ✚ breves exposiciones puras
 - ✚ exposiciones dialogadas
 - Estructura de los contenidos desarrollados (secuenciación y organización del contenido):
 - ✚ sucesión de temas de forma secuencial – lineal y encadenados
 - ✚ de lo general a lo específico; de lo abstracto a lo concreto (en la mayoría de las clases observadas)
 - Recursos del docente
 - ✚ pizarrón
 - ✚ textos / citas de autores / bibliografía
- La articulación teoría y práctica.
 - Ejemplificación

B- Enfoque metodológico

- La intencionalidad formativa
 - ❖ Desde los objetivos (en los documentos y/o la voz de los entrevistados)
 - la conceptualización básica de las ideas iniciales acerca de lo que implica investigar
 - conocer los métodos, conocer las técnicas propias de cada método
 - introducir al alumno en la “cocina de investigación”: analizar investigaciones, desarmarlas, deconstruir el trabajo, dar cuenta de los procesos de elaboración.
 - vivir la experiencia de elaborar proyecto o diseño de investigación
 - ❖ Desde los contenidos propuestos
 - Tipo de contenido:
 - ✚ Centrado en las problemáticas metodológicas ligadas a las decisiones que toma un investigador.

- La organización de la enseñanza
 - ❖ Teóricos (en algunos casos con modalidad teórico- práctico)
 - Estrategia
 - ✚ exposición dialogada
 - ✚ exposición pura
 - ✚ trabajo con grupo grande
 - ✚ trabajo en pequeños grupos
 - ✚ tutoría.
 - Estructura de los contenidos desarrollados (secuenciación o organización del contenido):
 - ✚ se organizan de una forma espiralada ya que se retoman constantemente para el análisis y la producción
 - ✚ de lo general a lo específico; de lo abstracto a lo concreto (en la mayoría de las clases observadas)
 - Recursos del docente
 - ✚ pizarrón
 - ✚ bibliografía
 - ✚ power point
 - ✚ películas
 - ✚ guías
 - ✚ otros
 - ❖ Prácticos
 - Estrategia
 - ✚ exposiciones dialogadas
 - ✚ dinámicas grupales
 - Estructura de los contenidos desarrollados (secuenciación o organización del contenido):
 - ✚ se organizan de una forma espiralada ya que se retoman constantemente para el análisis y la producción
 - ✚ de lo general a lo específico; de lo abstracto a lo concreto (en la mayoría de las clases observadas)
 - Recursos del docente
 - ✚ pizarrón
 - ✚ textos / citas de autores / bibliografía

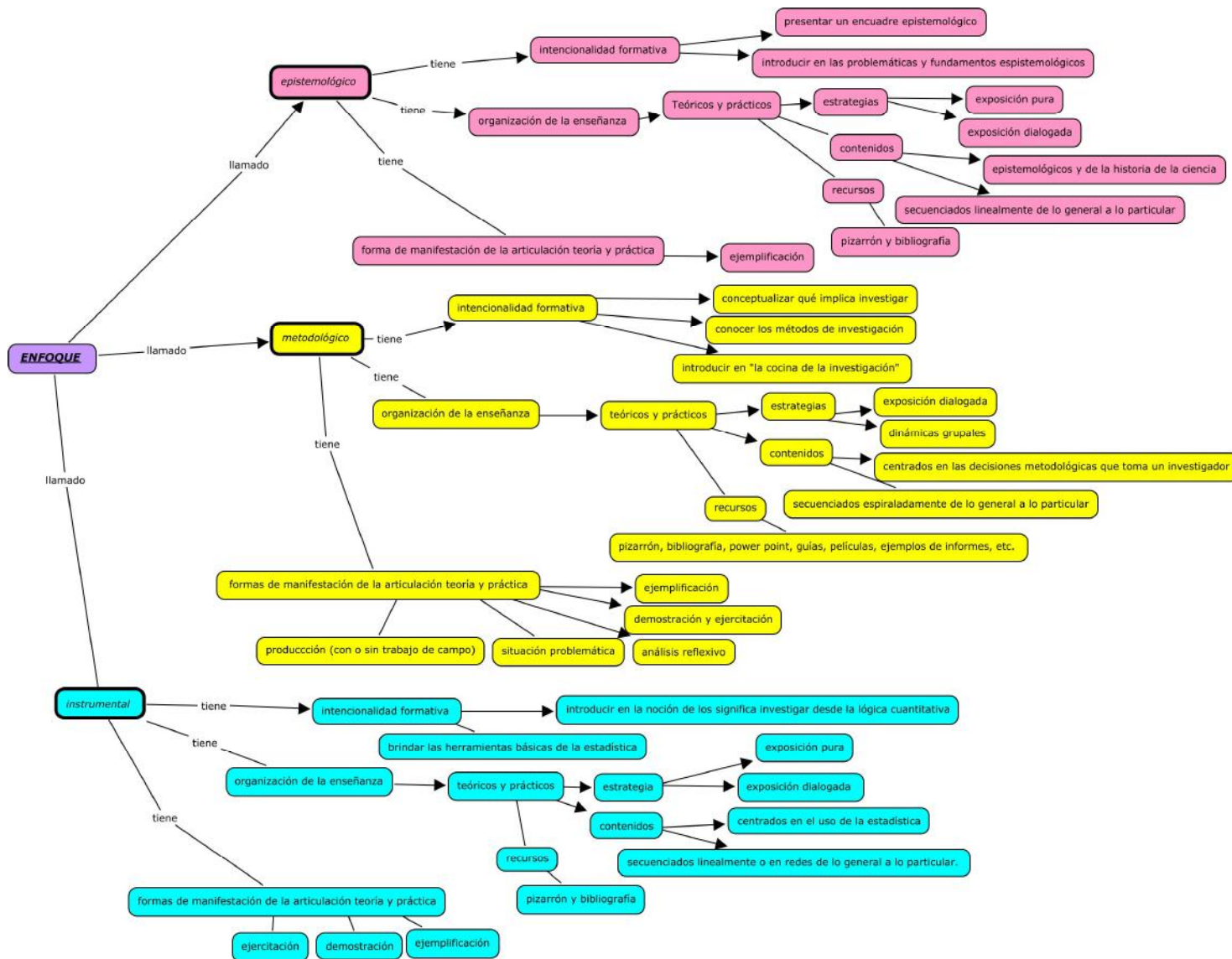
- ✚ guías
 - ✚ informes de investigaciones como ejemplo
 - ✚ otros
- La articulación teoría y práctica.
 - Ejemplificación
 - Demostración
 - Ejercitación
 - Análisis reflexivo
 - Situación problemática
 - Producción (con o sin trabajo de campo)

C- Enfoque instrumental

- La intencionalidad formativa
 - ❖ Desde los objetivos (en los documentos y/o la voz de los entrevistados)
 - introducir a la noción de lo que significa investigar desde una lógica cuantitativa
 - brindar las herramientas básicas de la estadística
 - ❖ Desde los contenidos propuestos
 - Tipo de contenido:
 - ✚ Centrado en una de las formas de recolectar y analizar información desde una determinada perspectiva epistemológica y metodológica (cuantitativa). Se trabaja el concepto de matriz, variable y relaciones entre las variables.
 - Organización del contenido:
- La organización de la enseñanza
 - ❖ Teóricos (en algunos casos con modalidad teórico- práctico)
 - Estrategia
 - ✚ exposición pura (predomina)
 - ✚ exposición dialogada
 - Estructura de los contenidos desarrollados (secuenciación o organización del contenido):
 - ✚ sucesión de temas de forma secuencial – lineal y encadenados.
 - ✚ los bloques se organizan siguiendo la lógica propia del tema.
 - ✚ se van conformando como árboles conceptuales, centrado en un planteo de corte cuantitativo.
 - ✚ de lo general a lo específico; de lo abstracto a lo concreto (en la mayoría de las clases observadas)
 - Recursos del docente
 - ✚ pizarrón
 - ✚ bibliografía
 - ❖ Prácticos
 - Estrategia

- ✚ exposiciones dialogadas
 - ✚ breves exposiciones puras
 - ✚ trabajo en pequeños grupos
 - Estructura de los contenidos desarrollados (secuenciación o organización del contenido):
 - ✚ sucesión de temas de forma secuencial – lineal y encadenados.
 - ✚ los bloques se organizan siguiendo la lógica propia del tema.
 - ✚ se van conformando como árboles conceptuales, centrado en un planteo de corte cuantitativo.
 - ✚ de lo general a lo específico; de lo abstracto a lo concreto (en la mayoría de las clases observadas)
 - ✚ se realiza la ejercitación de los contenidos trabajados en las clases teóricas. Siguen la misma secuencia de los teóricos.
 - Recursos del docente
 - ✚ pizarrón
 - ✚ textos / citas de autores / bibliografía
-
- La articulación teoría y práctica.
 - Ejemplificación
 - Demostración
 - Ejercitación.

En forma gráfica y más sintética, la tipología queda representada de la siguiente manera:



Los **enfoques** de las instancias curriculares de grado de formación en investigación que se han observado hasta el momento, adoptan alguno de los siguientes formatos:

- ❖ **Epistemológico:** Es el enfoque que se caracteriza generalmente por un desarrollo básicamente teórico y apunta a la comprensión de temáticas como la Historia de la Ciencia y la vida y obra de los grandes pensadores de la historia que dieron origen a la ciencia actual. Se trabaja a partir de la lectura reflexiva e interpretativa de sus obras principales. Generalmente se encuentra a cargo del profesor que aparece como poseedor del saber que busca transmitirlo a sus alumnos a través de la exposición en las instancias de teóricos o con formato de seminario. Su intencionalidad formativa así es expresada: *“P: lo que también le aporta... es una introducción crítica a algunas lecturas que se pueden considerar esenciales para tener un background crítico y utilizar como lecturas de base para cualquier estudio en las disciplinas o sea hay una mínima enciclopedia de autores que se los refiere y se les menciona autores que no son tratados en otras materias, o son tratados muy al pasar y nosotros a veces a algunos los tratamos más sistemáticamente, no necesariamente para que lo adopte pero sí, como para que se introduzca en lecturas distintas, en perspectivas distintas...”* (Entrevista Prof. Titular- Artes- 15/05/07)

- ❖ **Metodológico:** Es el enfoque que se caracteriza generalmente por centrarse en mostrar el proceso de elaboración de una investigación que incluye la toma de decisiones del investigador mientras realiza su trabajo. Se desarrolla en torno a los puntos que componen la Dimensión de construcción del objeto de un Diseño (Rigal y Sirvent, 2009): la elección del tema, el objeto, el problema, los objetivos, el marco teórico, las hipótesis, etc. En algunos casos, también comienzan a delinear la Dimensión de la Estrategia General, planteando el tipo de diseño (Sirvent, 2006). Se busca la identificación de los elementos de un diseño y/o la elección de los mismos para realizar uno propio. Aquí se pone énfasis en situaciones didácticas que impliquen al alumno “ponerse en la piel” de un investigador. Así lo expresa una docente entrevistada: *“P: ... Si queremos que esa materia de investigación, de metodología, sirva y tenga como insumo para una formación básica, tiene que hacerse a través de la cocina de la investigación: la ya hecha analizando investigaciones o en el hacer*

mismo de los alumnos...” (Entrevista Prof. Titular. INV I. Ed- 07/06/07). Es así como se reconocen diferentes formas de aproximación...

- Desde las más distanciadas o externas como es la lectura reflexiva de un informe de investigación y reconocer en él las decisiones que tomó el investigador.
- Pasando por situaciones de contacto con el investigador donde personalmente le cuenta al alumno sus vivencias, le muestra *“su cocina de investigación”* y justifica las decisiones que tomó.
- Hasta propuestas donde los alumnos a partir del contacto con la empiria, tiene que ponerse en situación de producción, tomar decisiones y armar un diseño propio.

❖ **Instrumental:** Es el enfoque que se caracteriza generalmente por centrarse en el trabajo específico con algún instrumento o técnica. Es decir, focaliza su trabajo en la adquisición de alguna técnica de recolección de información o de análisis como: la observación, la encuesta, la entrevista, el análisis estadístico, etc. Por ejemplo, existen asignaturas basadas en el análisis estadístico. Se centran en el planteo de ejercicios donde se ponga en juego las herramientas estadísticas, la justificación de su uso y la interpretación de los resultados. En estos casos, el trabajo se encuadra en una lógica cuantitativa, con la intención de introducir nociones que permitan la lectura crítica de trabajos cuantitativos y el uso de las herramientas estadísticas como técnicas de análisis de la información recogida. En este sentido, la interpretación de los resultados estadísticos aparece como un eje principal. Así expresan su intencionalidad formativa: *“P:... Recuperar un sentido de manejo de datos de grandes agregados, de manejo de datos estadísticos, de conocimiento de herramientas de coeficientes que permitan usar el sentido crítico de estas herramientas.”* (Entevista Prof. Adj. INV II. Ed- 03/04/07).

En términos generales, se podría agregar, que se ha podido observar que el enfoque epistemológico aporta como contenido un conocimiento general propio de las ciencias sociales, centradas en las grandes problemáticas de la dimensión social en su contexto histórico y actual donde no se presentan grandes diferencias en el desarrollo de las clases aunque se esté formando para profesiones distintas. En cambio, en el enfoque instrumental y fundamentalmente en el metodológico, se puede percibir en los contenidos, mayores rasgos propios de la disciplina de formación, no necesariamente en cuanto a la teoría metodológica

en sí, sino, por ejemplo, en los casos que se analizan, los objetos y las preguntas de estudio que se enuncian, las referencias empíricas, etc.

Como también lo afirman Cohen y Piovani (2008) en su trabajo “lo que diferencia a las distintas disciplinas de las ciencias sociales no es el método sino la naturaleza de los problemas, las preguntas que se formulan los investigadores, las teorías que se utilizan y el contexto histórico en el cual se investiga con su espacio y tiempo”. (Cohen y Piovani, 2008, p.46)

También Sánchez Puentes (1987) reafirma esta idea cuando sostiene como una de sus ideas centrales que: “(...) tanto la formación de investigadores como sus programas deben atender a dos reclamos estrechamente relacionados: el de la especificidad del enfoque social que tendrá como consecuencia la especificidad de la formación de investigadores en ciencias sociales, y el de la particularidad de cada una de las ciencias sociales que se expresará en las peculiaridades singulares de los diferentes programas de formación.” (Sánchez Puentes, 1987, p.53)

Tipos de manifestaciones de articulación entre teoría y práctica en la enseñanza:

Asimismo, se han podido identificar algunas formas de articulación teoría y práctica (Lucarelli, 2004). Las mismas se observan tanto en las clases teóricas como prácticas adoptando en una cátedra una o varias de estas manifestaciones:

- ❖ Ejemplificación: de conceptos que permitan ilustrar y comprender mejor su significado.
- ❖ Demostración: el profesor resuelve un ejercicio y lo interpreta frente a los alumnos para mostrar cómo se hace.
- ❖ Ejercitación: los alumnos resuelven ejercicios recortados, justifican el uso de las herramientas estadísticas e interpretan los resultados. Generalmente hacen siguiendo los procedimientos pautados en las demostraciones.
- ❖ Análisis reflexivo: de extractos de informes de investigaciones de investigadores expertos donde la tarea consiste en la identificación de la cocina de la investigación y de los elementos de un diseño. Requiere una lectura atenta y comprensiva, como también la puesta en juego de conocimientos metodológicos para el reconocimiento, comprensión y la interpretación de todo el proceso de una investigación.
- ❖ Situación problemática: en base a la simulación del proceso de investigación presentada a través de una situación que pone a los alumnos como partícipes de una

simulación de un problema que la cátedra se plantea y los alumnos son los sujetos investigados.

- ❖ Producción: con trabajo en terreno a partir del cual tienen que realizar un diseño y tomar las decisiones para un proyecto personal. Aquí el alumno tiene que ponerse en el rol de productor del conocimiento.

Como señala Lucarelli (2009 a, p. 274) el análisis de la articulación teoría y práctica en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje permite reconocer modalidades que, a su vez, pueden estructurarse en niveles de diverso grado en cuanto a la tensión generalidad- especificidad. En este caso, las modalidades particulares de expresión de la articulación teoría y práctica que se enumeraron anteriormente (correspondientes al tercer nivel que plantea la autora) se pueden relacionar con el primer nivel, de mayor generalidad, en el cual las cátedras articulan momentos teóricos y prácticos en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de dos vías principales: el desarrollo de situaciones de enseñanza que propicien un proceso genuino de aprendizaje y el desarrollo de enseñanzas y de espacios curriculares que posibiliten la adquisición de conocimientos, actitudes y habilidades específicas de la práctica profesional. Claramente las cátedras estudiadas dan cuenta de esta segunda vía o modalidad de articulación teoría y práctica ligada a la formación en la profesión, en este caso en el rol de investigador.

2- Carreras que NO presentan instancias curriculares de formación en investigación.

Las carreras que no presentan instancias curriculares explícitas en formación en investigación son las tres carreras con mayor antigüedad en la facultad, con varios institutos de investigación, gran cantidad de becarios y que señalan como un campo laboral de la carrera a la investigación: Filosofía, Letras e Historia.

Dado el enunciado del objeto- problema planteado en la presente investigación, estas carreras no fueron el eje de análisis para responder a las preguntas planteadas, pero en este apartado, se busco realizar una primera aproximación al tema y abrir líneas para futuras investigaciones a quienes les interese profundizar en este punto.

Al no encontrar instancias curriculares que explícitamente formen en investigación la pregunta que surge es: ¿Qué es investigar en estas carreras? ¿Cómo se investiga en estas

carreras? ¿Cómo se forman en investigación en estas carreras? Para indagar en torno a estos interrogantes se realizaron varias entrevistas semi- estructuradas a diferentes actores de las carreras: miembros del Departamento, del Instituto, alumnos y fundamentalmente graduados que estén realizando investigaciones para que puedan contar cómo se formaron en investigación en sus carreras, cuáles fueron los momentos más significativos en su trayectoria educativa universitaria y cómo se introdujeron al quehacer del investigador.

Como es dable esperar la respuesta a la pregunta qué es investigar no es única. En el capítulo metodológico explico que, desde el marco teórico metodológico que utilizo, se responde a esa pregunta diciendo que investigar es “una práctica social dirigida a crear conocimiento científico: serio, riguroso y original. Toda investigación implica confrontar teoría y empiria” (Sirvent, 2007, p.24). No obstante, en algunos de los testimonios presentados se observa que en estas carreras no se maneja esta concepción, ya que algunos hablan de una “investigación teórica” y otros reconocen la presencia de la empiria o el campo solamente en algunos casos. En este contexto el concepto de empiria no es comprendido de igual forma por todos. Por ejemplo, en algunos casos, cuando el objeto de estudio es la obra de algún autor, los sujetos entrevistados consideran que no hay empiria porque se analizan únicamente textos y en ese sentido se habla de investigación teórica. Si bien es un tema controvertido según la perspectiva que se adopte, desde el marco teórico que sustenta esta tesis esos textos son empiria. Al respecto, Schuster (1992, p.10) sostiene que: “La confrontación es importante en toda ciencia, tanto en la física como en el psicoanálisis aunque, naturalmente, en la física se refiera a entidades físicas y en el psicoanálisis a entidades de la índole que este sostiene. Y lo mismo ocurre en el caso de las restantes ciencias sociales o humanas”. En los casos analizados, en cambio, se reconoce la empiria solamente cuando en alguna orientación de estas carreras se piensa por ejemplo, en hacer entrevistas. Al interior de cada campo disciplinar se reconoce que existen diferentes maneras de pensar qué es investigar y de cómo llevarlo a cabo. Por ejemplo, no es lo mismo investigar en el área literaria que en lingüística dentro de la formación en Letras, ya que en el primer caso, la investigación literaria es productora de un saber sobre los textos que se alcanza mediante la elaboración de hipótesis descriptivas y explicativas de diferentes aspectos del fenómeno literario. En cambio, en el segundo caso, la lingüística tiene un doble objeto, es ciencia del lenguaje y ciencia de las lenguas. Esta distinción, no siempre establecida, es necesaria: el lenguaje, facultad humana, característica universal e inmutable del hombre, es otra cosa que las lenguas, siempre particulares y variables, en las cuales se realiza. Es de las lenguas de lo que se ocupa el lingüista, y la lingüística es ante todo la teoría de las lenguas. Estos ejemplos

confirman lo señalado anteriormente respecto a que al interior de cada campo disciplinar se reconoce que existen diferentes maneras de pensar qué es investigar y de cómo llevarlo a cabo.

De la lectura de los puntos precedentes, podemos pensar algunos aspectos comunes que caracterizan la formación en investigación en estas carreras que no presentan instancias formales específicas en el plan de estudio para tal fin:

- Se sostiene la idea de que “aprender a investigar se aprende investigando” es decir en contacto con otros de más experiencia que realicen la tarea. Llevan así al extremo de lo absoluto la afirmación de Bourdieu (1995, p. 164): “(...) Los historiadores y filósofos de las ciencias – y sobre todo los propios científicos- han observado con frecuencia que una parte muy importante del oficio del científico se adquiere de acuerdo a modos de adquisición totalmente prácticos (...)”
- Se discute si es necesario alguna instancia formal obligatoria dentro del plan de estudio que permita la sistematización de aspectos metodológicos dentro de la carrera. Dentro de cada disciplina la mayoría cree que no es necesario.
- La formación en investigación se presenta hacia el final de la carrera, especialmente en los seminarios (en su mayoría optativos) del ciclo orientado.
- En la mayor parte de estas materias o seminarios se desarrollan aspectos teóricos conceptuales de algún tema de interés propio del área. Los profesores interesados en acercar a los alumnos a la tarea de investigar comentan en sus clases su propia experiencia o invitan a algún investigador en el área para que hablen de su quehacer. Queda a criterio del profesor realizar o no este tipo de actividades.
- En los testimonios, varios señalan que no hay teoría acerca de cómo se investiga en su especialidad. Es decir, que si bien algunos profesores comentan sus experiencias no se toma este material como contenido que permita tratar o discutir el aspecto metodológico en sí.
- Aquellos alumnos o graduados que se han dedicado a investigar, generalmente lo han hecho porque se pusieron en contacto con alguno de estos profesores o cátedras que desarrollan esa tarea; este acercamiento se motivó en el interés personal de los alumnos o porque estos fueron invitados a participar de las actividades que desarrolla la cátedra. en este contexto la figura del adscripto ocupa un lugar importante en la formación en investigación, ya que su tarea se centra principalmente en un plan de trabajo relacionado

con actividades que le permitan acompañar a la cátedra en tareas cotidianas, incluidas las de investigación.

- Otro lugar importante en la formación en investigación para los estudiantes avanzados o los graduados noveles lo constituyen los grupos de discusión que se conforman de manera autogestivas, fuera de los ámbitos formales de la carrera, para compartir entre ellos o con algún docente: dudas, bibliografía y formas de trabajo. Estos grupos se conforman por motivación e interés de los alumnos que están por recibirse (y tienen que hacer su tesis) o ya graduados que están investigando (por ejemplo porque están haciendo un posgrado o tienen una beca) y que se sienten desorientados acerca de cómo encarar esta tarea.
- De lo que se ha hablado en párrafos anteriores es de la formación en investigación, no específicamente de la articulación teoría y práctica. Al respecto, por todo lo indicado, se puede señalar que en la formación en investigación en estas tres carreras se da esa articulación se da con características particulares según lo planteado por los entrevistados. Se busca que cada materia y cada docente desde su especificidad transmita sus experiencias a los alumnos para que conozcan cómo ellos realizan su tarea de investigador y así también pueda transferirse esta experiencia a los estudiantes para cumplir con el requisito de la tesis o en el futuro profesional. Generalmente, son los profesores, a través de los relatos de sus experiencias a los estudiantes, quienes pueden mostrar formas de relacionar aspectos teóricos con las prácticas en la tarea de investigar. Estas instancias, podrían homologarse con el nivel más bajo de articulación que se da en el desarrollo de las clases cuando el docente presenta ejemplos para explicitar una dimensión teórica del tema en tratamiento.
- Pero también aparece una vacancia sobre el tema de la enseñanza de la investigación considerando que varios entrevistados destacan la falta de desarrollos teóricos y metodológicos sobre qué es investigar y cómo se investiga en el área.
- Cabe observar también que la institución delega en los estudiantes la responsabilidad de tomar la iniciativa de acercarse a una actividad que caracteriza y da sentido a una de las prácticas profesionales más importante reconocidas en su formación, dado que si un alumno no se interesa por el trabajo que presenta un profesor, no toma contacto con una cátedra o no se moviliza por iniciativa personal porque quiere saber más sobre lo que es investigar y cómo se hace, puede pasar por la carrera sin tener contacto con los modos de

operar y la practica investigativa para el cual se supone que está formando según lo explicita el perfil del egresado.

- Al respecto, Ickowicz (2004) sostiene la presencia, en el ámbito de la universidad, de por lo menos dos modelos formativos. Por un lado aquel ligado a la formación en el trabajo, al que llama Modelo Artesanal (denominación que alude al modo de formación en los modelos medievales), por ser una formación que se realiza en el propio contexto de la producción siendo el trabajo y la experiencia en torno a él, el núcleo a partir del cual se desarrollarán los demás aprendizajes. Sus unidades organizativas básicas son las ayudantías y las adscripciones. Dentro de estos espacios se siguen sosteniendo rasgos del modelo del artesano: elección mutua entre maestro y el discípulo, una enseñanza y un aprendizaje en el propio contexto de producción, una adecuación de los procesos de enseñar y aprender que surgen de los problemas específicos del trabajo sin programas preestablecidos, es decir, un espacio en el que se contratan y acuerdan trayectos formativos. Por otro lado, la autora denomina Modelo Escolar aquel cuya formación se caracteriza por definir el recorrido que realizará el aspirante, de modo previo a su ingreso e independientemente de él, con un tiempo preestablecido y un número preciso de asignaturas en las que se sistematizan y ajustan unos conocimientos determinados. La formación se caracteriza por un recorrido en el que intervienen diversos maestros, unos contenidos y modos de transmitirlos predeterminados en el que se fijan tiempos y espacios separados de los espacios de la producción. Estos rasgos, constituyen el recorrido típico de la formación en las diversas carreras. (Ickowicz, 2004, pp. 14-15) En las tres carreras que integran este grupo (Filosofía, Letras e Historia) se observa un predominio de la enseñanza incidental, es decir, en ambientes propios donde se desarrolla habitualmente la tarea de investigar sobre la sistemática, y de la formación artesanal sobre la estructurada.

Capítulo 6: Historia Natural de la Investigación.

En este capítulo se describen los pasos que se realizaron en el desarrollo del proceso de la investigación, las decisiones que se tomaron, los cambios que se efectuaron al diseño inicial y las circunstancias que lo motivaron. Es decir, se centra en describir lo que ocurre en la “cocina de la investigación”.

Creo importante comenzar este capítulo presentando de dónde surgen mis intereses sobre el tema: “la formación en investigación en la universidad”. El contexto actual de la universidad desarrollado en el capítulo 1, las reformas que hubo en el nivel superior en la década del noventa, las leyes que se crearon y el impacto dentro de las instituciones universitarias y no universitarias me llaman la atención debido a mi formación y especialmente a tres grandes fuentes de interés que han influido por igual en las decisiones. Por un lado, la pertenencia por más de 10 años a la cátedra de Didáctica de Nivel Superior y al UBACYT correspondiente al Programa: “Estudios sobre el aula universitaria” que me aportan el contenido sustantivo y la experiencia dentro del trabajo con cátedras universitarias. También me brindan ejes temáticos de interés como la articulación teoría y práctica, la profesión y el trabajo con el curriculum dentro de la universidad. Por otro lado, la pertenencia por más de 10 años a la cátedra de Investigación y Estadística Educacional I donde aparece toda la preocupación por lo metodológico y la formación en investigación. Como parte de las reuniones de cátedra estamos, permanentemente, planteándonos cómo hacer para formar a los alumnos, cuáles son las mejores estrategias, cómo llevarlas a cabo, etc.

También constituyen una fuente importante, los resultados de la investigación que llevé a cabo en el 2000 – 2001 en el marco de una Beca Orientada. Allí, una de las conclusiones centrales está focalizada en una honda preocupación por la articulación entre teoría y práctica y por la formación en docencia e investigación. Particularmente me interesó profundizar en la formación en investigación por mi recorrido académico.

A lo largo de los años de trabajo sobre esta tesis, se ha dado un proceso constante de *amasado* entre la teoría y la empiria de forma dialéctica y de constante búsqueda de la abstracción creciente, situación esta que no me permitiría dividir el proceso en momentos o etapas.

En ese sentido, creo que una manera más clara de presentar este capítulo consiste en considerar las tres dimensiones del proceso metodológico; a través de ellos buscaré identificar y formular los cambios y/o las profundizaciones sustantivas que se produjeron en mi proyecto mediante los aportes de reuniones con mi directora, reuniones con las cátedras a las cuáles pertenezco, reuniones con el equipo del Ubacyt, presentaciones en Congresos, Jornadas y Seminarios de doctorado:

- **La dimensión de la construcción del objeto.**

En primer lugar, se ha logrado trabajar sobre la ampliación de la descripción de la Situación Problemática¹, seguidamente se han revisado los siguientes puntos:

a- Focalización²: (Objeto- problema- objetivos) Desde la presentación del proyecto original para la inscripción del doctorado en noviembre de 2005, sólo existió un ajuste en el enunciado en 2006 producto de las revisiones realizadas con mi directora Dra. Elisa Lucarelli con motivo de la entrevista de admisión al doctorado que se realizó en julio de 2006. La idea fue lograr especificar lo mejor posible el foco de interés y formular en consecuencia el problema y objetivos. Desde aquel entonces, hasta el momento la focalización en el objeto- problema no ha tenido modificaciones, considero consistente la tríada objeto- problema- objetivos, enunciada de la siguiente forma:

Objeto: La articulación teoría y práctica en los espacios curriculares de formación en investigación de las carreras de grado que se cursan en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

Problema:

- ¿Cómo se manifiesta la articulación teoría y práctica en los espacios curriculares de formación en investigación de las carreras de grado que se cursan en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA)?

¹ Se define como Situación Problemática al conjunto de cuestiones que a un investigador le preocupa, le fascina, le asombra, le angustia, lo enfrenta con su ignorancia, lo deja perplejo y lo empuja, lo motiva para investigar. (Sirvent, 2006 y 2007)

² El Proceso de focalización es aquel mediante el cual, el investigador selecciona una investigación de todas las que le ofrece la situación problemática. Se piensa en la focalización en términos del ajuste del foco en una fotografía: centrarse en un objeto pero sin perder el contexto. (Sirvent, 2006 y 2007). Es decir, implica la identificación concreta y precisa, de índole teórico – empírica del Objeto y el Problema de Investigación.

- ¿De qué modo el lugar que ocupan los espacios de formación en investigación en las carreras de grado facilitan o inhiben la articulación teoría y práctica?
- ¿De qué modo las características didácticas (en cuanto a contenidos y estrategias de enseñanza) presentes en los espacios curriculares de formación en investigación en las carreras de grado facilitan o inhiben la articulación teoría y práctica?

Objetivos:

- Generar conocimiento científico en torno al papel de que juega la articulación teoría y práctica en estos espacios y las diversas modalidades en que se expresa.
- Conocer de qué modo el lugar que ocupan los espacios de formación en investigación en las carreras de grado facilitan o inhiben la articulación teoría y práctica.
- Conocer de qué modo las características didácticas (en cuanto a contenidos y estrategias de enseñanza) presentes en los espacios de formación en investigación en las carreras de grado facilitan o inhiben la articulación teoría y práctica.
- Ofrecer instancias participativas que permitan ayudar a reflexionar y buscar los medios para mejorar la calidad académica de la formación en investigación en las carreras de grado.

No hubo modificaciones en la formulación pero sí reflexiones que permitieron pensar nuevamente en su claridad y consistencia. La focalización en esta tríada fundamental es un punto central de la investigación. Las actividades realizadas durante las clases de los Seminarios de Doctorado y las presentaciones en Congresos me han permitido reafirmar la enunciación del mismo.

Esta revisión constante del trabajo me permite seguir en la búsqueda de la precisión y coherencia general del mismo (en torno a las decisiones de las tres dimensiones y especialmente de la tríada: objeto- problema- objetivos).

b- Antecedentes: conviene recordar que los antecedentes son todo lo que se sabe sobre el problema o sobre el objeto. También llamado *estado del arte* sirve, entre otras cosas, para justificar la relevancia del trabajo. Esta tarea se realizó de manera constante antes, durante y al final de la escritura de la presente tesis. Se ha consultado a especialistas sobre el tema, revisado los trabajos presentados en Congresos especializados sobre el tema (estableciendo conexiones con grupos que trabajan la misma temática y que se encuentran mencionados en el capítulo 2) y realizado búsquedas por Internet.

El acercamiento al tema de la búsqueda de información se dio especialmente en el Seminario de Doctorado que llevaron a cabo los profesores Sirvent, Rigal y Romanos en 2009. Susana

Romanos nos envió la investigación: “Procesos de búsqueda de información y zonas de intervención: un estudio de investigadores en Literatura” Esta lectura nos permitió introducirnos con mayor profundidad en este tema. Según ella misma lo explicitó (y creo que cumplió con su intencionalidad) lo envió pensando que “servirá para sentirse menos solos en sus procesos de búsqueda de información y para ver problemas compartidos con una disciplina de Humanidades”. La segunda consigna de tarea fue la búsqueda en Eric: esta actividad me resultó muy interesante porque nunca la había realizado y me permitió buscando más antecedentes. En el tercer encuentro se trabajó sobre estrategias de búsqueda. Las ideas planteadas en esta instancia, me preparó para profundizar un poco más en este sentido. Esta parte del tercer encuentro me resultó particularmente interesante ya que nunca había tenido contacto con este tema. La tercera consigna de tarea invitaba a reflexionar sobre el proceso realizado en el propio trabajo. En este sentido, pude tomarme un tiempo para replantearme la búsqueda de antecedentes, ya que hasta el momento, no resultaban demasiado fructíferas las exploraciones iniciadas a través de Internet. Los antecedentes que había logrado hasta el momento, eran fruto de consultas a expertos, encuentros en eventos o en búsquedas en Google académico que resultaron con escasos resultados.

En general, sobre el tema que trabajo, suelen encontrarse narraciones de experiencias pedagógicas pero pocas investigaciones científicas sobre el tema. He encontrado algunas en América Latina (especialmente México) sobre la formación en investigación en diferentes disciplinas o áreas disciplinares (música, ciencias de la salud, etc.) o en diferentes niveles de formación (primario, secundario, terciario (universitario o no) – de grado o de posgrado-). Particularmente me han interesado los autores mexicanos porque hay varios que trabajan el tema (no sólo haciendo investigación sino también a través de reflexiones teóricas). Algunos de ellos son: Díaz Barriga, Guadalupe Moreno Bayardo, Rojas Soriano, Sánchez Puente, Arredondo, etc. Lamentablemente, hoy día el acceso a los libros mexicanos en “papel” se hace difícil ya que las editoriales y librerías me responden que no los traen por cuestiones de costos. Así que me manejo generalmente con algunos artículos que puedo conseguir por Internet. Salvo en un momento, donde tuve acceso a algunos de estos trabajos gracias a un viaje a México que realizó mi directora. Ella tuvo la amabilidad (y le estoy muy agradecida por eso) de llevarse un listado de textos que le di y que consiguió fotocopiar en la biblioteca de la Universidad a la que concurrió o encontró en librerías locales.

La búsqueda de antecedentes es el aspecto que se he seguido resignificando constantemente, ya que estoy conociendo nuevos sitios y formas de búsqueda permanentemente. El trabajo con los antecedentes es un punto para seguir elaborando a lo largo de todo el proceso. Es un

pilar para reajustar esta dialéctica entre el foco y el enmarcamiento a la largo de toda la investigación.

c- Enmarcamiento o marco teórico: se considera que es la teoría que el investigador toma como marco referencial y que seguramente orientará la investigación y sus interpretaciones. Es producto de una focalización, atinente al objeto y a su problematización. Es importante preguntarse cómo usarlo en el entramado entre teoría y empiria; cómo la palabra de los autores sirven para comprender y / o interpretar el objeto (o lo que las personas dicen sobre el tema). Cabe destacar dos premisas centrales en relación al tema: economía y pertinencia de lo seleccionado en función del objeto. (Rigal y Sirvent, 2009)

En este sentido, en mi proyecto, la mirada de este objeto de estudio se realiza a partir de un análisis didáctico curricular desde la perspectiva fundamentada crítica y con especial interés en torno al eje articulación teoría y práctica. Esta mirada didáctica parte de la afirmación de que los procesos de enseñar y aprender no se dan en un “vacío” sino que se deben analizar, considerando la confluencia de factores técnicos, humanos, epistemológicos, políticos en la producción de dichos procesos. La contextualización de las acciones relativas a la institución y a la sociedad en que se desarrollan, a los sujetos que la realizan y al contenido que es objetivo de la enseñanza y el aprendizaje, se constituye en el segundo pilar de esta perspectiva. (Lucarelli, 2001). Los conceptos claves desarrollados son:

- Articulación teoría y práctica
- Espacios curriculares
- Formación en investigación.

Sobre los dos primeros puntos he tenido acceso a la amplia producción existente sobre el tema que existe desde la perspectiva didáctica elegida. En este sentido, no me resultó complejo confeccionar el marco teórico. Mi preocupación se encontraba en el tercer enunciado: “formación en investigación”. Esto lo manifesté en el Seminario de Doctorado de Sirvent, Rigal y Romanos realizado en 2009 ya que sentía que necesitaba encontrar más conceptualizaciones sobre el tema.

En aquella tarea individual que tuvimos que realizar para ese seminario, me pareció importante señalar que uno de los autores encontrados en los antecedentes: María Guadalupe Moreno Bayardo (México), estaba contribuyendo particularmente a la construcción de mi objeto. A través de la búsqueda en Internet, encontré en artículo de esta autora titulado: “Una conceptualización de la formación para la investigación”. Este artículo creo que es de suma importancia para mi trabajo ya que hace un análisis claro y detallado de los conceptos y me

permite abrir la mirada y la búsqueda a otros autores, que desde la perspectiva didáctica que trabajo, abordan el tema. Es decir, este trabajo, además de ser un antecedente, (porque esta conceptualización surge de las investigaciones que la autora realiza en universidades de México), también forma parte de mi marco teórico permitiéndome un mejor enmarcamiento del objeto que se está construyendo.

A través de la corrección de esta producción individual en el contexto de Seminario tuve un llamado a la reflexión: ante mi preocupación de encontrar conceptualizaciones del tema “formación en investigación”... aparecen como sugerencia por parte de los profesores del seminario, las siguientes preguntas: “¿Puede ser construida? ¿Por qué la necesidad de encontrarla? ¿Por qué no pensarla a partir o a través del universo empírico?” Estas preguntas ¡me abrieron los ojos! y me dejaron mucho más tranquila. La idea que se conversó en la clase de que se pudiera terminar la investigación planteando una definición propia, para mí, fue una apertura al siguiente pensamiento: en mi trabajo el concepto de formación en investigación no necesariamente tiene que estar “cerrado” en el enmarcamiento, se puede colocar una definición inicial de la que se parte... y si es necesario, redefinirlo al final... lo cual sería un aporte teórico de la tesis.

En este sentido continúo mi búsqueda para seguir profundizando. Es así también, como enmarcando cada vez más claramente el objeto, la selección de los casos para el trabajo en terreno se vuelve más precisa, ya que permite seleccionar con mayor pertinencia y claridad el anclaje empírico del objeto que se está construyendo. Es decir, seleccionar “dónde voy a ver” este objeto que me interesa estudiar. Este punto será desarrollado en el próximo apartado.

○ **La dimensión de la estrategia general metodológica.**

Como se sabe, en la presentación de la Estrategia General debe explicitarse, entre otras cosas, por qué el enfoque elegido es el adecuado para lo que uno se propone investigar y por qué se hace la selección de casos propuesta. En este sentido, en el proyecto, se pensó en un enfoque cualitativo con instancias participativas³. Las instancias participativas en esta

³ “Con instancias participativas” se hace referencia en este caso a la inclusión de sesiones de retroalimentación. Las sesiones de retroalimentación son consideradas *instancias de producción colectiva del conocimiento y espacios de pedagógicos de educación popular*, dentro del proceso de la investigación participativa. Las mismas favorecen la construcción y validación colectiva de conocimiento científico (compartiendo y discutiendo la información con las personas involucradas); desarrollan la capacidad de la población de objetivar la realidad cotidiana; permiten el descubrimiento de nuevas categorías e hipótesis como también la puesta en

investigación se prevén como sesiones de retroalimentación donde, a través de alguna dinámica los actores investigados puedan reconocerse y aportar desde su mirada a los resultados que se van obteniendo. La lógica cualitativa o intensiva pone su énfasis en el hecho que se construye; está más cerca de la inducción analítica y de buscar la generación de teoría, la comprensión, la especificidad y las verdades hipotéticas. Es la que nos habla de trabajar con pocos casos para profundizar en los significados y poder construir los procesos de comprensión de una totalidad. (Rigal y Sirvent, 2009)

El universo se puede definir como: todos los espacios curriculares de formación en investigación de las carreras de grado que se cursan en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Las unidades de análisis por lo tanto son: cada uno de los espacios curriculares de formación en investigación de las carreras de grado que se cursan en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

En cuanto a la selección de casos, como se ha señalado en el capítulo 4, la elección de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) se debe a que es una de las unidades académicas de esta universidad que posee mayor producción científica. El criterio de selección de los espacios curriculares se realizó a través de un muestreo intencional.

Durante 2006 y 2007, en sucesivas reuniones con mi directora de tesis, se tomaron las primeras decisiones en torno al universo y las unidades de análisis en consistencia con la dimensión epistemológica del proyecto. En este sentido, se realizó un fuerte trabajo para la selección de casos, especificando los criterios para el muestro intencional. Inicialmente y luego de la recopilación del material curricular correspondiente a los planes de estudio vigentes en las nueve (9) carreras de la facultad, se analizó cuáles eran las instancias curriculares para la formación en investigación, reconociéndose que en tres (3) de las carreras de la facultad: Filosofía, Letras e Historia (las tres carreras más tradicionales e históricas dentro de esta facultad) no existen instancias curriculares en la carrera de grado que explícitamente tengan la intencionalidad exclusiva de formar en investigación. Es decir, no hay materias de “metodología” en estos planes de estudio. A partir de lo cual, se separó a las carreras en dos grupos: las que no poseen instancias curriculares que explícitamente tengan la intencionalidad de formar para la investigación (tres carreras) y las que sí poseen instancias curriculares que explícitamente tengan la intencionalidad de formar para la investigación (seis carreras).

marcha de nuevas técnicas de trabajo colectivo; son instancias que permiten planificar nuevas fases de investigación y son valiosas como espacios pedagógicos de educación popular. (Sirvent, 1999)

Es así como se opta por iniciar el trabajo en terreno por este segundo grupo por considerarlo más acorde al objeto- problema planteado. Algunas de estas carreras del segundo grupo, durante la formación de grado, poseen asignaturas que forman explícitamente en investigación en diferentes ciclos del plan de estudio: es decir, en el ciclo general durante los primeros años o en el ciclo focalizado u orientado en los últimos años. Adquieren diferentes modalidades: asignaturas obligatorias, asignaturas optativas, créditos o seminarios que aparecen como requisitos para finalizar la carrera, ya sean obligatorios u optativos en la elección de la temática. Ante esta diversidad de situaciones, se decidió trabajar con las asignaturas obligatorias que se encuentran en el Ciclo General de la carrera de grado y que, por lo tanto, constituyen la formación inicial en investigación.

Desde 2006 se recolectó información sobre el Plan de Estudio e historia de cada carrera. Se seleccionaron las cátedras que explícitamente expresan en su programación la intencionalidad de lograr una formación en investigación. Como se trabaja con un diseño cualitativo, la tarea consistió en realizar el seguimiento de las cursadas de estas materias, de manera de sumergirse en la empiria para comprender la realidad estudiada. Las técnicas de obtención de la información fueron: la recopilación de material curricular en los departamentos de las carreras de la facultad (planes de estudio, evaluaciones del plan de estudio, etc.), la recopilación del material curricular de las asignaturas (programa, bibliografía, cuadernillos, etc.), la observación y la entrevista. En cuanto a la observación, se realizaron registros detallados a tres columnas de todas las instancias que conforman la materia (teóricos, prácticos y talleres) a lo largo de todo el cuatrimestre que se dicta la asignatura, mientras que las entrevistas semi- estructuradas con los docentes en observación, fueron grabadas, desgrabadas y pasadas también a registros a tres columnas.

Las carreras correspondientes al primer grupo, aquellas sin materias de metodología, habían quedado sin ser consideradas hasta mayo de 2008 cuando, cursando un Seminario de Doctorado con la Profesora Monique Landesmman, pensé que podrían ser estudiadas a través de una perspectiva etnosociológica (Berteaux, 2005) a partir del análisis de relatos de vida de graduados recientes de la carrera que estuvieran investigando. Tanto a la profesora del Seminario como a mi directora de tesis, les pareció interesante por lo menos hacer una aproximación al tema aunque no fuera el eje primordial de indagación. Es así que desde 2008 a 2010 contacté y entrevisté a graduados en Historia, Letras y Filosofía que se estuvieran investigando. Los contactos se lograron usando la técnica de “bola de nieve” donde cada uno de los entrevistados nombra a algún otro informante clave. Este trabajo permitió reconstruir la trayectoria de formación e investigaciones realizada por cada estudiante en su carrera e

identificar las instancias curriculares durante el grado que resultaron significativas en este sentido.

En este trabajo se le dio énfasis en un proceso en espiral de ida y vuelta que combina obtención y análisis de información propio de la lógica cualitativa. El Seminario de Doctorado dictado en 2007 por el Profesor Félix Schuster en la Facultad de Ciencias Sociales, me permitió profundizar en los aspectos epistemológicos del tema.

Dado el tipo de lógica con la que se estuvo trabajando, el rol que asumí como investigadora, requirió de un proceso de objetivación cuidadoso que tuviera en cuenta mi implicación dado que soy parte de una de las asignaturas estudiadas. Este punto, fue especialmente trabajado a nivel teórico en el Seminario de Doctorado que cursé con la Profesora Rosa María Romo Beltrán en 2007 referido a las características de la lógica cualitativa.

Un hito en la consolidación de la estrategia de mi investigación fue la presentación realizada en una de las sesiones del Seminario de Doctorado de Sirvent, Rigal, Romanos (2009), antes mencionado. Sin dudas, esta instancia significó para mí un espacio inigualable de riqueza y aprendizaje e implicó un desafío ya que tuve que poner en juego mis conocimientos para justificar las decisiones y explicar el trabajo realizado. Retomando los apuntes y la grabación del encuentro reconozco que a través del intercambio grupal pude reflexionar en torno a:

- La confrontación de las decisiones del diseño con la realidad empírica (o universo empírico). La importancia de la consistencia entre el diseño y el tratamiento de la empiria.
- Las decisiones que se toman en el proceso de investigación donde se pone en juego el mundo teórico del investigador. Por ejemplo, en la diferenciación entre carrera de grado y Departamentos
- El cierre de campo: definido como las decisiones del universo a trabajar, unidades de análisis y selección de casos. En este sentido debe existir una doble consistencia epistemológica: con el enmarcamiento (a qué denomino instancias curriculares) y con la realidad empírica. Así, me dí cuenta durante el intercambio del encuentro 6 que tenía que sacar la materia “Epistemología...” del listado de Antropología porque la observo por ser obligatoria del ciclo general para la carrera de Edición, concordando de esta forma con el criterio de selección explicitado.
- La consideración de la historia de las materias como contextualización.
- El uso de una muestra extensiva en contraposición a la elección de algunos casos.
- La afirmación de la consistencia epistemológica dada por la coherencia entre las unidades de análisis seleccionadas con el objeto de estudio. Dada la pregunta: ¿Dónde

se encuentra el objeto en la realidad? En mi caso la respuesta sería: el espacio curricular de formación en investigación.

○ **La dimensión de las técnicas de obtención y análisis de la información.**

Como quedó explicitado en el capítulo 4, las técnicas de obtención de la información empírica utilizadas han sido:

- Material curricular de las diferentes asignaturas.
- Observaciones de clases.
- Entrevistas semi-estructuradas.
- Sesiones de retroalimentación.

Por su parte la técnica de análisis de la información utilizada corresponde al Método Comparativo Constante (Glaser y Strauss, 1967). El mismo permitió a través de un conjunto sistemático de procedimientos, desarrollar teoría derivada inductivamente de los datos empíricos, por medio de un análisis de la información en espiral donde se combina la obtención de información y el análisis de la información recolectada.

Durante el proceso se ha conseguido la generación de nuevas categorías de análisis como por ejemplo la tipología de enfoques de la enseñanza y las manifestaciones de la articulación teoría y práctica en cada uno de ellos, además de las categorías aportadas por la teoría que se encuentran señaladas en el capítulo 3.

Durante el intercambio llevado a cabo en el encuentro del Seminario nombrado (2009), también en torno a esta dimensión he podido obtener valiosas reflexiones y justificaciones confirmando las decisiones que he llevado adelante en el proceso de investigación:

- Se aclaró que el acceso a las cátedras (al objeto) se daba a través de una inmersión en el campo (ya que se realiza durante todo el cuatrimestre).
- Se explicitó la implicancia con la materia donde yo trabajo al tomarla como una instancia curricular a estudiar. Para eso, se trabajó con las memorias como instrumento de obtención de la información empírica en la asignatura Investigación y Estadística I. También en el Seminario de Doctorado con la Prof. Romo Beltrán se reflexionó sobre este tema y se discutieron formas de control de la implicancia.
- Se siguió pensando sobre las características de las sesiones de retroalimentación. Estas, adquirieron formas particulares ligadas a las jerarquías de las cátedras: algunos con todo el grupo y en otros de forma individual. Esto me hace pensar que la manera en que se

llevaron a cabo hasta el momento las sesiones de retroalimentación, son dinámicas o adecuaciones propias ligadas a los sujetos con los cuales estoy trabajando.

- Se planteó la importancia de dar cuenta de qué manera el tipo de información que se obtiene con las distintas fuentes es consistente con la naturaleza teórica del objeto y por qué es diferente el dato obtenido con una fuente u otra, aunque parezca similar.

En este punto, creo importante señalar que algo que permanentemente se ha buscado entre las tres dimensiones del proceso metodológico, es lograr la coherencia y la pertinencia en las decisiones que voy tomando. No resulta sencillo por el tipo de rol que toma el investigador en la lógica cualitativa y por ende, como se señaló en un punto anterior, aparece la necesidad tener en cuenta las implicancias del investigador. En mi caso, resulta de gran peso esta tarea, dado que me desempeño como ayudante de una cátedra de metodología de una de las carreras de la Facultad que constituye el anclaje empírico de mi objeto de estudio. Es así como, entiendo fundamental el trabajo realizado constantemente con: la vigilancia epistemológica a lo largo del proceso, la historia natural de la investigación, la triangulación de técnicas de obtención de información empírica, la saturación y las instancias participativas como formas de validación del trabajo que estoy llevando a cabo. La revisión permanente el proceso investigativo se llevo a cabo en sucesivas reuniones con mi directora de tesis que me permitieron afirmar el camino metodológico realizado y avanzar en el proceso de construcción de categorías con mayor nivel de abstracción.

Durante los años 2012 y 2013 la tarea ha estado centrada en la escritura de la tesis. En estos años ha resultado de central importancia el trabajo de escritura, re- escritura y corrección realizado con mi directora de tesis quien, con mucha paciencia y respetando mi estilo, ha sabido guiarme en la ardua tarea de la escritura académica.

Considero, por todo lo ya expuesto, que la elaboración de esta tesis de Doctorado ha resultado muy importante en mi formación, no sólo a nivel conceptual, sino también metodológico, pero fundamentalmente profesional y humano.

Capítulo 7: Conclusiones

Aportes para la formación en investigación en las carreras de grado universitarias.

Según lo ya planteado en el capítulo metodológico, una investigación científica tiene como una de sus características centrales responder a un problema de investigación. En este caso, el objeto- problema que resulta ser el punto de partida para este trabajo es: *La articulación teoría y práctica en los espacios curriculares de formación en investigación de las carreras de grado que actualmente se cursan en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).* Objeto – problema que se manifiesta a través de estas preguntas: *¿Cómo se manifiesta la articulación teoría y práctica en los espacios curriculares de formación en investigación de las carreras de grado se cursan en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA)? ¿De qué modo el lugar que ocupan los espacios de formación en investigación en las carreras de grado facilitan o inhiben la articulación teoría y práctica? ¿De qué modo las características didácticas (en cuanto a contenidos y estrategias de enseñanza) presentes en los espacios curriculares de formación en investigación en las carreras de grado facilitan o inhiben la articulación teoría y práctica?*

Me he centrado en el estudio de la relación teoría y práctica a nivel didáctico, ya que considero, como lo he afirmado en mi investigación anterior (Beca Orientada 2000- 2001), que es el gran eje de cambio curricular, entendiéndolo a esta relación en sus dos variantes: la relación teoría y práctica en la situación de enseñanza y aprendizaje y la relación teoría y práctica como formación para el rol profesional (Lucarelli, 2009 a). Ya en aquella investigación, se señalaba que los actores del currículum, en su mayoría, reconocen que la práctica no está presente en muchos espacios durante la carrera y en los pocos lugares que se encuentra, está ubicada al final de sus estudios como una forma de aplicación de la teoría previamente aprendida. Un alto porcentaje consideraba que este lugar de la práctica no es adecuado, dado que no favorece la formación profesional para la cual la universidad prepara. La escasa presencia de este componente en las propuestas curriculares y en los procesos que hacen a su puesta en acción permite afirmar que encarar una reforma curricular implicaría, pensar en la práctica como eje de los planes de estudio, la problematización de la realidad como punto de partida, y que cada instancia de enseñanza y aprendizaje (cualquiera sea la

modalidad pedagógica que adquiriera) busque establecer una relación dinámica y dialéctica entre la teoría y la práctica.

Como señala Elisa Lucarelli (1994, p. 15) como producto de sus investigaciones en el área, el logro de innovaciones centradas en este eje, permitirá no sólo modificar esa relación unilateral entre teoría y práctica, sino que servirá de dinamizador de los demás componentes y procesos del currículum posibilitando cambios en otros aspectos anteriormente mencionados. Así es explicado por la autora: “El supuesto principal de estos análisis sistemáticos sobre las innovaciones didáctico curriculares, se refiere a su carácter totalizador sistemático (...) si bien la práctica innovadora tiene su origen en la preocupación por solucionar un problema particular que afecta la cotidianeidad, las acciones que se desarrollen para su resolución, inciden con mayor o menor celeridad en las otras prácticas, implicando un cambio que afecta el conjunto de las mismas”. (1994, p. 15)

La situación curricular planteada en aquella investigación no ha variado en esta última década. Desde aquel entonces, en el año 2000- 2001 se viene escuchando la intención de realizar una reforma curricular que aún no logra concretarse. Hoy, en 2014, continúan las discusiones en torno a los planes de estudio en cada una de las carreras y por supuesto, uno de los ejes de debate es la formación en investigación.

Llegando a esta instancia, se puede decir que la formación en investigación en las carreras de grado de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA), responde a posturas **epistemológicas** fuertemente arraigadas en:

- **Las disciplinas** de origen: se sostiene una postura fundamentada en las especificidades de la cultura disciplinar acerca de la producción de conocimiento y de lo que se llama hacer “investigación científica”. Esta especificidad determina las diferencias entre campos disciplinarios que forman parte de distintas divisiones dentro de la ciencia. Hay autores que separan las ciencias naturales, las ciencias humanas y las ciencias sociales (Lapenies, 1994) marcando las distintas concepciones de lo que implica en cada una “hacer ciencia” y producir “conocimiento científico”. Becher (1993, p. 20) trabaja este tema y plantea que: “los cambios en las estructuras internas y los límites externos de las disciplinas constituyen una fuente significativa de cambio en el mundo académico.”

- **La carrera:** los trayectos de formación en las profesiones no son espacios homogéneos sino que manifiestan tensiones propias de un campo. La idea de Bourdieu de “campo” es fértil en este caso para pensar a cada carrera como un campo o arena de lucha

donde se ponen en juego los intereses de los diferentes sectores de poder dentro del mismo. “Las profesiones no constituyen espacios homogéneos, sino espacios estructurados. Existen las posiciones de prestigio y de poder, y las posiciones desprestigiadas o con muy bajo poder. La estructura de poder de un campo profesional constituye el resultado de las luchas y de las relaciones de fuerza en un momento determinado de su evolución histórica” (Gómez Campo y Tenti Fanfani, 1982, p.30). Estas tensiones se trasladan al ámbito de la formación universitaria y los consensos, las negociaciones o las imposiciones quedarán plasmados en el plan de estudio (De Alba, 1998). A través de cómo es pensada la formación en investigación y de las vías de acceso definidas para los que recién se inician, se pone en evidencia cual es la concepción predominante en la carrera. La estructura adoptada en el plan de estudio revela intencionalidades. Como señala Camilloni (2001, p. 34) “Ciclos, etapas, bachilleratos, están apuntando a que haya ciclos comunes para distintas carreras, esto es, primeros ciclos con formación general y básica y alguna formación profesional agregada, en los primeros años de las carreras, comunes a varias carreras habilitando luego a segundos ciclos diferentes”. Esta estructura ciclada es lo que habitualmente se observa en las carreras universitarias, donde se encuentra en los primeros años un ciclo general con materias básicas, entre las cuales a veces se introduce alguna materia metodológica general de carácter introductoria, para luego habilitar a ciclos más especializados donde la preocupación por la formación en investigación generalmente vuelve a registrarse al terminar la carrera y próximo a cumplir el requisito de presentación de una tesis de licenciatura.

- **La cátedra** y especialmente su Profesor Titular: quien promueve una determinada propuesta didáctica de trabajo en la cual refleja qué implica para él investigar y cómo se forma en este quehacer. En este sentido, se entiende a la cátedra como un eje, dado que se la considera como la organización académica básica de la enseñanza en las unidades educativas del nivel superior universitario en tanto las tradiciones de conformación institucional en la universidad (Fernández, 2003). En las cátedras universitarias, el profesor titular asume el rol de líder de un grupo y en este sentido marca el camino a seguir. Pero como señala Zabalza (2000, p. 54) “la relación individuo – organización no siempre es fácil. (...) algunos de los conflictos se deben a la falta de congruencia entre los intereses de los individuos y los de la organización”. La ausencia de discusiones profundas en los Departamentos en torno a cuál es la postura epistemológica que se sostiene y cuál es la que se busca para formar a las futuras generaciones, en muchos casos, impiden acuerdos y retardan decisiones.

Según lo que se desprende del desarrollo realizado en el capítulo 5 de Resultados, podríamos decir que, a nivel descriptivo, la formación en investigación en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) presenta características propias que permiten la identificación de dos grupos de carreras:

- Las carreras que presentan materias de metodología en su plan de estudio.
- Las carreras que no presentan materias de metodología en su plan de estudio

En el primer grupo de carreras, en las que existen instancias curriculares que explícitamente tienen la intencionalidad de formar en investigación, se observa que estas son pocas y presentan variadas ubicaciones (en el ciclo general, en el orientado o como requisito de graduación), modalidades (obligatorias u optativas) y formatos (asignaturas, seminarios, talleres, créditos...etc.). Ante la diversidad y revisando los recorridos que los alumnos pueden realizar en cada carrera, se observa que hay alumnos que pueden recibirse de licenciados teniendo una o como máximo dos asignaturas y algún otro espacio más ligado a la práctica que los acerquen a la tarea de investigar. Han sido estas materias obligatorias las que brindan la formación en investigación a nivel del grado que les propone el plan de estudio.

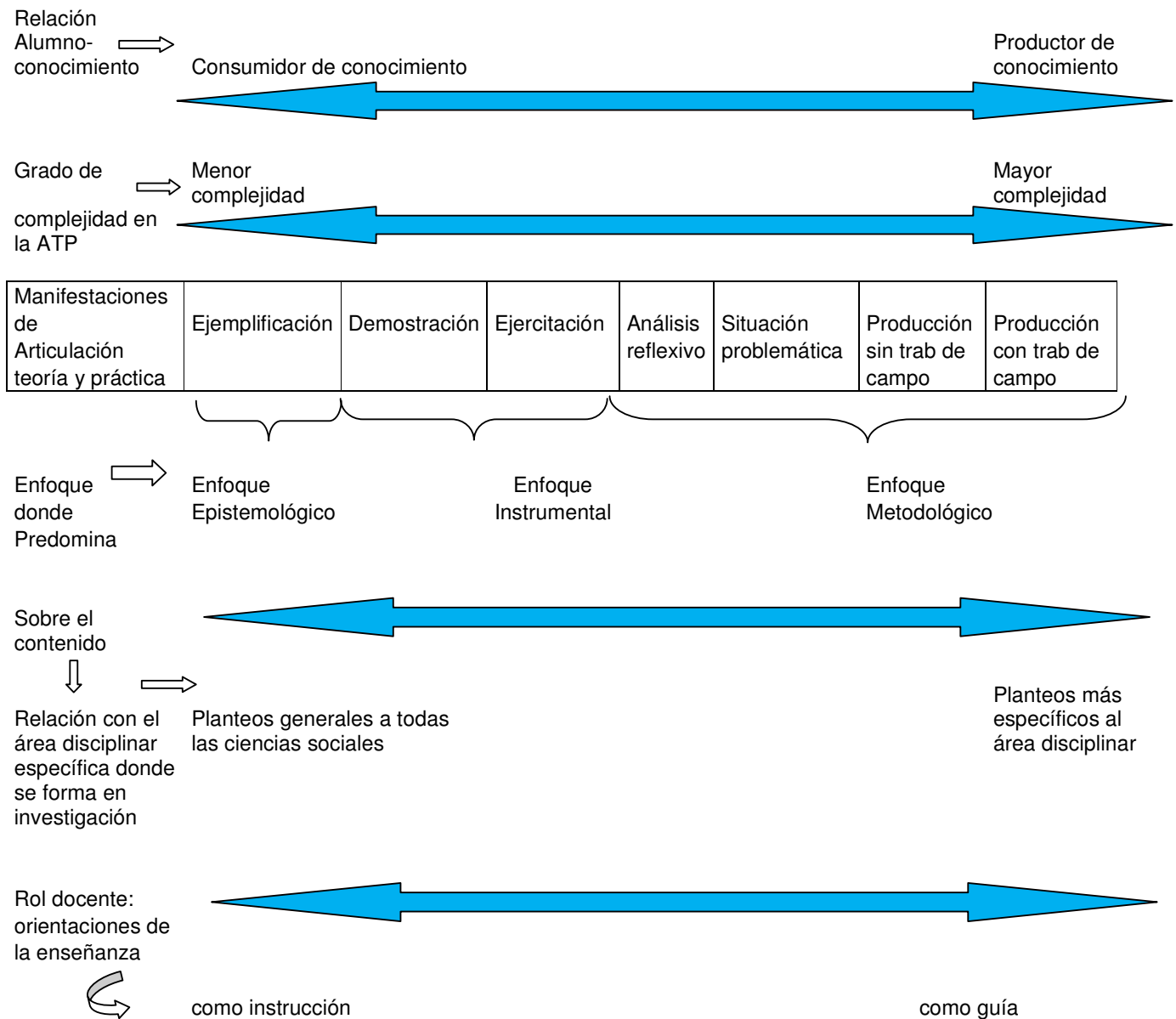
En el segundo caso, como ya se ha analizado, la formación en investigación no presenta materias de metodología ya que se considera que esa formación se dará a lo largo de la carrera, a través de algunas actividades y por contacto con investigadores expertos que cuentan sus experiencias. Especialmente, hay una referencia directa a las materias o seminarios de final de la carrera donde, si surge el interés por parte del alumno de trabajar el tema, se pone en contacto con un equipo de cátedra. En estas carreras se sostiene que *a investigar se aprende investigando* y que por eso no es necesario incorporar una materia metodológica específica. No obstante, algunos estudiantes y graduados plantean la necesidad de alguna instancia curricular que sistematice y explicité qué es investigar y cómo se investiga en la disciplina a la que pertenecen brindando un panorama de las herramientas disponibles. Esta demanda aparece con mayor énfasis en las carreras donde existe la presentación de una tesis como requisito obligatorio para recibirse de licenciado.

En este sentido, los análisis curriculares realizados en esta investigación permiten responder a una de las preguntas del problema sosteniendo que *la ubicación y énfasis que ocupan en el plan de estudio los espacios de formación en investigación en las carreras de grado trae como consecuencia la inhibición de los procesos de articulación teoría y práctica*, dando lugar a una formación esporádica, aislada y desarticulada en el marco del proyecto

general de la carrera. Esta característica reviste especial importancia al considerar que uno de los perfiles profesionales para los cuales se forma el estudiante es para ser investigador.

A partir del análisis didáctico realizado sobre las ocho materias obligatorias, se han podido identificar tres grandes enfoques desde los cuales se plantean esas asignaturas: epistemológico, metodológico e instrumental, cada uno de los cuales se plasma en propuestas didácticas distintas. A su vez, se han identificado diferentes manifestaciones de articulación teoría y práctica en las formas de enseñar y aprender.

Algunas de las relaciones se sintetizan en el siguiente esquema:



En estas líneas de análisis se pueden relacionar algunos de estos aspectos elaborados en esta tesis. Las modalidades de manifestación de la articulación teoría y práctica encontradas hasta el momento son el eje del objeto de estudio de la presente investigación. Se encuentran ordenadas desde las formas de menor complejidad en la articulación hasta las formas de mayor complejidad en la articulación de esos componentes. En el caso de la formación en investigación, las manifestaciones de menor articulación teoría y práctica como la *ejemplificación*, propiciarían una vinculación del alumno con el conocimiento más tendiente a ser consumidor; se pone de manifiesto una visión enciclopedista y acumulativa del conocimiento que se hace evidente en las dificultades de los alumnos identificadas por los profesores, tal como figuran en el capítulo 5 apartado 12 y que corresponderían a las formas predominantes en las clases universitarias (Ornelas Navarro, 1982; Lucarelli, 1993 b y da Cunha, 2011).

A medida que las clases introducen modalidades más complejas de la articulación teoría y práctica, la relación alumno- conocimiento va tendiendo a evidenciar una posición más reflexiva, problematizadora e incluso productora de conocimiento. Este pasaje se podría ver como un camino de desarrollo hacia mayor interjuego y dialéctica entre teoría y práctica.

A su vez, se pueden detectar algunos indicios de asociación entre los enfoques y las modalidades particulares de manifestación de la articulación teoría-práctica, según la categorización de Lucarelli (2009). Es así como encontramos que en el enfoque epistemológico, donde la estrategia de enseñanza central es la exposición del docente, el uso de la *ejemplificación* aparece como la modalidad predominante de manifestación de la articulación teoría y práctica. En el enfoque instrumental, los docentes utilizan preferentemente la *ejercitación* y la *demonstración* para trabajar con técnicas de análisis de la información. En cambio, es en el enfoque metodológico, donde se observa el uso de las modalidades como: *análisis reflexivo*, *situación problemática*, *producción con trabajo de campo* y *producción sin trabajo de campo*, que logran una mayor articulación dialéctica entre teoría y práctica, y a la vez que buscan, como propósito, ese cambio de actitud en el alumno respecto a su relación con el conocimiento.

Cada una de estas manifestaciones implica un nivel mayor o menor de articulación entre la teoría y la práctica en las instancias curriculares de grado que se centran en la formación en investigación. También supone diferentes propuestas didácticas que presentan situaciones con menor o mayor nivel de contextualización con el proceso mismo que implica

investigar. A la vez estas propuestas didácticas representan diferentes visiones sobre el alumno en estas instancias de formación en investigación: como ejecutor aplicacionista de procedimientos (ejercitación), como lector reflexivo pero aún aplicacionista en el uso de categorías (análisis reflexivo) o como problematizador de la realidad y productor del conocimiento.

Este último punto, el de ser problematizador de la realidad y productor de un conocimiento, aparecería para los docentes de las asignaturas metodológicas, como uno de los roles que presenta mayor dificultad para ser construido por los alumnos. Ellos consideran que, dado que esas asignaturas son unas de las primeras instancias de formación donde se busca explícitamente que el alumno modifique su relación con el conocimiento, la tarea pedagógica y didáctica que deben realizar es compleja y no siempre se logra en la cursada de un cuatrimestre. Esto se debe que los alumnos durante sus trayectorias educativas se han posicionado habitualmente como lectores de un conocimiento ya consolidado y socialmente transmitido. En base a lo observado, en esas propuestas se trata de brindar las herramientas didácticas que permitan andamiar al alumno en esta nueva relación que se le propone establecer con el conocimiento: donde tenga que hacerse preguntas para generar un nuevo conocimiento, relacionar la teoría con la empiria y fundamentalmente problematizar la realidad.

En este sentido, Bachelard (1984) (cuando se refiere a las características del espíritu científico) permite entender la dificultad de posicionarse como productor de conocimiento cuando señala que ante todo es necesario saber plantear los problemas, ya que en la vida científica los problemas no se plantean por sí mismos. Es precisamente este sentido del problema el que indica el verdadero espíritu científico. Para un espíritu científico, todo conocimiento es una respuesta a una pregunta. Si no hubo pregunta, no puede haber conocimiento científico. Nada es espontáneo. Nada está dado. Todo se construye.

Sobre este tema, Lucarelli y Finkelstein (2012, pp. 282- 286) hacen especial referencia al tema del cambio que se produce en la relación alumno- conocimiento al ingresar a la universidad señalando que, ya en los cursos de ingreso, se evidencian dificultades de organización en el estudio, uso excesivo de la memoria y por consiguiente poca comprensión. En este sentido me parece interesante rescatar algunas afirmaciones que pueden aportar a la reflexión del tema, por ejemplo, al señalar que estudiar en la Universidad demanda actitudes frente al conocimiento muy diferentes a las que se desarrollan en el nivel secundario (tramo de la educación que es considerado por muchos como un paso obligatorio en el cual es necesario “pasar” de año y de sistema). La rutina y creencias de la escuela secundaria se

mantienen en los ingresantes y se ponen de manifiesto cuando se escuchan frases como “estudio para el examen y después me olvido; ya esta”, “estudio de memoria para repetir como lo quiere el profesor”, “debo dos para el próximo año”, o “si estudiaba más seguro las sacaba”. Pero estas ideas no quedan solamente en el nivel discursivo sino que se trasuntan en actitudes que obstaculizan la comprensión. Esto de alguna manera, demuestra el modo que tienen muchos de los estudiantes de relacionarse con el conocimiento (como si fuera algo que se debe hacer por alguien, no por mí mismo). El conocimiento se vive así como algo ajeno, no como una transformación propia que implica aprender, no como un compromiso social y personal. La relación de compromiso con el conocimiento supone darle sentido personal y social relacionado con la posibilidad de estudiar para aprender, para ser un buen profesional, para plantear y solucionar problemas. Por lo tanto, es necesario que el estudiante universitario reflexione sobre cómo está dispuesto a enfrentarse al conocimiento y desde qué lugar.

A esta situación observada en los estudiantes ingresantes en la universidad, hay que dimensionarla en un quehacer específico como es la tarea de investigar donde el sujeto no sólo debe apropiarse y sentirse comprometido con el conocimiento aprendido sino que debe producirlo bajo los cánones imperantes en la comunidad científica. En síntesis, el ingresante proviene de una escuela secundaria donde generalmente se observa la puesta en acción de prácticas rutinarias de enseñanza que inciden para que el estudiante se relacione con el conocimiento como algo ajeno; si la universidad pretende la formación de estudiantes críticos y reflexivos que puedan apropiarse del conocimiento en función de una profesión, debe brindar propuestas donde la investigación tenga presencia tanto en cuanto al aprendizaje de las habilidades más generales como de las competencias propias de la producción de conocimiento científico.

La enseñanza de la investigación implica, desde la perspectiva cognoscitivista, la formación de lo que algunos autores denominan “el sujeto epistémico”. Este proceso insume varias etapas: el “sujeto en tránsito”, que ha logrado pasar de las respuestas a las preguntas, dejando en suspenso las certezas, creencias y saberes; el “sujeto de la opinión, cautivado por el placer de pensar y el deseo de saber; y el “sujeto de la argumentación fundada”, con habilidades para hacer vales sus razones y demostrar en forma sostenida procedimientos metódicos y sistemáticos, comprendiendo además que se está en un diálogo permanente con otros que también preguntaron, investigaron y escribieron sobre el tema o problema. (Coïcaud, 2008, p.113)

La pregunta que surge es cómo lograr este pasaje en la relación alumno-conocimiento. Considero que el cuadro integrador presenta enfoques diferenciados para

enfrentar la formación en investigación en las carreras de grado acompañada de una gradación en la articulación teoría y práctica que propiciará este pasaje. En este proceso aparecería una ruptura (Lucarelli, 2005) con las formas tradicionales de enseñanza (que presentan bajo grado de articulación teoría y práctica) a partir del “análisis reflexivo”; en este proceso se promueve con mayor énfasis la construcción del conocimiento por parte del alumno.

Como afirma Coiçaud (2008, p. 112) “no se trata de que los alumnos sólo escuchen y observen a los docentes investigadores, ni tampoco de pedirles que realicen tareas puntuales que resultarán arbitrarias si no forman parte de una estrategia más amplia, cuyo sentido sea aceptado y valorado por los alumnos. Por el contrario, se trata de crear las herramientas cognitivas necesarias para que los estudiantes universitarios puedan comprender en forma progresiva y en un proceso de reconstrucción permanente, los conocimientos, actitudes, destrezas y habilidades logradas por los docentes investigadores en sus tareas de producción científica.”

Para crear condiciones favorables encaminadas a que el alumno pueda posicionarse como productor de conocimiento, se hace necesario que las clases tengan como objetivo formar a un sujeto reflexivo, pensante y crítico y orientar hacia el mismo las actividades de enseñanza. En este sentido, Litwin (2008, pp. 84-89) plantea la importancia de *la clase reflexiva* en la universidad y remite a estudios como los de Nickerson (1995), Collins, Bronwn y Newman (1989) y Perkins (1995) para caracterizarla y destacar que en ellas se piensa en “un aula en la que se favorece un pensamiento crítico y exploratorio que busque nuevas direcciones y considere diferentes perspectivas”. En términos generales, en clases de este tipo se ha podido reconocer, entre otras características: la preocupación por generar ese clima reflexivo y crítico, por reconocer las prácticas inherentes al oficio, por distinguir posiciones teóricas diferentes respecto de los distintos temas, por orientar a los alumnos en el proceso de aprender, por una comunicación didáctica que enseña a pensar y por las reflexiones teóricas y los análisis que se producen en el marco de las clases.

Este tipo de clases implica una responsabilidad compartida entre la actividad del docente y la actividad del alumno. Perrinat (2004, p. 40), que analiza el “Espacio Europeo de Educación Superior”, también destaca este punto y reflexiona cómo el cambio que se propugna en ese contexto con insistencia es que la responsabilidad del aprendizaje se desplace del profesor al alumno. Se hace especial énfasis en que es el alumno quien ha de gestionar la adquisición de sus conocimientos y que “dedicarse a enseñar es asumir una responsabilidad, pero tiene sus límites, que aparece allí donde los alumnos deben asumir la suya; por lo tanto, se trata de un intercambio de responsabilidades o de responsabilidad mutua y compartida.”

Sin dudas, este tipo de clases y de vínculos favorecerán otro tipo de relación entre el alumno y el conocimiento. Pero también implican otro lugar del docente en la clase, otro posicionamiento en la orientación de la enseñanza. Sobre este punto, Davini (2009, p. 77) plantea que los métodos para la asimilación de conocimientos y el desarrollo cognitivo (inductivos, de instrucción y de flexibilidad cognitiva y cambio conceptual) abarcan las dos orientaciones generales de la enseñanza: la *instrucción* (centrada en la coordinación de quien enseña) y la *guía del aprendizaje* (centrada en la actividad de quienes aprenden, orientada por el profesor). Este pasaje de los roles del docente y del alumno en la clase también se observa en los diferentes enfoques y en las maneras de articular teoría y práctica que predomina en cada uno.

En el capítulo final de su libro, Sabino (1996, p. 218) plantea cuál cree él que es, según su experiencia, el rol que debe cumplir el docente en los cursos de metodología en el grado: “El papel del docente que tiene a cargo cursos de metodología tiene que ser diferente al que dicta materias puramente teóricas: no se trata, como en este caso, de exponer y explicar un contenido predefinido para que los estudiantes lo comprendan y asimilen, sino de iniciar una reflexión que sólo cobra sentido pleno cuando se ejerce sobre la misma actividad a la que está referida, es decir, sobre la investigación (...)”

Una propuesta didáctica fruto de la experiencia en cursos de grado de metodología, la presenta Borsotti (2009) en el apéndice de su libro donde plantea que la modalidad más adecuada para desarrollar los procesos de enseñanza de metodología de la investigación es la de taller, condicionada por factores tales como: la cantidad de estudiantes, el nivel conceptual de los alumnos y el lugar de la materia en la carrera. También enumera actividades que cree importante desarrollar con los alumnos en el devenir de la cursada: trabajos en grupo, producción (por los estudiantes) de textos que son analizados en el grupo total en la clase siguiente, análisis metodológico de investigaciones, análisis de la información cuantificada y análisis de la información no cuantificada.

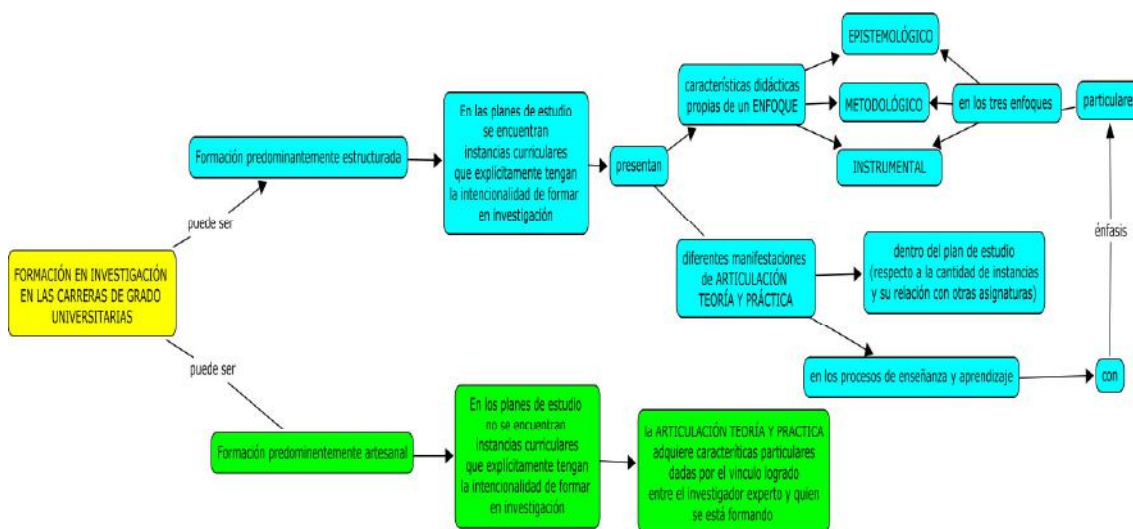
Como síntesis, se puede coincidir con Coïcaud (2008, p.116) cuando señala la necesidad de “pensar las clases de investigación con suficiente creatividad como para generar en los alumnos una actitud positiva respecto de la producción de conocimientos, intentando desde un primer momento meterlos de lleno en los vericuetos de la actividad”.

Todos estos aspectos son líneas de análisis que pretenden desarrollar una mayor comprensión del proceso de formación en investigación a nivel curricular a lo largo de una carrera universitaria de grado, de manera de derivar en propuestas didácticas apropiadas en la perspectiva fundamentada crítica de la didáctica universitaria

La indagación de los procesos que se dan en estos espacios para la formación en investigación en las carreras de grado universitarias, permite observar con lentes de aumento, el atractivo camino de la configuración de la Didáctica y la Pedagogía Universitarias. Implica ver este campo en toda su complejidad, a partir de comprender cómo ese camino se diversifica y particulariza en función de las características disciplinares y, principalmente, de la profesión académica. Una mirada crítica de esa problemática se hace presente al evitar caer en simplificaciones globalizadoras que ocultan la multiplicidad de dimensiones propias de un entramado donde teoría y práctica, método y contenido, elementos técnicos y sujetos de la enseñanza y del aprendizaje, permiten avanzar en la comprensión de la situación didáctica propia de cada contexto.

En este sentido, buscando responder a otra de las preguntas del problema, se podría señalar que *las características didácticas (definidas en cuanto a las relaciones que se establecen entre contenidos y estrategias de enseñanza) presentes en los espacios curriculares de formación en investigación en las carreras de grado, facilitan en algunos casos más que en otros la articulación teoría y práctica*. Como se observa en el esquema anterior, existen enfoques que al definir determinadas relaciones entre contenidos y estrategias de enseñanza (incluyendo los recursos) promueven una mayor articulación teoría y práctica que otros.

Lo planteado hasta el momento se puede sintetizar en el siguiente esquema:



Los resultados alcanzados en la investigación que sustenta esta tesis, permiten derivar en la organización de propuestas curriculares alternativas en dos niveles: una a nivel del plan de estudios donde se incluya un tramo específico de formación en investigación y otra, a nivel del currículum en acción donde adquieran otra dinámica las propuestas de enseñanza y aprendizaje. Para tal fin sería deseable que:

- Cada una de las cátedras pudiera incorporar la problematización y la investigación como eje en la definición de las formas de enseñanza ya que se favorecería la creatividad y el espíritu crítico a través de la formación de habilidades y actitudes propias de una práctica investigativa.
- Exista una oferta de amplia materias “metodológicas”, preferentemente obligatorias en todas las carreras de licenciatura que, sin violentar la cultura disciplinar de cada formación, sistematicen los conocimientos existentes en el campo disciplinar sobre qué es investigar y cómo se dan los modos de producción del conocimiento científico en el mismo.
- Estas asignaturas configuren un tramo de formación a lo largo de la carrera donde se tomen en cuenta, de forma articulada, los tres enfoques encontrados en los análisis realizados en esta investigación. Esto permitiría una formación más completa y con una mirada más abarcativa del tema. Rojas Soriano (2008, p. 96) señala al respecto que: “la vinculación directa y permanente de los elementos filosóficos, teóricos, metodológicos y técnico-instrumentales es una exigencia de la práctica científica, a fin de mantener la visión de totalidad del proceso de construcción del conocimiento como único medio para lograr una formación integral de investigadores. De lo contrario se corre el riesgo de privilegiar alguno de los elementos”.
- Entender que enseñar a investigar implica: por un lado, fomentar el análisis crítico y reflexivo del conocimiento teórico existente sobre fundamentos epistemológicos, metodológicos e instrumentales que sustentan las decisiones de un investigador y por el otro, significa introducir a los alumnos en el quehacer investigativo. respecto a este último aspecto. Generalmente, se escucha decir que “aprender a investigar se aprende investigando junto a otro investigador de más experiencia”, es decir, a través de la práctica misma. No obstante, sería necesario reflexionar sobre el dispositivo formativo más favorecedor para encuadrar el trabajo compartido entre un investigador formado y otro en formación, repensando la relación entre la lógica

investigativa y la lógica formativa. Este acercamiento gradual a la práctica investigativa se puede concretar a través de la utilización de diferentes estrategias didácticas que promuevan una transformación en la relación alumno- conocimiento y, a la vez, favorezcan la articulación teoría y práctica.

- Durante la carrera y particularmente en este tramo de formación específico se desarrolle de manera gradual, desde el inicio de la carrera, instancias y propuestas que impliquen una mayor articulación teoría y práctica. Este punto también implicaría introducir gradualmente a los alumnos en el quehacer investigativo a través de modalidades de enseñanza centradas en el andamiaje, de manera de que le permita al estudiante ir asumiendo un progresivo rol autónomo en la construcción del conocimiento.
- Este encuadre de la enseñanza de la investigación implica un cambio en los roles del docente y del alumno en el espacio formativo. El docente altera su rol habitual centrado en la enseñanza como instrucción para entenderla como guía del aprendizaje según la cual su papel es el de acompañar y orientar la actividad del alumno. El rol del estudiante activo implica no sólo una actividad reflexiva sino también productiva, en cuanto sujeto problematizador en contacto con la realidad, con intenciones de transformarse en productor de conocimiento y así aportar elementos favorables a los procesos de cambio.

Poner énfasis en la formación en investigación puede contribuir no sólo a tener mejores investigadores en el país o mayores logros a nivel de conocimientos originales, sino también ayudaría a recobrar la legitimidad de la institución universitaria gracias al rol de los investigadores en la sociedad. Sirvent (2006) sostiene que investigar es una práctica social anclada en un contexto socio- histórico determinado y que en el mismo, la actitud central del investigador consiste en problematizar esa realidad, lo cual supone la capacidad y la mirada crítica para desnaturalizar lo que aparece como natural. En este sentido, Schuster (1992, p. 15 - 16) señala que “la investigación se basa y ha de surgir de un sector de la realidad que pueda problematizarse (...) la investigación en ocasiones puede plantearse no sólo la generación del conocimiento sino también la transformación de la realidad (...) el conocimiento es un presupuesto indispensable para la transformación de la realidad. Incluso el conocimiento contiene ya la posibilidad de la transformación”.

Asimismo, Pacheco Méndez y Díaz Barriga (2005, p.149) también hacen referencia a la necesidad de que la universidad sea sujeto de un análisis retrospectivo y crítico con

respecto a su inamovilidad que la mantienen al margen de la posibilidad de formular y dirigir un amplio proyecto social, cultural y científico. Por eso sostienen que “la principal tarea de la universidad en lo que concierne a la formación de profesionales y a la investigación en ciencias sociales, comienza allí donde sus propios límites le cancelan la oportunidad de transformarse y actualizarse como institución social y de cultura, en el marco de los nuevos espacios de redefinición social, política e ideológica.”

En este sentido nos orienta de Sousa Santos (2005, p. 56-59) al referirse a la noción de *ecología de saberes*, recordando que “consiste en la promoción de diálogos entre el saber científico y el humanístico que la universidad produce y los saberes legos, populares, tradicionales, etc. que circulan en la sociedad. (...) [Ambos] se sitúan en la búsqueda de una reorientación solidaria de la relación universidad- sociedad.”

BIBLIOGRAFÍA COMPLETA

- ❖ **Abdala, C.** (2007). *Currículum y enseñanza. Claroscuros de la formación universitaria*. Córdoba. Argentina: Encuentro Grupo Editor.
- ❖ **Achilli, E.** (1991). *Enseñar y aprender a investigar (Notas sobre las ansiedades del método)*. Facultad de Humanidades y Artes. Escuela de Antropología. UNR. Cátedra. Metodología. Documento de trabajo interno.
- ❖ **Achilli, E.** (1994). *Las diferentes lógicas de investigación social. Algunos problemas en la complementación de estrategias múltiples*. Ponencia presentada en las Primeras Jornadas sobre Etnografía y Métodos cualitativos. IDES. Buenos Aires. 9 y 10 de junio de 1994.
- ❖ **Aebli, H.** (1988). *Doce formas básicas de enseñar*. Madrid: Narcea.
- ❖ **Alcalá, M. y Ojeda, M.** (2003) *Relación entre enseñanza, currículum y campo profesional en cátedras de la Universidad nacional del Nordeste*. Comunicaciones Científicas y tecnológicas 2003.
- ❖ **Alonso, F. y Sanjurjo, L.** (2008). *Didáctica para profesores de a pie. Propuestas para comprender y mejorar la práctica*. Rosario. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- ❖ **Alves de Mathos, L.** (1960) *El lenguaje didáctico en la enseñanza moderna*. Buenos Aires: El Colegio.
- ❖ **Andreozzi, M.** (1998). Sobre Residencias y Prácticas de Ensayo. En: *Revista IICE. Año VII, N° 13*. Diciembre. Bs. As. UBA. FFYL. IICE. Pág. 2.
- ❖ **Anijovich, R. y Mora, S.** (2010) *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique
- ❖ **Araujo, S.** (2003). *Universidad, investigación e incentivos. La cara oscura*. La Plata: Ediciones Al Margen.
- ❖ **Araujo, S.** (2006). *Docencia y enseñanza. Una introducción a la didáctica*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- ❖ **Araujo, S. y Balduzzi, M.** (2010) *Formación e inserción laboral de graduados recientes*. Ponencia presentada en el X Coloquio Internacional sobre gestión universitaria en América del Sur, realizado en Mar del Plata, diciembre de 2010.
- ❖ **Asprelli, M. C.** (2010). *La didáctica en la formación docente*. Buenos Aires. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- ❖ **Atkinson, T. y Claxton, G.** (2002). *El profesor intuitivo*. España. Barcelona: Octaedro.
- ❖ **Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H.** (1983). *Psicología educativa*. México: Trillas.
- ❖ **Bachelard, G.** (1984). *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires: Siglo XXI. Cap.1
- ❖ **Baldrige, J.** (1971). *Power and Conflict in de University*. Nueva York: John Wiley.

- ❖ **Barbier, J. y Galanatu, O.** (2004) *Saberes, capacidades, competencias, organización de los campos conceptuales*. En: Capítulo 2 de “ Les savoirs d’ action: une mise en mot des compétences » Paria, L’Harmattan, Traducción de: Sibila Nuñez
- ❖ **Barco, S.** (1989). El estado actual de la pedagogía y la didáctica. En: *RAE* N°12 año VII, Buenos Aires: AGCE.
- ❖ **Barco, S.** (1992). *Modificación curricular y práctica docente: Una articulación cambiante*. U.N. Comahue.
- ❖ **Barco, S.** (1996). *Formulación participativa del currículum universitario. ¿Quién dijo que no se puede?* Buenos Aires: CIE.
- ❖ **Barnett, R.** (2008). *Para una transformación de la universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia*. Barcelona, España. Octaedro.
- ❖ **Barros, N.** (1986). *El taller, integración de teoría y práctica*. Buenos Aires: Humanitas.
- ❖ **Batanero, C.** (2001). *Didáctica de la estadística*. Granada: Grupo de investigación en educación estadística. Departamento de didáctica de la matemática. Universidad de Granada.
- ❖ **Becher, T.** (1993). Las disciplinas y la identidad de los académicos En: *Pensamiento universitario*. Año 1 N°1 Buenos Aires.
- ❖ **Becher, T.** (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- ❖ **Beillerot, J.** (2006). *La formación de formadores: entre la teoría y la práctica*. Buenos Aires. Argentina: Ediciones Novedades Educativas y Facultad de Filosofía y Letras- UBA.
- ❖ **Benveniste, E.** (1997). *Problemas de Lingüística general*. Buenos Aires: Siglo XXI, Tomo I. cap. II.
- ❖ **Bernstein, B.** (1985). Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo. En: *Revista Colombiana de Educación*. Colombia. 1er semestre.
- ❖ **Bertaux, D.** (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra.
- ❖ **Blau, P.** (1972). *The organization of Academic Work*. Nueva York: John Wiley & Sons.
- ❖ **Borel, M. y Sassi, V.** (2003) *Articulando las miradas: el eje teoría-práctica en el aula universitaria*. En: <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/184.pdf>
- ❖ **Borsotti, C.** (1989). El aprendizaje de la investigación en el currículum universitario de grado. *RAE* N°14. Año VII. Buenos Aires: AGCE.
- ❖ **Borsotti, C.** (2009). *Temas de metodología de la investigación en ciencias sociales empíricas*. Buenos Aires. Argentina: Miño y Dávila.
- ❖ **Bourdieu, P.** (1973). Le marché des biens symboliques. En: *Année Sociologique*, pp. 49- 126.
- ❖ **Bourdieu, P.** (1999). *La miseria del mundo*. México: FCE.

- ❖ **Bourdieu, P.** (2000): *.El campo científico En: Los usos sociales de la ciencia.* Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires. Pág.11 a 31
- ❖ **Bourdieu, P.** (2003). *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad.* Barcelona. España: Anagrama.
- ❖ **Bourdieu, P.** (2005). *Intelectuales, política y poder.* Buenos Aires. Argentina: Eudeba.
- ❖ **Bourdieu, P.** (2008). *Homo académicus.* Buenos Aires. Argentina: Siglo veintiuno editores.
- ❖ **Bourdieu, P. y Wacquant, L.** (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva.* México: Grijalbo.
- ❖ **Bourdieu, P., Chamboredon, J. y Passeron, J.** (2008). *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos.* Buenos Aires. Argentina. Siglo veintiuno editores.
- ❖ **Buchbinder, P.** (1997). *Historia de la Facultad de Filosofía y Letras.* Buenos Aires: Eudeba
- ❖ **Buchbinder, P.** (2010). *Historia de las Universidades Argentinas.* Buenos Aires: Sudamericana.
- ❖ **Bunge, M.** (1983). *Epistemología.* La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- ❖ **Burbules, N.** (1999). *El diálogo en la enseñanza.* Buenos Aires. Argentina: Amorrortu Editores.
- ❖ **Cabriá, S.** (1994). *Filosofía de la estadística.* Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- ❖ **Calvo, G.** (2000). *La situación curricular actual de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y las representaciones sociales de los actores involucrados.* Informe de Beca Orientada 2000- 2001. IICE. FFyL. UBA
- ❖ **Calvo, G.** (2002). La situación curricular actual de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y las representaciones sociales de los actores involucrados. *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación (IICE)* N°20 Diciembre. Buenos Aires- Argentina: Facultad de Filosofía y Letras. UBA. (Pág. 48 a 56)
- ❖ **Calvo, G.** (2004). La relación teoría y práctica como eje fundamental del cambio curricular en la Universidad. *Revista Alternativas.* Serie: espacio pedagógico. Tema: Educación Superior. Desarrollos teóricos y líneas de investigación actuales. Publicación trimestral de LAE (Laboratorio de Alternativas Educativas) Año IX – N° 37 Noviembre. Facultad de Ciencias Humanas- San Luis. Argentina: Universidad Nacional de San Luis. (pág. 57 a 68)
- ❖ **Camillioni, A.** (1995). La universidad en tiempos de incertidumbre. En: *Revista Encrucijadas.* Año 1, N°1. Buenos Aires: UBA.
- ❖ **Camillioni, A.** (2001 a) Complejidad Superior. Calidad y evaluación de programas universitarios. En: *Revista Encrucijadas.* Educación Superior. Año 1, N°12. UBA

- ❖ **Camilloni, A.** (2001). Modalidades y proyectos de cambio curricular. En: *Aportes para un cambio curricular en Argentina*. Buenos Aires: PS y Facultad de Medicina.UBA.
- ❖ **Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E., Palou de Maté, M.** (1998b). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires. Paidós.
- ❖ **Camilloni, A., Davini, M.C., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M. y Barco, S.** (1998a). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- ❖ **Camiloni, A., Cols, E., Basabe, L. y Feeney, S.** (2010). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- ❖ **Candau, V.** (2001). Rumbo a una nueva didáctica. En: Lucarelli, E. *La didáctica de nivel superior*. Buenos Aires: OPFyl. UBA
- ❖ **Carlino, F.** (1993). Transformaciones de la carrera de Ciencias de la Educación de la UBA. Un recorrido histórico de problemas actuales. En: *Revista IIICE* N°3. Buenos Aires: Miño y Dávila. FFyL- UBA
- ❖ **Carlino, P.** (2002). *Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles*. Comunicación libre en el tercer encuentro la universidad como objeto de investigación, Dpto. de Sociología, Universidad Nacional de La Plata, octubre de 2002
- ❖ **Carlino, P.** (2006). *La escritura en la investigación*. Serie: “Documentos de Trabajo” Escuela de Educación. Documento de Trabajo N° 19. Universidad de San Andrés.
- ❖ **Carr, W. y Kemmis, S.** (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación – acción en la formación del profesorado*. Madrid. Martínez Roca.
- ❖ **Cassini, A. y Skerk, L.** (2010) *Presente y futuro de la Filosofía*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- ❖ **Castro, C. y Gardey, M.** (1999). *Estrategias de enseñanza*. Programa de formación de formadores en Ciencias de la Salud. Módulo 4. Buenos Aires: Asociación de la Medicina.
- ❖ **Charles Creel, M.:** (1983) El salón de clases desde el punto de vista de la comunicación. En: *Perfiles educativos* No. 2. México: UNAM. CISE.
- ❖ **Ciordia, M., Cristófalo, A., Funes, L., Vedda M. y Vitagliano, M.** (2011) *Perspectivas actuales de la investigación literaria*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras- UBA.
- ❖ **Ciscar, S.** (1998) Aprender a enseñar matemática en la escuela secundaria: relación dialéctica entre el conocimiento teórico y práctico. En: *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. N°32, mayo/agosto 1998, pp.117- 127.
- ❖ **Clark, B.** (1983). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco- Nueva Imagen- Universidad Futura.
- ❖ **Cohen, M. y March, J.** (1974). *Leadership and ambiguity: The American College President*. Nueva York: Mac Grae- Hill.

- ❖ **Cohen, N. y Piovani, J. I.** (compiladores) (2008). *La metodología de la investigación en debate*. La Plata. Argentina: Eudeba- Edulp.
- ❖ **Coïcaud, S.** (2008). *El docente investigador. La investigación y su enseñanza en las universidades*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- ❖ **Coll, C., Rochera, M., Mayordomo, R. y Naranjo, M.** (2008). *La evaluación continuada como instrumento para el ajuste de la ayuda pedagógica y la enseñanza de competencias de autorregulación*. Cuadernos de docencia universitaria. Barcelona: ICE y Ediciones Octaedro.
- ❖ **Collins, A.; Brown, J.; Newman, S.** (1989) Cognitive apprenticeship: Teaching the Crafts or Reading, Writing and Mathematics. En: Resnick Lauren B. (comp.), *Knowing, Learning, and Instruction: Essays in Honor of Robert Glaser*. Hillsdale, N.J., Erlbaum.
- ❖ **Coninck, F. y Godard, F.** (1998). El enfoque biográfico a prueba de interpretaciones. En: Thierry Lulle et al (coord.) *Los usos de las historias de vida en las ciencias sociales II*. Colombia: Antrophos. p.- 259-291
- ❖ **Contreras Domingo, J.** (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Akal.
- ❖ **Cook, T. y Richart, Ch.** (1982). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- ❖ **Coria, K. y Massuco, B.** (2007). *Las tres T: Tesis, Tesistas y Tutores*. Simposio electrónico Organizado por Sociedad Argentina de Información, Bs. As. En CD.
- ❖ **Costa da Nova, C. y Soares, S.** (2012). A relação entre ensino e pesquisa na universidade: desafios e possibilidades. En: Volpato, G. y Moog Pinto, M. (orgs.) (2012). *Pedagogia Universitária. Olhares e percepções*. Curitiba. Brasil: Editora CRV.
- ❖ **da Cunha, M.** (1996). *A profissão e sua incidência no currículo universitario*. Ponencia. Bs. As: CIE.
- ❖ **da Cunha, M.** (1997). Aula universitaria: innovación e investigación. En: Leite, D. y Morosini, M. (org) *Universidade futurante*. Brasil. Campinas.S.P: Papirus.
- ❖ **da Cunha, M.** (1998). *O Professor Universitário na transição de paradigmas*. Brasil: JM Editora.
- ❖ **da Cunha, M.** (2001). La profesión y su incidencia en el currículo universitario. (Traducción Claudia Finkelstein) En: Lucarelli, E. *Didáctica del nivel superior*. Buenos Aires: OPFYL. FFyL. UBA.
- ❖ **da Cunha, M.** (2011) *Autonomía y responsabilidad en la formación de la docencia universitaria: de la perspectiva individual al espacio institucional*. Ponencia presentada en el XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación, realizado en Barcelona. España.
- ❖ **da Cunha, M.** (org.) (2005). *Formatos avaliativos e concepção de docência*. Campinas. SP. Autores Associados.
- ❖ **da Cunha, M.** (org.) (2007). *Reflexões e práticas em Pedagogia universitária*. Campinas. SP. Papirus.

- ❖ **Davini, M.** (2009). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- ❖ **De Alba, A.** (1989). *El currículum universitario de cara al nuevo milenio*. México: SEDESOL, U. De Guadalajara. UNAM
- ❖ **De Alba, A.** (1993). El currículum universitario ante los retos del siglo XXI: la paradoja entre el posmodernismo, ausencia de utopía y determinación curricular. En: De Alba, A. (Cood.) *El currículum universitario de cara al nuevo milenio*. México: UNAM. U de Guadalajara. Secretaría de Desarrollo Social.
- ❖ **De Alba, A.** (1998). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila. FFyL. UBA
- ❖ **de Ibarrola, M.** (1989). La formación de investigadores en México. *Universidad Futura*. Vol. 1, No. 3 octubre de 1989, México, p. 13.
- ❖ **de Saussure, F.** (2002). *Curso de Lingüística General* Tonos digital. Número 3 marzo 2002 www.tonosdigital.com (ISSN 1577-6921)
- ❖ **de Sousa Santos, B.** (1995). *Pela mão de Alice. O social e o político na pos-modernidade*. San Pablo. Brasil: Cortez Editora.
- ❖ **de Sousa Santos, B.** (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- ❖ **Díaz Barriga, A.** (1984). *Didáctica y currículum*. Buenos Aires: Nuevomar.
- ❖ **Díaz Barriga, A.** (1990). *Ensayos sobre la problemática curricular*. México: Trillas.
- ❖ **Díaz Barriga, A.** (1995). *Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico*. Buenos Aires: Rei- Aique. (Cap. 4)
- ❖ **Díaz Barriga, A.** (1997). *Didáctica y currículum*. México: Paidós.
- ❖ **Díaz Barriga, A.** (2003) *La investigación curricular en México*. México. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- ❖ **Díaz Barriga, A., Martínez, D.; Reygadas, R. y Villaseñor, G.** (1989). *Práctica docente y diseño curricular* (un estudio exploratorio en la UNAM-Xochimilco) México: UAM- X/ CESU- UNAM
- ❖ **Díaz Barriga, F.** (1993). Aproximaciones metodológicas al diseño curricular hacia una propuesta integral. En: *Tecnología y Comunicación Educativas*, N°. 21. Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa. México
- ❖ **Donolo, D. y Rinaudo, M. C.** (2007). *Investigación en educación. Aportes para construir una comunidad más fecunda*. Buenos Aires: Editorial La Colmena.
- ❖ **Dos Santos Filho, J. y Sanchez Gamboa, S.** (1997). *Investigación educativa. Cantidad- cualidad*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- ❖ **Eco, U.** (2002). *Cómo se hace una tesis*. España: Gedisa editorial.
- ❖ **Eco, U.** (1986) *La estructura ausente: introducción a la semiótica*. España: Lumen

- ❖ **Eggen, P. Y Kauchak, D.** (1999). *Estrategias docentes: enseñanza de contenidos cuniculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. Buenos Aires: F.C.E.
- ❖ **Elton, L.** (2008). El saber y el vínculo entre la investigación y la docencia. En: Barnett, R. (2008). *Para una transformación de la universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia*. Barcelona, España. Octaedro.
- ❖ **Feldman, D.** (2008). *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires: Aique.
- ❖ **Feldman, D.** (2010). *Didáctica general*. Buenos Aires: INFOD.
- ❖ **Fernández Lamarra, N.** (2002): *La Educación Superior Argentina*. IESALC / UNESCO
- ❖ **Fernández Lamarra, N.** (2003). *La Educación Superior Argentina en debate. Situación, problemas y perspectivas*. Buenos Aires: Eudeba.
- ❖ **Fernández, L.** (1996). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- ❖ **Fernández, L.** (2003). Conferencia: *Las modalidades de organización académica*. Especialización en Docencia Universitaria. Universidad Nacional del Nordeste. Resistencia.
- ❖ **Fernández, S.** (1996). *La investigación, las bibliotecas y el libro en 100 años de vida de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. UBACyT. 1991-1994. Secretaría de Ciencias y Técnica de la UBA. FFyL*. Buenos Aires: FFyL- UBA
- ❖ **Ferry, G.** (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: UBA-Novedades Educativas. Colección Formación de Formadores, serie Los Documentos. Facultad de Filosofía y Letras.
- ❖ **Finger, A y Moreira, E.** (1989). *Evaluación Académica de Instituciones Universitaria de América Latina*. Florianópolis: UFSC.
- ❖ **Finkelstein, C.** (2008). *La comunicación en el aula y su vinculación con las estrategias de enseñanza: la clase expositiva y la interrogación didáctica*. Buenos Aires: OPFYL- FFyL- UBA
- ❖ **Fischbein, E.** (1975). *The intuitive sources of probabilistic thinking in children*. Dordrecht: Reidel.
- ❖ **Follari, R y Berruezo, J.** (1981). Criterios e instrumentos para la revisión de los planes de estudios. En: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. XI, N°1, México. CEE.
- ❖ **Friedberg, E. y Musselin, C.** (1996). La noción de sistema universitario y sus implicaciones para el estudio de las universidades. En: *Revista Universidad Futura*. México.
- ❖ **Furlán, A.** (1989). *Aportaciones a la Didáctica de la Educación Superior*. México: Enepi. UNAM.
- ❖ **Furlán, A.** (1996). *Currículum e institución*. México: Marevellado.
- ❖ **Galindo Cáseres, L.** (1998). Etnografía. El oficio de la mirada y el sentido. En: Galindo Cáceres, J. (Coord.) *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Addison Wesley Longman.

- ❖ **García Salord, S.** (2000). *¿Cómo llegue a ser quien soy? Una exploración sobre historias de vida.* Córdoba: Universidad de Córdoba. p. 13-72
- ❖ **García, R.** (1991). *La investigación interdisciplinaria de problemas complejos.* Buenos Aires: UBA. CEA.
- ❖ **Geltman, P. y Hintze, S.** (1987). *La articulación docencia- investigación en la UBA.* Buenos Aires: Secretaría de Planificación. UBA.
- ❖ **Gentile N.** (2000). Discretos amigos de la justificación. En: Klimovsky, G. y Schuster, F. G. (comp.) *Descubrimiento y creatividad en ciencia.* Buenos Aires: EUDEBA
- ❖ **Gibaja, R.** (1987). El conocimiento tácito en la formación de investigadores en ciencias humanas. En: *La investigación en Educación. Discusiones y Alternativas.* Buenos Aires: Centro de investigaciones en Ciencias de la Educación. Cuaderno N°3. UBA.
- ❖ **Gimeno Sacristán, J.** (1982). *El currículum, una reflexión sobre la práctica.* Madrid: Morata.
- ❖ **Gimeno Sacristán, J.** (1985). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia.* Madrid: Morata.
- ❖ **Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.** (1992). *Comprender y transformar la enseñanza.* Madrid: Morata.
- ❖ **Glaser y Strauss** (1967) *The discovery of grounded theory (El descubrimiento de la teoría de base)* Aldine Publishing Company. Chicago. Traducción del Cap. V. El método Comparativo Constante. Cátedra: Investigación y Estadística I-OPFYL- FFYL- UBA
- ❖ **Godino, J. D.** (1996). Significado y comprensión de los objetos matemáticos. En: Puig, L. y Gutiérrez, A. (Eds.). *Proceedings of the 20 th PME Conference,* 2, 417 – 424. Valencia.
- ❖ **Goetz, J. y Le Compte, M.** (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.* Madrid: Ediciones Morata.
- ❖ **Gómez Campo, V. y Tenti Fanfani, E.** (1982). *Universidad y profesiones. Crisis y alternativas.* Buenos Aires: Miño y Dávila.
- ❖ **González, O.** (1994) *Currículum: diseño, práctica y evaluación.* Cuba: CEPES. Universidad de la Habana.
- ❖ **Harf, R.** (1996). *Poniendo la planificación sobre el tapete.* Buenos Aires: Documento interno Cepa
- ❖ **Heller, A.** (1989). De la hermenéutica de las ciencias sociales a la hermenéutica de las ciencias sociales. En: Heller, A. y Free, F. *Políticas de la postmodernidad (ensayos de crítica cultural).* Barcelona: Península.
- ❖ **Hernández Ariztu, J. y Pozo, C.** (1997). El fracaso académico en la Universidad. En: Apodaca, P. y Lobato, C. (Comp.). *Orientación y Evaluación para la Calidad de las Universidades.* Barcelona: Laertes.
- ❖ **Hidalgo, C.** (2000). Epistemología y generación de hipótesis científicas. En: Klimovsky, G. y Schuster, F. G. (comp.) *Descubrimiento y creatividad en ciencia.* Buenos Aires: EUDEBA

- ❖ **Hidalgo, C. y Schuster, F.** (2003). El descubrimiento científico como fenómeno comunitario. En: *Cuadernos de Antropología Social*. Número 18. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- ❖ **Hughes, M.** (2008). Los mitos en torno a las relaciones entre investigación y docencia en las universidades. En: Barnett, R. (2008). *Para una transformación de la universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia*. Barcelona, España. Octaedro.
- ❖ **Hyman, Lazarsfeld, Zeisel, Sorokin, Coser y Yalour.** (1993). *La investigación social*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- ❖ **Ickowicz, M.** (2004). La formación de profesores en la Universidad. En: *Revista IICE* Año XII, N°22. Junio. Buenos Aires: Miño y Dávila – FFyL. UBA.
- ❖ **IICE.** (2008). Anuario 2008. En: <http://ice.institutos.filo.uba.ar/anuario>
- ❖ **IICE.** (2011). Anuario 2011. En: <http://ice.institutos.filo.uba.ar/anuario>
- ❖ **Jaspers, K.** (1978). *La filosofía*. Buenos Aires: F.C.E. Cap. 1 y 2
- ❖ **Kandel, V.** (2005). Algunas reflexiones en torno al gobierno, la representación y la democracia en la universidad argentina. En: *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXII (1), n°125 México: ANUIES
- ❖ **Klimovsky, G. y Asúa, M.** (1992). *Corrientes epistemológicas contemporáneas*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- ❖ **Klimovsky, G. y Schuster, F. (comp.)** (2000). *Descubrimiento y creatividad en ciencia*. Buenos Aires: EUDEBA
- ❖ **Kosik, K.** (1967). *Dialéctica de lo concreto*. México: Grijalba.
- ❖ **Krotsch, P.** (1993). La universidad argentina en transición: ¿del Estado al mercado? En: *Revista Sociedad*. N°3, noviembre de 1993, pp.21 y 22. Facultad de Ciencias Sociales. UBA.
- ❖ **Krotsch, P.** (2003). *Educación superior y reformas comparadas*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- ❖ **Krotsch, P. y Suasnabar, C.** (2002). Los estudios sobre la Educación Superior: una reflexión desde Argentina y América Latina. En: *Revista Pensamiento Universitario*. N°10, Año 10, Buenos Aires.
- ❖ **Lafourcade, P.** (1980). *Planeamiento, conducción y evaluación en la enseñanza superior*. Buenos Aires: Kapelusz.
- ❖ **Lafourcade, P.** (1992) *La autoevaluación institucional en la universidad*. San Juan. Ed.UNSJ,
- ❖ **Landesmann, M.** (2001). Trayectorias académicas generacionales: constitución y diversificación del oficio académico. El caso de los bioquímicos de la facultad de medicina de la UNAM. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. VI Núm. II, enero-abril. Consejo Mexicano de Investigación Educativo. P 33-62
- ❖ **Landesmann, M., Hickman, H., Parra, G. y Covarrubias, P.** (2006). Identidad institucional e institucionalización de la psicología conductual en la Facultad de Psicología de la UNAM (1970-1977) En: Landesmann, M. (Coord.)

Instituciones educativas. Instituyendo disciplinas e identidades México: Unam. P. 117-162

- ❖ **Lepenies W.** (1994). *Las Tres Culturas, La Sociología entre la Literatura y la Ciencia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ❖ **Levi-Strauss, C.** (1945). El análisis estructural, en lingüística y en antropología En: *Word Journal of the Linguistic Circle of New York*, vol.1, n°2, ag. 1945, pp. 1-21.
- ❖ **Lion, C.** (2000). Las prácticas de la enseñanza de los docentes universitarios analizadas desde la perspectiva del impacto de las tecnologías en el conocimiento. En: *Revista del IICE N°16*. Buenos Aires: Miño y Dávila- FFyL-UBA
- ❖ **Lion, C.** (2006). *Imaginar con tecnologías. Relaciones entre tecnologías y conocimiento*. Buenos Aires: Stella.
- ❖ **Litwin, E.** (1997). Las configuraciones didácticas en el marco de una nueva agenda didáctica. En: *Revista del IICE N°10*. Abril. Buenos Aires: Buenos Aires: Miño y Dávila- FFyL- UBA
- ❖ **Litwin, E.** (2008). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- ❖ **Litwin, E.** (2009). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- ❖ **Llomovatte, S., Juarros, F., Naidorf, J. y Guelman, A.** (2006). *La vinculación universidad – empresa: miradas críticas desde la universidad pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- ❖ **Lucarelli, E.** (1992). *Modelo para el análisis de evaluación curricular*. UNT: FCM.
- ❖ **Lucarelli, E.** (1993a). *La programación curricular*. Panamá: U de Itsmo.
- ❖ **Lucarelli, E.** (1993b). *Regionalización del currículum y capacitación docente*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- ❖ **Lucarelli, E.** (1994). *Teoría y práctica como innovación en docencia, investigación y actualización pedagógica*. Buenos Aires: Cuadernos del IICE N° 10. FFYL. UBA.
- ❖ **Lucarelli, E.** (1997). *La formación de docentes universitarios: un caso de profesionalización docente*. Buenos Aires: Cuaderno del IICE N°13. FFyL. UBA.
- ❖ **Lucarelli, E.** (2001). *La Didáctica de Nivel Superior*. Buenos Aires: OPFYL, 5/25/01.UBA.
- ❖ **Lucarelli, E.** (2002). *La programación curricular en el aula universitaria. Un desafío para el docente*. Buenos Aires: Biblos.
- ❖ **Lucarelli, E.** (2004). *El eje teoría-práctica en cátedras universitarias, su incidencia dinamizadora en la estructura didáctico curricular*. Tesis doctoral. Buenos Aires: UBA, FFyL, agosto de 2004.
- ❖ **Lucarelli, E.** (2005). *Innovación en el aula: el eje de la articulación teoría-práctica en la universidad*. Buenos Aires: OPFYL, 5/25/03. UBA.

- ❖ **Lucarelli, E.** (2008). *Como enseñar en la universidad: el desafío de un campo en construcción*. Ponencia en: XIV Endiipe. Porto Alegre, Brasil.
- ❖ **Lucarelli, E.** (2009a). *Teoría y práctica en la universidad. La innovación en las aulas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- ❖ **Lucarelli, E.** (2009b). La producción en didáctica universitaria: la conformación de un campo específico a partir de la investigación. En: Aguiar Isaia, S. y Pires de Vargas Bolzani (org.): *Pedagogía universitaria e desenvolvimiento profesional docente*. Porto Alegre: Edipucrs.
- ❖ **Lucarelli, E.** (organizadora). (2000). *El asesor pedagógico en la universidad: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Buenos Aires: Paidós.
- ❖ **Lucarelli, E. y Finkelstein, C.** (comp) (2012). *El asesor pedagógico en la universidad. Entre la formación y la intervención*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- ❖ **Lucarelli, E., Fallik, V. y Donato, M.** (1991) *Las innovaciones curriculares en el mejoramiento de la educación universitaria: un proyecto en acción*. Buenos Aires: Cuadernos del IICE N° 9. FFYL. UBA
- ❖ **Malet, A.** (2011) *Una manera de pensar la relación entre pedagogía y universidad: formación profesional en la Universidad Nacional del Sur*. En: <http://ecpuna.fahce.unlp.edu.ar> ISSN 18539602 La Plata, 8, 9 y 10 de agosto de 2011
- ❖ **Mardones, J. M.** (1991). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. Barcelona: Anthropos.
- ❖ **Margetic, A. y Suárez, V.** (2006). *Función Social de la Universidad*. Buenos Aires: Ediciones de la UNLa.
- ❖ **Martínez Nogueira, R.** (2000). *Evaluación de la Gestión Universitaria*. En: <http://www.coneau.edu.ar/archivos/1326.pdf>
- ❖ **Mastache, A.** (1993). *Representaciones acerca de la formación. Literatura y Mito*. Colección: Documentos de trabajo N°2. IICE. FFyL. UBA.
- ❖ **Mayntz, Holm, Hübner.** (1969). *Introducción a los métodos de la sociología*. España: Alianza Editorial.
- ❖ **Mayor Ruiz, C. (coord.)**. (2003). *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior*. España: Octaedro- EUB.
- ❖ **Medina Moya, J. L.** (2006). *La profesión docente y la construcción del conocimiento profesional*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- ❖ **Meretz, L. y Kennedy, M.** (2013) *Espacios formales de reflexión “entre la teoría y la práctica” la fase de ayudantía docente en la cátedra de didáctica específica*. Ponencia presentada en las Jornadas Nacionales de Formación del Profesorado, realizadas en la Universidad Nacional de Mar del Plata en setiembre de 2013
- ❖ **Mollis, M.** (2001). *La universidad argentina en tránsito. Ensayo para jóvenes y no tan jóvenes*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- ❖ **Morán Oviedo, P. (compilador)** (2003a). *Docencia e investigación en el aula. Una relación imprescindible. Pensamiento Universitario 92- tercera época*. México: Cesu. UNAM.

- ❖ **Morán Oviedo, P.** (1986). Propuesta de evaluación y acreditación en el proceso de enseñanza- aprendizaje desde una perspectiva grupal. *Perfiles educativos* N°27 y 28 UNAM México.
- ❖ **Morán Oviedo, P.** (2003b). *El vínculo de la docencia y la investigación en el trabajo académico de la UNAM*. México: Cesium. Plaza y Valdez.
- ❖ **Moreno Bayardo, G.** (2000). *Una conceptualización para la formación en investigación*. <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/09/9bayardo.html>
- ❖ **Moreno Bayardo, G** (2003) Desde cuándo y desde dónde pensar la formación en investigación. En: *Educación y Ciencia. Nueva época*. Volumen 7 N°14. Julio diciembre 2003. Pp.63-81
- ❖ **Moreno Bayardo, G** (2005) Potenciar la educación. Un currículum transversal de formación para la investigación. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 2005, Vol. 3, No. 1 http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Moreno.pdf
- ❖ **Moreno Bayardo, G** (2011) La formación de investigadores como elemento para la consolidación de la investigación en la universidad. En: *Revista de la educación superior* (ISSN: 0185-2760) Vol. XL (2), No. 158, Abril - Junio de 2011, pp. 59-78
- ❖ **Moscovici, S.** (compilador). (1985). *Psicología social*. Tomo I y II. Barcelona: Paidós.
- ❖ **Moyetta, L., Valle, M., Jacob, I. y Barbero, D.** (2010) Las relaciones entre teoría y práctica en la formación del Licenciado en Psicopedagogía. En: *Conocer para innovar e innovar para mejorar la enseñanza*. ISBN 978-950-665-587-7. Universidad Nacional de Río Cuarto. Córdoba. p. 49
- ❖ **Muñoz García, H. y Rodríguez Gómez, R.** (compiladores). (1995). *Escenarios para la Universidad contemporánea*. México: UNAM/ CESU
- ❖ **Muñoz Izquierdo, C.** (1993). *Bases para la modernización curricular de la educación superior*. En: De Alba, A. *El currículum universitario de cara al nuevo milenio*. México: UNAM. U de Gdajara, Sec de Des.
- ❖ **Nickerson, R.** (1995). Can technology help teach for Understanding? En Perkins, D.; Swartz, J.; Marwell West, M. y Stone Wiske, M. (comp.) *Software goes to school. Teaching for understanding with new technologies*. Nueva York, Oxford University.
- ❖ **Obiols, G.** (1985). *Curso de lógica y filosofía*. Buenos Aires: Kapelusz
- ❖ **Ornelas Navarro, C.** (1982). La reforma universitaria y la enseñanza tubular. *Foro universitario* N°19. México: STUNAM.
- ❖ **Ortega y Gasset, J.** (1966). ¿Qué es filosofía? *Revista del Occidente*. Lección III. Madrid
- ❖ **Ortiz, H. y Jimenez, F.** (2006). La demostración elemento vivo en la didáctica de la matemática. *Scientia et Technica* Año XII, No 31, Agosto de 2006 UTP. Universidad Tecnológica de Pereira. Colombia. ISSN 0122-1701. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=84911639041>
- ❖ **Osima Lopes, A.** (1995). Aula expositiva: superando o tradicional. En: Feltran, et al. *Técnicas de ensino: por que nao?* Sao Pablo: Ed. Papirus

- ❖ **Pacheco Méndez, T. y Díaz Barriga, A.** (2005) *La profesión universitaria en el contexto de la modernización*. México: Ediciones Pomares.
- ❖ **Paixao, M. y Cachapuz, A.** (1999) La enseñanza de las ciencias y la formación de profesores de enseñanza primaria para la reforma curricular: de la teoría a la práctica. En: *Enseñanza de la Ciencia*. 1999, 17 (1), 69-77
- ❖ **Paviglianiti, N.** (1991). *La transformación universitaria: Pasado y presente*. Boletín N°2. Cátedra Política Educacional. Buenos Aires: FFYL. UBA.
- ❖ **Paviglianiti, N., Nosiglia, M. C. y Marquina, M.** (1996). *Recomposición neoconservadora*. Buenos Aires: IICE. Miño y Dávila.
- ❖ **Pérez Lindo, A.** (1998). *Políticas del conocimiento, educación superior y desarrollo*. Buenos Aires: Biblos.
- ❖ **Pérez Lindo, A.** (2001). Fundamentos de la universidad en una era sin fundamentos. En: Naishtat, F., García Raggio, A., Villavicencio, S., (compiladores) *Filosofías de la universidad y conflicto de racionalidades*. Buenos Aires: Colihue Universidad.
- ❖ **Perinat, A.** (2004). *Conocimiento y educación superior. Nuevos horizontes para la universidad del siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- ❖ **Perkins, D.** (1995) *La escuela inteligente*. Madrid: Gedisa.
- ❖ **Perrenoud, P.** (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.
- ❖ **Pichón Rivière, E.** (1985). *Teoría del vínculo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- ❖ **Puigrós, A. y Krotsch, C.** (compiladores). (1994). *Universidad y evaluación. Estado del debate*. REI. Instituto de Estudios y Acción Social. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- ❖ **Rajadell, N y Serrat, N.** (2002): La interrogación didáctica. En: *Estrategias didácticas innovadoras*. Barcelona: Octaedro
- ❖ **Raminger, L.** (2004). *La iniciación científica. El compromiso de enseñar a investigar*. En: <http://www.bioetica.org/cuadernos/doctrina27.htm>, Buenos Aires, Cuadernos de Bioética.
- ❖ **Remedi, E.** (2004). La institución: un entrecruzamiento de textos. En: Rémedi, E. *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*. México: Plaza y Valdés.
- ❖ **Revista ALTERNATIVAS-** Universidad Nacional de San Luis
- ❖ **Revista IICE N°10.** Año VI. *La universidad hoy*. Abril 1997. IICE. FFYL. UBA. Miño y Dávila.
- ❖ **Revista IICE N°3.** Año II. *Universidad*. Agosto 1992. IICE. FFYL. UBA. Miño y Dávila.
- ❖ **Revista IICE N°6.** Año IV. *Currículum y reforma educativa*. Agosto 1995. IICE. FFYL. UBA. Miño y Dávila.
- ❖ **Rigal L. y Sirvent, M.T.** (2009) *La naturaleza científica de lo social*. Documento preliminar del libro de Rigal, L. y Sirvent, M.T. Metodología de la

investigación social y educativa: diferentes caminos de producción de conocimiento (en elaboración). Buenos Aires. Versión 2009 enviada durante el seminario: Textos 1, 2, 3 y 4

- ❖ **Riquelme, G.** (2003). *Educación Superior, demandas sociales, productivas y mercado de trabajo*. Tomo I- Buenos Aires: Miño y Dávila. UBA.
- ❖ **Riquelme, G.** (2006). *Educación superior y reclamos sociales*. Artículo del diario La Capital del 20 de mayo de 2006
- ❖ **Riquelme, G.** (2009). *Las universidades frente a las demandas sociales y productivas*. Buenos Aires: Edit. Miño y Dávila
- ❖ **Riquelme, G. y Razquin, P.** (1997). *Prácticas de estudio y trabajo de universitarios. Hacia su valoración pedagógica*. *Revista IICE* N°10. Año VI, abril. Buenos Aires: IICE. FFYL. UBA. Miño y Dávila.
- ❖ **Rodríguez Espinar, S.** (1997). Orientación universitaria y evaluación de la calidad. En: Apodaca, P. y Lobato, C. (compiladores): *Calidad en la universidad: orientación y evaluación*. Madrid: Leartes Editorial.
- ❖ **Rodríguez Ousset, A.** (1994). Problemas, desafíos y mitos en la formación docente. En: *Perfiles Educativos* N°63. Enero- marzo. México: UN- Cise.
- ❖ **Rodríguez, G. y Benno de Keijzer.** (2002). Una aproximación etnográfica mediante visitas sucesivas. En: *La noche se hizo para los hombres. Sexualidad en los procesos de cortejo entre jóvenes campesinos y campesinas*. México: Edamex.
- ❖ **Rojas Soriano, R.** (1990). *Métodos para la investigación social. Una proposición dialéctica*. México: Plaza y Valdés.
- ❖ **Rojas Soriano, R.** (2008). *Formación de investigadores educativos. Una propuesta de investigación*. México: Plaza y Valdés.
- ❖ **Romanos, S.** (2008) *La profesión más antigua del mundo*. Artículo Página 12- Sección Ciencia- 12/03/2008
- ❖ **Romero, S.** (1994). La tensión teoría – práctica en la educación superior. *Revista IICE* Año III, N°5, noviembre. Buenos Aires: IICE. FFYL. UBA. Miño y Dávila.
- ❖ **Romo Beltran, R.** (2007) Pensar la nueva universidad. Instituciones educativas, políticas públicas y académicos. En: *Trayectorias* AÑO IX, NÚM. 23 ENERO- ABRIL 2007- p.79
- ❖ **Sabino, C.** (1996). *El proceso de investigación*. Buenos Aires: Lumen-Humanitas.
- ❖ **Saltalamacchia, H.** (1992). *Historia de vida*. Costa Rica: CUUP
- ❖ **Sánchez Puentes, R.** (1987). El caso de la enseñanza de la investigación histórico-social en el CCH. En: *Cuadernos del CESU*. núm. 6. México: UNAM.
- ❖ **Sánchez Puentes, R.** (1991). Por una didáctica diferente de la investigación en la enseñanza media superior. En: *Cuadernos del CESU*. núm. 25. México: UNAM.
- ❖ **Sánchez Puentes, R.**: (1995) *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación científica en Ciencias Sociales y Humanas*. Cesu-Anuies, México.

- ❖ **Sanjurjo, L. y Vera, M.** (1994). *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*. Rosario: Homo Sapiens.
- ❖ **Sautu, R.** (2003). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Ediciones Lumiere.
- ❖ **Schön, D.** (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- ❖ **Schuster, F.** (1995). Exposición: Hermenéutica y ciencias sociales. En: Schuster, F. y otros. *El oficio del investigador*. Rosario: Homo Sapiens. .
- ❖ **Schuster, F.** (1992). *El método en las ciencias Sociales*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- ❖ **Schuster, F.** (1999a). Los laberintos de la contextualización en ciencia. En: Althabe, G. y Schuster, F. G. (compiladores) *Antropología del presente*. Buenos Aires: Edicial.
- ❖ **Schuster, F.** (1999b). Descubrimiento y justificación en la filosofía de la ciencia. En: Scarano, E. y Marqués, G. (compiladores) *Epistemología de la economía*. Buenos Aires: A-Z Ed.
- ❖ **Scott, P.** (1999) El rol cambiante de la Universidad en la producción de nuevo conocimiento. En: *Pensamiento Universitario*. N°8. Año 6. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales. UBA.
- ❖ **Selltiz, Wrightsman, Cook.** (1980). *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Madrid: Ediciones Rialp.
- ❖ **Sigal, S.** (1991). *Intelectuales y poder en la década del sesenta*. Buenos Aires: Punto Sur Editores.
- ❖ **Silvio, J.** (1984). *La pedagogía en el nivel superior: algunas reflexiones e hipótesis de trabajo*. Caracas: CRESALC- UNESCO.
- ❖ **Sirvent M. T.** (1994). *Educación de adultos: Investigación y Participación. Desafíos y Contradicciones*. Buenos Aires: Editorial Coquena. Introducción y Segunda Parte: La Investigación Participativa aplicada a la renovación curricular.
- ❖ **Sirvent M.** (2006) *El Proceso de Investigación*. Cuadernillo de la cátedra Investigación y Estadística I. Buenos Aires: OPFyL. FFyL. UBA
- ❖ **Sirvent M. y Spielmann, G.** (compiladores). (2007) *Breve diccionario: conceptos iniciales básicos sobre investigación en ciencias sociales*. Recopilación de las memorias del taller de investigación de la maestría en didáctica a cargo de la Dra. María Teresa Sirvent. Fac. F y L, UBA, 1996. Versión revisada investigación y estadística 1, cuaderno de la OPFYL N°5/29/07, FFYL, UBA
- ❖ **Sirvent, M.** (1999). *Cultura Popular y participación social. Una investigación en el barrio de Mataderos (Buenos Aires)*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- ❖ **Sirvent, M.** (1991). *La investigación educativa en la UBA: El Instituto de Ciencias de la Educación de la UBA (1984- 1990)*. En: Temas de Psicopedagogía. Bs. As. EPEC. Anuario N°5.

- ❖ **Sirvent, M.** (1999). *El proceso de investigación, las dimensiones de la metodología y la construcción del dato científico*. Cuadernillo de la cátedra de Investigación y Estadística Educativa I. Buenos Aires: OPFyL. FFyL. UBA.
- ❖ **Sirvent, M.** (1999). Ateneos del IICE: Problemática metodológica de la investigación educativa. *Revista IICE*. Año VIII. Nº14. Buenos Aires: IICE. FFyL. UBA. Miño y Dávila.
- ❖ **Sirvent, M.** (2000). *Los diferentes modos de operar en investigación social*. Cuadernillo de la cátedra Investigación y Estadística I. Buenos Aires: OPFyL. FFyL. UBA
- ❖ **Sirvent, M.** (2000). Políticas de investigación educativa y formación docente. En: *Revista Argentina de Educación*. Año XVIII. Nº27. Mayo. Buenos Aires.
- ❖ **Sirvent, M. y Rigal, L.:** (2009) Nociones básicas de contexto de descubrimiento y Situación Problemática. Documento preliminar y en revisión. En: *Metodología de la Investigación social y educativa: Diferentes caminos de producción de conocimiento*. (En elaboración)
- ❖ **Solberg, V. y otros.** (2007). *El adscripto... ¿quién? conceptualizaciones sobre un rol poco abordado*. Ponencia aprobada. En: V Encuentro Nacional y II Latinoamericano, La Universidad como Objeto de Investigación. Tandil: UNCPBA.
- ❖ **Soria Nicastro, O.** (2003). Docencia e investigación en la universidad latinoamericana. En: Morán Oviedo, P. (compilador). *Docencia e investigación en el aula. Una relación imprescindible*. Pensamiento Universitario 92- tercera época. México: CESU. UNAM.
- ❖ **Souto, M.** (1987). *El grupo de aprendizaje como unidad de operación educativa*. En: *Revista Argentina de Educación*, Año V, Nº8. Buenos Aires.
- ❖ **Souto, M.** (1994). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- ❖ **Souto, M.** (2000). *Las formaciones grupales en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- ❖ **Souto, P.** (1996). *Geografía y Universidad*. Buenos Aires: Cuadernos de Territorio 8. Instituto de Geografía, FFyL, UBA.
- ❖ **Strauss, A. y Corbin, J.** (1991). *Basics of qualitative research*. Newbury Park - London - New Delhi: Sage. (Traducción publicada en: *Lecturas de investigación cualitativa*. II. 2004 Investigación y Estadística I Cuadernos de la Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras - Opfyl).
- ❖ **Strauss, A. y Corbin, J.** (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- ❖ **Sutz, J.** (1994). *Universidad y sectores productivos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- ❖ **Tardif, M.** (2002). Lugar e sentido dos conhecimentos universitário na formação dos profissionais do ensino. En: Garrido, S., Da Cunha, M. I., Martini, J (org.). *Os rumos da educação superior*. S. Leopoldo: RS. Unisinos.

- ❖ **Taylor, S. y Bogdan, R.** (1998). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- ❖ **Tenti Fanfani, E.** (1988). *El proceso de investigación en educación. El campo de la investigación educativa en la Argentina*. En: Curso de metodología de la investigación en Ciencias Sociales. Conicet. UNR. Rosario. Santa Fe.
- ❖ **Tenti Fanfani, E. y otros.** (1993). *Universidad y Empresa*. Buenos Aires: Miño y Dávila/ CIEPP.
- ❖ **Visacovsky, S., Guber, R. y Gurevich, E.** (1997). *Modernidad y tradición en el origen de la carrera de Ciencias Antropológicas de la Universidad de Buenos Aires*- REDES, Vol. IV, No. 10, octubre de 1997, pp. 213-257
- ❖ **Volpato, G.** (2009) *Marcas de profissionais liberais que se tornaram professores-referência*. En: R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 90, n. 225, p. 333-351, maio/ago. 2009.
- ❖ **Wachowicz, L.** (1995) *O método dialético na didática*. Campinas. Papirus.
- ❖ **Wainerman, C. y Sautu, R.** (compiladoras). (1998). *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.
- ❖ **Wallerstein, I.** (2004) Análisis de los sistemas-mundo como impensando. En: *Impensar las ciencias sociales. Límites de los paradigmas decimonónicos*. México: Siglo XXI.
- ❖ **Weiss, E.** (1994). Investigación educativa en América Latina. Presente y Futuro. En: *Universidad Futura* n°16. México: UNAM.
- ❖ **Wittgenstein, L.** (1973). *Tractatus lógico-philosophicus*. Madrid: Alianza.
- ❖ **Woods, P.** (1995). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- ❖ **Ysunza Breña, M.** (1993). Ocupación: diseño curricular. En: de Alba, A. (coord.) *El currículum universitario de cara al nuevo milenio*. México: UNAM. U de Gjra. Secr. Des. Soc.
- ❖ **Zabalza Beraza, M.** (2000) El papel de los Departamentos universitarios en la mejora de la calidad de la docencia. En: *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. N°38. Agosto 2000. Pp.47-66
- ❖ **Zabalza, M. A.** (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Nancea.
- ❖ **Zanchet, B. y Ghiggi, G.** (organizadoras). (2009). *Prácticas inovadoras na aula universitária. Possibilidades, desafios e perspectivas*. Brasil: Edufma.
- ❖ **Zarzar Charur, C.** (1988). *Grupos de aprendizaje*. México: Nueva Imagen.

Anexo

Selección de registros

Sobre el anexo:

Como se señaló en el capítulo 4, se confeccionaron y analizaron a partir del trabajo de campo: 145 registros de observación, 37 entrevistas y 7 sesiones de retroalimentación. Para que el presente anexo no resulte demasiado extenso presentando la totalidad de registros, se realizó una selección que busca mostrar cómo se obtuvo la información empírica.

Para su presentación se sigue el orden de las carreras según aparecen en el capítulo 5 de resultados. Cada carrera se introduce con un cuadro que sintetiza el trabajo de campo realizado (observaciones, entrevistas y sesiones de retroalimentación), los registros que efectivamente se tomaron en cuenta para el análisis y se señala con un asterisco aquellos que son incluidos en el presente anexo.

En el caso de las carreras sin materias específicas de metodología, se incluye una entrevista de las realizadas a los egresados de Filosofía, Letras e Historia, como muestra de la profundidad que fue necesario alcanzar en el intercambio para lograr reconstruir su trayectoria educativa universitaria.

Geografía

Carrera de Geografía- Segundo cuatrimestre de 2008

Cronograma de clases de “Metodología de la Investigación”

(En verde se encuentran las clases observadas- con registro)

Teóricos y (Teóricos – prácticos) Lunes de 17 a 21hs- aula 254	Prácticos Viernes de 19 a 21hs – aula 134
Lunes 4 de agosto (*) Inicio de la cursada 1° teórico	
Lunes 11 de agosto 2° teórico	Viernes 15 de agosto (*) 1° práctico
Lunes 18 de agosto FERIADO NACIONAL	Viernes 22 de agosto 2° práctico
Lunes 25 de agosto 3° teórico	Viernes 29 de agosto 3° práctico
Lunes 1 de septiembre 4° teórico	Viernes 5 de septiembre No hubo clase por paro
Lunes 8 de septiembre 5° teórico	Viernes 12 de septiembre 4° práctico
Lunes 15 de septiembre No hubo clase por paro	Viernes 19 de septiembre 5° práctico- PRIMER PARCIAL- Yo ausente
Lunes 22 de septiembre 6° teórico	Viernes 26 de septiembre No hubo clase por paro.
Lunes 29 de septiembre 7° teórico	Viernes 3 de octubre 6° práctico
Lunes 6 de octubre 8° teórico (breve por proyección de película)	Viernes 10 de octubre 7° práctico
Lunes 13 de octubre FERIADO NACIONAL	Viernes 17 de octubre 8° práctico
Lunes 20 de octubre 9° teórico	Viernes 24 de octubre 9° práctico- Yo ausente por Jornada UBA
Lunes 27 de octubre 10° teórico- Yo ausente por Jornada Ped- UBA	Viernes 31 de octubre 10° práctico- Último práctico de Luciana
Lunes 3 de noviembre 11° teórico- último- Me despedí de Prof. Titular-	Viernes 7 de noviembre 11° práctico- Último práctico (no asistí – lo dio una ayudante nueva por viaje de Prof.)

Entrevistas realizadas y con registro:

Entrevista Prof. Titular. 02/12/08 (*)

Entrevista Prof. Adj. 09/12/08

Entrevista Ayte. 16/12/08

Entrevista docente 2010

Entrevista al Director del Departamento- 2010

Sesión de Retro – alimentación: (S. Retro- Prof. cátedra E- marzo 2011)

(*) Registros incluidos en este Anexo.

Universidad de Buenos Aires.
 Facultad de Filosofía y Letras.
 Ciencias de la Educación.

Tema: Relación teoría – práctica. Nivel Superior.
Lugar: Facultad de Filosofía y Letras
Cátedra: Metodología de la investigación
Titular: E
Inicio de cursada: 04/08/08
Teórico N°1

Observadora: Lic. Gladys Calvo
Fecha: Lunes 4 de agosto de 2008
Teóricos: Lunes de 17 a 21hs. (254)
Registro: 1

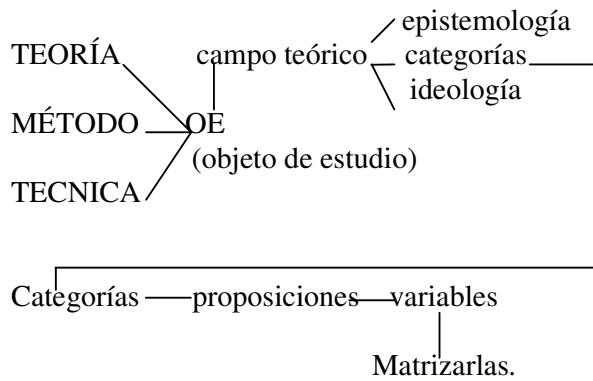
Observables	Comentarios	Análisis
<p>17,00Hs- Ingreso al aula 254 y me siento en uno de los primeros asientos. Hay algunos alumnos. Los profesores aún no llegaron. El aula está ubicada en el segundo piso de la facultad. Al ingresar, a la derecha se encuentra el pizarrón y el escritorio de la profesora. Frente a ellos, las sillas para los alumnos y en el fondo el ventanal que da a la calle Bonifacio. Los alumnos van llegando y se ubican en una silla libre. Algunos conversan entre ellos, otros simplemente esperan sentados en silencio. Hay menos de 20 alumnos.</p> <p>17,20hs- Llegaron más alumnos. Ya suman cerca de 30. Llegan los profesores: la profesora titular, el profesor adjunto y la ayudante de trabajos prácticos. Se acomodan alrededor del escritorio que está frente a la clase. Me acerco a ellos, me presento y pido permiso para realizar las observaciones de teóricos y prácticos. La profesora titular les consulta a los otros dos profesores y dice manifiesta que con gusto me recibirán para que realice mi trabajo. Les dejo mis datos, les agradezco y me vuelvo a sentar en unos de los asientos de la primera fila de la clase.</p> <p>17,25hs- La profesora titular (PT) se para frente a la clase. Los alumnos se ubican en sus asientos y se callan. PT comienza hablando de la existencia de un programa y un cronograma de la materia. Destaca que ambos son reales, es decir, que se cumplen en la cursada, incluso se considera un plus para poder acomodarlo por si hay paros y hay que ir adaptándolo según las circunstancias de cada año. PT luego sigue hablando de los contenidos de</p>		

la materia:- La primera unidad: la producción de conocimiento, establece una relación entre metodología y epistemología. No se verá esta última, pero hay una relación interesante entre ambas. No están separadas. Supongo que tendrán base para entender estas palabras. En esta relación interesante entre Metodología y Epistemología, en la primera, segunda y tercera vamos a ver esta relación en varios niveles. En la primera, hay tres instancias. Primero considerar que el conocimiento es una producción histórica social que está situado históricamente y coyunturalmente y se realiza en instituciones: universidades, centros de investigación, etc. El conocimiento transcurre en prácticas de conocimiento... todas estas palabras son importantes y las retomaremos... bien, y se produce en la relación: TEORÍA- MÉTODO- TÉCNICA. En todo proceso de investigación, hay una relación interesante entre estos tres momentos, instancias... El proceso va trabajando y relaciona estas tres instancias ¿Por qué? Porque estamos pensando en esta primera unidad donde queremos que quede claro que el campo teórico está formado por epistemología, categorías y conceptos y por qué no de ideología... ese campo teórico que en investigación está formado por teoría y conceptos que al relacionarse se establecen propiedades que son variables... esto es sólo una presentación... que al matricularlas vamos obteniendo... bueno sin recetas... A ver... hay construcción de conocimiento entre estas tres instancias. No me preocupa que no me entiendan ahora se asusten... estoy dando ideas. Vamos a plantear la reflexión bachelardiana sobre rupturas epistemológicas al interior del proceso de conocimiento. Y cómo a partir de estas rupturas y obstáculos epistemológicos se va construyendo el objeto de estudio. La primera unidad es densa, hay que leer, es compleja y difícil y es importante entenderla para la unidad 2 y 3. Posiblemente ahí haya un parcial. La unidad 2, en esta relación TEORÍA- MÉTODO- TÉCNICA: se llama el proceso de investigación, diseño y técnica de investigación. Aquí queremos problematizar qué es un diseño.

La profesora habla y camina del frente al fondo

del aula por el camino que queda entre los dos grupos de asientos que miran hacia el frente. Los alumnos en silencio permanecen sentados mirando al frente de la clase escuchando o tomando nota.

La profesora hasta el momento escribió en el pizarrón los siguientes conceptos mientras habla:



La PT continúa hablando:- En el diseño, se encuentran las decisiones del investigador que construye en base a la relación TEORÍA-METODO- TECNICA. Qué va a hacer y qué no porque no puede seguir adelante, aunque sea por sentido común. Se aproximará, si tiene conocimientos y hasta podrá formular taxonomías... por eso vamos a ver distintos diseños. La unidad 3 es una unidad Epistemológica- Metodológica y Técnica. En la técnica subyacen los otros y están íntimamente ligados. No da igual cualquier técnica. Vamos a hablar de todo esto en teóricos, teóricos – prácticos y prácticos. No pretendemos que hagan una investigación porque están empezando, pero sí analizar investigaciones, desarmar deconstruir el trabajo, dar cuenta de la **cocina**, ver qué hay detrás de eso, ver técnicas, hipótesis, conclusiones, objetos, etc. Analizando cómo trabajan otros investigadores. Incluso investigaciones nuestras para ver cómo llegamos a escribir esos textos, implica reflexión, dedicación, lectura... venir a todas las instancias. Yo sugiero que es conveniente venir a todas porque están relacionadas entre sí cada instancia. Ya están organizadas y evaluadas cada una... ustedes verán... No sé... si quieren hacer alguna pregunta...
 Al:- ¿el programa?

PT:- Ahora te lo dicen... sino después me la hacen. Les doy la bienvenida. Gracias. Le doy la palabra el Profesor Adjunto (PA) JB.

La PT se sienta y se para frente a los alumnos el PA que dice:- Voy a estar a cargo del segundo tramo del teórico. Será un teórico práctico. Los lunes van a tener en las dos primeras horas el teórico con clases más magistrales con PT y luego en la segunda parte conmigo, un seguimiento de algunos textos en particular. Por eso es deseable que los traigan leídos. Van a trabajar con dos instrumentos: uno es el programa que consta de una estructura clásica que exige la facultad: presentación, objetivos, programa analítico con los ítems de las unidades y una bibliografía obligatoria. Es escasa la bibliografía optativa. Es óptimo que lo vayan leyendo.

17,50hs- Hay aproximadamente 25 o 30 alumnos. El PA sigue hablando en el frente mientras los alumnos permanecen en silencio:- El otro instrumento es el cronograma, que también está disponible en Dionisio, usamos esa fotocopidora por el orden que tienen y mucho control de los materiales que se ofrecen, que es deseable en esta materia. Vamos al análisis del cronograma. El cronograma se reprogramará según lo que pase en el cuatrimestre y se vuelve a programar. El conjunto de las actividades están programadas. La estructura es un cuadro de doble entrada (lo muestra sosteniéndolo en su mano). En la primer columna está la fecha de los teóricos. En la segunda columna (U) unidad. Teóricos y teóricos- prácticos presentan las divididas las actividades de cada uno. Luego, la clase práctica de esa semana los viernes. Entre cada uno hay cuatro días para la lectura y entre el práctico y el teórico el fin de semana... así que "tiempo completo". Para hoy está señalado, presentación de la materia y análisis del programa. También verán la bibliografía para cada clase. Hay una ligera discrepancia entre la bibliografía general del programa y el cronograma. El horizonte de máxima es la bibliografía del programa... que debe, merece, es conveniente ser leída. La del cronograma es la que trabajaremos y su lectura ayuda al desenvolvimiento de las clases.

<p>El PA sigue explicando el cronograma, porque usan bastardilla en algunos casos y las posibles fechas de parcial. Los alumnos siguen en silencio, en sus lugares escuchando o tomando nota en sus cuadernos.</p> <p>PA:- El 6 de octubre dice “función privada” por una película que se ve en clase. El conjunto de las actividades están establecidas. Si hay problemas en la cantidad de prácticos por algún motivo, se recuperan los lunes de 21 a 23hs.</p> <p>Un alumno acota la dificultad que traería a aquellos alumnos que cursan otra materia en ese horario.</p> <p>Otro alumno pregunta sobre la evaluación.</p> <p>El PA responde:- El primer parcial es presencial al terminar la unidad 1 y un segundo parcial que se entregan las consignas del parcial domiciliario el lunes 27 de octubre. En general damos una semana, a veces son dos según la cursada.</p> <p>Al:- ¿Y el trabajo práctico con la película?</p> <p>PA:- No lleva nota numérica. Es un requisito. Tienen más tiempo porque es grupal y hay que hacer una exposición. Lo escuchamos y hacemos una devolución puntual. Luego lo llevamos el escrito y lo corregimos con tiempo.</p> <p>Al:- ¿Vamos a tener prácticos para hacer en casa?</p> <p>PA:- En general no. Salvo algo que queda por hacer. Se piensa que es un entrenamiento práctico en la investigación. No es éste el espíritu. Una metodología ubicada en el inicio de la carrera no puede ser más que una “teoría de la investigación”. La idea es que reciban una serie de conceptos que cuando vayan a hacer un trabajo de investigación les resulte más inteligible. Al hablar de trabajo de investigación hay una suerte de “simulacro” a modo de anclaje, por eso no les hacemos hacer un proyecto porque recién se están introduciendo en la teoría. Lo que sí hacemos es, sobre la base de un artículo reconocer cómo un autor formuló el marco teórico, la hipótesis, las técnicas, etc. Todo eso que tiene un olor práctico... es para un anclaje de lo teórico.</p> <p>Al:- ¿Qué parecido tiene con Pensamiento Científico?</p> <p>PA:- ... Parecidos... lo que vieron puede servir para abordar algunos puntos epistemológicos.</p>		
---	--	--

<p>Lo veremos desde un texto de J. M. Delgado. El uso que vamos a priorizar es una epistemología que permita pensar las prácticas de investigación social ¿Otra pregunta?</p> <p>Al:- ¿Se puede dejar el Dionisio y en Cefyl por una cuestión ideológica y económica?</p> <p>PA:- (Mira al resto de la cátedra y se sonríe).</p> <p>Los alumnos proponen diferentes alternativas para llevar el material ellos. La cátedra argumenta que no hay organización en la entrega del material. Los alumnos insisten. La profesora titular interviene y propone que los becados se auto organicen para llevar el material y así disponer de él a mejor precio. La PT le cede la palabra a la Profesora de Prácticos (PP). El PA se sienta y se para en el frente la PP.</p> <p>18,15hs- PP:- En los prácticos están también las adscriptas que son dos. Se usa una metodología práctica, no expositiva, más dialogada, donde se busca que participen. Implica que vengan con la bibliografía leída. La primera unidad es importante que lean aunque no entiendan al principio porque hay que desmenuzarlos y entenderlos en profundidad: Les pedimos una hoja con mails ahora porque será una vía de comunicación por si hay cambios. Empiezan en la segunda semana, el viernes 15 y los textos para leer son... (Los lee del cronograma que tiene en la mano).</p> <p>Al:- ¿las faltas?</p> <p>PP:- Tienen que tener reglamentariamente el 80% a los prácticos. Aunque como dijo la PT es importante que vengan a todas las instancias porque están muy relacionadas y les facilita la comprensión de la materia.</p> <p>La PP se sienta. El PA pregunta:- ¿Alguna otra pregunta?</p> <p>Silencio.</p> <p>PA:- La unidad 1 es compleja. Para el teórico del 11 de agosto tienen que leer de “El oficio del sociólogo” la introducción y del texto de Cora (PT) las palabras introductorias al libro “Topografía de la investigación”. Para el teórico – práctico los dos textos: la introducción de Espinosa, que es un texto que les va a servir para entender el otro texto de Foucault. Lo acompañamos con una guía el de Espinosa y la guía de Foucault, que será el foco de la clase, la</p>		
--	--	--

<p>construiremos entre todos en clase.</p> <p>Al:- ¿Hay textos en otro idioma?</p> <p>PA:- No, hay traducciones. Ya que es bibliografía amplia y ardua, no vamos a sumarle más problemas.</p> <p>PP:- En prácticos usaremos guías que sería necesario pasar a fotocopiar antes del práctico.</p> <p>Al:- ¿Por mail?</p> <p>PA:- No nos parece que estén circulando por Internet y además se retocan antes del uso que se da en cada práctico.</p> <p>PP:- las guías las usamos en clase, a veces damos media hora y una puesta en común.</p> <p>Se produce un silencio. Los profesores piden la hoja con los mails y se despiden.</p> <p>18,30hs- Se da por terminada la primera clase. Todos nos retiramos.</p>		
---	--	--

Universidad de Buenos Aires.
 Facultad de Filosofía y Letras.
 Ciencias de la Educación.

Tema: Relación teoría – práctica. Nivel Superior.

Lugar: Facultad de Filosofía y Letras

Cátedra: Metodología de la investigación

Titular: E

Inicio de cursada: 04/08/08

Práctico N° 1

Profesora: L

Observadora: Lic. Gladys Calvo

Fecha: viernes 15 de agosto de 2008

Prácticos: viernes de 19 a 21hs.

Registro: 1

Observables	Comentarios	Análisis
<p>19,05hs- Ingreso al aula. La profesora del práctico (PP) está sentada sobre el escritorio mirando hacia los alumnos y hablándoles. Los alumnos están sentados de frente a ella, escuchándola. PP habla del cronograma y avisa que ella hace paro cuando se propone desde los gremios. En este sentido, señala que puede haber cambios en el cronograma y que se avisarán. Luego habla de la bibliografía que está en Dionisio y reconoce que no tuvo tiempo de pasar por el CEFYL. Una alumna dice que está todo hasta el primer parcial porque ella llevó una copia. La alumna le muestra los textos que llevó a PP quien le dice que falta algún texto pero que lo de hoy estaba. PP pregunta cuántos alumnos tienen beca en el CEFYL y avisa que los textos van a estar en los dos lados. También comenta que las guías para los textos las deja sólo en Dionisio y antes del inicio del práctico.</p> <p>PP:- Teníamos para hoy un texto de Bourdieu y un artículo de Benjamín... “El abordaje metodológico”... ¿Todos lo compraron y leyeron?</p> <p>Los alumnos asienten con la cabeza.</p> <p>PP:- Bien, no pude venir al teórico ¿Qué vieron? Una alumna cuenta lo que se vio en el teórico y en el teórico- práctico.</p> <p>La PP pregunta si quedó alguna duda sobre lo visto. Silencio, nadie dice nada.</p> <p>PP:- ¡Ah! ¿La guía la compraron?</p> <p>Los alumnos dicen que no.</p> <p>PP:- Estos dos textos son sencillos. Vamos a empezar con el texto: “La transmisión de un oficio”. La idea es que yo hable lo menos posible. Hago un barrido por el texto, luego</p>		

trabajamos en pequeños grupos y finalmente la puesta en común. Bueno... en este trabajo Bourdieu introduce su trabajo de investigación y concibe pensar a la investigación como una práctica e implica una serie de cosas para **una pedagogía de la investigación**. Se transmite una forma de desempeñarse en un proceso de investigación. Lo compara con la transmisión de un oficio o del arte. Sólo practicando se puede aprender la práctica de la investigación científica. Este texto es del '87. El autor está más relajado, sin dar tantas fórmulas, a diferencia de: "El oficio del sociólogo" del '73. Lean los tres capítulos de "El oficio del sociólogo" para ver las diferencias de Bourdieu a lo largo de los años.

Al:- Los científicos tienen un hábitus, término bien de Bourdieu.

PP:- Es un concepto fuerte en Bourdieu y mucho de su obra está atravesado por este concepto. El hábitus científico es una regla encarnada. Se maneja con las reglas sin partir conscientemente de ellas. Está encarnado el "saber hacer". En este sentido, la práctica científica sólo se puede adquirir practicándola, no la entiendo a-teórica, sino una praxis que implica ciertas normas.

Al:- Pero en la práctica... no es innata.

PP:- No es una práctica desligada de una teoría. Cuando dice práctica, involucra un saber en torno a esa práctica. ¿Se entiende?

Los alumnos dicen que sí. Siguen entrando alumnos que llegan y se acomodan en el aula.

PP continúa:- Tiene que haber un guía para ir corrigiendo sobre la marcha y sobre el caso particular, y no sobre principios abstractos. Comienza el seminario diciendo que es universalizable... y que dadas las dificultades que se presentan al investigar, la forma ideal de estudiar e investigar es en equipo. Cuando una investiga, siente que es el problema de uno. Si uno lo presenta se expone y tiene que atravesar el error, la confusión para construir un objeto de investigación.

19,25hs-

PP dice:- Bourdieu dice que la investigación es una empresa racional ¿Qué significa esto?

Silencio.

PP:- Vamos... lo escucharon...

Al:- Un emprendimiento basado en la razón.

<p>PP:- Tautológico...</p> <p>Al:- Dice algo sobre el tema que supone ser “conciente en la forma de abordar el objeto”.</p> <p>PP:- Fuiste más allá de lo que pregunté. Está bien. Lo que dice es cómo interviene el tiempo... qué tiempo dedica en el proceso de investigación... lo que lo convierte en una empresa realista, hasta dónde sí y hasta dónde no.</p> <p>La profesora sigue explicando este punto. Sigue sentada en el escritorio frente a los alumnos. Ellos permanecen en sus asientos frente a ella.</p> <p>Un alumno acota sobre el tema de la relevancia.</p> <p>PP agrega:- Él lo aborda y dice que tiene que ser un objeto social relevante ¿Qué dice? ¿Es importante la significatividad social del problema?</p> <p>Al:- No recuerdo si lo dijo, pero creo que sí.</p> <p>PP:- Es interesante para vincularlo con el otro texto sobre investigación y formación en investigación. Parte de un diagnóstico negativo... las ciencias sociales son improductivas... las ciencias sociales deben buscar sus propios recursos para poder financiarse, por ejemplo, con los centros de idioma. Bueno... está bien... pero vuelvo a la pregunta: ¿El problema que uno investiga tiene que ser significativo socialmente?</p> <p>Silencio.</p> <p>Al:- Sí, aquí lo dice... (Mira el texto)...</p> <p>PP:- Leemos el párrafo de la pág. 175</p> <p>Un alumno lee un fragmento.</p> <p>PP:- ¿Qué les parece?</p> <p>Silencio.</p> <p>PP:- Seguí...</p> <p>El mismo alumno sigue leyendo del texto. Los demás siguen con la mirada el texto, en silencio.</p> <p>PP:- Bien... (Espera algún comentario)</p> <p>Al:- Lo importante es la justificación del problema social...</p> <p>Otro alumno hace otro comentario.</p> <p>PP:- ¿El resto?</p> <p>Silencio.</p> <p>Al:- Está en la habilidad del investigador de buscar lo significativo en lo insignificante...</p> <p>Al:- La relevancia la construye el investigador.</p> <p>PP:- De objetos variables, dice Nicolay... de lo insignificante, dice Bourdieu. Lo que cuenta es la construcción... si esto está presente, no</p>		
--	--	--

<p>importa el objeto. No es en sí misma buena o correcta en términos metodológicos una investigación...</p> <p>Al:- como lo articula...</p> <p>Al:- como lo construye...</p> <p>PP:- Hay una preocupación por cómo se construye el objeto de investigación.</p> <p>Al:- No me quedó clara la primera frase.</p> <p>PP:- Por que venía comparando con otro oficio. Enfatiza en la pedagogía, la transmisión de práctica a práctica... Entonces, lo que está proponiendo es adentrarse en la cocina de la investigación... ver errores, dudas, fallas. Cuando se construye un objeto constantemente se cuestiona, va afirmando ciertas cosas pero hay una construcción permanente... pero no es todo el tiempo... es la primera clase pero luego se van a acordar al final. Otro punto, es el que se dijo... que no importa que sea banal sino su construcción. También el concepto de hábitos... no hay que dar cuenta todo el tiempo porque ya está incorporado. ¿Preguntas? ¿Les resultó complicado?</p> <p>Silencio</p> <p>Al:- ¿Este de Bourdieu?</p> <p>PP:- Sí... (Silencio)... ¿Dudas?</p> <p>Al:- Con este no, con el de teóricos. Que me resultó confuso en general... no sé... mejor leerlo bien otra vez y luego preguntar...</p> <p>Al:- De Foucault...</p> <p>PP:- ¿Pregunta concreta?</p> <p>El alumno mira el texto. El curso permanece silencio.</p> <p>Al:- No... mejor no...</p> <p>PP:- Bueno...</p> <p>Silencio en el curso.</p> <p>Al:- Tengo una duda donde habla de espacios relacionales de Bourdieu... ¿Dice que es un método? ¿Una forma de estudiar?</p> <p>PP:- ¿Qué? ¿Todo el texto?</p> <p>Al:- No, pág. 171.</p> <p>La alumna lee el fragmento.</p> <p>PP:- Este texto no es para esta semana.</p> <p>Al:- ¿Me adelanté? ¡Qué bueno!</p> <p>Los alumnos y la profesora se ríen.</p> <p>La misma alumna agrega:- Entonces la próxima le vuelvo a preguntar...</p> <p>Otra alumna:- La noción de campo...</p> <p>PP:- La noción de campo es importante. La</p>		
---	--	--

<p>investigación requiere la reconstrucción social de actores... Conjugan un momento subjetivista y objetivista. Dónde están situados los actores. ¿Lo retoma aquí?</p> <p>Al:- Sí, está hablando de la noción de campo.</p> <p>PP:- Hay que saber desde dónde lo dicen, sino quedo atrapado en lo que dicen los otros. Bueno, Nicolay, está preocupado y el artículo se inscribe en un descrédito en la investigación en Ciencias Sociales. Hay desacoplamiento con el modelo productivo.</p> <p>19,50hs-</p> <p>Un alumno lee un fragmento y agrega:- Las ciencias sociales son menos útiles a la sociedad que las ciencias naturales.</p> <p>PP:- Es importante... cuando dice que es improductivo hay un principio político que actúa para discriminar qué es útil y qué no. Utiliza a Walter Benjamín. ¿Lo conocen?</p> <p>Al:- Lo usan en Lost.</p> <p>PP:- ¿Nada? ¿Algo?</p> <p>Silencio en el curso.</p> <p>PP:- Era un pensador alemán de fines de 1800. Un poco... algo cuenta en el artículo... murió huyendo de los nazis.</p> <p>La profesora comenta algunos aspectos de la vida de esta persona.</p> <p>PP:- Lo que hace el autor es tomar a Benjamín para pensar el perfil del investigador social y ver cuán lejos estamos de esa figura que considera ideal. Él reconoce una serie de actitudes que serían útiles para que los nuevos investigadores incorporen. Son... pequeños... ejes que reconoce en la forma que Benjamín desarrolló... que sería importante lograr. Tomémoslo como actitudes que Nicolay reconoce en Benjamín que sería bueno incorporar al investigar.</p> <p>Un alumno comenta que Benjamín tuvo que vender artículos, pero no podía dejar de pensar en términos de investigación.</p> <p>PP:- ¿Cuáles serían estas actitudes que recupera Nicolay?</p> <p>Silencio en el curso.</p> <p>PP:- Primero se va a centrar en la obra “Los pasajes de París”, un objeto bien banal. A partir del objeto pasaje, Benjamín da una serie de características capitalistas. Es para ver qué decía Bourdieu.</p> <p>Al:- Hace unos años, un filósofo habló dos horas</p>		
---	--	--

sobre los inodoros...

PP:- Zizer... es un ejemplo ilustrativo. Los diseños de los inodoros se referían a una tendencia de estilo: norteamericano, alemán, francés que hacen a cada sociedad.

Al:- Esto está relacionado con lo que dice Bourdieu.

PP:- Sí, lo que resalta de Benjamín es cómo construye el objeto.

Al:- Quizás el objeto banal da respuesta a algo más trascendental.

PP:- Quizás... depende de la construcción. Lo primero que dice es... el manejo de una construcción única... ¿Qué quiere decir?

La profesora borra el pizarrón y escribe "dirección única".

Un alumno hace un comentario al respecto.

La profesora acota sobre lo que dijo el alumno.

PP:- Dedicarte a un tema a diario de forma apasionada.

Al:- Que lo viva, día a día.

PP:- Sí, la incorporación del objeto como relación cotidiana ¿Qué más?

Al:- La segunda... como entrega personal.

La profesora escribe en el pizarrón: "entrega personal"

PP:- Muy bien... ¿Qué sería?

Silencio en el curso. Hay 28 alumnos sentados mirando hacia el frente.

PP:- El estar dispuesto a esfuerzos personales para llevar adelante la investigación. Esto nos lleva a pensar cómo se produce en instituciones.

No se hace en abstracto. Las investigaciones están situadas y hay que atenerse a formas y éstas tienen que ver con el saber hacer que tiene sus propias reglas, diferentes a otros campos... como el político o el religioso. ¿Qué más?

Al:- La construcción permanente del concepto.

La profesora lo repite verbalmente y lo escribe en el pizarrón.

PP:- Bien... ¿Qué dice acá?

Silencio en el curso.

Al:- Que intentaba abordar el concepto desde diferentes ángulos, no sólo seguir los parámetros formales e ir desarrollándolo...

Al:- No de una vez...

Al:- Se desprende de corrientes de pensamiento. Se nutría de fuentes variadas... dice... heterodoxia.

<p>PP:- ¿Se escucha ahí atrás? (mira a los alumnos sentados en el fondo) Está muy bien. El pensamiento de Benjamín de abrega en el pensamiento judío...</p> <p>Al:- Agrega sobre el tema diciendo que tiene una actitud rebelde</p> <p>Al:- NO sé si rebelde, se nutre de otras lecturas... no sé si es contestataria.</p> <p>Al:- Sin quererlo... una forma de trabajo...</p> <p>Al:- También formas de defender el trabajo.</p> <p>PP:- Sí, entonces, la construcción permanente del objeto si está dispuesto a no tenerse a un determinado tipo de fuentes... se va a vincular con el ejercicio de la vigilancia epistemológica, cuando se considera lo que incluso lo contradice. Está en un obstáculo. La vigilancia es una capacidad para abandonar lo que tiene duda y someterlo a comprobación ¿sí? Tiene que ver con esta capacidad de medir si está usando adecuadamente un concepto o técnica u otra. Desde Nicolay se plantea que si uno sigue ciegamente una doctrina de pensamiento y no se recurre a otros conceptos para la construcción del objeto, podríamos decir que falta vigilancia epistemológica ¿Me siguieron?</p> <p>Silencio en el curso.</p> <p>La profesora, ante el silencio, repite las ideas y agrega:- Me estoy perdiendo de complejizar el objeto. Es lo que dice al plantear que Benjamín conjuga el pensamiento judío y Marx que era heterodoxo. Lo rescata como una virtud. Sin seguir una doctrina ni un método, sino adecuada al caso particular de investigación y no al revés.</p> <p>20,15hs-</p> <p>Los alumnos permanecen en sus lugares. La profesora sigue explicando desde el frente de la clase:- Rescata esta heterodoxia, reconstruir el objeto sin atenerse a una doctrina teórica y lo que decía el compañero... la variedad de lecturas... poesías, novelas, fuentes orales, diarios para recurrir. Lo científico no pasa por la fuente sino cómo la incorporo y lo que digo sobre ellas. ¿Se entiende?</p> <p>Silencio en el curso.</p> <p>PP:- Más o menos... no porque trabaje con diarios es menos científico sino depende de cómo trabajo con ellos. Eso determina el grado de científicidad o no... Bueno, que más rescata Nicolay de Benjamín?</p>		
---	--	--

<p>Silencio en el curso. Al:- Extender lo banal... PP:- Exacto... La profesora escribe en el pizarrón “extender la fuerza filosófica de lo banal” ¿Qué dice de esto? Silencio en el curso. Al:- Que lo cotidiano puede servir... y cómo una fuente puede servirme para construir un objeto. PP:- Hace poco se incorporaron... ha habido resistencias... (...) ... Bueno, cuando dice extender, lo pueden relacionar con Bourdieu, ya que era impensado para la academia hacer esto que hace Benjamín... Nicolay lo considera un pionero... 20,25hs- Al:- Me llamó la atención una frase sobre la permanente construcción del objeto. El alumno lee del texto la frase. PP:- ¿Por qué el objeto pasaje sería una síntesis auténtica? Al:- Porque resumiría condiciones de la sociedad del momento. PP:- También hay una dimensión histórica... cómo un objeto actual puede servir, contiene restos de lo que fue y ya no es y poder reconstruirlo, implica tener en cuenta esta dimensión histórica... cómo ha sido resignificado. ¿Sí? Al:- ¿Él hace un análisis del proceso de cambio? PP:- Sí, está preocupado por el cambio. La profesora lee un fragmento del texto y continúa respondiendo:- En el estado actual hay restos de lo que fue y... La profesora lee otro fragmento del texto. Hay silencio en aula. La profesora remite a la Pág. 282 para resumir la forma de trabajo de Benjamín. Lee un nuevo fragmento del texto. Seguidamente dice:- Acá pueden encontrar para relacionar con ruptura, obstáculo, vigilancia. Hay que estar dispuesto a dejarse perturbar por desvíos que quizás no quería y tengo que atender Silencio en el curso. PP sigue:- ¿Qué más? ¿Qué otras actitudes para el perfil del investigador? Una alumna responde, generalmente es la misma que da primera una respuesta a la profesora. PP agrega:- Bien, que tiene que ver con el tiempo... no naturalizar... para conocer cómo</p>		
---	--	--

<p>fueron producidos. Otro alumno hace un comentario sobre el tema. La profesora dice:- Sí, exactamente, eso lo vamos a ver... en el que viene no, en el otro práctico... la importancia de poder historizar... reconocer el contexto de producción para medir posibles resignificaciones en un contexto nuevo. Esto implica historizar. Otro alumno agrega algunas ideas más. (Habla rápido y no le entiendo. También es uno de los que más participan) PP:- Exacto, en lugar de aplicación automática, debe hacerlo reflexivo (...) Un alumno destaca la idea de hacer un conocimiento metodológico y lee un fragmento del texto. Los demás alumnos en silencio miran el texto que cada uno tiene en sus manos. PP:- (...) Construir el método según el objeto particular... lo destaca de Benjamín que no está atado a una forma... no quiere decir que me lanzo... lo dice... pero no estoy tan de acuerdo, creo más en lo que dice Bourdieu. Al:- La capacidad de ver cuándo tengo que variar. PP:- Sí, principios más epistemológicos. Al:- Es preferible adaptar otra línea si es necesaria Al:- Quizás no irme de la línea pero innovar. PP:- Lo dice de Benjamín... Bueno, ¿Qué más del texto? Silencio en el curso. Los alumnos miran los textos desde sus asientos. 20,40hs- Al:- Esta posición epistemológica tiene que tener un correlato en la forma que se exprese cuando se construya el objeto... un estilo. PP:- Sí, un estilo hay... hacia le final del texto dice (lee el fragmento)... hay una apertura a la multidisciplinarietà, la renovación debe estar ligada a ser desprejuiciada en torno a conceptos, técnicas y fuentes. Silencio en el curso. Un alumno lee un fragmento del texto y comenta que no basta la base informática sino también analizarla. PP agrega:- No importa si el objeto es banal, si es cuali o es cuanti. Nada garantiza la cientificidad. No por tener datos cuanti, un cuadro, no es una verdad revelada. Es una</p>		
--	--	--

<p>herramienta que permite resumir una información. Peor cuali o cuanti importa cómo construir esa técnica. Si hago una entrevista... donde guío... hacia donde yo quiero... compruebo lo que yo quiero. No hay instrumentos o técnicas buenas o malas. Hay útiles o no según el objeto que construyo. Uno siempre parte de supuestos de una investigación, es obvio, lo importante es explicitar y ejercer la vigilancia epistemológica para ver si voy desechando... si voy a corroborar lo que sé... se hace eso... pero la cuestión es exponerse... atravesar ese malestar... bueno... ¿preguntas?</p> <p>Silencio en el curso.</p> <p>PP agrega:- Recuerden que formular preguntas es acercarse a la comprensión. Entréñense en preguntar.</p> <p>La profesora sigue diciendo algo mientras los alumnos van guardando y moviéndose de sus asientos.</p> <p>20, 45hs- Antes de dar por terminada la clase, la profesora les recuerda que lean el texto de Weber: “La ciencia como vocación” relacionado con la Facultad de Filosofía y Letras.</p> <p>Se da por finalizada la clase y todos se van retirando.</p>		
---	--	--

Universidad de Buenos Aires.
 Facultad de Filosofía y Letras.
 Ciencias de la Educación.

Tema: Relación teoría – práctica. Nivel Superior.
Lugar: Facultad de Filosofía y Letras
Cátedra: Metodología de la investigación- Geo
Titular: E
2° cuatrimestre de 2008

Entrevistadora: Lic. Gladys Calvo
Fecha: 2 de diciembre de 2008

Entrevista a la Profesora Titular: E

E. Entrevistadora

P: Profesora

Observables	Comentarios	Análisis
<p>E: Bueno, mi tema es la formación en investigación en la carrera de grado. Entonces yo estoy trabajando, yendo a observar a las diferentes asignaturas de las diferentes carreras de esta facultad. Y viendo cómo se trabaja en estos temas de metodología. Aprendiendo, tratando de comprender cómo se trabaja, cuáles son los aspectos comunes, cuáles son los diferentes. La forma en que se encarar, los tipos de enfoques. Ese es mi trabajo.</p> <p>Lo primero que yo quería preguntarle era un poco de la cátedra. De la asignatura dentro de la carrera. Si usted sabe en qué momento surge esta asignatura como tal o su propia historia dentro de la historia de la asignatura.</p> <p>P: Bueno esta materia se empezó a dictar en el año 1993. A cargo mío. Por un cambio en el plan de estudios, que se da, que se incorpora... El cambio de plan de estudio se da en ese año. Y se da entre las materias del tronco. Pensando que comprendería a la formación y a la organización del conocimiento (...). Antes el eje metodología se daba epistemología, que yo también la daba. Nos dimos cuenta que no había elementos para llamarla epistemológica. Ni sustantivos (...) Entonces se decidió con el cambio de plan de estudios incorporar esta materia. Y efectivamente es una materia, por lo menos, como la he encarado desde ese momento hasta ahora, con todas las modificaciones que se presentaron en el transcurso de estos años, en la que se trata de hacer es una reflexión metodológica. Entendiendo que solo se puede hacer metodología relacionado con la epistemología. Que solo la epistemología se constituye en un proceso de investigación. Que es lo que viste en clase.</p> <p>E: Exactamente.</p> <p>P: Por eso la primer unidad es más epistemológica – metodológica, la segunda de diseño y la tercera técnica...</p>		

en esta relación permanente entre teoría, método y técnica, para mí hace que este por un lado la teoría y por el otro lado la técnica. En ese sentido, el programa de la materia, no sé si te interesa a ti, tiene una perspectiva francesa y anglosajona.

Y entendemos que el alumno no puede hacer investigación a partir de esta materia. Si no que puede reflexionar sobre (...), sobre las técnicas y después desglosar el recurso de exposición de una investigación ya realizada, o sea el resultado de una investigación desarmarlo y cómo fue la cocina de investigación. Y ahí ejercitar, reflexionando, qué se obtuvo. Cómo se pensó los conceptos, todo el proceso de investigación. Ficcionalizando algunas instancias porque finalmente el discurso de investigación no se explica del todo. No sé si te alcanza, o sea así surge la metodología en investigación en la carrera. La carrera también tiene al finalizar un seminario de diseño en investigación. Se supone que tiene que aprobar esta materia. Lo que pasa es que están muy distantes. Uno está en primer año, el otro está como en quinto, si es que podemos hablar de años.

E: A lo largo del plan de la carrera, se encuentra que está metodología, está la posibilidad de hacer los seminarios, los créditos de investigación también con una cierta cantidad de tiempo para poder recibirse. Y en el medio, ¿existe alguna otra asignatura?

P: No, mira lo que estás hablando... Una cosa es que las (...) en esta carrera es un tema que se está discutiendo, que haya opciones para recibirse. Que son la tesis, veinte horas de investigación o tres seminarios. Esto tiene que ser al final y son opciones establecidas.

E: Para poder recibirse.

P: Otra cosa es el seminario de tesis, epistemología y metodología de la investigación. ¿Qué me preguntabas?

E: Entonces, el trayecto que realiza el alumno, digamos, en su formación en investigación en geografía estaría dado por esta primera asignatura. Después pasaría por epistemología.

P: Claro, que es optativa. La pueden hacer o no.

E: Eso le iba a preguntar. Porque yo estuve leyendo el plan...

P: sí, sí. Quedo como optativa para los que realmente están interesados en la formación epistemológica y metodológica en la carrera.

E: Y después ¿tienen?

P: El seminario de diseño de tesis.

E: ¿Si es que eligen la opción de la tesis?

P: Claro.

E: Porque si eligen alguna de las otras opciones...

<p>P: Si hiciste profesorado o no, si hiciste tres seminarios, tampoco.</p> <p>E: Por lo tanto está asignatura es la asignatura por la que todos los alumnos pasan, más allá del interés que tengan en el área de investigación.</p> <p>P: Es una materia que se considera necesaria, básica y elemental de la carrera. Todas las introductorias son todas las obligatorias.</p> <p>E: Desde el lugar que ocupan en el plan, ¿Cuál cree, usted que es el aporte que les da esta materia a los alumnos?</p> <p>P: Básicamente nosotros comprendemos precisamente, en esta pregunta que estás diciendo, que ayudamos a pensar a priorizar el conocimiento; a poder preguntarse cuáles son los presupuestos por los cuales partimos de aquellos que están escuchando; a poder reflexionar sobre que el conocimiento no está dado, sino que se fue construyendo en un momento dado, en una situación dada y que puede haber muchos conocimientos en los mismos momentos sobre el mismo objeto con muchos discursos; y poder, en todo caso, interpelar a los actores con los que estamos trabajando a partir de estos presupuestos, de estos conocimientos. Es decir, no casarse con un autor... saber que el conocimiento está situado y que es producido. Que no necesariamente el sujeto por tener lenguaje busca el conocimiento y que las cosas buscan ser conocidas. Si no es un proceso en el cual se produce una duda y se hacen preguntas para conocerla.</p> <p>P: ¿Cómo se enseña todo esto? ¿Cuáles son las actividades que se piensan para poder enseñar y llegar a estos propósitos que tiene la asignatura?</p> <p>E: Vos te habrás dado cuenta, vos estuviste observando las clases, que nos hemos dividido en un cronograma de actividades y trabajamos con un cronograma el cual se cumple indefectiblemente y se va ajustando si hay problemas extra- académicos. O sea, que el alumno ve con el equipo de cátedra las tres instancias: el teórico, el teórico - práctico y el práctico... lo tenés en el cronograma... o sea, que están interrelacionados. En el teórico se dan las bases teóricas como para entender los textos, los ejercicios de investigación y los cuestionarios. En el teórico- práctico trabaja más sobre los textos y el práctico sobre el texto y hace ejercitaciones. (...) Entonces la primera unidad que es más teórica o epistemológica metodológica la trabajamos a partir de preguntas, de un cuestionario larguísimo un mecanismo de primer parcial. Que ayuda a orientar la lectura...</p> <p>E: El primer parcial no lo tengo, tengo el segundo.</p> <p>P: Claro, antes del primer parcial...</p> <p>E: ¿Hay una orientación?</p>		
--	--	--

P: Claro.

E: Esa sí la tengo.

P: Digamos una serie de preguntas de orientación para que busquen lo sustantivo de los textos, porque en los textos se pueden buscar distintas cosas. Desde el punto de Foucault, puedes buscar aspectos epistemológico, más sociológicos. Para que aprendan a preguntar a los textos. Y el primer parcial consiste en eso, en preguntar y reflexionar sobre los primeros textos que han leído. Básicamente en relacionar los textos entre sí. Pensamos que el conocimiento es relacional. Y en la segunda etapa lo que enseñamos a hacer es, precisamente, a que las técnicas no existen solas técnicas, no hay un mercado de técnicas en donde tomo una, toma otra sino que se construye en función del objeto de estudio, de la teoría y del proceso de investigación. Entonces en el segundo lo que hacemos, que el diseño también son decisiones del investigador. Entonces te dije ¿el segundo parcial cómo es?

E: Sí.

P: A través de un texto ellos van respondiendo una serie de preguntas que tiene que ver con ese posible proceso de investigación, que realizó un investigador en su caso en la forma de investigación que le estamos dando. Es decir, es una materia que intenta ser una reflexión metodológica también hace ejercicios de investigación. Pero no consideramos que puedan salir al campo de investigación, porque consideramos que aun no están preparados. Ni sustantivamente porque es una materia de primer ciclo, hacer encuesta no se puede hacer de cualquier o hacer entrevistas no se puede hacer de cualquier manera. Ni sustantivamente ni del punto de vista metodológico. Porque nosotros entendemos que lo metodológico va relacionado permanentemente con lo sustantivo. Reglas metodológicas que van separadas de cuál es el objeto de estudio y de cuál es la teoría que sustenta ese objeto de estudio. Esa es la base, un sistema metodológico se tiene que sustentar. Eso se ve en los exámenes, que tendrías que ir a escuchar. Como finalmente relacionan todo esto. Y si bien, al principio de la materia empieza a ser árido y ríspido terminan, finalmente, relacionando todo y encontrando, básicamente, está relación entre teoría, método y técnica. No es una cátedra de técnicas.

E: No seguro, se nota.

P: De la teoría más positivista, sino más bien de reflexión metodológica y tomamos las distintas vertientes metodológicas y hablamos de todo esto. Pero el alumno no sale pensando que tiene un manual para hacer investigación. Sino que el investigador construye, diseña su proceso propio de investigación.

<p>E: Usted recién planteo y nombro las tres instancias, digamos, formativas de la evaluación. Es decir, el primer parcial, el segundo parcial y el final. Más allá de la evaluación que uno como docente va haciendo a lo largo del proceso que es permanente. ¿Cuáles son los criterios de evaluación que se utilizan en esos momentos de formación evaluación sumativa? ¿Qué es lo que, por ejemplo en estas instancias de final, evalúan del alumno en el momento en el que viene a dar su final?</p> <p>P: Primero si entiende lo que está diciendo, si entendió el programa. Por ejemplo una de las preguntas claves clásicas. ¿Cómo está conformado el programa? ¿Por qué? Lo primero que se explica en la clase inaugural ¿Por qué se explica esto en la clase inaugural? Para que entiendan a donde se van a insertar y cuando terminen entiendan como cierra. No se da al azar los textos. El programa está conformado por la unidad uno, dos y tres. Teoría, método y técnica. Si uno entiende esto, lo puede explicitar a través de todo su discurso en el examen. Por ejemplo, toda esta línea de Bachelard. La ruptura, no es una ruptura por romper. Son rupturas epistemológicas. Entonces lo que estamos evaluando es si entiende, cómo entiende y cómo relaciona. Básicamente esto, porque la materia tiene un objetivo. Como cada clase tiene pequeños objetivos. Y como cada evaluación tiene un objetivo, esto es lo que explique siempre a otro tipo cátedra. Ellos lo asumen así, lo trabajamos así. Evaluamos, no en base de la memorización sino en la reflexión sobre lo que estamos trabajando y cómo han incorporado todo esto. Por ejemplo, hay preguntas si tuvieras que explicarle a alguien qué estás estudiando, qué estás estudiando en la materia. ¿Qué le dirías que es metodología? Entonces lo que buscamos es que le sirva esto para trabajar en otra materia. Y a la vez en esta materia. Básicamente esto porque, imagínate, son cuatrimestres de tres meses. Sería bueno que sea anual para poder dividir en varias instancias. Igualmente el objetivo se logra. Del programa siempre, totalmente. Por suerte, se conformo un equipo de cátedra que coincide en esto, que estamos de acuerdo y trabajamos cotidianamente. Creo que esto se nota.</p> <p>E: Sí, por supuesto. El equipo está conformado por usted como titular, Juan como adjunto, Luciana como JTP y Silvina como ayudante, ¿una chica nueva?</p> <p>P: Sí, acaba de concursar. Pero ya viene trabajando con nosotros desde antes como adscripta. Y con ayudantías de interino. Ahora está por concurso.</p> <p>E: A Silvina la conocí en el último práctico.</p> <p>P: Claro, ella está hace mucho viene trabajando. Desde el año 2002. Como adscripta. Está muy integrada...</p>		
--	--	--

E: Sí, ese trabajo articulado está planteado tanto en la grilla, en el cronograma como en el programa y en las actividades que se van realizando. Porque se van tomando desde una instancia a la otra. ¿Cómo diría que está plasmada o pensada la articulación teoría práctica, dentro de la asignatura?

P: Práctica entiendes práctica a los prácticos.

E: No, como práctica de la investigación.

P: Acabo de decir, la práctica de la investigación está pensado como ejercicio de investigación. El alumno en primer año no está en condiciones ni sustantivamente ni metodológicamente, por separado, de llevar instancias didácticamente para llevar a hacer, ya, una investigación para esto tiene que tener mucha teoría, tiene que cursar las materias, mucha reflexión sobre esta teoría, mucha reflexión sobre sí mismo y poder, entonces, construir distintos dispositivos metodológicos para trabajar en investigación. Entonces lo que nosotros hacemos es ejercicios de investigación, no práctica de investigación en el sentido clásico. No salen al campo. Porque no están en condiciones, y porque además no hay necesidad en esta etapa de la reflexión metodológica. Salir al campo implica antes el laboratorio. Para eso tenés que estar inserto en un proyecto de investigación, trabajar con un equipo de investigación y a partir de ahí, a partir de distintos momentos aprendan a investigar. Como acá no hacemos investigación, sino una visión metodológica acerca de los procesos de investigación, son ejercicios de investigación, no práctica. Es imposible que un alumno de primer año haga práctica de investigación.

E: Los alumnos entran a la carrera con esta asignatura en general o vienen con algunas otras. Está como en un primero o en un segundo...

P: Es un primer año donde hay varias materias obligatorias. Es una materia obligatoria como geografía social, cartografía, geografía económica, metodología. No me acuerdo más en este momento.

E: Pero por lo general la toman como una asignatura de entrada ellos...

P: A veces sí, a veces no. Como es correlativa con otras materias, tienen en el primer año o en el segundo año hacerla.

E: Pero digo, en alguna de esas, preguntaba si en general veían que los alumnos se metían directamente o intentan esperar un poquito más.

P: No, se meten porque como decís vos. Se inscriben en la materia que es obligatoria en el primer ciclo. Se supone que si geografía social tiene cincuenta alumnos, tenemos cincuenta. Sirve como para comparar.

E: ¿Cuáles son las dificultades que encuentra en los alumnos en todo este proceso?

P: Mira, no se puede hablar de dificultades en general, porque desde el 93' que empezamos con la materia, estamos en el 2008 y tenemos distintos tipos de dificultades que tienen que ver con el contexto socio económico que está inserto el alumno. Entonces... Porque evidentemente la educación es una variable dependiente. Entonces, al menos, lo que yo percibí entre el 93' y el 2008 son distintas dificultades pero en general en los últimos tiempos, si es lo que te interesa, dificultades en la escritura básicamente. Yo acabo de tomar un examen de un alumno que tenía un 6 y pudo expresarse mejor oralmente que en lo escrito.

E: Expresión escrita en el momento de los parciales, en los trabajos.

P: Sí, cuesta mucho escribir. Y además evidentemente hay muchas dificultades sociales. Por los cuales no pueden acceder a los textos, piden que cambiemos de una fotocopiadora privada a la del Cefyl. Que pueden acceder de otra manera por los becarios. En algún momento teníamos una situación de alumnos que trabajan y estudiaban. Y en otro momento teníamos la sensación que trabajan menos y se dedicaban solo a estudiar. Y a mí me parece que, no trabajan porque no consiguen trabajo más que todo, pero que están con esta angustia que tiene toda la sociedad respecto de los problemas económicos. Tal es así que recuerdo, no este año, sino el otro que preguntaban. Profesora, ¿usted va a hacer paro? Porque sino yo no voy, cosas que llegan a la facultad. Cosa que en otros años no pasaban. Si básicamente la escritura. La principal dificultad.

E: De acá en adelante alguna modificación, proyecto, en el transcurso de la asignatura, en los próximos años que tengan pensado modificar.

P: Mira, nosotros como equipo de cátedra. Básicamente, con Juan hace 20 años que estamos juntos. Fuimos, por supuesto... Uno va creciendo, en realidad uno como profesor frente a cada grupo de alumno de va modificando no somos estáticos. Todos de la misma manera. Si hay que modificar algunos textos de investigación, con las respuestas que tenemos, permanentemente, lo vamos haciendo. Fuimos modificando el programa. No en lo sustantivo, no en el núcleo. Pero sí alguna bibliografía por otra, algún ejercicio por otro. Pero estamos convencidos que está es la forma de enseñar metodología en primer año. Lo que me preguntabas, la práctica en investigación en primer año. No es una instancia que se pueda abordar, precisamente, por estas carencias sustantivas en el

<p>conocimiento. Y no sé, nos sentiremos a pensar si cambiamos o no. Finalmente no cambiamos sino que agregamos. Pero en general mantenemos la idea que está es la idea de enseñar metodología en investigación en este ciclo, en primer año. Otra cosa sería un curso de posgrado, o de pos pos. O supón una metodología en el quinto año de la carrera. O si fuera una metodología uno, dos y tres. Pero bueno, es la única que está en el diseño.</p> <p>E: Bueno, ¿algo más que quiera agregar?</p> <p>P: No, si vos quieres darnos alguna opinión sobre lo que observaste nos gustaría mucho...</p>		
--	--	--

Ciencias de la Educación

Carrera Ciencias de la Educación - Primer cuatrimestre de 2006

Cronograma de clases de Investigación y Estadística I-

Memorias recolectadas de Teóricos, prácticos y talleres.

Teóricos Martes de 18 a 21hs	Prácticos Jueves de 9 a 12hs	Talleres Viernes de 18 a 21hs
Martes 21 de marzo 1° teórico		
Martes 28 de marzo 2° teórico	Jueves 30 de marzo (*) 1° clase	
Martes 4 de abril 3° teórico	Jueves 6 de abril 2° clase	
Martes 11 de abril 4° teórico	Jueves 13 de abril Semana Santa	
Martes 18 de abril 5° teórico	Jueves 20 de abril 3° clase	Viernes 21 de abril 1° taller
Martes 25 de abril 6° teórico	Jueves 27 de abril 4° clase	
Martes 2 de mayo 7° teórico	Jueves 4 de mayo 5° clase	
Martes 9 de mayo 8° teórico	Jueves 11 de mayo 6° clase	Viernes 12 de mayo 2° taller
Martes 16 de mayo 9° teórico	Jueves 18 de mayo 7° clase	
Martes 23 de mayo 10° teórico	Jueves 25 de mayo Feriado Nacional Se dio el 24 de mayo 8° clase	
Martes 30 de mayo 11° teórico	Jueves 1 de junio 9° clase	Viernes 2 de junio 3° taller
Martes 6 de junio 12° teórico	Jueves 8 de junio 10° clase	
Martes 13 de junio 13° teórico	Jueves 15 de junio 11° clase	
Martes 20 de junio 14° teórico	Jueves 22 de junio 12° clase- Último	
Martes 27 de junio 15° teórico- Último		

Entrevistas realizadas y con registro:

Entrevista Prof. Titular. INV I. 07/06/07

Entrevista Prof. Adj. INV I. 17/07/07

Entrevista Ayte. INV I. 28/09/07

S. Retro- Prof. cátedra S- noviembre 2008 (*)

(*) Registros incluidos en este Anexo.

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
Departamento de Ciencias de la Educación
INVESTIGACION Y ESTADISTICA EDUCACIONAL I
2006 - Primer Cuatrimestre
Profesora Titular consulta : MTS
Profesora adjunta: CR
Comisión: Jueves de 9 a 12 hs.
Profesora: AF (dictado por: AC)
Adscripta: JB

Memoria Práctico Nro. 1. (30/3/06)

En esta clase se realizó una presentación de la materia y se comenzó a trabajar la película: "Casas de Fuego": contexto, ¿qué?, ¿cómo? y ¿para qué?

A las 9.05 hs. Ana Clara da comienzo a la clase. Estan presente 11 alumnas y 1 alumno, luego llegan 3 alumnas más que se une a la ronda de trabajo.

Se da la bienvenida al grupo, Ana Clara se presenta y explica porque hoy dictará la clase. (se les aclara a las que los prácticos empezaran puntualmente a las 9hs.)

Se presentación de la materia: Ana Clara desarrolla el encuadre pedagógico de la materia, explicitando la modalidad de la pareja pedagógica y el rol de la adscripta.

Ana Clara presenta el programa, aclara que para la concreción de los objetivos y propósitos que la materia posee, la cátedra propone distintos espacios y modalidades:

- Talleres
- Teóricos
- Prácticos

Enfatiza que son espacios con identidad propia que se articulan y no se superponen. Explica las características de cada una de las instancias, y sugiere respecto de los talleres que aunque se opte por la promoción con exámen, algún integrante del grupo asista.

Se habla sobre las memorias y la bibliografía, la modalidad de parciales y sus fechas, la concepción de evaluación, los objetivos de la materia, modalidades de aprobación.

CASAS DE FUEGO

Ana Clara pregunta a l@s alumn@s si vieron la película. Solo dos alumnas lo hicieron. Les pregunta qué les llamo la atención, qué les impacto. Las alumnas responden:

- La actitud tesonera del investigador: a pesar de todo sigue

investigando.

- Ir a la fuente, ir a recorrer, ir a dónde estaba la enfermedad y no quedarse en Bs. As.
- Lo difícil que es investigar
- La década del 30 y el rol de la mujer: la esposa sumisa, secretaria, relegada, acompañante / Conrad / la periodista.
- Las dificultades de investigar cuando se relaciona la enfermedad con la miseria.

Siendo las 10hs. Ana Clara pide al grupo que en dos grupos lean el guion de la película (recomienda verla para el-la que no lo hizo) y traten de reconstruir el contexto desde sus conocimientos y desde lo que pueden ver en la película. Señala también, que traten de ver que aspectos de ese contexto ayudaron y cuáles no.

Trabajo en pequeño grupo.

10.30hs. Puesta en común:

CONTEXTO

- Década del 30: Crisis mundial - golpe de estado
- La situación de la UBA
- La posibilidad de ir a la provincia - la pobreza como facilitadora de "sacar muestras de sangre y corazones sin reclamo". (No quedarse en Bs.As le dio la posibilidad a Mazza de encontrar sangre y corazones y la pobreza le facilitó poder sacarlos)
- Rol de la mujer
- La relación entre la pobreza y enfermedad.
- La actitud de la Iglesia y el vínculo con el gobierno.
- La diferencia de clases y la justificación del racho pintoresco
- Las condiciones laborales extrema de los pobladores.
- La desvinculación de la ciencia de la política cuando no conviene

CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

- La posibilidad de armar un equipo.
- Quedarse en Bs. As implicaba el no apoyo de los compañeros y el de la UBA
- Desinterés de los académicos por los pobres
- Investigadores sin compromiso social
- Las dificultades de financiamiento.

A medida que l@s [alumn@s](#) enumeran aspectos del contexto se discute en que medida facilitó o inhibió.

10.30hs. Ana Clara pide a [l@s alumn@s](#) que reconstruyan en grupo el QUE, COMO y el PARA QUE . Retoma, brevemente, lo visto en el teórico.

11hs. Puesta en común.

QUE

<ul style="list-style-type: none"> - Causas de la cardiopatía - ¿cómo se aloja en el corazón el tripanosoma? - La relación entre bocio y tripanosoma - La relación enfermedad - miseria - educación - La vinchuca - La efectividad del remedio - La enfermedad <p>Una vez finalizada la enumeración de QUE posibles, se discute la pertinencia de cada uno. Se desestiman los siguientes: la relación enfermedad, miseria y educación - la vinchuca - la efectividad del remedio</p> <p>COMO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grupo 1: corazones - sangre -vinchucas - libros (Darwin) - recorrido en el tren - droga. - Grupo 2: en distintos momentos: <ul style="list-style-type: none"> • Estudio de los corazones en la UBA • Va a campo y recolecta datos • Trabajo en la cura. <p>A partir del diálogo entre l@s alumn@s y Ana Clara se reconstruye el como a partir de lo expuesto por los grupos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estudio de los corazones en la UBA • Ida al campo, con conocimientos ya adquiridos. Recolección de datos, análisis de corazones, de sangre. Viaje por las provincias y elaboración de un mapa de la enfermedad. • Trabajo en la cura. <p>Ana Clara pregunta acerca de que modo de investigar se utilizo. Una alumna contesta el Método de generación de conceptos. Se discute acerca de que "método" es. Ana Clara lo deja para ir trabajando, luego refiere brevemente a los distintos modos de operar vistos en el teórico.</p> <p>PARA QUE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocer -demostrar-encontrar la cura y transformar la realidad. <p>12.10 hs.</p> <p>Se les pide que vean la película los que no lo hicieron, y que traigan para la próxima datos del contexto y de la biografía de Mazza.</p>	
---	--

Sesión de retro- alimentación con la cátedra de Investigación y Estadística Educativa I

Fecha: 18/11/2008

E: Entrevistadora/Investigadora

P: Profesores participantes.

Observables	Comentarios	Análisis
<p>La sesión de re- alimentación se dio en la casa de la Profesora titular y en presencia de todo el equipo y mi directora de tesis.</p> <p>El trabajo se inició con la presentación de mi investigación:</p> <p>E: La formación en investigación en las carreras de grado de la Facultad de Filosofía y Letras, sería el tema en que se encuentra inscripto este trabajo. Y mi idea es comenzar, presentándoles de dónde surgen mis intereses sobre el tema. Tomando el contexto actual desde la universidad, el eje está en la universidad, y tomando el recorrido de la universidad, especialmente, en este último tiempo. Las reformas que hubo en el nivel superior, en la década del noventa, a nivel de leyes, cómo es que impacta dentro de las instituciones universitarias y no universitarias. Específicamente en la universidad, los distintos tipos de crisis, por ejemplo, que trabaja Sousa Santos ese tipo de autores que contextualizan la situación de la universidad como un momento crítico por su falta de hegemonía, por las demandas que hay de la sociedad y cómo esto se ve reflejado en intentos de cambios curriculares que se vienen planteando desde hace algún momento. Bueno todo este contexto, sumado a tres grandes fuentes de mi interés. Donde está por un lado, (están puesta así pero sin ningún orden en particular) la pertenencia a la cátedra de Nivel Superior y al UBACYT que me aportan la parte sustantiva, que me aportan el contenido sustantivo y la experiencia dentro del trabajo con cátedras universitarias porque el UBACYT el programa es sobre el aula universitaria y trabajamos con Elisa en diferentes facultades. Bueno, este es parte de mi fuente donde aparecen ejes temáticos como la articulación teoría y práctica, la profesión, el trabajo con curriculum dentro de la universidad, son de mi interés. Por otro lado, la pertenencia a la cátedra de Investigación y</p>		

Estadística 1 donde aparece toda la preocupación por lo metodológico y la formación en investigación. En donde nosotros estamos, permanentemente, planteándonos cómo hacer para formar a los alumnos, cuáles son las mejores estrategias, cómo llevarlo a cabo, etc. Y por el otro lado también, con los resultados de la beca orientada que tuve en el 2000- 2001. Donde uno de los resultados, los ejes centrales estaban en que tanto en los análisis de los planes de estudio como de las entrevistas de los alumnos de las diferentes carreras de la facultad aparece una honda preocupación por la articulación teoría y práctica y por la formación en docencia e investigación. Sinceramente le voy a decir que, entre la formación en docencia e investigación que eran los dos ejes de preocupación que salieron como resultado, yo sabía que en la formación en docencia había muchas investigaciones en torno a este tema. Entonces me interesó meterme desde el otro ángulo, sumado a la pertenencia a las dos cátedras que confluían bien todos mis intereses. Lo que está en el círculo de abajo, serían enunciados los intereses que se van sumando de cada uno de estos puntos, entonces ahí aparecen, “intereses sobre la articulación teoría-práctica como eje de cambio curricular”, “las diversas maneras con que se manifiesta la articulación teoría práctica en instancias curriculares de formación en investigación” y las “características didácticas de las instancias curriculares en formación en investigación y su relación con la práctica profesional”, porque no olvidemos que en las instancias curriculares en investigación en formación están dadas a una carrera que forma hacia una determinada carrera. Ahí hay otro punto, así que además de considerarla teóricamente que la apropiación es uno de los estructurantes, que organizaría el curriculum en la universidad. Bien, cualquier cosa me paran, me preguntan. Bueno, de todos los intereses aparece plasmado el que se investiga. El Objeto problema. Enunciado de la siguiente manera, el foco estaría puesto, el hecho social, “La articulación teoría práctica en los espacios curriculares en las carreras de grado que se cursan en la facultad de Filosofía y Letras, UBA” Desmenuzándolo un poquito. “La articulación teoría práctica, estamos tomando...”, bueno después voy a leer un poquito el marco teórico para entender dónde lo estamos tomando. “La articulación teoría práctica, considerando las dos grandes maneras de considerar la articulación teoría práctica. Desde una visión dicotómica o desde una visión y articulación dialéctica y a partir de ahí sus

formas y maneras de manifestarse en esos espacios curriculares”. De formación en investigación en las carreras de grado. Acá hay todo un tema interesante, que bien muestra la construcción del objeto en el proceso, porque uno, como siempre hablamos en la cátedra, lo va construyendo y uno lo piensa de una manera en el inicio y se van dando distintas situaciones en el proceso. Yo lo que tomo son las carreras de grado de la facultad, de las nueve carreras. Ahí tendría que ponerme a plantear un poco el tema del universo y la selección de casos. Se los cuento, así, brevemente para después centrarme en este punto. Yo tomo los planes de estudio, los nueve planes. Que yo ya los conocía del trabajo que había hecho previamente, pero igual para actualizar, para ver si había cambios o no. Espacio curriculares, busco. Empiezo a detectar espacios curriculares. Qué pasa. Ahí entre situaciones de seminario, etc. etc., conversaciones con Elisa, vemos diferentes cosas, aspectos a tener en cuenta. Y se empieza a hacer esto del muestreo teórico, se empieza a seleccionar, a tener criterios de selección. Y después de la variedad de criterios que se encontró en ese momento, primero a mí me interesaba la carrera de grado. No la formación de pos grado. Me interesaba ver el proceso de inicio en la formación en investigación. Además de esto, instancias curriculares, uno puede encontrar diferentes formas que adquieren, o sea lugares dentro del plan de estudio. Puede encontrarse al principio de la carrera, al final de la carrera, como seminario, como asignatura, obligatorio, optativo, en los ciclos generales, en los ciclos focalizados. Y a pesar de esta diferencia, no se encuentran gran cantidad de espacios curriculares que explícitamente formen en investigación. Digo, explícitamente y por qué aclaro esto, esto es algo que también surgió en el proceso. Tres de las carreras, letras, historia y filosofía. No tienen ninguna materia que explícitamente forme en investigación, es decir no tienen ninguna metodología se puede llamar. Las tres que son las más tradicionales dentro de la facultad y las que tienen una larga trayectoria en sus institutos en investigaciones. Pero no tienen ninguna materia de metodología dentro del plan. Entonces, bueno eso en un primer momento lo separe como para considerarlo de otra manera. Y empecé a trabajar con las que sí tenían explícitamente materias de metodología. La decisión fue tomar una o dos asignaturas dentro del plan, que es lo que la mayoría tiene, nada más. En general se encuentran las de formación inicial en el ciclo general. Entonces la

decisión fue tomar estas asignaturas que se encuentran en el ciclo general. No los seminarios optativos del final de la carrera. Sino que son asignaturas que todos los alumnos de la carrera pasan por estas asignaturas, que son obligatorias y que se encuentran, generalmente, en el ciclo general de la carrera. Bueno, más o menos, esto es para decirles cuál fue la selección, había más detalles como para seguir precisando. Sigo ahora con el desarrollo para no quedarme solamente en eso.

Cuáles son las preguntas que se le hacen al objeto. “¿Cómo se manifiesta la articulación teoría práctica en los espacios curriculares de investigación y formación de las carreras de grado en la facultad?”, “¿De qué modo el lugar que ocupan estos espacios de formación e investigación facilitan o inhiben la formación teoría práctica?”. Acá estamos pensando justamente en esto en el análisis del plan, el lugar que ocupan en cuanto a la conformación del plan de estudio

Y al lugar de estas asignaturas. Y a la articulación teoría práctica en este nivel de la formación. “¿De qué modo las características didácticas, en cuanto a contenidos y estrategias de enseñanza presentes, en estos espacios curriculares facilitan o inhiben la articulación teoría práctica?” Ya tomando la articulación teórica práctica dentro de los procesos de enseñanza.

Para qué se investiga.

Los objetivos. Los tres primeros corresponden a objetivos de conocimiento. “Generar conocimiento científico en torno al papel que juega la articulación teoría práctica en estos espacios y las diferentes variedades con que se expresan”. “Conocer de qué modo el lugar que ocupan los espacios de formación facilitan o inhiben la articulación teoría práctica” y “Conocer de qué modo estas características didácticas, presentes en los espacios de formación, facilitan o inhiben la articulación teoría práctica”. Como sabemos estamos apuntando a las preguntas que se le estuvo haciendo al objeto. Y el último que tiene que ver con objetivos más ligados a la acción, al contacto con la realidad, es ofrecer instancias participativas que ayuden a pensar y reflexionar en busca de los medios para mejorar la calidad académica en la formación en investigación en las carreras de grado. Es decir, estos espacios de encuentro con las cátedras nos permitan pensar y reflexionar juntos sobre este tema.

Cómo se investiga, brevemente, señalado el tipo de diseño. Cualitativo con instancias participativas. Técnicas de la obtención de la información empírica,

<p>material curricular de las distintas instancias curriculares, llámese programas, guías, orientaciones todo lo que aparezca en cada una de las asignaturas, observación de las clases. Yo estoy yendo a observar todas las instancias curriculares, a lo largo del cuatrimestre de cada una de las asignaturas en las que estoy trabajando. Entrevistas semi estructurada. En general la selección de las entrevistas están ligada a las personas a las que estoy observando, generalmente son quienes dan los teóricos y la persona del práctico, que yo selecciono para ir a observar. Como para tener un criterio para elegir a la gente que entrevisto. Y las sesiones de retroalimentación, con el trabajo que se hace, la información y el producto que puede obtener de ella.</p> <p>Técnica de análisis de la información, el método comparativo constante.</p> <p>El marco teórico, simplemente unas ideas para que sepan desde dónde se está mirando, cuáles son los anteojos, que decían ayer en la introducción, que uno tiene para ver el trabajo. Bueno es un enfoque didáctico curricular, la perspectiva teórica está centrada en la didáctica fundamental acrítica. Recordemos que cuando trabajamos con el tema de la didáctica podemos encontrar una mirada tecnicista o instrumental y otra instrumental acrítica. La instrumental acrítica, entre otros elementos, presenta la contextualización, la multi referencialidad, multi dimensionalidad, la posibilidad de reflexión sobre los actos de enseñanza, otros elementos entre sus notas distintivas. Y algunos de los autores, que están ahí nombrados, son referentes de esta didáctica. La aclaración de que hay abajo, tomando una de esas notas distintivas, es que esta perspectiva teórica toma la contextualización y en este sentido se aborda la universidad y el aula desde la perspectiva del análisis institucional. Es la aclaración porque van a ver que el inicio del trabajo sobre la cátedra se empieza con la historia. Con algunos aspectos de la historia, entonces por qué la historia si estamos tomándolo desde un enfoque didáctico curricular, algunos podrían preguntar. Porque desde esa perspectiva teórica didáctica se toma en cuenta la contextualización, por ende una perspectiva de análisis institucional y de ahí la importancia de contextualizar y armar una breve historia de la cátedra. Algunos de los conceptos claves que, por supuesto, se extienden del objeto – problema, y que son a trabajar y dejar en este marco teórico, son la articulación teoría práctica como señale antes, la formación en investigación que estuve haciendo un largo rastreo para</p>		
--	--	--

encontrar biografía, antecedentes, porque no se encuentra demasiado al respecto. Pero vamos encontrando algunos. Y el tema de las instancias curriculares en las carreras de grado, todo lo que tiene que ver con el plan de estudio, la organización curricular. Etc. ¿seguimos? ¿Alguna pregunta?

P: Yo tenía una, pero en relación a la cantidad de carreras. La facultad tiene más de nueve carreras, ¿no?

E: No, no.

P: Ah, mira.

E: Son nueve. Ciencias de la Educación, Arte, Edición, Geografía, Bibliotecología y Ciencia de la comunicación, Antropología y las otras tres más tradicionales. Seis de ellas presenta instancias curriculares, metodología y las otras tres no.

Después de esta breve presentación del diseño, al primer análisis de la asignatura. Aclaro, por eso está puesto ahí, año de observación año 2006. Yo tome el año 2006, el programa, la cantidad de gente que conformaba la cátedra en el 2006, los criterios que estaban plasmados en ese entonces. Lo aclaro porque seguro algo ya se modifico.

Fuentes de información. Documentos curriculares, programas, orientaciones de parciales y final, observaciones propias porque también estaba en todas las instancias también observando y a través de las memorias que fueron lo que me sirvieron como registro para retomar, además de mis propios apuntes en aquel momento, que siempre guardo lo que va pasado año tras año. Retomar todas las memorias de teórico, de prácticos, especialmente uno de ellos y los talleres. Y entrevistas a la profesora titular, a la profesora adjunta y una de las ayudantes de primera, a quien observe en el práctico.

Este es el análisis, estos son los ejes que yo tome para realizar este análisis. Bueno la historia de la cátedra, como les dije antes, tiene que ver con esta idea de contextualizar un análisis más didáctico curricular, propio desde la mirada teórica que estamos tomando. La intencionalidad formativa, estoy llamando intencionalidad formativa a lo que la cátedra pretende, en qué aspectos pretende la cátedra formar a los alumnos. Es decir, qué es lo que la cátedra pretende aportar a la formación de los alumnos, en este sentido en la formación en investigación. La organización de la enseñanza que está organizada en las instancias curriculares que existen, teóricos, prácticos, talleres. Y

las categorías con las que estuve trabajando son la organización del contenido, las estrategia de enseñanza, recursos, relación docente alumno y concepción del conocimiento.

Después la evaluación, entendiendo a la evaluación desde un sentido amplio y tomando todos los elementos que puede recaudar, tanto de los documentos curriculares como desde las entrevistas. Después vamos a ver más en detalle cuáles son los aspectos. La articulación teoría práctica en cuanto a la manera de manifestación que aparecen y las dificultad de los alumnos que percibe la cátedra, cómo percibe la cátedra a los alumnos y qué dificultad perciben en ellos para llevar a cabo la propuesta que se tiene.

Empezamos con el primer punto que es el de la historia. Yo empecé con un primer momento, le puse como título, “nueva fundación” que se crea con el nuevo plan con el advenimiento de la democracia. Recordemos que en el 85’ aparece la gestión normalizadora que cambia los planteos que vienen desde el 77’ De la época de la dictadura, 1985 la cátedra adquiere el nombre de Investigación y Estadística educacional 1, porque antes tenía otra denominación.

P: (se oye murmullo)

E: ¿Cómo se llamaba?

P: Teoría y técnicas de la investigación educacional

E: Por eso yo le puse nueva fundación, porque a partir de un nuevo plan adquiere un nuevo nombre y digamos aparece como un primer momentos desde esta perspectiva. Utilice las siglas para denominar a los titulares y para ver cómo se va modificando la cátedra. La profesora RG era titular, la actual adjunta y una de la JTP formaba parte de ese equipo. Como para ver la evaluación que se va dando a lo largo del tiempo, después de ese momento aparece un segundo momento de quiebre. En 1998 hay un cambio, luego del fallecimiento de la profesora titular que se encontraba en ese entonces. Una nueva profesora titular se hace cargo de la cátedra a partir del pedido del departamento de la carrera. Se forma un nuevo equipo. Ese equipo se forma con nuevos integrantes, tres profesoras del equipo anterior, se incorpora una nueva profesora que había trabajado con la titular que aparecía en la cátedra. Y también se incorporan cuatro adscriptas que habían sido alumnas de esta profesora cuando se dicto Investigación y Estadística II. Se darán cuenta que el tema de la implicancia en este tema, para mí, es sumamente complejo. Que sinceramente es una cátedra

que me ha costado horrores analizar, separarme y encontrar categorías de análisis... Andrea también lo sabe porque le he contado a veces, “no encuentro, no sé cómo mirarlo desde otro ángulo” y separarme de lo que implica el trabajo dentro de la cátedra. Y después un tercer momento de organización y consolidación que se llamaría así. Que yo llame así, a partir de 1998 con la profesora MTS como titular. Donde se va consolidando la cátedra, van ingresando ayudantes y adscriptos, otros se van, se consiguen más rentas, se amplía el número de integrantes, se va elevando una estructura en la cátedra con una nueva profesora titular y la conformación de un nuevo equipo. En el año 2005, una de las profesoras pasa a desempeñarse como profesora adjunta, luego de ganar el concurso y en el año 2006 se jubila la profesora que había asumido en el 98´ pero continua, en relación con la cátedra, como profesora titular consulta. Al año 2006, la conformación de la cátedra está compuesta por una profesora titular consulta, una profesora adjunta, dos JTP, seis ayudantes y ocho adscriptos, en aquel momento. La profesora adjunta sostiene los teóricos, ocasionalmente se intercambia con la jefa de trabajos prácticos y dos adscriptos, en aquel momento, colaboran específicamente en el registro de memoria de los teóricos. Hay seis parejas pedagógicas, ayudante adscripto para las comisiones prácticos. Y los talleres están a cargo de la JTP, esto sería la organización de la cátedra en el año 2006.

Pasaríamos al punto de la intencionalidad formativa. Primero, la idea, era presentarle muy brevemente, porque ya lo conocen más que suficiente, para destacar algunos aspectos que aparecen en el programa. Uno de los puntos son los presupuestos que se encuentran en el programa... y que en los presupuestos iniciales aparecen muy fuertemente marcado el manejo de conceptos e instrumentos básicos para. Allí está presentado el presupuesto inicial planteado en el programa. Para qué, acá está colocado de la manera lo más sintética posible, “analizar la realidad social educativa, elaborar un esquema básico de investigación, trabajar con información empírica, relacionar teoría y empírica en términos de interpretarlo como una realidad, generar categorías básicas de análisis, trabajar con la teoría como instrumento de análisis de la realidad, leer una investigación e interpretar con sus diferentes componentes, tomar decisiones relativas a un modo de investigar según la naturaleza del objeto y las preguntas de la investigación, analizar su convergencia y divergencia y tener una introducción de espacios

participativos y (...) social". Pero si bien acá está el para qué de los enunciados. Vuelvo a marcar que el presupuesto inicial del programa está en el manejo de conceptos e instrumentos básicos. En esta introducción a estos elementos, que le sirva al alumno para después realizar todos estos elementos. O sea que nos estamos encaminando, a justamente a esta idea de introducir al alumno en un qué tienen que hacer, en este caso en investigación. En el programa se presentan tres objetivos: "que los alumnos terminen la cursada con una primera presentación rigurosa de conceptos básicos sobre", volvemos al tema de la iniciación y el (...) de estos conceptos básicos, "se apropien de los conceptos a través de operar en espacios de cocina de investigación", este es otro de los ejes, "y finalicen la cursada con una valoración positiva del proceso de investigación". Esto del amor a la investigación, esto tomar la pasión, de acercarse a este (...) actividad. Ahora, en las entrevistas, analizando las entrevistas y sintetizando en algunos elementos centrales, aparece "lograr una conceptualización básica y mínima de las iniciales acerca de lo que implica investigar en ciencias sociales", vuelve aparecer lo de la conceptualización básica y mínima, este acercamiento inicial, este amarre de las ideas básicas iniciales para el trabajo en la investigación. "Introducir al alumnos en la cocina de investigación, dado que aprender a investigar se aprende investigando". Acá hay un presupuesto fuerte de la cátedra que lo plasma en introducir al alumno en la cocina de la investigación. Después vamos a ver como esta cocina de investigación, como enfoque, que es así como después yo lo voy a llamar, se plasma en estrategias, en recursos. La tercera intencionalidad es "acercar al alumno al barro de la realidad educativa, no solo dentro de la escuela sino en el más allá de la escuela". Esto aparece, también, en todas las entrevistas. Cuatro, "despertar un sentimiento positivo hacia el acto de investigar", y el quinto, "formar habilidades que lleven al futuro profesional, es decir no solamente, en lo que implica el acto de investigar". Sino que estas herramientas de trabajo con la realidad, del procesamiento de reflexión, del nombre de la pregunta, le sirvan al futuro profesional más allá de que se dedique a investigar o no. Sino como una manera, una actitud del profesional en su tarea.

Como vemos según lo que se fue mostrado, existe una concordancia en lo que son los propósitos, los objetivos y la voz de los entrevistados. En el cruce de la información, se observa una concordancia.

<p>Esto es una metáfora para ilustrar la intencionalidad formativa. Es como yo interprete la intencionalidad formativa, tomando todos estos elementos, el programa, los objetivos más las entrevistas.</p> <p>(Comentarios sueltos al respecto como también chistes respecto a la metáfora).</p> <p>E: ¿Alguna pregunta? En cuanto a la intencionalidad formativa, también tenemos la propuesta plasmada en los contenidos. En el programa los contenidos se distribuyen en las dos partes de la cursada. Explícitamente están plasmados, en una primera parte, con énfasis en la lectura de investigaciones y una segunda parte con énfasis en el trabajo en el terreno. En la investigación, sintéticamente analizada a nivel didáctico sería, los contenidos están organizados en unidades temáticas, distribuidas en una o dos secciones teóricas. Se presentan nueve unidades, distribuidas en quince teóricos. En donde los contenidos están desagregados con la bibliografía básica y la obligatoriedad correspondiente. Y así se encuentran presentados dentro del programa. Sobre esto se observa que el programa intenta articular, la organización del desarrollo de las instancias teóricas estructuradas según las secuencias de unidades y de clases, que es lo que está plasmado en las columnitas en donde está la unidad, el teórico y el contenido desagregado. Y la organización del desarrollo de las instancias prácticas dadas en las dos partes, porque estas primera parte con énfasis en el análisis de investigaciones y la segunda parte en el trabajo en el terreno, son las actividades que se llevan a cabo en el práctico y los énfasis puestos en los momentos en que se organiza el práctico. Por lo tanto, y esto por supuesto, está a consideración de todos, me parece que esta organización plasmada en estas dos partes que anuncian estas actividades. Porque a ver si analizamos y pensamos, el análisis de investigación en teóricos aparece siempre y a lo largo de todo el tiempo. Pero esta primera parte de énfasis en el análisis de investigaciones es la tarea central del trabajo en los prácticos. Por eso creo que el programa intenta articular y mostrar, la pregunta que yo me hago es si está lo suficientemente explicitado o si los alumnos se terminan dar cuenta que esto es una articulación de los momentos entre los momentos de los prácticos con la organización del práctico. Era como una pregunta.</p> <p>P: En el programa no está definido cuál es el trabajo en los prácticos. Dice talleres pero dos palabritas sobre qué se hace en los talleres.</p> <p>E: O que esa presentación aquí dada, busca articular o</p>		
---	--	--

mostrar la articulación entre los momentos de los prácticos con la distribución teórica de los contenidos de los teóricos.

P: De todas maneras habría que preguntarse si alguna vez analizamos esa propuesta que es interesante. Si por más que lo pongamos en el programa, los chicos (...) experiencia, (...) representarse, a lo mejor se representan cualquier cosa... Bueno no importa. Si se pone en el programa después se puedo mover. Pero está bien, es interesante la pregunta.

E: Si queda como un interrogante como para pensar si es necesario o no, si (...) o no.

P: Creo que en el programa no está lo suficientemente explicitado.

P: Están bien desarrollados los teóricos.

E: Están desarrollados todos los teóricos, pero como dije énfasis en el análisis de investigaciones, entonces yo me preguntaba, el análisis de investigaciones en los teóricos como parte del desarrollo de los teóricos aparece permanentemente. No es solamente hasta el primer parcial, entonces ahí empecé a interpretar que ese énfasis son los momentos que nosotros usamos en el práctico. Entonces...

P: Entonces en el programa no se explicita que esto que vos decís se refiere a los prácticos.

P: En el programa resuelve los teóricos.

P: Lo que ella dice es que, entiendo, el énfasis refiere al práctico pero el desarrollo de los contenidos es sobre los contenidos teóricos. O sea que no se resuelve con una explicación...

E: Probablemente no pero bueno por eso.... Estaba preguntado...Es un aporte para pensarlo.

P: Ahora, no sé si estoy de acuerdo, porque en la parte de los teóricos, en la segunda parte que empieza todo el planteo que es el análisis y método comparativo constante y son herramientas que utilizan específicamente en el práctico en el momento de hacer las observaciones. Una de las primeras cosas que los chicos dicen de las evaluaciones, es que terminamos repitiéndonos, vamos y venimos. Pero en realidad lo que tiene el programa, en lo que es investigación desde lo más general, con un paneo general y la segunda parte empieza con las tres partes del diseño. Es, en definitiva, lo que van a hacer ellos como segundo parcial.

E: Exacto, pero en la presentación que se hacen los teóricos, se hace a partir de trabajo con investigaciones, se van trabajando, computando investigaciones, etc. etc. Después ese contenido los alumnos lo utilizan en los prácticos para el trabajo en terreno.

<p>P: Está bien, en los prácticos sacan lo que es lo metodológico básico, el tema de herramientas.</p> <p>E: Exactamente.</p> <p>P: Y en los teóricos se ven como el desarrollo de esas herramientas (...).</p> <p>E: Exacto, bueno es para pensarlo, nada más. Simplemente, un planteo. Bueno la organización del contenido estaría planteada de lo general a lo específico, en torno a problemáticas ligadas a las decisiones que toma un investigador. Se organiza a partir de las nociones generales que se profundizan y especifican a lo largo del proceso, estas nociones generales estarían en torno a qué es investigar, las tres dimensiones del diseño del proceso de investigación, los tres modos de operar. Esto, por lo que estuve observando, serian las tres nociones grandes por las cuales se estructurando el contenido y se va especificando y resignificando a lo largo de todo el proceso. Entonces el contenido, esto teniendo en cuenta el cruce de las tres fuentes, en las observaciones y memorias de las clases prácticas se confirma el temario y la secuencia planteada en los documentos curriculares y el eje del desarrollo conceptual de la cursada es concordante con lo planteado.</p> <p>P: Yo quiero ver unas cositas en base a lo anterior, en torno a nociones generales... Espera eh...</p> <p>E: Bueno, simplemente, acá era mostrar que tanto en el cruce de la información, en triangulación entre los documentos curriculares, las observaciones e incluso en el último punto que está planteado en la vos de los entrevistados, aparece concordancia con el contenido, la secuencia, el temario y el eje del desarrollo conceptual en estos grandes núcleos en los cruces de información. Bueno, en cuanto a la organización de la enseñanza tenemos tres espacios curriculares: teórico, práctico, talleres. Ahora vamos a cada uno de ellos.</p> <p>Teóricos, a partir de las observaciones y memorias. Estrategias de enseñanza, la exposición dialogada es lo que predomina. Diferenciándolo de la exposición pura, hay momentos de exposición pura que se usan para presentar, explicitar o sintetizar un concepto o tema, o también para contar anécdotas sobre la cocina de investigación. Acá tenemos diferentes autores que plantean las características de la exposición, sus beneficios, sus desventajas. Porque está utilizado dentro de la universidad por su practicidad, por la cantidad de tiempo que se insume en cuanto a esto. Pero también los beneficios de la exposición dialogada plantean estos autores, en cuanto a la posibilidad del intercambio con</p>		
--	--	--

los autores, al dinamismo en la clase, la posibilidad de la reflexión, del trabajo del alumnos, en este caso lo que se observa con predominio es la exposición dialogada con algunos espacios de exposición pura, ya sean momentos de síntesis, en momentos de presentación o con momentos de anécdotas de cocina de investigación. Y también se presentan los trabajos grupales y los plenarios como otra de las estrategias de enseñanza. El contenido está, de los teóricos, centrado en los contenidos de la cocina de investigación. En función de estos tres ejes centrales, el contenido se centra en esta cocina y en la toma de decisiones que del investigador cuando realiza su tarea. Y como uno de los recursos que se utilizan, es el trabajo con investigaciones que el investigador estuvo realizando, está permanentemente presente esta toma de posición del investigador en la toma de decisiones y en la forma en que tiene de poder transmitírselo o de compartirlo con el alumno para que vea también cómo se lleva a cabo este proceso en la cocina. Cómo se toman estas decisiones. Analizando los quince teóricos a lo largo del recorrido, esta es una manera de plasmarlo puede haber otra, pero la que a mí me resulto más gráfica. La base... la organización del contenido a lo largo de la cursada, acá estoy tomando los quince teóricos y cómo se va dando este proceso, lo que se observa una concepción espiralada de los conceptos. Donde permanentemente está en juego la articulación teórica y práctica. Hay una base, yo tome esto como si fuera el espiral de una de las tormentas que nace en la base y la base de esta construcción espiralada está en los tres primeros teóricos. Teórico uno, dos y tres. Cómo describir esta situación de los tres primeros teóricos, esto que le hacemos vivenciar a los alumnos. Analizándolo y trabajándolo con (...), creemos que el punto está dado en que se presenta una situación problemática, una situación problemática a los alumnos que utilizan la simulación ejemplo del proceso de investigación. O sea se les plantea algo a los alumnos que después va a ser tomado, analizado y trabajado desde diferentes perspectivas, pero con la particularidad de que no es una situación problemática cualquiera. Sino donde ellos son objeto y donde se simula diferentes modos, se da pie a ciertos contenidos centrales de la materia. Por lo tanto esta situación planteada, esta forma de trabajo que se da en estos tres teóricos, tiene un fuerte componente de articulación teoría práctica, plasmada como proceso genuino de aprendizaje donde los alumnos ponen en juego su capacidad de reflexión, su interjuego entre los

conocimientos previos y los nuevos conocimientos, sobre una práctica en la que están incursionando. Como proceso de formación en la práctica profesional de la investigación porque... (...) Se plasman y se trabajan en estos primeros tres teóricos, se vuelven a retomar a lo largo de todo el resto de los teóricos, es decir prácticamente en esos primeros tres teóricos se presenta el objeto de estudio de la asignatura y se va desarrollando a lo largo del resto de los teóricos, por eso se va ampliando, a través de un proceso espiralado, donde se van poniendo en juego variados recursos, la relación docente alumno, ejemplos y análisis de casos investigaciones de cocina de investigación y trabajos individuales y grupales, poniendo en juego todos estos elementos.

Bien, la concepción del conocimiento que está presente en los teóricos es como una construcción, está explicitado varias veces a lo largo de los teóricos. Rescaté muchas citas textuales a lo largo de las memorias, no solamente cómo se trabaja sino que está explicitado. Y esta construcción se ve desde dos aspectos, en el contenido de la asignatura, porque cuando se trabaja en la construcción del conocimiento científico como contenido, se habla como de construcción del conocimiento científico, no de un conocimiento científico cosificado. Sino de una construcción permanente y también como concepción en torno al aprendizaje. Es decir, la puesta en juego de las estrategias que se llegan a cabo para introducir al alumno en este contenido. Y esta construcción se da a través de un proceso espiralado dialéctico del conocimiento, el profesor retoma los conceptos y se re significan permanentemente a lo largo, por eso la imagen del espiral anterior. Todo esto, este planteo provoca un cambio dentro de los roles que tradicionalmente encontramos en teórico. La idea es que el docente, en esta propuesta, aparece como guía del proceso propone situaciones de reflexión y de contrastación. Porque permanentemente a situaciones que se le plantea al alumno, se buscan otros para ver las coincidencias y las diferencias, de alguna manera generar esta construcción en el aprendizaje del alumno. Por lo tanto el rol del alumno aparece como reflexivo, activo y como productor, incluso, cuando está poniendo en juego su conocimiento, en el momento en que se juega más con el trabajo en terreno. Cuando él aparece problematizando al final de la cursada, en los teóricos, y poniéndose en juego cuando él tiene que producir su propio texto, su propia reflexión de lo que estuvo

viviendo. Es así como los docentes, en este proceso presentado guían las actividades a través del uso de preguntas. Acá retomo un trabajo de C F que a su vez hace todo un recorrido sobre el tipo de preguntas y la comunicación dentro del área universitaria. Destacando que aparecen preguntas de este tipo, abiertas para reconocer la opinión de los alumnos, muchas veces a lo largo de los teóricos aparecen referencias de preguntar “qué les parece tal tema”, la manera de presentarlo, alguna situación que ocurrió. Se fomenta este tipo de intervenciones, pedir aclaraciones, cuando el docente no entiende algo que el alumno ha presentado o plasmado o se le pide aclaración al alumno para que pueda intervenir. Preguntas que remiten a confirmar si se han adquirido conocimientos ya trabajados en la cursada, retomar los contenidos anteriores y re significarlos permanentemente, haciendo una evaluación en proceso de cómo los alumnos van entendiendo estos contenidos, preguntas retóricas, propio de las momentos de exposición, generalmente, y para conocer ideas previas. Siempre en este trabajo de construcción, saber de dónde parte el alumno para después seguir re significando estos puntos. Por supuesto este tipo de preguntas, como habíamos dicho la estrategia de exposición dialogada, considera todo este tipo de preguntas y fomenta la participación espontánea de los alumnos porque uno abre a muchas inquietudes, incluso opiniones, acotaciones, reflexiones de los alumnos. Y es así que se encuentra que los alumnos intervienen, espontáneamente, para expresar su opinión, comentario, conocimiento o alguna consulta que le realizaron los docentes, preguntar por la biografía y preguntar por el contenido que se está enseñando. Estos son los tipos de intervención que aparecen.

P: Está buenísimo.

P: Porque después están las preguntas que hacen al oficio del estudiante, viste cuando te hacen las preguntas

E: Se usa principalmente la ejemplificaron y el análisis reflexivo como formas de la manifestación de la articulación teoría práctica. Comento dónde y de qué manera se observa. La ejemplificación, trabajo con las investigaciones que cada investigador lleva y comparte con los alumnos. Cada concepto teórico está permanentemente reflejado en su quehacer y con las investigaciones que está presentando. Y el análisis reflexivo aparece en todas las instancias en donde a los alumnos se le pide que analicen, en función de esos contenidos que se han trabajado, diferentes elementos,

los artículos de diario, otras investigaciones, etc. etc. Estas dos maneras, estas dos formas de articularse teoría práctica son las que aparecen más fuertemente en los teóricos. Recursos, varios, pizarrón, exposición, aclare, eventos porque se hace bastante referencia a las situaciones que pueden aparecer, eventualmente, a nivel de evento sociales. Si hay exposiciones, muestra de cuadros, si hay videos, si hay películas en este momento, obras de teatro, diferentes referentes en ese punto. Uso de videos, ya sea de películas o armados. En este momento recuerdo un video que habían trabajado con María Teresa en el 2006, en un trabajo de investigaciones que se había llevado. Bueno los textos y su fichado. Acá dice fichado porque aparece la referencia, la muestra del fichado del trabajo de fichado por parte de los docentes en los trabajos con los textos, canciones y poemas. Filminas y afiches. Artículos de diario, investigaciones ya sea todo el proceso de investigación completa o elementos utilizados en las investigaciones. Y acá como uno de los ejemplos aparecen, los juegos que María Teresa muestra en las investigaciones participativas. Fichas, tarjetas, las cartas, todos estos elementos. O incluso Patricia, que lleva también sus fichas, sus elementos que ha utilizado en las investigaciones. Parte de lo que es el quehacer del investigador.

P: Ahí el arte, canciones, poemas y los cuadros que aparecieron en el 2006.

E: En el 2007 aparecieron los cuadros.

P: Se pensaban en el 2006.

P: ¿Las anécdotas de investigaciones se consideran en la pura?, no es lo se llama **narrativa** dentro de..., se considera también como una forma de exposición. ¿No está tomado como exposición como discurso expositivo?

E: No, está tomada como estrategia que uno utiliza para presentar el trabajo frente a los alumnos. No del tipo discursivo, sino la manera en que el docente piensa...

P: ¿Y eso no lo vas analizar como una cosa diferente?

E: No, no me metí.

P: A mí lo de anécdota, yo quería después señalar. A mí lo de anécdota no me llega a conformar, por que pareciera ser algo como... una anécdota. Pero en realidad, por lo menos de nuestra parte, comentar situaciones de una investigación para después incluso teorizar sobre eso. Uno pone anécdotas, pone la del policía, es más que una anécdota, es toda una situación que intenta demostrar los factores inhibidores de un contexto de descubrimiento. Siempre aviso de

<p>anécdotas, trato incluso de... en las clases teóricas, yo les he dicho incluso a ustedes muchas veces, tengo miedo de que los alumnos lo interpreten solo por una anécdota y no lo es.</p> <p>P: No lo interpretan, pero lo recuerdan porque lo de la silla saben... no es que dicen me acuerdo que contaba de la silla y no saben por qué. Se acuerdan porque se dice.</p> <p>P: Yo quiero decir algo más. Y es, además especialmente en el caso de María Teresa, no son solo anécdotas o exposiciones, son cuasi dramatizaciones. (Se oyen opiniones superpuestas)</p> <p>P Además me parece que esto no es una cuestión menor, en el (...), en la capacidad de hablar.</p> <p>P: Como estrategia pedagógica me parece como importante hacer la diferencia entre lo que sería una exposición pura, cuando uno explica un tema, un cuadro sinóptico, desarrolla una relación entre los conceptos y el uso de la narrativa que por ahí... a María Teresa le cae mal una anécdota, pero la narrativa o la anécdota como un relato. (Se oyen opiniones superpuestas)</p> <p>P: Cae más en el significado cotidiano del concepto de anécdota que no es realmente la intención que uno quiere presentar.</p> <p>P: Yo lo diferenciaría porque me parece que no es lo mismo.</p> <p>E: Por supuesto, la idea que me decía recién Patricia, acá, el relato como...</p> <p>P: Como texto narrativo porque además se usa como fuente de información.</p> <p>P: Hay mucho dentro de la didáctica, y dentro de la didáctica está esta línea de la didáctica disparatada, con el tema del drama, de la dramatización, de poner el cuerpo.</p> <p>P: Me recuerda a una de las clases que lo armamos para la des configuración de historia. Que el profesor las tenía escritas. Venía con la clase escrita y la leía. Con lo cual era una exposición pura. Sin embargo, tenía referencias al oficio, tenía referencias a la fuente, tenía anécdotas, porque quizá decía “en esta batalla fulanito perdió no se qué” y sin embargo era el ejemplo más claro de exposición porque había cero... el tipo leía, leía. A lo sumo si alguien le preguntaba algo, aclaraba pero retomaba... (Se oyen opiniones superpuestas)</p> <p>P: Eso tiene que ver con el contenido.</p> <p>P: Claro porque me parece que sea anécdota o relato importa el uso que le das, si está bien puesto y tiene significado... sino queda como (...)</p> <p>P: Hay una cosa que dijiste de la cocina de</p>		
--	--	--

investigación que trasmite sobre el **relato narrativo**, no expositivo. Entonces me (...) que desborde la exposición sino la (...)

E: Sí, lo que decía Susan de la puesta del cuerpo más allá de lo que uno cuenta. (Se oyen opiniones superpuestas).

P: Hay un texto de Enrique sobre el docente como actor. Como expresión dramática en el momento que el docente expone frente a la clase. Y se usa como dramática para transmitir la pasión por el contenido.

E: Bueno, ¿continuamos? ¿Alguna cosita más? ¿Seguimos?

Prácticos. Vamos a los prácticos ahora. Se organizan como dijimos en dos partes y que representa en realidad estás dos partes dos maneras que se manifiesta la articulación teoría práctica en la materia. Una primera parte que se da en el primer parcial que se basa en el análisis reflexivo de investigaciones, tomando el análisis reflexivo como una de las manifestaciones de articulación teoría práctica, en función de ciertas preguntas centrales del proceso de investigación, el qué, para qué y cómo que abarca los primeros siete prácticos aproximadamente. Y una segunda parte, luego del primer parcial, que se centra en la vivencia del alumno que entra en contacto con la realidad al realizar un trabajo en terreno, esto es a partir del práctico hecho que estaba en aquel momento. Y la producción del mini diseño y todo el proceso que se lleva a cabo, a partir del práctico nueve hasta el final. Es interesante ver esto, que las dos partes, que nosotros incluimos en el programa, que señalamos como primera y segunda parte, son dos maneras de manifestar la articulación teoría práctica. A través del trabajo, que hacen los alumnos, reflexivo con las investigaciones, entre la teoría y el quehacer del investigador. Y buscando, reflexionando y con muchísima más fuerza la articulación teoría práctica en la segunda parte, por supuesto. Donde el alumno aparece como partícipe de una producción y más aun con un trabajo en terreno en el medio. En los prácticos el contenido está, también, puesto en la cocina de investigación, es decir en las decisiones metodológicas que toma un investigador al desarrollar la tarea. Es decir, se siguen los tres ejes centrales que se habían señalado al principio. En cuanto a qué es investigar, a las tres dimensiones, a los tres modos de operar. Por lo tanto se articulan y acompañan los contenidos de teóricos y prácticos. O sea, se siguen los mismos grandes ejes del desarrollo del contenido. Se usa la ejemplificación como la forma básica más común

que se puede encontrar de articulación teoría práctica. El análisis reflexivo y la producción con trabajo en terreno como manifestación de la articulación teoría práctica. Esta última, ya tomando como referencia a Alicia en su tesis de doctorado, es una de las manifestaciones en donde se ve la articulación teoría y práctica más fuertemente. Cuando hay una producción por parte del alumno y donde el trabajo de campo está también tenido en cuenta. Para pensar cuáles son las estrategias y recursos que se utilizan, lo separe entre la primera parte y la segunda porque en realidad hay dinámicas diferentes que se utilizan entre el primer momento más centrado en el análisis de investigación y el segundo momento que es el trabajo en terreno y la producción. La primera parte, que es hasta el primer parcial, aparece el dialogo docente alumno en una suerte de intercambio, debate, discusión de idea a lo largo de las clases prácticas y permanentemente se usan las preguntas, por parte del docente, abiertas para conocer la opinión de los alumnos y para guiar la producción colectiva. Esto es constante cuando se trabaja y acompañado por una ida y vuelta entre el trabajo grupal y el plenario. Es decir, se dan situaciones de dialogo, de intercambio, de producción grupal y de plenario. Generalmente está rotando entre estos tres momentos las instancias de los prácticos. Los recursos, también, variados. El pizarrón, películas, afiches, diferentes tipos de textos, citas de autores, lo puse todo junto porque aparece, a veces, la referencia al texto, a veces aparece la cita con el trabajo con las fichas, a veces aparece la cita de la biografía con el programa, o sea de diferente manera pero aparece la visión a la biografía de los textos. El uso de las fichas concretas dentro del aula, porque aparece también la muestra de cómo hay que fichar y del uso que hace el docente del fichado. Y por supuesto el uso de canciones que también aparece. Esto sería la organización de los prácticos, en la primera parte. En la segunda parte, que sería después del primer parcial, donde está centrado en el trabajo en terreno y en la producción del mini diseño, hay un predominio de la modalidad de taller, el práctico adquiere más la modalidad de taller. Donde el eje está en la producción y el docente es guía y tutor a la vez. El docente durante las clases utiliza diferentes tipos de estrategias, según esté en el grupo total o en los pequeños grupos. Va variando su actividad entre estos dos formatos. Con el grupo total, utiliza consignas o preguntas abiertas que promueven el intercambio de ideas y de experiencias individuales y grupales de lo

<p>vivido en el terreno, porque es tal el impacto de la situación en terreno que requiere estos momentos y preguntas para trabajar los contenidos o conceptos con el grupo total. Es decir, se retoman aspectos de los teóricos, se re significa el trabajo del terreno, de las experiencias de los alumnos. Y también se hace citas de la biografía, tratando de entramar justamente lo teórico por lo vivido con los alumnos. Y cuando se está en el trabajo con los pequeños grupos, sobre la producción del mini diseño, hay un seguimiento constante sobre el trabajo en terreno, dentro de la clase y de clase en clase. Por eso, se les va solicitando a los alumnos tareas, trabajos para la próxima clase que después se vuelven a retomar y se va pasando por los diferentes grupos para ver cómo estos grupos han resuelto esta tarea. Ya en las últimas clases de los prácticos adoptan la forma de tutoría directamente.</p> <p>P: ¿Ya terminaste con prácticos? ¿Hay más?</p> <p>E: Sí... Ah, no. Creí que...</p> <p>P: Yo te quería preguntar, en ese seguimiento de lo que va a clase a clase. Yo creo que en el 2006 eso ya pasaba y si indagaste algo que tenga que ver con el uso de tecnología. Qué te quiero decir, el correo electrónico...</p> <p>E: No, no indague por ahí. Lo utilizábamos en... (Se oyen opiniones superpuestas)</p> <p>P: El campus lo utilizamos desde el 2007.</p> <p>E: ¿A qué te estás refiriendo? Al intercambio...</p> <p>P: Mandan las entrevistas clase a clase y te mandan el pre listado de las entrevistas que van a hacer... Que hay, digamos, clase a clase además de la presencia hay un trabajo en la virtualidad, con el correo electrónico. Lo tengo muy claro en el 2008, en el 2007, no sé en el 2006 por eso te pregunto.</p> <p>E: Claro, digamos en los registros no aparece, entonces esto no quiere decir que no haya utilizado. Yo no lo recuerdo pero sí, puede ser. Sería algo como para volver a revisar.</p> <p>P: Si se utilizaran alguna referencia tendría que haber aparecido.</p> <p>E: Claro. “Cuando les mande, o lo que recibí.” Claro, no aparece en los registros de los prácticos. No obstante puedo volver a revisarlo a ver si se me escapo por algún lado, podría ser o tenerlo en cuenta. El tema del intercambio... del uso de la tecnología para este tema de las tareas que se (...) de clase a clase y el retomarlos dentro de las clases.</p> <p>P: O sea hoy es (...)</p> <p>E: Sí más usual. Bueno talleres, en los talleres que tantas veces hemos conversado. Son coordinados por</p>		
---	--	--

los jefes de trabajos prácticos, se usan diferentes estrategias de enseñanza, individuales o grupales según los objetivos. No hay una única manera, sino que en función del contenido y del objetivo se van modificando. Pueden ser algunas individuales, algunas grupales porque estos contenidos se vinculan a temas trabajados en teóricos y prácticos, pero centrado en la práctica de algún aspecto específico de la práctica de investigación. Esta presentación que hago de los talleres, es como una síntesis de lo que después voy a mostrar de diferentes fuentes en donde se habla de los talleres, porque la idea es encontrar cuál era, cómo se utilizan los talleres dentro de la asignatura. Para qué están plasmados, qué tipo de contenido. Esto aparece desde varias fuentes, que están centrados en la práctica de algún aspecto específico de la práctica de investigación. Y centrados en el entrenamiento de alguna técnica que sirva para el trabajo en terreno que están realizando los alumnos en el práctico o centrado en la reflexión sobre las propias producciones de los alumnos. Es decir, les sirve, en alguna de las citas textuales que después coloco aparece, “como un andamiaje de este trabajo que los alumnos están realizando en su producción del mini diseño.” Y también es una instancia que favorece el intercambio ínter práctico. Porque cada uno de los prácticos está muy cerrado hacia su propia producción, a su propio trabajo de taller. Y el taller. Es decir el taller como modalidad de trabajo. Y la instancia curricular del taller aparece como un lugar de trabajo donde se puede intercambiar entre los prácticos. Con esta dinámica donde se reúnen por tema y tienen la posibilidad de conocer lo que están trabajando en otros prácticos sobre la misma temática, probablemente. Acá la idea es mostrar que desde diferentes voces, como aparecen los talleres, cómo son vistos los talleres. Existe concordancia entre lo planteado en los documentos curriculares, cuando se explicita cuál es la intencionalidad de que exista, la instancia de taller, entre las observaciones de los talleres y las entrevistas. Entonces van a ver que son diferentes fragmentos sacados de diferentes lugares. Por ejemplo, de la memoria del taller uno, se recuerda cuando se hace la presentación. Se explicita que el objetivo del taller es acompañar a los alumnos en el trabajo en terreno, a partir de lo cual elaboran un mini diseño, etc. Acá está el tema del acompañamiento de los alumnos. En el programa de la materia, también aparece explicitado que los talleres están vinculados, en principio, con

técnicas de observación y obtención de datos y lecturas de investigaciones en marcha por integrantes de la cátedra. Esto que decíamos de, determinados aspectos específicos que el investigador pone en juego. Técnicas, obtención de datos. Bueno después aparece una cita tomada de una entrevista, la memoria del teórico uno y la memoria del teórico dos. Donde también se habla de los talleres. Yo subraye las ideas centrales del testimonio que tome para armar la primera presentación del taller. “Son espacios donde se juntan alumnos de distintos prácticos y se trabaja con algunos conceptos pero ya más cercanos a las estrategias.” Ahí se da el ejemplo de las entrevistas, de la observación y el registro de observación, que tiene que ver con aspectos más instrumentales. Y también en el teórico uno y en el teórico dos, se explicita que en los talleres hay un énfasis en el entrenamiento de los alumnos en la práctica de la investigación. En el teórico dos, el objetivo es poder andamiar dicho trabajo. Se trabaja en base a las producciones de los alumnos. Es decir, lo que trato de mostrar, es que en el cruce de información, esta idea de cómo están plasmados los..., cuál es el objetivo que tienen los talleres dentro de la asignatura aparece claro y es concordante desde los diferentes elementos que se analizaron. ¿Algo para comentar de los talleres? Bien, por lo tanto. Entre teóricos, prácticos y talleres hay un desarrollo articulado para llevar a cabo los objetivos y los contenidos propuestos. Es decir, se trabaja articuladamente entre estas tres instancias para llevar a cabo lo que planteamos al principio de objetivos y contenidos.

Bien, la evaluación. En el programa se encuentra, claramente, explicitada las formas de acreditación. Es decir, la manera por promoción y la de examen final. Lo que yo agregue ahí, simplemente, cuáles son los requisitos para cada una de ellas que aparecen, formalmente, plasmados en el programa. Ahora bien, en cuanto a formas de evaluación. Encontramos dos tipos de evaluación dentro de la cursada. La evaluación sumativa que se da en los parciales domiciliarios y grupales. En ese momento eran ambos domiciliarios y grupales. Y el ejercicio integrador para quienes quieren promocionar. Y la evaluación en proceso, que es la que se da en las actividades de análisis reflexivo planteado en teóricos y prácticos. Por supuesto, esta evaluación en proceso también se da en el trabajo que hace el docente con las preguntas, retomando contenidos cuando trata de ver qué tipo de contenido va elaborando el alumno y en el seguimiento de los prácticos, fundamentalmente,

en la producción en base al trabajo en terreno. Porque ahí hay un seguimiento constante de cómo el alumno va realizando este proceso, que después se ve reflejado en la evaluación sumativa que es el segundo parcial.

Qué contenido se evalúa y con qué instrumento. En el primer parcial, se utiliza la resolución de ejercicios semejantes a los que se hacen en teóricos y prácticos. Donde se trata de articular lo teórico con ejemplos de la práctica de investigación. Es decir, a través de un ejemplo se espera que el alumno reconozca el objeto, el problema, etc. y lo fundamente con la bibliografía. Y en el segundo parcial es el informe, registro y reflexión teórica de proceso realizado en el trabajo en terreno. Lo que me parece interesante destacar, es que la articulación teoría práctica aparece como un objetivo de la evaluación también. En ambos instrumentos y formas de evaluar, se espera que el alumno articule teoría práctica. Es decir, aspectos del proceso de la investigación, con la teórica que se estuvo trabajando, con la biografía. Que pueda argumentar, que pueda reflexionar. Especialmente en las entrevistas y los documentos surgen algunos criterios de evaluación.

Qué es lo que se evalúa. La consistencia, pertinencia y originalidad. La reflexión del alumno sobre su trabajo, el uso adecuado de la bibliografía y la articulación teoría práctica de los temas trabajados en teóricos, prácticos y talleres. Esto está explicitado, si revisamos las orientaciones de parciales, el parcial mismo en el encuadre que se presenta, aparece explicitado como uno de los criterios que se toma para la evaluación y la calificación.

La articulación teoría - práctica. Que es el eje que yo sigo analizando a partir del objeto y la pregunta. La propuesta de la cátedra se centra en articular la teoría y la práctica a través de: “encontrar el espacios de la cocina de la investigación”, como espacio de formación. Esto lo hemos visto a lo largo de esta presentación. Esta es una cita de una de las entrevistas y también aparece en el programa explicitado. Ya que se señala que “es un proceso de aprendizaje en espiral de idas y vueltas en donde se entrama la teoría y la práctica de la investigación. A partir de este espacio de cocina de investigación que se plasma en todos estos espacios curriculares y con todos estos tipos de estrategias y recursos. Las modalidades que aparecen a lo largo de la cursada y en las tres instancias analizadas son la ejemplificación, a través de lo cual los conceptos teóricos son ilustrados, o sea cuando se traen las investigación y el docentes trata de ejemplificar con su

propio trabajo, el análisis reflexivo, donde el alumno tenga que reconocer los elementos de la cocina de investigación y la teoría metodológica, cuando les damos artículos de diarios o nuestras investigaciones, la situación problemática en base a la simulación, que es este primer ejercicio que aparece en los primeros tres teóricos, ya nombrado y la forma de articulación más estrecha que se da a través de la producción en el mini diseño y cuando el alumno debe ponerse en la piel del investigador, vivenciar lo que es el trabajo en terreno y la toma de decisiones para llevar a cabo este mini diseño.

Así que estarían esas cuatro modalidades de presentarse la articulación teoría práctica.

P: A mí me parece, que en el modo en que se conceptualiza los espacios del teórico, del práctico y del taller. También se expresa la articulación teoría práctica. Porque me parece que en algunos lugares se utiliza al práctico como forma de desarrollo teórico de contenidos, que no se trabajaba en los teóricos y acá hay una constante articulación entre lo que pasa en el práctico, lo que pasa en el taller, lo que pasa en el teórico. Desde la misma lectura de la memoria. Entonces hay como una definición de las instancias, desde el nombre que recibe a nivel de modalidad de cursada, pero con una intención explícita que lo que pasa está articulado. ¿Se entiende?

E: Sí.

P: Como si la organización de las tres instancias a la vez buscarán articulación teoría práctica.

E: Exactamente, no solamente en el modo. Sino también para llevar a cabo los propósitos y los objetivos que están planteados desde el inicio.

P: Que hace más a la organización de la materia que a la estructura. (Se oyen opiniones superpuestas)

E: Que cada uno adopte la forma en la cual...

P: Si me parece interesante porque hay veces que se hace teórico práctico, el teórico se da de otra forma. Hay una intención explícita que cada nombre tenga su función. Cada nombre esté articulado entre sí.

P: Más allá del nombre. Una cosita también para pensarlo, la cuarta modalidad. La de la producción del mini diseño, yo lo vivencio como algo más que una modalidad. O bien, en todo caso sería una modalidad pero que además intenta poner en acto el principio de aprender a investigar investigando. Es como si esto sería, como dice Alicia, una presentación de modalidades, personalmente, creo que todo tiene que ver obviamente con la cuestión de aprender a investigar

<p>investigando, pero realmente esta ha sido una decisión nada fácil en esta materia que no es un espacio de maestría, en donde los participantes están armando su investigación, su diseño, lo que fuera. Acá tuvimos que inventar un espacio de cocina de investigación, para así decirlo. Quiero decir, a mí me parece que la decisión de la cátedra con respecto a la producción del mini diseño además de ser una modalidad es además una ilustración de un principio básico de cómo se aprende investigación.</p> <p>E: Probablemente sea la manera en la que más fuertemente se ve plasmado esta idea de la cocina de la investigación como intencionalidad formativa y como puesta en acto de los contenidos.</p> <p>P: De la relación teórica práctica.</p> <p>P: Ella lo dijo al comienzo.</p> <p>P: Pero no lo retomaste ahora, señalaste las dos vías.</p> <p>P: Sí, sí lo dijo</p> <p>P: Lo único quería decir es que, en el caso particular de la investigación que es relación, todo el tiempo, entre la teoría y la empírica. Práctica que viene en empírica. Acá el contenido, el objeto o la enseñanza tienden en mayor medida a responder al objeto. La relación teoría práctica también, en alguna medida, como que (...) el objeto.</p> <p>P: Es construir el objeto sobre el cual se enseña, que tiene que ver consistente con el objeto que se enseña.</p> <p>E: Exactamente, por eso esta presentación que yo doy de los primeros tres prácticos. (Se oyen opiniones superpuestas)</p> <p>P: Es algo que siempre estuvo en la cátedra, que siempre lo viví como una cosa genial.</p> <p>E: Por eso, si recuerdan la base del espiral. Ahí aparecía la articulación teórica práctica con esta situación planteada y aparecían las tres maneras. Como proceso genuino de aprendizaje, como introducción a una práctica y como construcción del objeto de estudio. Porque también, a partir de eso, se va construyendo todo el objeto de estudio de la asignatura.</p> <p>P: Yo tengo una pregunta a la <u>forma de evaluación</u>. (Se oyen opiniones superpuestas) Que ponía las condiciones de acreditación... y vos (...) después en el proceso de la cursada, pero no en el examen final, en función a las características del examen en esta articulación</p> <p>E: Sí, en realidad no lo puso <u>en la modalidad del final</u>. No me fije en la modalidad.</p> <p>P: Lo que pasa es que si no fuera una materia en la que vos participas de los exámenes de finales, no tenés forma de saberlo.</p>		
--	--	--

E: Claro, lo único que está son las orientaciones y explicitación. Pero después la puesta en acto, digamos... (Se oyen opiniones superpuestas) más allá que yo participo, uno observador si no va explícitamente a una situación de examen final no sabe si eso que está explicitado en las orientaciones se pone en acto. Por lo menos, lo que sí está explicitado es que aparece como un criterio fuerte de evaluación y que es lo que se pretende, trabajar dentro de las evaluaciones, cualquiera que sean estas instancias. Más allá del vínculo que se entable con el alumno, que se quiera plasmar como proceso de aprendizaje, de revisión del trabajo realizado.

P: A mí me está sirviendo como una instancia de evaluación espectacular...

P: ¿Cómo Ana Clara?

P: Que yo que estoy analizando prácticos, no solo de investigación sino de otras materias. Todo lo que está diciendo Gladys me resuena en cosas que yo estoy analizando, que estoy guardando para después porque sino interrumpiría a cada rato.

E: Bueno, en síntesis aparecen estas cuatro manifestaciones. Tomando en cuenta que están organizadas también desde la ejemplificación que sería la mínima manifestación de articulación teoría, práctica. A otras instancias que van permitiendo mayor articulación, teoría práctica. Y el trabajo de producción con el trabajo en terreno como el de máxima articulación teoría práctica. Están organizadas de forma gradual.

P: Sabes qué. Para tu tranquilidad, que a lo mejor estamos hablando así, (...) que tal vez con todo el dolor de mi alma, (...) inflexible. Sería contradictorio... que tal vez no hacemos el trabajo en pequeños grupos y hacemos un intercambio. Yo, a mí me duele el alma porque la parte que más me gusta es esa. Pero para terminar a las nueve como habíamos quedado... (...) pero quedate tranquila, al contrario yo te digo esto para que te quedes tranquila y completes tu exposición. No quiero que te apures.

E: Este es el último de los puntos. Dificultades de los alumnos que percibe la cátedra. Cuentan los entrevistados. Después de analizar este punto, analizándolo llegamos a que una de las dificultades que se percibe es la falta de ruptura con la lógica dicotómica de la relación teoría práctica. Es decir, el tema es así, cuando uno tiene la idea de estos autores Carr y Kemis de... a ver la concepción teórica de lo que es la dicotomía entre la relación teoría práctica puede ser:

<p>Considerarla como compartimientos estancos o centrarse únicamente en uno de ellos. Es decir, exclusivamente en uno de ellos. Y esto lo podemos observar con nuestros alumnos. En qué situaciones. En la fuerte ruptura de una versión cosificada del conocimiento, esto de pedirnos, permanentemente, en la primer parte de la cursada texto, texto. Consumista del texto, esta tradición de que leer, leer y consumir el texto y la manera en que vienen ya trabajándolo. Lo cual dificulta muchas veces que comprendan este proceso espiralado. Y el rol que asume el docente y el alumno en la propuesta, al principio les cuesta entenderlo. Y por el otro lado, la otra manera en que se ve esta dicotomía es cuando se centran únicamente en la práctica. Es decir, en la entrada en terreno. Es tal el impacto que les produce la entrada en terreno en la segunda parte, que se olvidan de los textos. Entonces este uso exclusivo que se hace, fuertemente centrado en los textos o fuertemente centrado en el trabajo en terreno y en lo que tengo que hacer. Es lo que daría muestra de esta falta de ruptura con la lógica dicotómica de la relación teoría práctica, ya que por lo que vimos antes, la propuesta de la cátedra es permanentemente dialéctica y espiralada. Si ellos vienen con esta visión de lo que es la relación teoría práctica, esta ruptura es lo que cuesta y hasta que no se logre, los alumnos no terminan de comprender cómo es la organización de la cátedra y el trabajo...</p> <p>P: Y a veces la comprenden ya cuando se reciben...</p> <p>P: Empastan las categorías, en conceptos teóricos que no tienen sentido pero cuando existen conceptos que habría que (...) el dato empírico no los usan porque ni siquiera van a buscarlo. Tienen como una mirada o (Se oyen opiniones superpuestas). Lo miran como una cosa... o empastan o directamente se escinde. Y uno dice de dónde sacan esto.</p> <p>P: Además te digo que (...). Que a lo mejor, partiendo del supuesto, que es un supuesto este, a lo mejor el trabajo tuyo y el de Ana Clara en algún momento muestra que tal vez no es tan supuesto que esta materia le ofrece a los alumnos una manera de proceso de aprendizaje que no es la común en las demás materias y tampoco es lo común en toda una historia de enseñanza y aprendizaje. Pienso que tal vez parte de esta dificultad viene porque esto es un elemento dentro de un eterno que no es igual. Salvo algunas intersecciones, no es igual. (Se oyen opiniones superpuestas)</p> <p>P: (...) es lo que queda en una institución en donde las innovaciones son pocas, siguen sosteniendo pero no se</p>		
--	--	--

difunde.

P: Claro, una cosa así. Entonces es muy difícil. Se hace una burbuja y queda en la burbuja. Pero es muy difícil que en esa burbuja los pibes puedan poner en juego una cosa diferente.

E: Y porque en un cuatrimestre los alumnos no pueden aprender, no aprenden a categorizar.

P: Sí pero te quiero decir, aun en el aprendizaje como formación, dan un proceso mucho más largo aun las personas, los individuos, más que nada no solamente los (...) nosotros estamos recién categorizando (...) estoy exagerando, el proceso de categorización es un proceso (...). Pero lo que más me preocupa, que lo señala Gladys muy bien, tampoco a lo largo de la materia, aparentemente, llegan a captar esta dinámica dialéctica. Que a lo mejor tengan dificultades en categorizar, creo que esas dificultades corren por otro lado, me parece a mí. Pero vos acá estás hablando de que continúan con la visión de teoría y práctica como dos (Se oyen opiniones superpuestas).

E: O sea analizando las entrevistas aparece este tema de porque los alumnos están permanentemente centrados en el texto, pidiendo o reclamando textos y reclamando bibliografía, especialmente al inicio de la cursada. O porque están tan sumergidos en el terreno que se olvidan de los textos en la última parte de la cursada.

P: Tiene razón Patricia y tiene razón Marcela en señalar que en el momento en que debería darse, claramente, la posibilidad de esta ruptura es en la elaboración de categorías. Pero aun suponiendo que esa elaboración de categorías implica un esfuerzo mayor que no se alcanza en la cátedra, por lo menos algún tipo de manifestación de los alumnos de tipo clave, evidentemente, acá se trabajan diferentes, otras cosas. Algo que implicara un cierto reconocimiento de la posibilidad de esa ruptura. (Se oyen opiniones superpuestas)

P: Eso aparece en las grabaciones.

P: Hace años que aparecen, “es una materia que me hizo pensar.” O “es la primera vez que pensé”. ¿Cuántas veces lo han dicho? O “nunca trabajamos la bibliografía así”

P: Estas son las dificultades que a pesar de eso, perciben los docentes de la cátedra. No es una evaluación de los alumnos.

P: No, no. Les pasa a todos en las entrevistas

P: Los entrevistados refuerzan esta idea, esta cuestión de la dificultad de la ruptura lógica de los alumnos. Que a lo mejor, como dice Ana Clara, se puede...

P: Algunos lo reconocen...

<p>P: Algunos lo reconocen y uno puede decir... (Se oyen opiniones superpuestas)</p> <p>P: Otros no lo reconocen....</p> <p>P: Algunos lo reconocen y lo pueden ejercitar, la articulación... otros no lo reconocen. (Se oyen opiniones superpuestas) y algunos se quejan.</p> <p>P: O por una propuesta que es diferente, no sé si llegan a captar que es diferente la relación con la práctica. Reconocen que es diferente la forma con que trabajan.</p> <p>P: Por eso, yo estoy hablando de esto. Las expresiones negativas en cuanto a que nos repetimos... (Se oyen opiniones superpuestas) No pueden captar esa dialéctica continua, sino que no llegan a ver cómo uno vuelve a un punto inicial enriquecido después de entrar a terreno. Después volvés al concepto y ese concepto lo vivís, lo sentir y lo comprendes. Y además podés entrar a terreno con una mirada, donde en esa miraba hay ese aparato conceptual que vas trabajando. Si todo eso, se codifica como que es una materia repetitiva eso es no percibir esto. Porque dónde está esto. (Se oyen opiniones superpuestas) Recién lo estaba señalando... primero que está en las evaluaciones. (Se oyen opiniones superpuestas).</p> <p>E: Lo secuencial no ven el proceso de construcción espiralado.</p> <p>P: Claro, por ejemplo. Entonces dicen la materia... las notas cuestionadoras, entre otras cosas, se refieren a que repetimos contenidos, repetimos esto...</p> <p>P: Yo creo que volviendo a los datos que trabajo Gladys, acá, por supuesto, es muy difícil separar los datos de los datos que no tiene, que no importan. (Se oyen opiniones superpuestas)</p> <p>P: Ella plantea que la cátedra tiene un trabajo espiralado. (Se oyen opiniones superpuestas)</p> <p>P: Me pareció que en las evidencias empíricas... Me pareció que entre los elementos que Gladys ponía a partir de su investigación era esto de la visión repetitiva.</p> <p>P: No me acuerdo.</p> <p>P: Entonces, olvidate.</p> <p>P: No, por eso decimos que los chicos tienen esta visión.</p> <p>P: Algunos. Dificultades, cuando uno dice dificultades supongo...</p> <p>P: Identificando dificultades... (Se oyen opiniones superpuestas)</p> <p>P: Que algunos alumnos tienen la impresión, que algunos alumnos tienen eso porque en las evaluaciones que hacen los alumnos de la cursada algunos, no todos, señalan...</p>		
---	--	--

P: En todo caso, en términos de investigación, yo diría otras evidencias empíricas, que refuerzan este enunciado serian nuestras observaciones acerca de las manifestaciones de los alumnos sobre que los contenidos se repiten.

P: Pero puedes tomarla o no tomarla. Desde el punto de vista de una investigación, estamos retroalimentando y entonces yo digo que hay evidencias empíricas que son consistentes con este enunciado que es la dificultad. Entonces yo digo, esta cuestión de la repetición para mí ahora se me hace como una luz. En el sentido de que hasta ahora yo decía, “bueno pero no pueden ver que pavada”, estoy exagerando. Ahora yo puedo decir, desde la perspectiva de la investigación de Gladys, considero que podemos analizar esta cuestión de la repetición como una evidencia más de la falta de ruptura con la lógica dicotómica. Eso es lo que quiero decir.

(Se oyen opiniones superpuestas)

P: Claro, como otra evidencia empírica.

E: Si por eso yo aclare allá de lo entrevistado, no tome las observaciones de los alumnos. Bueno aparte significaba... (Se oyen opiniones superpuestas).

P: Vos puedes decir, en la retroalimentación surgieron manifestaciones de otras evidencias empíricas a partir de los participantes.

E: Por supuesto.

P: Es también un espacio de triangulación, de obtención de datos.

P: Por eso, supongo, que lo está grabando. (Se oyen opiniones superpuestas)

P: Vos sabes Gladys, cuando dijiste al principio. Presentarse, cuáles eran los ejes del análisis descriptivo y dijiste que generaba dificultades en los alumnos que percibe la cátedra. Yo hice un... ¿por qué tomaste esto? Porque queda diferente a todo lo demás.

E: En realidad porque como yo voy trabajando desde una perspectiva didáctica uno trabaja la enseñanza. Trabaja la propuesta que el docente realiza a los alumnos en el proceso de formación, me pareció interesante ver la reflexión que tenía el docente de cómo los alumnos percibían esta propuesta que el docente le hace. O sea, el docente propone ciertos objetivos, propone cierta metodología, propone recursos, propone toda una estrategia para llevar a cabo. (Se oyen un murmullo) Ve también como él mismo reflexiona sobre este proceso, hasta dónde, si se consigue o no. Si ve algunas dificultades que los alumnos tienen para poder llevar a cabo este proceso o para llegar a estos objetivos

que pretende cumplir el docente con esta propuesta.

P: Ahora yo estoy viendo una cosa maravillosa, en esto que vos presentas. Estoy sintiendo en mí misma, lo digo en serio eh, lo que tantas veces escribimos acerca que los espacios de retroalimentación implican poder facilitar por parte de los actores investigados, que somos nosotros, el proceso de objetivación de sus prácticas cotidianas. Y enriquecerlo y construir otra mirada. Y además también veo, el papel de la teorización del investigador en esta objetivación. Porque yo personalmente estoy sintiendo eso ahora en mí. En el sentido de que estos conceptos que vos colocas, falta de ruptura con la lógica dicotómica... Para mí implican una objetivación de la realidad, nuestra, diferente y enriquecedora. Porque yo ya no voy a decir más, “los chicos dicen...” o lo que fuera, lo que estábamos viendo. O por ejemplo las dificultad de la categorización, sino que voy a decir, “Bueno una cosa que aprendí, que esto es una vivencia de un elemento muy importante. Que son las dificultades de la ruptura con la lógica dicotómica.” Entonces yo ya veo diferente la realidad, más concreta, más profunda y más rica incluso. En fin, la próxima vez que hable del proceso de objetivación, no voy a hablar de la silla. Voy a hablar con la silla, voy a decir “esto era una retroalimentación de Gladys Calvo sobre tal cosa, yo percibí, en mí misma, como investigadora lo que implica enriquecer la mirada de una realidad en una retroalimentación.” Y la riqueza de una conceptualización que un investigador trae a cuento.

P: también cuando damos las clases de método comparativo constante, nosotras hacemos mucho énfasis en cómo se construye categorías en (...) empírica. Y vamos mostrando como las diferentes observaciones, vamos como dando mayor solides a categorías que construimos en la primera. Pero no sé si mostramos con tanta fuerza cómo esa primer categorización, al mismo tiempo de ser ya una fuente teórica supone una reflexión teórica de anclaje en los antecedentes, anclaje en el marco teórico, eso no lo hacemos. Entonces me parece que ahí quedan como atrapados en (...) de los datos.

P: (...) que no es el abordaje epistemológico de la materia. No es que los datos hablan por sí solo y las categorías emergen, cómo mostrar esto, cómo la realidad funciona como nutriente a diferencia, tal vez, de otras posturas pero es una nutriente que es nutriente por una mirada reflexiva que el investigador trae, cualquier sea ella. Desde la lectura, desde los

antecedentes, desde su vida... Hay una mirada teórica. Tal vez es verdad que cuando mostremos una categoría de cualquiera de nuestras investigaciones o a través de ellos mismos, poder... (Se oyen murmullos y comentarios superpuestos). Yo recuerdo, por ejemplo, me parece la exposición yo no estuve y lo lamento mucho cuando vos presentaste el método comparativo constante y los ejemplos con tu investigación. Pero si recuerdo en lo de Sandra, yo creo que en algún momento Sandra, en algunas categorías, señalo la base teórica. ... (Se oyen comentarios superpuestos)

P: En los teóricos se presentan, Roxana lo presenta, yo lo presento, Silvia lo presenta... pero en los prácticos y en los talleres cuando hacemos el análisis de la primer observación y hacemos el análisis de la segunda observación. La segunda observación y la segunda entrevista, la segunda bajada en terreno la analizamos en función de la primera y de las categorías obtenidas en la primera, pero lo hacemos articular ahí con alguna entrada de antecedentes...

P: Lo que pasa es que es muy difícil en tan poco tiempo... (Se oyen y comentarios superpuestos)

P: Por ejemplo, el ejercicio que ustedes hacen hacerles del mapa de las ideas previas, antes de entrar a terreno. Con solo usar eso, en términos de categorías previas con los cuales los chicos van, les guste o no les guste, ya podría hacerse esto que dice Patricia. No dejarlo simplemente como un ejercicio de mapeo, después tratar de usarlo y ver cómo están actuando esas ideas previas como categorías previas de análisis para mirar de determinada manera la realidad.

P: Es que algunos se cuelgan de eso y serian como un ejemplo del primer paso. De alumnos que emplastan la teoría previa en observaciones.

P: Pero te sirve. Te sirve para mostrar cómo son las ventosas de mi abuela o bien te sirve ver de qué manera pudiste ver esa categoría porque rompiste. Te sirve para decir, toda teoría previa te orienta pero también te hace ciego. Te serviría para mucho sin necesidad, que a lo mejor no hay tiempo para trabajar con los antecedentes que sería (...), pero si ya está el mapa de las ideas previas en ellos, si es teorización. Así que se puede pensar, a lo mejor, para este año... vez que fantástico es una retroalimentación.

P: Yo lo que me gustaría señalar de todo esto del tema del trabajo, me parece a mí, es la importancia del rol del ayudante. Porque en torno a esto, el ayudante como guía, como andamiaje, como tutoría del trabajo en terreno. Más allá de los aportes que pueda tener del

<p>teórico, del taller que los alumnos lo viven como muy útil y demás. Pero el ayudante está en el práctico haciendo la orientación es como fundamental.</p> <p>P: En la exposición de los finales quedaba claro en uno de los momentos, más interesantes de esta asignación se daba cuando el sujeto iba a terreno y podía trabajar con eso.</p> <p>P: Es claramente así, yo no lo había pensado...</p> <p>P: Mucho de esto lo decimos y no lo hacemos. Es ver si durante esa franja de tutoría podríamos generar alguna instancia de asistencia al práctico. (...) Y trabajar con los papeles de los chicos, porque me parece que hay una mirada más fina, más teórica o mirando otras cosas...</p> <p>P: Más experta, por ahí Patri.</p> <p>P: Si eso puede ser, pero hace falta y que uno lo ve... yo lo veo con los créditos. Cuando yo me meto en los créditos (...)... (Se oyen murmullos y comentarios superpuestos)</p> <p>P: Con una trayectoria mayor en investigación.</p> <p>P: Es eso de que hablamos del conocimiento tácito con respecto de Gibaja, el conocimiento táctico, lo que fue...</p> <p>P: Y además para muchos de los ayudantes estamos recién recorriendo ese proceso de crear categorías de mayor nivel de abstracción. Entonces si recién lo estamos viviendo, algunos, es muy difícil. Son como dos tareas uno es lo vivido y otro es encontrar las herramientas didácticas para ver cómo ayudo a ese alumno para que pueda avanzar en ese proceso. Esas dos dificultades sumadas o esos dos problemas sumados hacen que, tal vez, el acompañamiento del ayudante no sea tan bueno.</p> <p>P: No, también hay que ver cuál es el objetivo.</p> <p>P: Me parece que es bueno.</p> <p>P: Pero yo me doy cuenta, de que cuando las escucho que estamos trabajando con registro, las escucho a ustedes "hay me encanta esa idea"</p> <p>P: ... se me pueden ocurrir. Es eso, yo por eso el otro decía. Que los chicos hagan una reunión con vos urgente, porque hay cosas que para uno son impensables. Y qué bueno, ustedes tienen otra mirada por otra experiencia y....</p> <p>P: Pero eso son los créditos, vamos a diferencias. Ese es el trabajo de los créditos y yo ya saben lo que yo pienso porque lo he defendido siempre. Con que esto es una materia de grado, de segundo año de la carrera y es una experiencia de ver si los chicos pueden aprender por lo menos ola noción de la categorización, que no es un privilegio de los investigadores es un privilegio del</p>		
---	--	--

pensar reflexivo de todo ser humano. Aun sin el conocimiento teórico sustantivo. Entonces por qué pensé yo en las ideas previas, por qué nosotros si trabajamos en villa 15 con los líderes, sus posibilidades de categorizar frente al trabajo empírico con un Carlos, con un representante de la comunidad boliviana. Apostando a que se puede enriquecer la capacidad del pensar reflexivo y que ellos mismos dicen, “Esto nos sirve muy bien para sistematizar otra cosa”. Y no estamos hablando de la teoría académica ni de las categorías más abstractas. Vos lo sabes Andrea. Y sin embargo vemos que se da porque esto es un maravilloso elemento del pensar reflexivo que se niega a la mayoría de la población. Entonces por qué yo digo, “está bien, no tiene teórico sustantivo sobre el área educativa porque es un segundo año”. Pero si yo apuesto a que todo ser humano puede crecer, porque no pueden crecer los chicos.

P: Hay que apostar a eso pero también reconocer en qué institución se está dando. Es mucho más limpio el terreno para trabajar con esas personas que con algunos estudiantes que vienen con la pantalla de la formación académica.

P: No además esos líderes barriales o ese vecino que eran lo que, al menos a mí me genero mayor impacto, fue que cuando hubo que decidir cuáles eran los problemas que tenía el barrio, tenían tal claridad que describían la situación problemática mejor que nadie. Y eso el alumno cuando va al terreno e intenta ver, “qué pasa acá”, le lleva todo un proceso...

P: Pero entonces no es por falta por teoría...

P: Bueno el otro supuesto que alguna vez conversamos es que en realidad lo que desconocen, lo que no tienen es un pensamiento profundo de la situación misma que están observando. Que tiene recién dos visitas y sobre eso están pensando categorizar. ... (Se oyen comentarios superpuestos) En cambio el vecino tiene una construcción de sentido mucho más fácil acerca de lo que pasa.

P: Pero es otra la situación problemática entonces...

P: Creo que la institución colabora, la carrera colabora. A producir o reforzar estos propósitos...

P: Pero si nosotros lo vemos en torno a las experiencias del doctorado. Uno ve diseños de investigación de chicos muy brillantes, no pasa por allí. Chicos muy brillantes que te traen un proyecto de investigación donde la reflexión, donde la visión de la realidad no está. Ahora han leído... entonces. Y la propia directora o tutora, cuando nosotros con tono le señalamos a esta

<p>persona necesita re definir su proyecto porque en realidad en ese proyecto de investigación no ha puesto el cuerpo, no se ve la situación problemática, no se ve lo que realmente le está preocupando de la realidad, que por supuesto el trabajo con los antecedentes es sensacional, que por supuesto que el trabajo con el encuadre teórico es algo maravilloso pero no se entiende lo que se quiere investigar, en toda esa gran abstracción. No es falta de lectura. Y muchas veces la propia tutora, directora o directos nos dicen que es la gran lucha que tiene con esta persona. Que ella o él le han planteado estas cuestiones la otra persona le dice, “entonces qué leo fulano”. Entonces el fulano o fulana le dice, “no es cuestión de leer”. Entonces, esto está. Está hasta en.... Y ahí te digo, Patricia querida, son casos en donde es maravilloso el otro día, hace poco tuvimos un...</p> <p>P: Perdoname, yo llegue a la conclusión de que ciertos investigadores usan el sistema educativo como conejitos de indias. Entonces para pensar, en este momento, de las reformas en educación que vienen con ciertos personajes, en donde nosotros somos conejitos de india. Porque una reforma en el 2008 si la ultima la hicimos en el 2002 y porque... (Se oyen comentarios superpuestos)</p> <p>P: Es como flexibilizar el conocimiento teórico sustantivo. Es muy importante pero en nuestra carrera hace esto que dice Patricia, incluso estos personajes a lo mejor, se han apropiado de todas las tapas de libros del mundo y hasta de la estratosfera. Pero lo que dice Patricia, es algo mucho más grave, que no pasa por ahí. Es una actitud profunda del profesional en Ciencias de la educación frente al otro, frente a la realidad. (Se oyen murmullos superpuestos)</p> <p>P: Simplemente, que nosotros introduzcamos, y yo estoy de acuerdo, un cierto manejo con la teoría diferente. Tenemos que cuidarnos mucho de no reforzar esto.</p> <p>P: Creo que se está bastante alerta, por lo que se escucho. Lo que refleja en términos de resultado.</p> <p>E: Yo ya termine, lo último que quería presentar eran los mismos ejes que ya se habían trabajado, nada más.</p> <p>P: Bueno ya está y ahora Gladys se supongo que hará un buen uso de todo...</p> <p>(Se van algunas de las entrevistadas)</p> <p>E: Lo único que quería decir era que justamente, parte de lo que tenía que ver con el trabajo grupal lo fuimos adelantando porque uno de los puntos tenía que ver con plantear en qué se encontraba reflejada la cátedra, en</p>		
---	--	--

qué aspectos no, qué aspectos se podrían agregar, qué cosas se podrían replantear, qué cosas se pueden seguir trabajando, así que digamos en cada uno de los puntos se fue señalando varias cosas. Igualmente está abierto a que se pueda seguir agregando en cualquier momento. Ahora o...

P: Yo lo que quería decir, específicamente en relación a prácticos, me sentí muy reflejada. Otra cosa, en relación a la evaluación, yo le agregaría la evaluación del proceso. Dos momentos, no es muy sistemático pero son las reuniones de cátedra y lo que son las reuniones con las parejas pedagógicas. Lo que pasa es que yo lo viví, lo que pasa es que no me hiciste la entrevista. Pero lo vivo personalmente como un momento... En los momentos de evaluación, la formativa, la de proceso que va pasando. Yo personalmente para mí un punto importante son las reuniones con la pareja pedagógica, pre pos. Tiene que haber un intercambio que permanentemente es ir viendo lo que paso en el práctico, que hay que ajustar, que hay que recuperar.

P: (...) ¿cómo lo pensaste?

E: En realidad, lo que estuve pensando...

P: Porque no debe ser común trabajar con parejas pedagógicas en las cátedras.

E: No apareció desde los entrevistados, por supuesto se puede tomar. Es un elemento a tener en cuenta... (Se oyen murmullos y comentarios superpuestos)

P: Que había algunos puntos en común con el trabajo nuestro que vamos a presentar en diciembre, entonces ahí...

P: Cuando lo presentamos el año pasado, en nuestro ateneo Amanda por ejemplo dijo, este trabajo se lo tienen que presentar no solamente acá (...) sino en (...) de paredes porque es una ilustración de didáctica en enseñanza superior. No una ilustración, no es ni buena, ni mala, ni nada. Es un caso que a Elisa y a la cátedra de Elisa le puede interesar mucho. (Se oyen murmullos)

E: ¿Cuándo? En diciembre pero no me acuerdo el día... martes.

P: en día de la mesa de examen.

P: ¿En la última mesa era? (se oyen murmullos)

E: ¿Nueve era?

P: Si nueve y dieciséis eran las fechas de exámenes. Creo que quedamos en hacerla el dieciséis.

E: No el nueve.

(Los entrevistados y la entrevistadora arreglan un día para reunirse)

E: Bueno, ese día, ahí, se van a ver punto en común.

P: No quiero que Gladys se vaya sin nuestros

comentarios.

E: Sí lo que decía justamente era eso. Que uno de los puntos para el trabajo grupal, que ahora en parte se fue haciendo, se fue trabajado, por si alguien quiere agregar algo más. Era justamente ver en qué se sienten identificados, en qué aspectos no. Cuáles se pueden trabajar desde otra perspectiva agregar, modificar.

P: Yo en orden a lo que es la cátedra. Está bien que no es parte de tu objeto, no sé si parte de tu objeto o no. Pero me parece que hay una cosa, cuando se presento el material de la cátedra en cincuenta años, se pudo mucho énfasis en que la cátedra no era solamente la cátedra, sino que era la cátedra con el UBACIT con los créditos. Porque me parece nosotros seguimos pensando el tema de la articulación teoría práctica cuando pensemos los créditos, que los pensamos como posibilidad de.

P: Vos dirías que para contextualizar el trabajo de la asignatura necesita haber más presentaciones y actividades de las...

P: La elección de la cátedra, esta parte va a dar (...) cuando se habla de organización de la cátedra faltan estas dos patas que tenemos.

P: Esto que dice Patricia es muy importante porque una de las condiciones que tenemos, que hasta ahora se ha dado, con los nuevos tal vez no, con las chicas adscriptas. Es como una de las condiciones para ser miembro de la cátedra es estar inscripto en experiencias de investigación. Cosa que tal vez en la otra cátedra no es una condición. Pero si nosotros decimos que aprender a investigar se aprende investigando, un miembro docente tiene que tener esa experiencia de investigación porque sino que es lo que va a transmitir. ¿El libro? Entonces eso tiene que ver y tratamos de ofrecer lugares en el UBACYT o en otras cuestiones, o en otros trabajos. Como Quilmes ahora. Todo está en relación con eso.

P: Además con el objetivo que tiene la cátedra. Anda al comienzo de la filmina. Están apuntando a forzar esto de la evaluación positiva del proceso de investigación, aquellos que tienen como un interés especial puedan continuar el diseño o el trabajo con eso que habían empezado. Que el segundo parcial no muera con una instancia narrativa. Me parece que ahí hay una apuesta de la cátedra. Porque sino la evaluación positiva parece que fuera solamente una cosa más emocional, en realidad busca que pueda interesarse concretamente.

P: Si, justamente en esa experiencia que tuvimos con Andrea tan hermosa y tan gratificante. Esa jornada de ciencias económicas, del taller ese en que nos

presentamos. Había una coincidencia en tratar de generar esto en otras facultades, pero en una de ellas, creo que era medicina. Concretamente quieren generar la valoración positiva para tener más egresados que busquen la investigación como trayecto profesional, que incluso una de las evaluaciones de ese espacio de formación es contar cuantos egresados se dedican a investigar. No es nuestro caso, yo no lo pensé así. Pero creo que es lo que vos decís, que es una evaluación positiva emocional, en el sentido de sentirse que la investigación no es una cosa aburrida sino por el contrario. Pero también para una continuidad...

P: Lo que es transformar una herramienta evaluativa en una formativa, creo que eso es importante. Porque incluso el partir de los créditos es el trabajo del segundo parcial.

E: No los toman todos, los toman algunos.

P: Los créditos se continúan, los créditos tienen como punto de partida (...).

P: Se les ofrece eso, quién quiere continuar el trabajo con los diseños. Si, por eso para nosotros es importante. Porque hay continuidad y (...) lo profundiza. Claudia se iba a presentar a beca por doctorado pero cada UBACYT puede presentar una sola, no se va a presentar. El problema es que de acá al dieciocho solo que alguien debería darla una mano a Cecilia para armar su diseño, pero no está Cecilia. (Se oye murmullo). Tenemos dos UBACYT, exacto. Bueno pero si no está Cecilia, yo qué le dije a Cecilia, cuando Cecilia me hablo le dije que dependía de la respuesta de Claudia. Pero le dije, "mira si no te puedes presentar ahora" y parece que se le acaba la posibilidad de beca estímulo, lo que yo si te ofrezco es la posibilidad de inscribirte en el UBACYT. Cuál y en qué parte. Entonces tenemos que hablar con los adscriptos que continúan el año que viene. Digo Cecilia porque estaba haciendo no formal y expreso su interés de poder continuar en la línea de educación popular. Por eso, concretamente.

P: Un par de cositas. Por un lado cuando vos dijiste que filosofía, historia y letras no tenían materias de investigación. Me acorde que en la investigación de configuraciones didácticas que hicimos con Edit. Son justo las tres materias donde más claramente se veía en los teóricos, o que ayudaban a construir. Esta configuración didáctica tenía que ver con la relación con la práctica profesional, o el perfil profesional o el tema de la metodología. Porque letras o historia son dos carreras que observe y analice yo y eran, algunas materias no, en algunas materias era muy claro que el

eje del teórico tenía que ver con modelar la práctica. Me acuerdo que me tocaron cuatro prácticos de cuatro horas, la C y no me acuerdo que otro texto. Y en realidad analizando la clase te dabas cuenta que la C eran excusas, en realidad lo que el profesor estaba queriendo enseñarle al alumno era cómo se hace el análisis crítico de una obra. Entonces por ahí por eso no la tienen. Porque no la tienen por eso o como no la tienen en las clases esas. En estas carreras donde la teoría y la práctica están tan relacionadas ahora yo estoy observando un práctico de dramática. Y para la profesora de práctico, algo que en general a todos los profesores de práctico le resulta así como (...), diferenciado el teórico del práctico, que a veces se superpone y otras veces cuesta diferenciarlos, cuesta encontrar identidad propia de cada instancia. A la profesora de dramática no le da ningún problema, en el teórico ven teórico y acá hacemos ejercicios. Lo mismo que filosofía, el análisis que hacen de todos los textos tiene que ver con el método propio de la filosofía.

E: Reflexionando lo que vos decías, relacionándolo con algunas entrevistas que empecé a hacer a graduados, porque la otra parte que no les comente es que estas tres carreras, la pregunta era o las dejo afuera o las tomo, la incorporo y las trabajo de otra manera. Entonces digamos, a partir del seminario que estuve haciendo a principio de este año, que tenía que ver con este tema de los relatos de vida y el trabajo específicamente. La profesora trabajaba el tema de las trayectorias que se daban, me pareció interesante trabajar a partir de entrevistas a graduados que se hayan dedicado al tema de... (...) El relato de cómo eligen la carrera, cuáles es el recorrido que hacen en la carrera y desde ahí cuáles con las instancias a lo largo de su carrera, a lo largo del plan que recorre, cómo se va dando esta formación en investigación, viendo en dónde pone cierto énfasis en algunas situaciones o en instancias curriculares a lo largo de su trayectoria a lo largo de la carrera. Y es interesante, porque este tema aparece, que vos lo estés planteando. Ella va mostrando cómo a lo largo del pasaje por las diferentes asignaturas, hay aspectos del proceso de la investigación con los cuales ellos no concuerdan y otros que le resultan sumamente significativos y es donde ella, después se incorpora a la cátedra, como acuerda en esa manera de trabajo, en realidad ella dice que, por ejemplo en Letras, a partir de la teoría busca los ejemplos, como dice María Teresa a tono de sopapa, de ir viendo situaciones y ella destaca dos o tres situaciones a lo largo de su carrera que

finalmente las ven en los seminario al final. En donde es al revés, donde está este tema del contacto con el sujeto, donde no es únicamente la interpretación de los textos, etc. etc. Donde ella esto es lo que usa para su trabajo de investigación. Entonces ella hace un recorrido a partir de su relato de cómo esto se da a lo largo de su recorrido por la carrera. Y bueno, me parece interesante trabajarlo desde esta punta. Y bueno lo que yo pienso ir es en letras, en historia y en filosofía.

P: En historia vas a encontrar... en historia que yo también trabaje, la ayudante te dice, en la carrera de historia no hay actividades en los prácticos, no se da lugar a las actividades, como que está mal visto hacer actividades. Más allá de la actividad de la metodología histórica que son el análisis de fuente.

P: Hay una parte re linda que dice, “yo después de la entrevista me quede pensando y fui a mi marido, que también es historiador, y le pregunte. ¿De dónde te viene está cosa, esta práctica de que la clase práctica tiene que ver con análisis de texto? De haber cursado toda la carrera”, le dijo el tipo. Como que claro, si en todas las materias se trabaja el análisis de fuente y ahí se pone el peso de lo que es la metodología o lo que necesita un historiador para poder desarrollar el conocimiento que conocemos como historia... bueno lo ven en todas las materias, para qué van a tener investigación.

P: El problema de la carencia en la formación de estas carreras, lo vemos en los diseños de investigación del doctorado. No en nuestra comisión, pero cuando dimos con Susana Romano el curso de apoyo para la elaboración de los diseños, se presentaron todos que ya estaban inscriptos en la carrera, en el doctorado. Y esta, que vos decías, historia, filosofía y letras señalaron la carencia de formación. Y realmente era un impacto para ellos ver que hay algo que se llama problema... Bueno los modos diferenciados de... Y recién ahora Pablo Pozzi dio un curso de doctorado de técnicas de investigación, pero que vuelve a ser (...) análisis de fuente...

P: Claro, y ahí hay otro problema que salta en los prácticos. Cuando vos tenés, esta profesora de historia qué es lo que te plantea, “en los prácticos, hay una característica de la mayor parte de los prácticos y es que”, y este es otro problema que yo le planteaba a María Teresa que siempre le ha preocupado. El práctico es el lugar en donde se pone en juego las conceptualizaciones teóricas y donde se realizan actividades y normalmente estas actividades suelen ser

modelos de las actividades de parcial. Esto hace que el alumno que asiste regularmente a los prácticos y cumple con las actividades, es probable que tenga éxito en el aprendizaje. Con lo cual, en nuestra facultad, el hecho de que el teórico no sea obligatorio y que encima el práctico tenga esta característica le asegura la aprobación de la materia en muchos casos. En historia tienen un problema grande porque en los práctico es análisis... trabajaban sobre los autores y después por lo menos en esta materia de historia que yo analice hace propuestas de parciales que tienen algún tipo de actividad de reflexión y les resulta complejísimo a los alumnos. Ellos plantean que sus actividades de evaluación, son alternativas a las actividades de evaluación normales de la carrera de historia. Les dan temas para que elijan un tema, piensen un problema de ese tema, generen un problema y piensen cómo lo resolverían. Les cuesta horrores porque, claro, nunca lo hicieron. Que esa es otra también, pones al alumno en la evaluación...

E: Y algo que es interesante, yo estaba trabajando con una de las alumnas de crédito. A ella le intereso meterse con el tema de historia, a partir de unas... lo que hicimos para el trabajo de crédito fue tomar un aspecto muy pequeñito del objeto como para trabajarlo con los alumnos y poder llevarlo juntos el proceso. Y lo que ella rescataba era justamente, que hay alumnos de historia, del plan de historia... Vos podes ser profesor y no ser licenciado, o sea podes ir eligiendo. Y hay mucha gente que elije ser profesor y no licenciado para no tener que hacer el trabajo de tesis, porque no saben cómo hacer para enfrentarse a la situación de la tesis. De armar el diseño, de llevar a cabo el proceso, entonces prefieren ir directamente al profesorado.

P: Viste el estudiante de Filosofía (Se oyen murmullos y comentarios superpuestos).

P: ¿Cómo?

P: Le digo que si necesita un informante clave en Filosofía, Nicolás está haciendo su tesis en filosofía pero él dice, "nunca tuve ninguna materia, ningún seminario sobre cómo armar un diseño de tesis". No sabe por dónde empezar, no sabe cómo... (Se oyen murmullos y comentarios superpuestos).

P: Es interesante y le iba a pregunta a Ana Clara, si estos que se dedican a la investigación, si pudieron investigar algo, si estos que se dedican a la investigación son aquellos que forman parte como estudiantes alumnos de los equipos de investigación.

P: Pero en dónde me decís.

P: En historia. Porque a lo mejor dijo en estas entrevistas, porque se me ocurre que si unos se van al profesorado porque no pueden con su tesis, porque creen que no van a poder porque no les enseñaron. ¿Quiénes son los investigadores en Historia?

P: Bueno lo que sí plantea en la entrevista la profesora de Historia. Ella dice en un momento que en el teórico es el lugar de desarrollo y demás. Y es el lugar en donde el profesor da cuenta también de sus investigaciones, que esto aparece mucho, el espacio del teórico como el espacio en donde el profesor pone en juego sus investigaciones. Pero el profesor titular. Entonces hay como... historia tiene una cosa como de mucho texto, y cuanto más difícil mejor y (...) hay como una distancia. Ella habla de la sombra del titular en el práctico está siempre presente.

P: Pero que interesante porque ese es otro modelo diferente a nuestro modelo, en cuanto al posicionamiento del titular en el proceso de aprendizaje.

P: Además son las tres carreras hegemónicas de esta facultad.

P: Les quería comentar que cuando, en la comisión del doctorado, presentamos con Susana Romero el programa para apoyo del diseño que en realidad es el programa de nuestra materia, son las tres dimensiones, fundamentalmente. Lo que vimos acá, convertido en 16 horas de apoyo y era claro de que no era una propuesta obligatoria para los doctorados. Lo interesante fue que la mayoría de las disciplinas ahí presentes en los miembros de la comisión de doctorado dijeron que iba a ser muy interesantes para sus doctorandos. Menos Filosofía que dijo que en realidad no le era pertinente. (Se oyen comentarios superpuestos). Pero acá tuvimos alumnos de filosofía que estaban encantados con todas estas cosas.

E: Digo, porque en un seminario de ahí de la facultad que había gente de las distintas carreras, nos paso justamente esto. Que cada uno tuvo que presentar su trabajo. Todos teníamos el corpus teórico y el corpus empírico. Cuando se presento su trabajo el de Filosofía todos nos quedamos mirándonos, porque en realidad... después de a poquito todo el mundo se fue animando a preguntar, cuál es el objeto, cuáles son las preguntas. Entonces bueno, él lo que aclaro desde su miraba era que ellos hacían, no hacían una investigación de relación teoría empírica. Sino que era una investigación teórica que realizan ellos.

P: No todos, los dos alumnos que tuvimos. Que terminaron encantados, uno se refería al análisis de las

<p>concepciones filosóficas sobre la ciencia en los organismos de política científica.</p> <p>P: Pero hay algunos que... (Se oyen comentarios superpuestos)</p> <p>P: Pero igual esa es la empiria de los autores y en los autores.</p> <p>P: Claro, pero hace como análisis de los documentos, él va citando, va articulando.</p> <p>P: Es más como un ensayo.</p> <p>P: Para mí es un ensayo, pero no sé si por ahí... (Se oyen comentarios superpuestos)</p> <p>P: Es lo que pasa muchas veces también en Historia, que la gran mayoría de las prácticas tiene que ver con hacer interpretación de postura de autores. Entonces, leer autores y pensar cuál es la postura, contraponerlo con otro...</p> <p>(Algunos entrevistados aclaran que deben irse, otros arreglan algunas tareas que deben realizar, por último alguien dice unas palabras en portugués agradeciendo la invitación a participar de esta reunión.).</p>		
---	--	--

Fotos de la sesión de retro- alimentación con la cátedra de Investigación y Estadística I- 2008











Carrera: Ciencias de la Educación**Cronograma de clases de Investigación y Estadística II- Segundo cuatrimestre de 2006-**

En amarillo se encuentran las clases observadas- con registro

Teóricos Lunes de 19 a 21hs- aula 257	Prácticos Viernes de 19 a 21hs – aula 145	Talleres Diferentes días y horarios
Lunes 7 de agosto Inicio de la cursada (1° teórico)		
Lunes 14 de agosto 2° teórico- D	Viernes 18 de agosto 1° práctico	Inicio de la primera tanda de talleres (7 clases)
Lunes 21 de agosto Feriado Nacional	Viernes 25 de agosto 2° práctico	
Lunes 28 de agosto Paro Docente	Viernes 1 de septiembre 3° práctico	
Lunes 4 de septiembre Paro no docente – Facultad Cerrada	Viernes 8 de septiembre Paro no docente- Facultad Cerrada	
Lunes 11 de septiembre (*) 3° teórico- D	Viernes 15 de septiembre Marcha Federal- (Laringitis)	
Lunes 18 de septiembre 4° teórico – D y M	Viernes 22 de septiembre (*) 4° práctico	
Lunes 25 de septiembre 5° teórico - M	Viernes 29 de septiembre 5° práctico	
Lunes 2 de octubre 6° teórico - M	Viernes 6 de septiembre Paro docente – 6° práctico	Miércoles 4 de septiembre – 1° taller
Lunes 9 de octubre 1° PARCIAL	Viernes 13 de octubre 7° práctico	Miércoles 11 de septiembre – 2° taller Filo red- Gráficos Excel
Lunes 16 de octubre Feriado Nacional	Viernes 20 de octubre 8° práctico	Miércoles 18 de septiembre / Marcha
Lunes 23 de octubre 7° teórico - M	Viernes 27 de octubre 9° práctico	Miércoles 25 de octubre – 3° taller
Lunes 30 de octubre 8° teórico	Viernes 3 de noviembre 10° práctico	Miércoles 1 de noviembre- 4° taller Filo red- Fórmulas Excel (cambió horario)
Lunes 6 de noviembre 9° y Último teórico- D	Viernes 10 de noviembre 11° - Clase de repaso	Miércoles 8 de noviembre- 5° taller Filo red- Fórmulas Excel (cambió horario)
Lunes 13 de noviembre 2° PARCIAL	Viernes 17 de noviembre Entrega de notas- Cierre	Miércoles 15 de noviembre - Cierre
Lunes 20 de noviembre Recuperatorio		

Entrevistas realizadas y con registro:

Entrevista Prof. Titular. INV II. 19/12/06

Entrevista Prof. Adj. INV II. 03/04/07

Entrevista Prof. JTP. INV II. 05/12/06

S. Retro- Prof. cátedra D- julio 2008

(*) Registros incluidos en este Anexo.

Universidad de Buenos Aires.
 Facultad de Filosofía y Letras.
 Ciencias de la Educación.

Tema: Relación teoría – práctica. Nivel Superior.

Lugar: Facultad de Filosofía y Letras

Cátedra: Investigación y Estadística II

Titular: D

Inicio de cursada: 07/08/06

Teórico N°3

Observadora: Lic. Gladys Calvo

Fecha: Lunes 11 de setiembre de 2006

Teóricos: Lunes de 19 a 21hs. (257)

Registro: 2

Observables	Comentarios	Análisis																													
<p>19,15hs- Llego al aula. Al ingresar veo que el profesor está dando la clase. En el fondo del aula quedan sillas vacías, así que me ubico en una de ellas.</p> <p>El profesor se encuentra en el frente del aula, detrás del escritorio y frente al pizarrón explicando. En el pizarrón hay tablas de frecuencia, tablas de doble entrada y ejes cartesianos.</p> <p>Hay murmullo entre los alumnos.</p> <p>Prof.: - Es importante que recuerden aunque sea esto de los porcentajes. Son importantes porque hacen el recuento comparativo. Es el recurso más usado en la investigación cualitativa. Por lo menos, tienen que manejar porcentaje.</p> <p>Desde el pasillo se escuchan golpes de bombos y redoblantes. Se intensifica tanto el ruido, que el profesor no pude seguir hablando. Sale del aula y cuando vuelve disminuye el ruido.</p> <p>El profesor, parado junto al pizarrón, continúa explicando: - En una tabla de doble entrada, podemos cruzar <i>sexo</i> con <i>nivel educativo</i>... primaria, secundaria y terciaria. Tiene dos variables. (Habla y escribe en el pizarrón tomando valores de las tablas de frecuencia que ya estaban en el pizarrón)...</p> <table border="1" data-bbox="241 1551 633 1808"> <thead> <tr> <th colspan="2"></th> <th colspan="4">NIVEL EDUCATIVO</th> </tr> <tr> <th colspan="2"></th> <th>P</th> <th>S</th> <th>T</th> <th></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <th rowspan="2">S E X O</th> <th>M</th> <td>5</td> <td>5</td> <td>3</td> <td>13</td> </tr> <tr> <th>V</th> <td>6</td> <td>4</td> <td>2</td> <td>12</td> </tr> <tr> <th colspan="2"></th> <td>11</td> <td>9</td> <td>5</td> <td>25</td> </tr> </tbody> </table> <p>Prof.: - El número cinco (señala al primero de la</p>			NIVEL EDUCATIVO						P	S	T		S E X O	M	5	5	3	13	V	6	4	2	12			11	9	5	25		
		NIVEL EDUCATIVO																													
		P	S	T																											
S E X O	M	5	5	3	13																										
	V	6	4	2	12																										
		11	9	5	25																										

<p>tabla) representa a las mujeres con estudios primarios. Las puedo considerar en un porcentaje sobre el total de mujeres (13), sobre el total de personas con estudios primarios (11) o sobre el total de la población en general (25). Se pueden obtener estos tres porcentajes. Es importantísimo porque cambia el análisis y son cosas distintas. Hay que saber con qué uno quiere comparar. Cambia la perspectiva.</p> <p>Luego da un ejemplo con tema de inteligencia y dice que con esto queda redondeado el tema de porcentaje. Continúa explicando.</p> <p>Prof.:- Si quiero saber en la muestra de 25 qué predomina, tengo que usar una medida de tendencia central llamada: MODO. Es la categoría que se asocia con la frecuencia mayor. En la tabla anterior, el modo es igual a estudios primarios. Si el modo es una medida de tendencia central ¿Por qué no es numérica? Se inició con el nombre de <i>moda</i>, después como <i>valor cuspidal</i>, es lo que predomina. ¿Es representativa? Para eso tengo que acudir a la <i>variabilidad</i>. La variabilidad me lo da la homogeneidad o heterogeneidad de la muestra. Si es homogénea es más representativa, si es heterogénea es menos representativa. Existe una medida de variabilidad. En este caso usamos la razón de variación (V). (Habla y escribe...)</p> $V = \left(1 - \frac{f_{mo}}{n}\right) \times 100 \quad f_{mo}: \text{frecuencia modal}$ $V = \left(1 - \frac{11}{25}\right) \times 100$ $V = (1 - 0,44) \times 100$ $V = 0,56 \times 100 = \mathbf{56\%}$ <p>El profesor plantea un ejemplo:- El color verde es de moda pero el 80% no lo usa ¿Es representativo? No. Si me queda mucho fuera del modo no es representativo. Si me queda menos fuera del modo es más representativo. Por ejemplo, si el 70 % lo usa y quedan 10% de otro color y 20% de otro más, queda afuera del modo un 30%. Por lo tanto el 70% es una muestra homogénea y es muy representativa. Para ser representativa tendría que superar el 60 o 65%. Si sumo las cantidades que están fuera del modo, el resultado es igual al que está en la fórmula</p>		
---	--	--

anterior.

El profesor continúa:- Otra forma de analizar los porcentajes es a través de la **RAZÓN**. Es la forma de comparar dentro de una distribución. Vamos a suponer una distribución en función de la variable sexo. (Habla y escribe...)

	x	f
M	0	20
V	1	5
	n	25

Prof.: - Me puede interesar saber cuántos varones hay sobre mujeres (Habla y escribe...)

$$R = V / M = 5 / 20$$

Prof.: - Así, aplicamos la misma lógica que antes... (Habla y escribe...)

$$R = 5 / 20 = x / 100$$
$$X = (100 \cdot 5) / 20$$
$$R = 25$$

Prof.: - Esto significa que si las mujeres fuesen 100 habría 25 varones. Hay 25 varones por cada 100 mujeres. Hagamos la razón al revés. Háganlo ustedes. ¿Cuántas mujeres hay por cada 100 varones? (Habla y escribe...)

$$R = M / V = (20 / 5) \times 100 = 4 \times 100 = 400$$

19,40hs- El profesor continúa explicando:- Esto significa que si los varones fuesen 100, las mujeres serían 400. En los cálculos de tiempos, por ejemplo sueldos docentes, hay que establecer una base. En este caso, podemos pensar en el sueldo del año 2000, se transforma a 100 y se ve cuánto representa ahora. Supongamos que usamos el concepto de **TASA**. Tengo que elegir un año base o una categoría base de comparación. Supongamos que elijo la del año 2000. (Habla y escribe...)

x	\$
2000	250
2001	270
2002	365

2003	324
2004	410

Prof.: - Teniendo en cuenta esta tabla, la fórmula será... (Habla y escribe...)

$$T = \frac{X_i - X_b}{X_b} \times 100$$

X_i : valor cualquiera de la tabla

X_b : valor de la base

$$T = \frac{X_i}{X_b} - \frac{X_b}{X_b} = \left(\frac{X_i}{X_b} - 1 \right) \cdot 100$$

$$\frac{X_i}{X_b} = \text{Razón}$$

Prof.: - La tasa es la razón menos 1 por 100

Al: - ¿De dónde salen los valores de X_i y X_b ?

El profesor explica nuevamente el valor base.

Luego sigue completando la fórmula anterior para obtener un resultado... (Habla y escribe...)

$$T = \frac{270 - 250}{250} \times 100 = 8\%$$

Prof.: - Del sueldo del año 2000 al del año 2001 el sueldo sube un 8%, el 8% de la base que es... (Habla y escribe...)

$$0,08 \times 250 = 20$$

Prof.: - Los \$20 más que tengo en el 2001 completan los \$270 del sueldo. Subió \$20 el sueldo del año 2000. Hagamos con \$410... (Habla y escribe...)

$$T = \frac{410 - 250}{250} \times 100 = 64\%$$

Prof.: - Se ha incrementado 64% el sueldo desde el año 2000 al año 2004. Sería entonces... (Habla y escribe...)

$$0,64 \times 250 = 160$$

$$160 + 250 = 410$$

Prof.: - Pensemos que en el año 2002 el sueldo sería \$165... Calculen...

El profesor espera y mira a los alumnos. Algunos alumnos sentados en el frente hacen cálculos. La mayoría conversa entre sí, hay murmullo.

Al:- menos 34. Es negativo.

Prof.:- O sea que bajó un 34% ¿Cómo se demuestra?... (Habla y escribe...)

$$0,34 \times 250 = 85$$

$$250 - 85 = 165$$

Prof.:- Una forma más fácil... ¿Cuál era la fórmula alternativa de la tasa? Razón - 1, entonces... (Habla y escribe...)

$$(270 / 250 - 1) \times 100 =$$

$$(1,08 - 1) \times 100 =$$

$$0,08 \times 100 = 8\%$$

19,55hs- El profesor continúa:- Esto es un paquete de herramientas para el nivel nominal de medición.

El profesor borra el pizarrón. Hay murmullo en el aula.

El profesor sigue parado junto al pizarrón explicando:- Con el nivel ordinal hacemos algunas preguntas con una escala LIKERT, que es una escala donde se plantean cuestiones y tiene que decir su grado de acuerdo o desacuerdo. Por ejemplo, si se pregunta... ¿Qué opina sobre la idea de que la educación media sea obligatoria?... (Habla y escribe...)

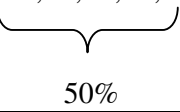

		f impar	f par
5	muy de acuerdo	4	4
4	de acuerdo	3	3
3	intermedio	2	2
2	desacuerdo	1	1
1	muy en desacuerdo	1	0
		11	10

Al:- ¿Siempre son las mismas?

Prof.:- Sí, en todas las preguntas. Si quiero que lo relevante sea el grado de acuerdo, puedo poner del 1 al 5 y números mayores. A mayor número, mayor grado de acuerdo.

Al:- ¿Por qué impar o par?

Prof.:- Son dos poblaciones distintas.

<p>Hay murmullo en el salón El profesor continúa explicando:- Supongamos que lo represento así... (Habla y escribe...)</p> <p>1, 2, 3, 3, 4, 4, 4, 5, 5, 5, 5 1°, 2°, 3°, 4°, 5°, 6°, 7°, 8°, 9°, 10°, 11°</p> <p>Prof.: - Tengo 11 casos. Los ordené así: 1 caso con valor 1, 1 caso con valor 2, 2 casos con valor 3, 3 casos con valor 4, 4 casos con valor 5. Son valores de la escala ordinal y esta es la frecuencia. En la escala ordinal los límites no están claros entre “muy de acuerdo” o “de acuerdo” por ejemplo. Entonces, se usa la MEDIANA, que es el valor que parte (o divide) a la distribución en dos partes iguales, 50% hacia arriba y 50% hacia abajo. Para eso se ordenan de valores menores a mayores.</p> <p>Al:- ¿Por qué ordenó los números así? El profesor vuelve a repetir. En al aula hay permanentemente murmullo, pero ante algunas preguntas reiteraciones aumenta el nivel. También otros chistan para que bajen el tono de la voz. El profesor termina de repetir la explicación anterior y sigue con la explicación.</p> <p>Prof.: - Luego le pongo número de orden del 1° al 11° ya que tengo 11 casos. Hallo el orden de la mediana, que me dice en qué posición se encuentra el valor que representa a la mediana. (Habla y escribe...)</p> $(Md)^{\circ} = \frac{n + 1}{2}$ $= (11 + 1) / 2$ $= 12 / 2$ $= 6^{\circ}$ <p>Prof.: - El resultado, indica que en el 6to lugar está el valor de la mediana. Lo busco y es el 4. Son medidas de posición. Busco el lugar y el valor que corresponde. De un lado marco el 50% y del otro el 50% restante. El 4 (marca en el pizarrón)...</p> <p>1, 2, 3, 3, 4, 4, 4, 5, 5, 5, 5 1°, 2°, 3°, 4°, 5°, 6°, 7°, 8°, 9°, 10°, 11°</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 10px;"> <div style="text-align: center;">  <p>50%</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>50%</p> </div> </div>		
--	--	--

Prof.: - El 4 parte a la distribución en dos.

Al: - ¿Y si tengo 1000 casos?

Prof.: - Si tienen 20, 30 o 50 casos se trabaja con intervalos. Supongamos que ahora tenemos la segunda situación de 10 casos... (Habla y escribe...)

2, 3, 3, 4, 4, 4, 5, 5, 5, 5

1°, 2°, 3°, 4°, 5°, 6°, 7°, 8°, 9°, 10°

$$\begin{aligned} \text{Md)°} &= \frac{n + 1}{2} \\ &= (10 + 1) / 2 \\ &= 11 / 2 \\ &= 5,5 \end{aligned}$$

Prof.: - ¿Qué se hace en este caso? ¿Existe el orden 5,5? No. Sería el promedio entre el lugar 5° y 6°. (Habla y escribe...)

$$\text{Promedio: } (4 + 4) / 2 = 4$$

Prof.: - Esto es para un pequeño número de casos no ordenados. Cuando los datos están ordenados, están a nivel métrico y uso la mediana para el nivel métrico. La ventaja de la mediana es que no se ve afectada por los valores extremos. Si tengo en “escuela primaria” alguien de 25 años, el promedio va hacia el valor extremo, en cambio la mediana no. Mejor lo vemos en un ejemplo práctico.

El profesor borra todo. Habla y escribe...

x	f	fa	xm	fxm
10-14	3	3	12	36
15-19	10	13	17	170
20-24	23	36	22	506
25-29	8	44	27	216
30-34	6	50	32	192
n	50			1120

f: frecuencia

fa: frecuencia acumulada

xm: punto medio (sumo el límite superior al límite inferior y divido 2)

fxm: frecuencia por punto medio.

1120: sumatoria de frecuencia por punto medio.

Prof.: - Tengo 50 personas entre 10 y 34 años y quiero saber cuál es la edad que parte la distribución en dos partes iguales. Para eso, uso la mediana. Recorro al concepto de frecuencia acumulada (sumo las frecuencias). La última frecuencia acumulada tiene que coincidir con el total de casos. ¿Qué significa esto? En el nivel ordinal las posiciones comienzan con 1. Al ser un valor posicional le falta el cero. Como tengo posiciones no vale la pena el cero. Por eso tengo que compensar el espacio que me falta con +1. vamos con los límites reales... (Habla y escribe...)

	3	13	36	44	50 años
3	10	23	8	6	
casos	casos	casos	casos	casos	
9,5	14,5	19,5	24,5	29,5	34,5

Al:- ¿Por qué 1,5?

Als:- No! Dice 9,5!

Al:- Bueno! ¿Por qué 9,5?

Prof.: - Límite real del primer intervalo. Si los ordenara, el número de casos me coincide con el orden. Si ordeno los 50 casos, tengo 50 órdenes y 50 valores. La fórmula para la mediana es... (sube el murmullo en el aula)... (El profesor habla y escribe...)

$$Md = Li + \frac{(np - F)}{f} i$$

$$np = n \frac{1}{2} = n / 2$$

El profesor aclara:- Yo enseño la fórmula generalizada, si no cuatro partes, son cuartiles; en 10 partes, deciles; en 100 partes, percentiles.

Al:- Estamos perdidos... ¿Lo puede explicar mejor? Lleva 10 minutos.

20,30hs- Sube el murmullo en el aula.

Prof.: - ¿Qué no entienden?

Al:- No entiendo el sentido de la línea anterior.

Prof.: - Es para demostrar que coincide con el número de casos. Lo primero es hallar $n / 2 = 50 / 2 = 25$ ¿Dónde tengo que meter 25? Lo miro en las frecuencias acumuladas. Hay que ver cuál la contiene y elegir la menor, en este caso 36 y determino **el intervalo de referencia**. Se llama así porque la mediana tendrá que caer entre 19,5 y

24,5. Es una forma de chequeo por si me equivoco en cálculos. Tengo que ver qué significa cada elemento de la fórmula anterior...

Li = Límite inferior real del intervalo de referencia que es igual a 19,5

$$n / 2 = 25$$

F = Frecuencia acumulada inmediatamente anterior al intervalo de referencia = 13

f = Frecuencia del intervalo de referencia = 23

i = Intervalo de la distribución = 5 (de 10 a 14 hay 5, también $14,5 - 9,5 = 5$ lo que sería la diferencia de límites reales.

El profesor continúa explicando y escribiendo en el pizarrón:- Si reemplazamos la fórmula por los números... (Habla y escribe...)

$$Md = 19,5 + \frac{(25 - 13) 5}{23}$$

$$Md = 22,11$$

Prof.:- 22 divide el 50% mayor de 22 y el 50% menor de 22.

Una alumna del frente hace una pregunta y el profesor le responde. No escucho ya que sube el murmullo en el aula.

Prof.:- Si dividiera la distribución en 4 ...

Al:- ¿Por qué en cuatro?

Prof.:- Por que quiero ver cuál es el valor del primer 25%, el valor del segundo 25% y el valor del tercer 25%. Cada parte se va a llamar cuartel y cada uno representa el 25% de los casos. En la mediana la distribución se divide en mitades. Aquí puedo obtener el valor asociado al cuartil 1, 2 y 3 ¿Por qué no del cuartil 4? Es obvio, porque es el final de la distribución. El valor del segundo cuartil coincide con la mediana. Si las divido en 10 sería un decil y puedo obtener el valor asociado del decil 1 al decil 9. Si la divido en 100, la mediana coincide con el valor 50 y puedo ver cuántos casos tengo para adelante y para atrás de determinado valor. Si tengo cuarteles, en término de proporciones sería: 0,25 – 0,50 – 0,75

El profesor continúa, habla y escribe:

$$\text{Valor asociado el cuartil 1 } (X_{c1}) = n.p = 50 . 0,25 = 12,5$$

Entonces...

<p> $Xc1 = Li + \frac{(np - F) i}{f}$ $Xc1 = 14,5 + \frac{(12,5 - 3) \cdot 5}{10}$ $Xc1 = 19,25$ </p> <p> Prof.: - Esto significa que detrás de 19 años está el 25 % de la población. El 25% de la muestra tiene 19 años o menos. En el caso del cuartil 3 sería... el valor asociado el cuartil 3 (Habla y escribe...) </p> <p> $Xc3 = 24,5 + \frac{(37,5 - 36) \cdot 5}{8}$ $Xc3 = 25,44$ </p> <p> Prof.: - Esto significa que el 75% de la población tiene hasta 25 años. Para el cuartil 3 se calcula... $n \cdot p = n (0,75) = 50 \times 0,75 = 37,5$ </p> <p> El profesor toma el borrador. Los alumnos le piden que no borre. El profesor espera. Sube el murmullo en el aula. El profesor borra el pizarrón y continúa. </p> <p> Prof.: - La mecánica es la misma con deciles y percentiles. Si me interesa el decil 7 será n. 0,70. Si quiero saber el percentil 59 será n. 0,59. </p> <p> 20,50hs- El profesor continúa explicando:- La última medida es la media aritmética o promedio. La media equilibra las desviaciones positivas y negativas. Si tenemos los números 4, 5 y 6 y tengo que sacar el promedio sumo todo y divido por la cantidad, daría 5... $\bar{x} = 5$ (Habla y escribe...) </p> <p> Desviaciones $4 - 5 = -1$ $5 - 5 = 0$ $6 - 5 = +1$ </p> <p> Los alumnos conversan entre sí, sube el murmullo, se escuchan risas. </p> <p> Prof.: - La sumatoria de los desvíos a la media da cero. Cuando tienen intervalos se elige el punto medio que es la semisuma de los límites. Escribe la fórmula del promedio y la resuelve. </p> <p> Prof.: - 22,5 es el promedio de esta distribución (por intervalo). Es decir, el promedio de edad de </p>		
--	--	--

<p>las 50 personas. ¿Y el modo?... Cuando coincide modo, mediana y media la distribución es normal. El profesor sigue hablando con los del frente que lo siguen. Sube el murmullo. No se escucha lo que dice el profesor. Algunos alumnos dicen: “¿Qué?”. Algunos alumnos anotan, otros hablan, otros guardan, otros se paran. Se abre la puerta del aula y se asoma un señor un una pantalla y retroproyector. Detrás de él hay alumnos que quieren entrar.</p> <p>21hs- Se van los alumnos. El profesor guarda.</p>		
---	--	--

Universidad de Buenos Aires.
 Facultad de Filosofía y Letras.
 Ciencias de la Educación.

Tema: Relación teoría – práctica. Nivel Superior.

Lugar: Facultad de Filosofía y Letras

Cátedra: Investigación y Estadística II

Titular: D

Inicio de cursada: 07/08/06

Práctico: N° 4

Observadora: Lic. Gladys Calvo

Fecha: viernes 22 de septiembre de 2006

Prácticos: Viernes de 19 a 21hs. (145)

Prof. prácticos: María

Registro: 2

Observables	Comentarios	Análisis
<p>19,15hs- En el aula se encuentran 18 alumnos. La profesora MA y su adscripta J ya están en el curso, acomodando sus pertenencias.</p> <p>MA se para en el frente y dice para iniciar la clase:- Primero tomamos lista y J reparte los trabajos corregidos. Cada uno vaya revisando. Vamos a corregir los ejercicios entre todos hoy. Nos va a servir para repasar, explicar si es necesario y equiparar al grupo por las clases que perdió cada uno. Vamos a tomar los ejercicios del cuadernillo para trabajar.</p> <p>Al:- ¿Entra diagrama de caja para el parcial?</p> <p>MA:- Entra todo hasta muestreo inclusive.</p> <p>Al:- En el teórico se dijo que no entraba.</p> <p>MA:- Si se corre va a ser un segundo parcial muy denso. No es un tema complicado. Se trabaja operacionalización y muestreo teórico sin ejercicios. Recuerden que el parcial quedó el 9 de octubre en el aula de teórico. Hay posibilidades de recuperatorio pero no es posible usarlo para mejor nota, sino para seguir la cursada y el que no asista tiene que traer justificativo.</p> <p>MA toma lista.</p> <p>MA sigue diciendo:- Por supuesto que las fórmulas se pueden tener.</p> <p>Al:- ¿Es todo práctico?</p> <p>MA:- No, hay preguntas teóricas y su justificación es teórica. Por ejemplo, tengo que saber justificar por qué tengo que usar una medida de tendencia central y no otra.</p> <p>Al:- ¿Lo agrupado es intervalar?</p> <p>MA:- No, cada vez que damos la frecuencia agrupamos, después si hacemos intervalos es otra cosa. Por ejemplo, si colocamos en las calificaciones: B B B MB S no estoy</p>		

agrupando, si colocamos 3 B 1MB 1S estoy agrupando pero no hago intervalos.

19,30hs-

Varias alumnas preguntan por los ejercicios.

MA responde:- Vayamos viendo los ejercicios y respondiéndolos. El diagrama de caja entra, es sencillo cuando se manejan las medidas de tendencia central y de dispersión.

Al:- No lo entendí en el cuadernillo.

MA:- La clase que viene lo vemos. Antes vamos a revisar los conceptos. Saquen el cuadernillo 2...

Los alumnos lo buscan y lo sacan. La profesora se encuentra parada en el frente del aula, apoyada en el escritorio con el cuadernillo en la mano. Los alumnos sentados frente a ella.

MA lee un ejercicio sobre regiones del país. J anota en el pizarrón la tabla que está en el cuadernillo.

MA pregunta el grupo sobre **medidas de tendencia central**: ¿Qué significan? ¿Qué es el modo? ¿Podemos usar otra? ¿Por qué es la medida de tendencia central óptima? ¿Cómo la calculamos?

Tres alumnas responden todo. El resto sigue la clase en silencio.

MA identifica **el modo** en el ejercicio y continúa haciendo preguntas al grupo: ¿Qué es una medida de dispersión? ¿Para qué sirve calcularla? ¿Qué es homogénea? ¿Qué es heterogénea? ¿Qué significa que hay una concentración en el punto de la media?

Siempre son las mismas alumnas que responden. MA sigue explicando la homogeneidad y heterogeneidad.

MA le pide al grupo que observen el punto b y plantea:- ¿La medida de dispersión más conveniente?

Al:- razón de dispersión.

MA:- ¿Cómo se calcula?

Al lee la fórmula en voz alta mientras MA lo escribe en el pizarrón.

MA:- ¿Qué indica?

Al:- Lo que queda afuera del modo.

MA:- ¿En qué?

Al:- En porcentaje.

MA aclara la información que provee este cálculo.

Entre la profesora y algunas alumnas que se sientan en las primeras filas, desarrollan la fórmula con números. La profesora escribe en el pizarrón lo que se habla. Le pide a una alumna que complete con el cálculo. La alumna pasa al frente y lo hace, usando la calculadora.

MA dice:- Un problema me da 64,7

Entre MA y algunas alumnas se intercambian algunas ideas sobre la posibilidad de usar o no decimales o números enteros. MA plantea que eso dependerá de la decisión que tome el investigador para la comunicación en función de la utilidad y el destinatario.

MA aclara:- Estas son algunas posibilidades que dan las Ciencias Sociales. En otras áreas como en física los decimales pueden ser decisivos. ¿Cómo interpreto este resultado?

Al:- No es representativo porque el 65% queda fuera.

MA:- Es heterogénea. Tenemos que considerar que estos resultados son “tendencias a...” ¿Vemos el ejercicio siguiente?

Las alumnas que preguntan, responden y participan generalmente son las mismas.

19,50hs-

MA pasa el ejercicio 2 sobre pesos de los estudiantes. Lee el enunciado y lo que pide resolver.

MA pregunta:- ¿Quién lo resolvió? Alguien que no sea de las que hablan siempre...

Una alumna pasa a escribir en el pizarrón cómo lo resolvió.

Otra chica plantea desde su asiento que es bimodal, que tiene dos modos. MA asienta con la cabeza. La alumna que escribió la solución del ejercicio se sienta.

MA aclara que no hay que quedarse con el dato duro. Plantea ejemplos y cambio en los datos del ejercicio 1 para ver posibles interpretaciones.

MA finalmente pregunta:- ¿Se puede hallar el modo sin agruparlos?

Algunas alumnas responden que sí. MA muestra cómo ubica los datos de forma no agrupada.

20hs-

MA le pide al grupo que se centre en el punto b del ejercicio 2 y pregunta:- ¿Cuál es la medida

de dispersión más conveniente?

Algunas alumnas plantean tener dudas al respecto entre algunas opciones.

MA aclara:- Para diferentes niveles de medición, puedo buscar el modo y también V (razón de variación). Puedo usarlo para todo pero no es lo óptimo. Hay que ver las decisiones en función del ejercicio concreto.

MA sigue con el ejercicio. Le pide a una alumna que hasta ahora no intervino que pase al frente y desarrolle la fórmula. Mientras MA pregunta qué es el desvío estándar. Una alumna responde. Otras alumnas hacen preguntas sobre el tema y la profesora aclara el concepto. MA plantea nuevos ejemplos suponiendo nuevos valores a los ejercicios anteriores. Surge el tema de los cuarteles y la distancia intercuartil para saber si es homogénea o heterogénea. MA aclara que muchas decisiones dependerán de lo que se estudie. Da nuevos ejemplos en el pizarrón cambiando los valores de los ejercicios realizados.

Una alumna pregunta por los cálculos para obtener desvíos estándar.

MA explica y aclara que el resultado es siempre positivo aunque después se interpreta como positivo o negativo.

MA propone revisar con los alumnos la medida de tendencia central óptima en cada caso:

- Nominal: **Mo (modo)**
- Ordinal: Mo (modo), **Md (mediana)**
- Intercalar: Mo (modo) Md (mediana) **X (media aritmética o promedio)**

La profesora señala que las medidas remarcadas son las óptimas pero que las anteriores son posibles pero la destacada es la más exacta. Da un ejemplo con las notas de un alumno.

MA pregunta:- ¿Cuándo me conviene usar una medida anterior y no la óptima? Cuando hay valores extremos a los que son sensibles.

MA Da un ejemplo con notas de alumnos y con sueldos.

MA:- Las decisiones se toman mientras se obtienen los datos y en función de lo que queremos mostrar. El diagrama de caja permite decidir si hay algún caso que hay que sacar porque afecta muchos otros valores.

MA vuelve a los ejercicios del cuadernillo y

pregunta:- ¿Podemos vincular desvío y modo?...
No, se necesitan otros valores para interpretarlo.

20,25hs-

Surgen preguntas de alumnas sobre el desvío y la interpretación de los cuarteles.

La profesora responde dudas, plantea situaciones e interpretaciones de los resultados de fórmulas.

MA plantea la distancia intercuartil:- el 50% se encuentra entre el valor asociado al cuartil 1 y 3.

Los alumnos comentan, preguntan, escuchan y anotan.

MA borra el pizarrón y escribe la fórmula de la mediana. Va preguntando qué significa cada elemento de la fórmula. Les pide que miren los teóricos y lo repasen.

Mientras la adscripta J copia la tabla del ejercicio 5.

MA muestra en el pizarrón los cambios que sufre la fórmula anterior si se habla de cuartiles.

Explica cómo resolver el cálculo de la fórmula buscando la frecuencia acumulada.

Los alumnos plantean dudas y entre todos reemplazan la fórmula por los valores correspondientes. La profesora los guía a través de preguntas y escribe en el pizarrón lo que dicen los alumnos. Generalmente participan las alumnas de las primeras filas, los demás permanecen en silencio.

MA plantea que es fundamental la elección del intervalo de referencia porque si se identifica mal sale todo mal. Pide el resultado final. Algunas alumnas lo obtienen con la calculadora y lo dicen: 16,88.

MA:- ¿Qué quiere decir este resultado?

Diferentes alumnas dicen cómo lo interpretan.

La profesora aclara que el 50% de la población le dedica más de 17hs y la otra mitad menos de 17hs de estudio. Señala que la fórmula compensa la pérdida de información.

20,45hs-

MA continúa y pregunta:- Si quisiera calcular para datos agrupados la media aritmética ¿Qué tenemos que hacer?

Al:- Sacar el punto medio.

MA pide la fórmula, los alumnos de la dictan y

ella la escribe en el pizarrón. Explica qué significan algunos componentes de la fórmula. Los alumnos que intervienen son siempre los de adelante. Todos siguen en silencio la clase y anotan en sus cuadernos. La profesora explica, pregunta, da ejemplos. Los alumnos interrumpen si no entienden algo. La profesora reitera la explicación, busca otros ejemplos y plantea alternativas para que entiendan por qué hacen las cosas que hacen y cómo se interpretan los resultados de las fórmulas.

21hs-

MA:- ¿Les quedó alguna duda hasta acá?

Al:- No, re- bien.

Una alumna hace otra pregunta. La profesora le vuelve a explicar cómo elige la medida más conveniente según la situación planteada.

MA plantea:- ¿Otra duda?

Silencio.

MA:- Si no más dudas por ahora, hagan los ejercicios del cuadernillo 2.

La profesora hace una fe de erratas en la clave de corrección del cuadernillo en el ejercicio 6 punto b y c. Pide que en el ejercicio 9 saquen valores para luego hacer todos juntos el diagrama y la interpretación.

21,05hs- Reitera la consigna para la clase que viene- Se da por terminado el práctico.

Ciencias Antropológicas

Carrera: Ciencias Antropológicas**Asignatura: Métodos cuantitativos en Antropología**

Cronograma de clases observadas- 1º cuatrimestre de 2009

Teóricos: Carga semanal: 4 horas semanales: 2hs los martes y 2 horas los viernes de 19 a 21hs- **Prácticos:** Hay 4 prácticos disponibles: 2 comisiones paralelas el martes de 21 a 23hs y 2 comisiones paralelas el viernes de 21 a 23hs.

Semanas	Teóricos- martes 19 a 21hs	Práctico- martes 21 a 23hs	Teórico- viernes 19 a 21hs
1º 24/3 y 27/3	Feriado Nacional	Feriado Nacional	Sí (2hs) primer teórico
2º 31/3 y 03/4	No fui- 2º teórico 1º clase INV 1	No hubo	No fui- 3º teórico
3º 07/4 y 10/4	No fui- 4º teórico Reunión INV 1	No fui Primera clase	Viernes Santo
4º 14/4 y 17/4	Sí (1hs) 5º teórico	No fui Segunda clase	Sí (1,30hs) (*) 6º teórico
5º 21/4 y 24/4	No fui- 7º teórico Reunión INV 1	No fui Tercera clase	No fui- 8º teórico
6º 28/4 y 01/5	No fui- 9º teórico Me duele garganta	No fui Cuarta clase	Feriado Nacional
7º 05/5 y 08/5	Sí (1hs) 10º teórico	Sí Quinta clase	No fui- 11º teórico Antes del primer parcial que es al día siguiente: sáb. 9/5
8º 12/5 y 15/5	No fui- 12º teórico Reunión INV 1	No fui Sexta clase	No fui- 13º teórico
9º 19/5 y 22/5	Sí (2hs) 14º teórico	Sí Séptima clase (*)	Sí (1hs)- 15º teórico
10º 26/5 y 29/5	Sí (1/2 hora) 16º teórico	Sí Octava clase	No fui- 17º teórico
11º 02/6 y 05/6	No fui- 18º teórico Reunión INV Amenaza de bomba 20hs	No fui- no hubo Amenaza de bomba	No fui- 19º teórico
12º 09/6 y 12/6	Sí (1/2 hora) 20º teórico	Sí Novena clase	No fui- 21º teórico Antes del segundo parcial que es al día siguiente: sáb. 13/6
13º 16/6 y 19/6	Sí (1hs) 22º teórico	No fui- Décima clase	Sí (1hs) 23º teórico
14º 23/6 y 26/6	No fui- 24º teórico	No fui- Décimo primer clase	No fui 25º teórico
15º 30/6 y 03/7	No fui- 26º teórico ULTIMO	No fui- última clase	No HUBO Antes del tercer parcial que es al día siguiente: sáb. 04/7

Las clases en la UBA se suspendieron el 01/07 por GRIPE A- PARCIAL POR MAIL

Entrevistas realizadas y con registro:

Entrevista Prof. Titular- 10/08/09

Entrevista Ayte- 17/09/09

Entrevista egresado - 02/12/2010

S. Retro. Prof. cátedra A- diciembre 2010

(*) Registros incluidos en este Anexo.

Universidad de Buenos Aires.
 Facultad de Filosofía y Letras.
 Ciencias de la Educación.

Tema: Relación teoría – práctica. Nivel Superior.

Lugar: Facultad de Filosofía y Letras

Cátedra: MÉTODOS CUANTITATIVOS

Titular: A

Inicio de cursada: 27/03/09

Teórico N° 6

Observadora: Lic. Gladys Calvo

Fecha: viernes 17 de abril de 2009

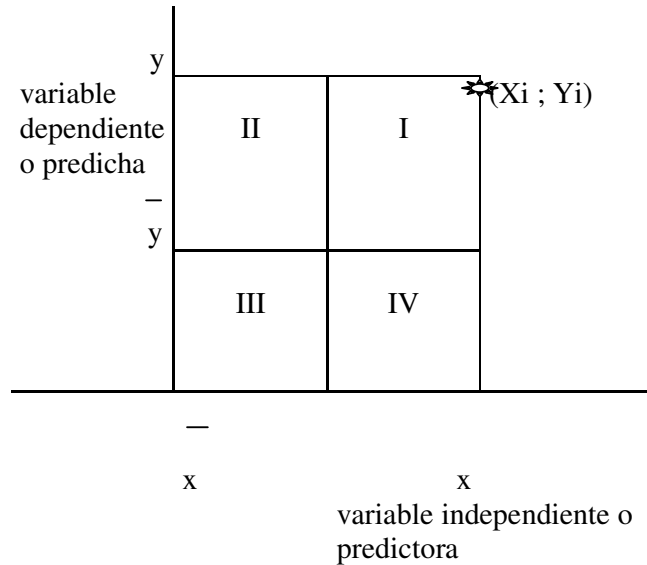
Teóricos: martes y viernes de 19 a 21hs

Aula: 218

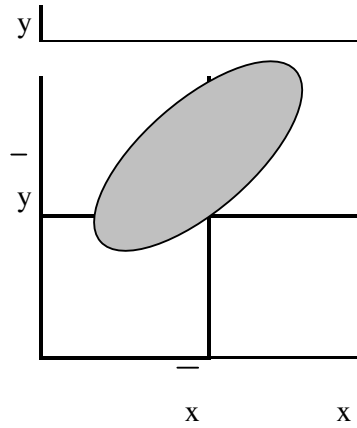
Registro: **3**

Observables	Comentarios	Análisis																																				
<p>18,50hs- Llego a la puerta del aula 218. Hay otra clase que aún no terminó. El Profesor Titular (PT) de la materia que observo ya está caminando por los pasillos de la facultad esperando que desocupen el aula. Algunos alumnos también esperan sentados en el piso de los pasillos.</p> <p>19hs- Desocupan el aula 218. Los alumnos que están esperando pasan, se ubican en alguna silla y sacan sus cuadernos. PT deja su portafolio en el escritorio y borra el pizarrón.</p> <p>PT con una tiza en la mano comienza la clase diciendo que el capítulo 2 del texto habla de RELACIONES (escribe esta palabra en el pizarrón) y de ASOCIACIÓN (escribe esta palabra en el pizarrón).</p> <p>PT prácticamente de espaldas a los alumnos, dibuja en el pizarrón una matriz. Lo hace y cuenta al mismo tiempo lo que va haciendo.</p> <table border="1" data-bbox="240 1245 711 1656"> <thead> <tr> <th data-bbox="240 1245 391 1276">X</th> <th colspan="2" data-bbox="391 1245 711 1276">Y cuantitativas</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="240 1276 391 1308">1</td> <td data-bbox="391 1276 542 1308"></td> <td data-bbox="542 1276 711 1308"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="240 1308 391 1339">.</td> <td data-bbox="391 1308 542 1339"></td> <td data-bbox="542 1308 711 1339"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="240 1339 391 1371">.</td> <td data-bbox="391 1339 542 1371"></td> <td data-bbox="542 1339 711 1371"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="240 1371 391 1402">.</td> <td data-bbox="391 1371 542 1402"></td> <td data-bbox="542 1371 711 1402"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="240 1402 391 1434">.</td> <td data-bbox="391 1402 542 1434"></td> <td data-bbox="542 1402 711 1434"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="240 1434 391 1465">i</td> <td data-bbox="391 1434 542 1465">Xi</td> <td data-bbox="542 1434 711 1465">Yi</td> </tr> <tr> <td data-bbox="240 1465 391 1497">.</td> <td data-bbox="391 1465 542 1497"></td> <td data-bbox="542 1465 711 1497"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="240 1497 391 1528">.</td> <td data-bbox="391 1497 542 1528"></td> <td data-bbox="542 1497 711 1528"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="240 1528 391 1560">.</td> <td data-bbox="391 1528 542 1560"></td> <td data-bbox="542 1528 711 1560"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="240 1560 391 1591">.</td> <td data-bbox="391 1560 542 1591"></td> <td data-bbox="542 1560 711 1591"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="240 1591 391 1623">n</td> <td data-bbox="391 1591 542 1623"></td> <td data-bbox="542 1591 711 1623"></td> </tr> </tbody> </table> <p>PT dice que hay tres niveles que se vieron la clase pasada:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- gráfico 2- numérico 3- valores atípicos 	X	Y cuantitativas		1					i	Xi	Yi			n				
X	Y cuantitativas																																					
1																																						
.																																						
.																																						
.																																						
.																																						
i	Xi	Yi																																				
.																																						
.																																						
.																																						
.																																						
n																																						

PT:- El punto tres es importante porque son los valores que determinan si entra o no. Vamos a hacer un repaso. En el primer paso hacemos un diagrama de dispersión. PT lo dibuja en el pizarrón y va nombrando lo que va haciendo.

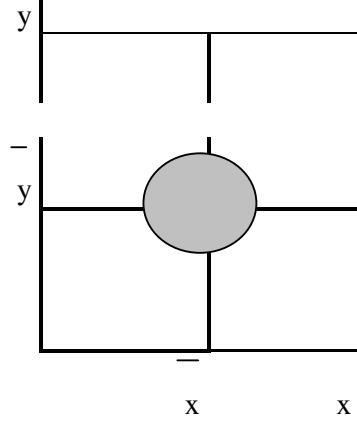


PT explica:- Este esquema sirve si se piensa en una relación causa- efecto. En este diagrama de dispersión la intersección de un individuo se representa con una cruz. La primera idea que trabajamos era representar la media de X y la media de Y, que es una representación constante para los valores de Y, lo mismo que para los de X, paralela a la absisa. Al hacer las medias, quedan cuatro cuadrantes: I, II, III, IV, que tienen un contenido cualitativo diferente. El cuadrante I corresponde a individuos que superan la media de X y de Y. El III cuadrante son individuos cuyas mediciones de X e Y son inferiores a la media. El cuadrante II son individuos que superen la media de Y pero no superen la media de X. El cuadrante IV son los que superen la media de X y no superen la media de Y. Esto trae un criterio de clasificación. Las representaciones que vamos a obtener en general son de tres tipos: (los dibuja en el pizarrón)

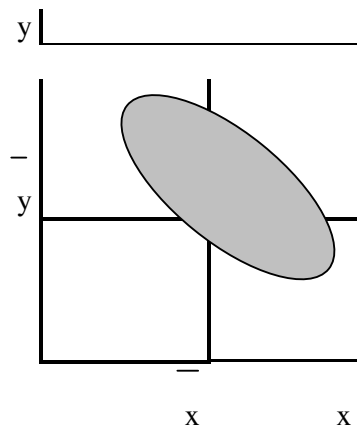


Asociación directa

No asociación



Asociación inversa



PT:- La contemplación de estos tres tipos de gráficos nos hace pensar en la asociación. En la primera, asociación directa, los valores altos de Y son acompañados por los valores altos de X y los valores

bajos de Y por lo bajos de X. Por supuesto que hay casos que no caen, pero la mayoría estaría entre el II y III cuadrante... X e Y están asociados de manera directa o positiva. En el otro extremo, el tercer gráfico, los valores altos de Y son acompañados por los valores bajos de X y viceversa, los valores altos de X por los bajos de X. Entonces, se podría decir que esa asociación es inversa o negativa. Y en la otra situación, el segundo gráfico, donde hay equilibrio entre los cuatro cuadrantes, no es posible hacer las otras lecturas... entonces va a indicar la no asociación. Normalmente, en todo trabajo de investigación se busca mostrar la asociación directa o inversa con métodos confiables de manera que los resultados no estén teñidos por la voluntad investigativa.

19,20hs- PT sigue:- Si tenemos que definir **qué es investigar**, podemos decir que es mostrar con un método confiable asociaciones que se validarán en el tiempo en un conjunto de teorías... (...) ... A esta altura del conocimiento científico no hay iluminados... hay transpirados... (Risas). Una vez que hemos llegado a este punto, podemos ver **la dirección de la asociación** (lo anota en el pizarrón). Hay como dos tipos de asociaciones: positiva o negativa. Ahora vamos a enfrentarnos con el tema numérico y si revisan Moore se van a encontrar con **estandarización de variables** (lo anota en el pizarrón) donde (escribe en el pizarrón la siguiente fórmula):

$$Z_i = \frac{X_i - \bar{X}}{S_x}$$

19,30hs- PT continúa:- encontramos la desviación típica en la que el dato se encontraba con la ventaja que la desviación típica de $Z = 0$ y $S = 1$ que son los números más fáciles de usar. La estandarización de variables viene a nuestro auxilio ¿Qué problemas tenemos? ¿No tengo unidad de medida?

PT hace dos gráficos de Z en el pizarrón...

<div style="text-align: center;"> </div> <p>PT sigue explicando:- Si marcamos un punto (el marcado de azul) se forma un rectángulo, ¿Qué magnitud tienen sus lados?...</p> <p>PT escribe una fórmula y la resuelve.</p> <p>PT dice:- Esa superficie del rectángulo va a ser cambiante, porque no todos los puntos tienen el mismo valor. Pensando en otro punto veo distancias positivas y negativas, por lo tanto, la superficie del rectángulo va a tener un signo. En los cuadrantes I y III, la suma va a ser positiva y en los cuadrantes II y IV, negativa... esto coincide con los gráficos que le habíamos puesto positiva y negativa... ¿por qué no hacer como la varianza?... que tomaba una sola media y aquí tomo 2 variables simultáneamente.</p> <p>PT escribe la fórmula en el pizarrón:</p> $\frac{\sum Z_{yi} * Z_{xi}}{n-1}$ <p>19,40hs- Un grupo estudiantil pide permiso para hablar. PT le concede unos minutos y se sienta en la silla del escritorio.</p> <p>Cuando el grupo estudiantil termina y se retira, PT se seca con una carilina la transpiración de su frente y se</p>		
---	--	--

para nuevamente y vuelve a caminar por el frente de la clase.

PT retoma y dice:- Haga un trabajo cuantitativo o cualitativo, van a encontrar el concepto de **coeficiente de correlación lineal r** (que corresponde a la fórmula anterior). De esta representación gráfica a la representación numérica... a ver... pensemos... para poder entender... no es como en las parejas que nadie sabe por qué está con otro... acá hay que... (Borra el pizarrón y escribe mientras dice...):

Propiedades de r:

1- Sus valores van entre -1 y + 1 (lo escribe en el pizarrón con signos de la siguiente forma: $-1 \leq r \leq +1$) lo cual permite expresar **la dirección de la asociación** (y escribe...):

Si $r > 0$ Asociación positiva
Si $r < 0$ Asociación negativa
Si $r = 0$ No existe asociación

Un alumno pregunta si es raro que dé cero.

PT comenta que los que hacen estos métodos gozan de las libertades de no tener que fundamentar en la investigación.

Al:- Siempre que se calcule va a dar algo r

PT:- Sí, pero lo lejos que está del 0... está en el capítulo 10 del libro... (...)

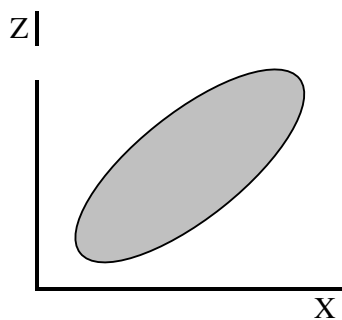
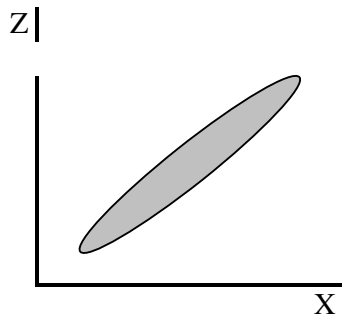
19,55hs- PT camina por el frente de la clase mientras habla de los valores diferentes a cero, de su significatividad por ser diferente de cero. PT se apoya sobre el escritorio y luego sigue caminando. Los alumnos permanecen en sus asientos, escuchan, anotan, murmuran entre ellos, entran o salen del aula. PT sigue dando su clase sin detenerse.

PT:- Podemos establecer una medida del error que estamos dispuestos a cometer. En la investigación voy a mostrar que mis datos se separan del cero y que hay asociación porque si no hay asociación no tengo nada que mostrar.

PT borra el pizarrón.

PT continúa:- Hay un segundo aspecto, que es la **magnitud de la asociación**. Pensemos dos situaciones...

PT dibuja los dos gráficos siguientes:



PT explica:- En ambos casos, r es mayor de cero, es positiva, si trazo la media de X e Y están en I y III cuadrante ¿En cuál de los dos casos está más próximo a 1? ¿Qué les dice vuestra intuición?

Silencio en el aula.

PT:- Va a ser en el primer caso porque en realidad se esconde una recta y en el primer caso se está más cerca de una recta, que es la expresión compacta, indicando un grado de correlación mayor.

PT escribe en el pizarrón mientras lo dice en voz alta:

2- Magnitud: Si r es próximo a $+1$ ó -1 entonces los datos estarán más próximos a la recta que expresaría de manera más compacta a los datos. Recordar que r es un coeficiente de correlación **lineal**.

Un alumno hace una pregunta y PT le responde. Luego PT va hacia una ventana lateral, mira a través de ella, hace un comentario, se ríe, va hacia el pizarrón y lo borra.

PT sigue:- La tercera propiedad que podemos mencionar... (Escribe en el pizarrón mientras lo dice en voz alta)...

3- El valor de r no se modifica como consecuencia de

transformaciones lineales de los datos. Se dice que X' es una transformación de lineal de X

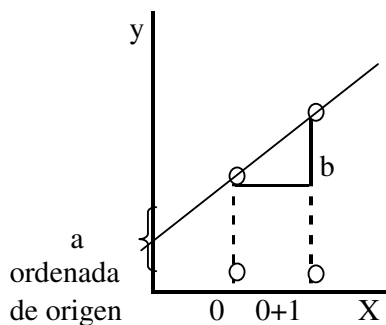
$$\text{Si } X' = \frac{a + x}{b} ; b \neq 0$$

PT comenta:- Esta es una propiedad algebraica de r muy importante porque garantiza que el archivo de datos va a estar inviolado o violado pero no va a alterar la asociación. Este coeficiente es insensible. Y la cuarta propiedad... (Escribe en el pizarrón mientras lo dice en voz alta)...

4- r es sensible a la presencia de valores extremos. Lo que significa que r nos está previniendo frente a ese problema que presentan los valores atípicos.

PT prosigue:- No sé cuántos subieron al campus virtual, en él va a aparecer un archivo de la parte 2 donde van a tener 528 datos de educación, experiencia ocupacional, salario y horario. La idea es ver qué variables están asociadas o no. Se piensa que salario está asociado a educación y a experiencia ¿Qué les parece?
Silencio en el aula.

20,15hs- PT avanza:- Tiende a ser negativa porque hay una opción entre estudio y experiencia... más de una y menos de otra. Como aún no lo vieron prefiero que sigamos un poquito más con este tema. Vamos a llamarlo **recta por mínimos cuadrados**... volviendo al punto 2 antes planteado como propiedades de r ... ¿Cómo ajusto una recta a mi conjunto de datos? Tengo que elegir un método capaz de ser entendido por cualquiera. Pensemos cuál es la ecuación de una recta... (Escribe en el pizarrón mientras dice...) Está configurada por: $\hat{y} = a + bx$. Esta ecuación va a tener una representación de este tipo: (dibuja en el pizarrón)



PT explica:- Si $x = 0$... entonces.... Y es igual a “ a ” (ubica “ a ” en el gráfico y la llama ordenada de origen) ¿y el valor de b ? Tomemos X_0 (realiza algunas fórmulas) y luego $X_0 + 1$

PT hace algunas ecuaciones para ver cómo varía la fórmula y el valor de b en cada caso.

PT:- Si hago la diferencia entre ambos valores da b , que representa la cantidad que varía y cuando X crece una unidad... ¿está claro?

Nadie responde. Silencio en el aula. Los alumnos permanecen en sus lugares sin decir nada.

PT sigue mostrando cómo varió b a la que llama **pendiente**.

PT hace otro gráfico para mostrar una pendiente negativa. Aclara que la pendiente tiene signo > 0 ó < 0 y disminuye cuando X aumenta una unidad.

PT pregunta:- ¿Estamos bien?

Nadie responde. Silencio en el aula. Los alumnos permanecen en sus lugares sin decir nada.

20, 30hs- PT sigue con su clase. Yo me retiro.

Universidad de Buenos Aires.
 Facultad de Filosofía y Letras.
 Ciencias de la Educación.

Tema: Relación teoría – práctica. Nivel Superior.

Lugar: Facultad de Filosofía y Letras

Cátedra: MÉTODOS CUANTITATIVOS

Titular: A

Inicio de cursada: 27/03/09

Práctico N° 7

Prof. del práctico: Gisela

Observadora: Lic. Gladys Calvo

Fecha: martes 19 de mayo de 2009

Prácticos: martes de 21 a 23hs

Aula: 231

Registro: 2

Observables	Comentarios	Análisis
<p>21,05hs- Ingreso al aula del práctico. Hay alumnos sentados esperando y otros que llegan conmigo ya que salieron del teórico al mismo tiempo que yo. Escucho que al lado mío dos alumnos comentan que la clase pasada comenzó a explicar el capítulo 4 y que aún no se entregaron las notas del primer parcial. Llega la Profesora G. Deja sus pertenencias sobre el escritorio que está al frente de la clase y comienza.</p> <p>G parada en el frente dice:- Hoy vamos a ver los últimos temas de la unidad 4, con base en la clase pasada.</p> <p>G explica:- Una proporción es un determinado recuento en relación a un total de casos. Si tenemos 100, la proporción es 20 sobre 100... 20/100. Vamos a tener distribuciones según la muestra o la población. Esta distribución será según variables categóricas concretas.</p> <p>G explica parada en el frente. Los alumnos están sentados en filas mirando hacia el frente. Algunos escuchan solamente y otros toman nota.</p> <p>G plantea la fórmula de la desviación... raíz cuadrada de...</p> $\sqrt{\frac{p(1-p)}{n}}$ <p>G explica:- Estas distribuciones presentan dos características que deben cumplir:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- El tamaño de la población debe ser 10 veces mayor que el tamaño de la muestra 2- Si es similar, es preferible usar la población. <p>G escribe estas dos condiciones en el pizarrón usando símbolos matemáticos:</p> <p>n. $p \geq 10$ n. $(1-p) \geq 90$</p>		

G agrega:- Hay que chequear estas dos condiciones para usar los desvíos.

G propone resolver el **ejercicio 4.42 página 279** del libro. G lee el enunciado del **punto a** en voz alta. Dice que cambiará la muestra $n = 1275$, $p = 0,15$.

G dice:- Nos pide que calculemos la media y la desviación. Para la desviación reemplazamos la fórmula por las cantidades:

$$\frac{\sqrt{0,15(1-0,15)}}{1275}$$

$$= \sqrt{0,0001}$$

$$= 0,01$$

Al:- No entendí por qué cambió por 1275

G:- Se cambió para que resulte más fácil

Dos alumnas preguntan por qué 0,15 es la media si el ejercicio dice que el 15% juega al fútbol.

G explica.

Al:- ¿Es la media de todas las muestras posibles para ese dato?

G:- Sí.

G explica y sigue:- **Punto b** del ejercicio.

G lee el enunciado en voz alta y comenta:- Se supone que la población es 10 veces más grande que la muestra.

Punto c del ejercicio.

G lee el enunciado en voz alta y dice:- Tendríamos que ver si funciona en este tipo de casos...

G escribe en el pizarrón mirando lo que tiene anotado en un cuaderno que tiene en su mano...

$$n \cdot p \geq 10$$

$$1275 \cdot 0,15 = 191,27$$

$$n \cdot (1 - p) \geq 90$$

$$1275 (1 - 0,15) = 1083,75$$

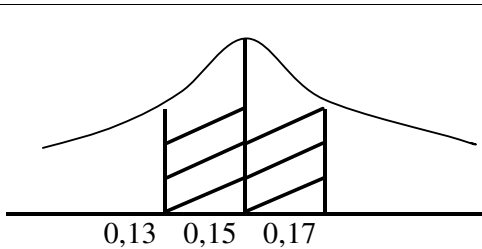
G agrega:- Esto es para saber si se puede usar la curva normal.

Silencio en el aula. Los alumnos escuchan y algunos toman nota.

G sigue:- Punto d del ejercicio.

G lee el enunciado en voz alta y dice:- como el punto c responde, se puede usar... se estandarizan estos dos valores 0,13 y 0,17

G hace un gráfico en el pizarrón.



G pregunta:- ¿Cuál es la probabilidad de esta área?
 Al:- ¿Cómo sé que tengo que usar la curva normal?
 G:- Porque se cumplen las dos reglas que vimos antes.
 Si no se cumplen no puedo usarla.
 G escribe en el pizarrón:

$$Z = \frac{0,13 - 0,15}{0,01} = -2 \text{ (0,0228 a la izquierda del cuadro)}$$

$$Z = \frac{0,17 - 0,15}{0,01} = 2 \text{ (0,9772 a la derecha del cuadro)}$$

$$0,9772 - 0,0228 = 0,9544$$

Al:- Se aplica la regla del 68
 G:- Se podría haber usado. Ven que lo del principio se sigue usando que es el uso de la tabla para no arrastrar errores. Vamos al **punto e** del ejercicio.
 G lee el enunciado en voz alta y dice:- Tenemos que buscar n
 G borra el pizarrón y escribe mirando su cuaderno y va diciendo:

$$0,005 = \frac{\sqrt{0,15(1-0,15)}}{n}$$

Si tenemos la desviación de la mitad, lo resolvemos así... (y escribe en el pizarrón)

$$0,005 = \frac{\sqrt{0,1275}}{n}$$

$$0,005^2 = \frac{0,1275}{n}$$

$$n = \frac{0,1275}{0,000025} \quad n = 5100$$

G:- Si queremos reducir a la mitad la desviación, necesito una muestra cuatro veces más grande.

Al:- Es regla

G:- Sí

Al:- Reducir la desviación que quiere decir...

G:- La población menos dispersa.

Al:- Porque ¿si aumenta el número, la desviación es menor?

G explica por regla correspondiente a la **teoría central del límite**.

21,35hs- G propone otro ejercicio de la **página 280 N° 4.46**. Lee el enunciado en voz alta. Y luego escribe en el pizarrón...

$$n = 500$$

$$p = 0,52 = \hat{p}$$

G agrega:- por regla sabemos esto... la desviación sería aplicar esta formulita

G la escribe y la resuelve...

$$\sqrt{\frac{0,52(1-0,52)}{500}} = 0,022$$

G:- ¿Se entiende? Es aplicar la fórmula.

G lee nuevamente el enunciado del ejercicio en voz alta. Para resolverlo recuerda que hay que ver si se cumplen las condiciones.

Al:- Si se da una y la otra no... ya no sirve...

G:- Generalmente o se cumplen las dos o ninguna. Entonces, tendríamos que estandarizar.

G escribe la fórmula de Z en el pizarrón y saca el resultado. Copia todo de su cuaderno.

$$\hat{p} = 0,5$$

$$Z = \frac{0,5 - 0,52}{\frac{0,022}{0,022}} = \frac{-0,02}{0,022} = -0,909$$

$$1 - 0,0909 = 0,9091$$

G una vez que obtiene el resultado final comenta:- Admito que es confuso el enunciado porque no dice hacia qué lado. En el parcial no aparecerá así. Es para que vean cómo usar la curva normal en este tipo de problema de proporciones. También de este tipo podemos trabajar con **recuentos**... una media de recuentos muestrales va a ser $n * p$

<p>G escribe algunos datos: $15\% = p$ $n = 1275$ 191,25 Una alumna hace una pregunta (que no escucho). G le responde y le recuerda que es del ejercicio anterior y se redondea hacia arriba.</p> <p>21,50hs- G propone resolver un nuevo ejercicio, el de la página 282 N° 4.50 G borra el pizarrón. Los alumnos lo buscan en sus libros. Algunos alumnos se retiran. G lee el enunciado en voz alta y escribe algunos datos en el pizarrón: $p = 0,2$ $n = 500$ $\hat{p} = 0,2$</p> <p>G dice:- primera pregunta del ejercicio... para resolverlo tendríamos que usar $n * p$... en este caso sería... $100 = 0,2 * 500$</p> <p>G sigue:- la otra pregunta... la b... Una alumna interrumpe haciendo una pregunta sobre un dato del enunciado. Otra alumna pregunta por qué en este caso hay que usar otra cosa para resolverlo. G le responde diciéndole que ahora se ven recuentos y se formula la pregunta al revés. G retoma lo que estaba diciendo sobre la pregunta b del ejercicio, y escribe en el pizarrón lo siguiente hallando un resultado... $\hat{p} = 90 / 500 = 0,18$</p> <p>Al:- el recuento lo pasamos a proporción... Otro Al:- ¿Tengo que saber si se cumplen las reglas? G:- Sí. G escribe y desarrolla la fórmula de Z en este ejercicio, llegando al resultado 0, 1210 G mira una tabla del libro que tiene sobre su escritorio y dice:- ¿Se entiende el procedimiento? Nadie responde. Silencio. Al:- ¿Cómo sería un gráfico? Mecánicamente usar las fórmulas lo entiendo, pero en el parcial las preguntas son conceptuales. La mecánica no nos va a salvar... Risas de todos los presentes. G:- A veces sí... a veces no... Al:- La mecánica la entiendo, pero lo conceptual... G dibuja una curva sobre el ejercicio y explica.</p>		
--	--	--

<p>El alumno dice que algo le aclaró. Sube el murmullo en el aula. El alumno y G intercambian algunas ideas en voz más baja.</p> <p>22hs- G borra el pizarrón y dice:- Este tipo de ejercicios es con variable discreta, hay otro tipo que es la distribución binomial.</p> <p>Al:- promedio de aplazos... (Risas)... por suerte se promedia...</p> <p>G explica parada en el frente junto al pizarrón lo particular de esta distribución. Dice lo mismo que se habló en el teórico en cuanto a las condiciones que se deben cumplir y que no es una distribución normal. Destaca que en este caso, para hacer cálculos de probabilidad hay que hacer otros procedimientos.</p> <p>G remite a la página 287 del libro Ejercicio 455 para ver si se puede usar una distribución binomial.</p> <p>Van siguiendo la misma dinámica que antes en la resolución del ejercicio.</p> <p>22,10hs- La clase sigue con la misma dinámica. Me retiro.</p>		
--	--	--

Bibliotecología y Ciencia de la Información

Carrera: Bibliotecología y Ciencia de la Información
Asignatura: Métodos de investigación en Bibliotecología
 Cronograma de clases observadas- 1º cuatrimestre de 2009

Fecha de la clase	Tipo de clase (teórico o práctico)	Registro Sí/No	Observaciones
<u>Abril 2009</u>			
14-04	Teórico (*)	Sí	----
17-04	Práctico	No	No hubo clase ¹
21-04	Teórico	Sí	----
24-04	Práctico (*)	Sí	----
28-04	Teórico	Sí	----
<u>Mayo 2009</u>			
01-05	----	No	No hubo clase ²
05-05	Teórico	Sí	----
08-05	Práctico	Sí	----
12-05	Teórico	No	No hubo clase ³
15-05	Práct. y teor.	Sí	----
19-05	Teórico	Sí	----
22-05	Práctico	No	No hubo clase ⁴
26-05	Teórico	Sí	----
29-05	Práctico	Sí	----
<u>Junio 2009</u>			
02-06	Teórico	No	1er. parcial
05-06	Práctico	Sí	----
09-06	Teórico	Sí	----
12-06	Práctico	Sí	----
16-06	Teórico	Sí	----
19-06	Práctico	Sí	----
23-06	Teórico	Sí	----
26-06	Práctico	Sí	----
30-06	Teórico	Sí	----

Entrevistas realizadas y con registro:

Entrevista Prof. Titular- 07/12/09
 Entrevista Sec. Académica Dpto.- 2010
 Entrevista alumno- 29/06/2010

S. Retro. Prof. cátedra B1 y B2- diciembre 2010

(*) Registros incluidos en este Anexo.

¹ No fue la profesora; paro docente.

² Feriado nacional.

³ La profesora de teóricos iba a estar en una Jornada.

⁴ La profesora de prácticos tenía prescripción médica de reposo.

Universidad de Buenos Aires.
 Facultad de Filosofía y Letras.
 Ciencias de la Educación.

Tema: Art. T- P en Form. en Inv
Lugar: Facultad de Filosofía y Letras
Cátedra: Métodos de inv en Biblio
Titular: B
Inicio de cursada: martes 31 de marzo
Teórico: N° 3

Observadoras: Lic. G. Calvo y M. Muñoz
Fecha: Martes 14 / 04/ 2009
Teóricos: Martes de 17 a 21 hs. (260)
Prof. teóricos: B
Registro: 1

Observables	Comentarios	Análisis
<p>17:20 hs- La profesora B ingresa al aula. Gladys le pide permiso para observar sus clases. Le explica su trabajo. B acepta que observe sus clases. Gladys le dice que a veces yo estaré en su lugar haciendo el registro. B dice que me recuerda porque yo he participado en un trabajo de campo dirigido por ella. También acepta que yo observe sus clases.</p> <p>El aula es reducida, aproximadamente 3 x 3 m. Ya están sentados en sus sillas unos 8 alumnos. Gladys y yo nos ubicamos en dos bancos que están libres, cerca del pizarrón.</p> <p>B, de pie, habla frente a la clase. Nos presenta a Gladys y a mí. Habla del paro; no se sabe si habrá clase el viernes 17.</p> <p>B:- La clase pasada terminamos la Unidad 1. ¿Tienen preguntas?</p> <p>Al:- Vi apuntes, textos. Pude construir conceptos y definiciones, pero me quedan dudas sobre aspectos epistemológicos de la metodología de la investigación.</p> <p>B:- ¿Y los demás?</p> <p>Silencio.</p> <p>Otra alumna dice que la cuestión planteada por su compañera es interesante, pero dice que ella no puede contestar.</p> <p>B- Por eso, primero hay que ver lo epistemológico; después lo metodológico y luego las técnicas. ¿Se les ocurre por qué?</p> <p>Algunos alumnos dan sus opiniones.</p> <p>B:- Uno de los grandes errores es creer que la investigación empieza “aquí”, y dar por supuesto lo epistemológico. Cuando hablamos de variables, por ejemplo, tratamos de ver el trasfondo, que es: producir conocimiento. ¿Cómo tiene que ser el conocimiento científico? En la universidad se produce conocimiento</p>		

científico. Hay elementos que la epistemología indica. Hay otros tipos de conocimiento, aparte del científico. Pero en el conocimiento científico hay un elemento indispensable que es la base empírica, es decir, que haya un correlato en la realidad; que ese conocimiento se corresponda con alguna situación concreta.

La profesora da el ejemplo de una posible temática de la carrera de Letras, referente a sirenitas; uno las puede imaginar e incluso escribir sobre ellas, pero no se podría hacer una investigación sobre la vida sexual de las sirenitas, por ejemplo. También, da el ejemplo de un “unicornio azul”: se podría investigar algo en relación con la canción de Silvio Rodríguez, pero no acerca de un unicornio real, porque no existen. La profesora continúa su exposición:

B:- Pero no hay que confundir base empírica con sólo aquello que veo a primera mano. Hay objetos tan pequeños, como los virus o las bacterias, que sólo se pueden ver con microscopio; lo que puedo ver a simple vista son indicadores de la enfermedad en el sujeto. Por eso el médico hace preguntas y uno le da los indicadores como para que él haga el diagnóstico.

La profesora da ejemplos de cuadros clínicos con sus respectivos indicadores.

B:- Como en una pieza de artesanía, el médico va enlazando los indicadores que le da el paciente con las hipótesis que él tiene, y las va eliminando a medida que hace sus comprobaciones; por ejemplo, a través de análisis clínicos, que revelan lo que el médico no puede ver a simple vista. Entonces, “base empírica” tiene que ver con lo real, ya sea observable a simple vista o a través de instrumentos que permiten arribar a la presencia del objeto.

La profesora también da como ejemplo la observación de un planeta lejano.

A:- Incluso intermediarios, dijo...

B:- Efectivamente. Como la fiebre y el uso del termómetro. Si la mido con la mano puedo darme cuenta de que hay fiebre; ¿pero cuánta fiebre? Necesito un termómetro para saber si es 37, 38, 39°. Otro ejemplo: la inteligencia. No la vemos “parada”, pero hay elementos que permiten medirla: existe. Para eso están los tests

de inteligencia, que permiten ver puntajes. Bueno, estas discusiones son epistemológicas. Algunos alumnos toman notas. Otros sólo escuchan.

B:- También es epistemológica la cuestión de los objetos reales y los objetos ideales. Por ejemplo, los números son objetos ideales.

Al: Otra cosita. Para llegar a un primer nivel de ciencia, sigo los pasos, pero cuando protocolizo no puedo generalizar.

B:- ¿Por qué?

Al:- Porque sobre mi objeto particular no puedo generalizar.

B:- Se generaliza si se encuentran aspectos comunes entre casos individuales. A menos que detecte que no lo puedo generalizar; y entonces lo digo. Es decir, el trabajo científico se ha hecho, pero no llegué al estadio de conocimiento científico.

B se sienta en un banco, frente a una alumna que participa mucho en clase..

Otro alumno: Pero eso lleva a alguna otra hipótesis.

B:- Sí, puedo avanzar. Puedo aportar a lo científico cuando digo por qué no puedo generalizar.

Al: ¿Sólo puedo hacer predicciones en una investigación explicativa, o también en la descriptiva?

B:- Se puede dar, aunque no hagas la correlación. Si aparece “a, entonces b”, se puede predecir, aunque no sepas por qué.

17:35 hs. La profesora toma como ejemplo el tema del dengue; que se podría haber previsto. También hablan de una película sobre Salvador Mazza y el mal de chagas.

B:- La persona que consulta ha detectado factores de riesgo. Con lo descriptivo algo se puede predecir y actuar.

Al:- En este caso, un elemento intermediario es la fiebre.

B:- Objeto intermediario que permite llegar al fenómeno. El termómetro te permite ver la temperatura. Si no, la gente cree que es real sólo lo que se puede ver. Para la ciencia, se puede hablar de ciencia si se puede observar, medir.

Otro alumno:- ¿Y con respecto al inconsciente?

B:- Freud habla de manifestaciones del

inconsciente, como de aquello sobre lo que uno no tiene control.

Al:- No se observa a través de instrumentos sino de conductas.

B:- Sí. Freud da ejemplos variados, como el acto fallido y los chistes. Otro: los sueños. Habitualmente los sueños son una descarga de contenidos diurnos; pero cuando no tienen ni pie ni cabeza, lo simbólico también expresa algo que “se escapa”.

Otra alumna:- Algo chiquito: tengo ejemplos de términos teóricos, de términos empíricos, ¿pero de mixtos?

B:- En relación con el ejemplo anterior, “inconsciente” es teórico puro; “sueño” es mixto. Lo concreto es el señor que está soñando. La idea es que ustedes puedan discriminar lo grueso. En esta disciplina, casi todos son mixtos.

Entran tres personas, saludan y toman asiento. (Hablan de un curso en la Biblioteca Nacional, de donde vienen estas personas).

B comenta:- Aquí ya tenemos a los 11 (alumnos de la clase).

La profesora da el ejemplo de su dolor lumbar para ver lo empírico y los intermediarios.

Luego se levanta del asiento y busca unos papeles que hay sobre una tabla empotrada en la pared, a modo de esquinero. Vuelve a sentarse y va recorriendo partes del texto que lee, el programa de la materia, en voz alta.

B: Unidad 1, concluida. El artículo mío del concurso dice algunas cosas de Klimovsky. Cositas que yo marqué y que ustedes tienen que tener en cuenta porque se relacionan con la epistemología. (Lee fragmentos del texto, la primera hoja; luego hace comentarios). Esto es epistemología pura. ¿Por qué?

- Porque distingue lo que es conocimiento científico y lo que no es.
- En segundo lugar, dice que es un conocimiento sistemático: dice los pasos que usé, para que otro pueda reproducirlo; o sea, que lo mismo que hice y encontré yo en mi investigación lo pueda hacer otro. (Da ejemplos de la bibliotecología).
- Tercero: validar; que el conocimiento se pueda poner a prueba y, entonces, se

<p>pueda refutarlo o revalidarlo. Ambos resultados son muy importantes porque permiten saber por dónde tengo que seguir. Ambos son conocimiento.</p> <p>B se refiere a la pág. 3, punto 2, abajo, y repite: “el método científico brinda información sistemática, controlada y nítida”.</p> <p>Los alumnos siguen la lectura en sus textos.</p> <p>B:- El aspecto de control, para evitar la mega-especulación. Algo es así o no es así, y hay que confrontar. Evito la especulación. (La profesora destaca con la voz). <u>Confronto permanentemente con la realidad</u>; que haya correspondencia entre la observación y la protocolización. Nitidez: que sea claro; se refiere a los aspectos semánticos de los enunciados teórico-científicos. Por ejemplo, no son contrastables muchos enunciados de la filosofía. Muchos pensamos que si no hay explicación, la respuesta no es científica. La filosofía no es ciencia; aunque sí tiene lógica. Y se puede entender que ante una situación desesperada la persona acuda a otras respuestas. En psicología, por ejemplo, se puede dar una cura si la persona está convencida de algo; no del cáncer, pero en caso de una somatización, por ejemplo, puede ocurrir una mejoría.</p> <p>Al: ¿Y las cuestiones de fe?</p> <p>B:- Sí, es algo científico: el valor de la confianza. Por ejemplo, la confianza en el médico; hay todo un tema vincular. Hay elementos que influyen sin ser tan observables o medibles.</p> <p>18 hs. Llega una señora, dice: “¡Disculpen!” Luego toma asiento en un banco de la 1ª fila. Ahora hay en clase 12 alumnos.</p> <p>B sigue hablando.</p> <p>B:- Bueno, como importante, pág. 4, arriba, cómo producir teoría científica. Hay dos caminos básicos.</p> <p>1) inductivo: observo casos aislados y luego generalizo.</p> <p>2) Éste se usa más: partir de una investigación previa; confrontar teoría y práctica; van a plantear hipótesis y luego ven si realmente se da o no.</p> <p>La profesora habla del “famoso hipotético-deductivo”, que le parece más lógico.</p>		
--	--	--

<p>B:- Por último, en pág. 5, ¿se acuerdan del planteo de la metodología americana (en comparación con la europea), empirista, en la que se habla de “constructo”? Investigación conceptual; estadísticas. Son descriptivas. La investigación avanza, pero queda ahí; no sigue luego el paso siguiente. Klimovsky dice que la secuencia de investigación es: primero, estudio de determinados objetos. Por ejemplo, ustedes, en una biblioteca: “Ver qué hace la gente”. Luego van a otro lado. Cuando logran generalizar pueden llegar a una “ley general del comportamiento”. (La profesora habla de los estantes que presentan “novedades”, que a algunos usuarios los estimula a buscar más material, y a otros no). Muchos resultados dan que hay más consulta bibliográfica a partir del “curioso”. Después hay que buscar las explicaciones, lo cual da la posibilidad de elaborar una teoría científica sobre “curioso”, por ejemplo. Hay investigaciones americanas que han medido esto. Los resultados se pueden aplicar después a otro tipo de trabajos. Esto permite hacer una predicción.</p> <p>(La profesora sigue el texto; dice que hay que explicar “según qué teoría”; que en el ejemplo del curioso sería difícil porque habría que usar la psicología. Da otro ejemplo: que ella compra o no en un negocio si es que la dejan o no curiosear).</p> <p>B:- “Descripción, explicación y predicción”. No agregaría más de la Unidad 1. La Unidad 1 está suficientemente analizada y trabajada. Podemos pasar a la Unidad 2. <u>Es bien metodológica, no epistemológica</u>. Tiene que ver con los conceptos que vamos a trabajar en investigación. (Habla de una bibliografía del campo de la salud; dice que es un texto claro). Vamos ahora al proceso de investigación, conceptos y métodos. No es lo mismo proyecto de investigación que proceso de investigación, ¿está claro? (Todos escriben en sus cuadernos). El proyecto se hace previamente. Por ejemplo, el proyecto que van a hacer ustedes el mes que viene. Si el año que viene quieren llevar ese proyecto a la práctica, entrarán en el proceso de investigación, es decir, van a llevar a cabo los pasos proyectados, en función del problema detectado.</p> <p>Al:- ¿Se hicieron aquí proyectos?</p>		
---	--	--

B:- Sí, algunos. (Amplía). (Sigue el programa) Cuando se hace una investigación, hay una parte común con el proyecto, la búsqueda de marco teórico sobre el tema. En la construcción del proyecto, lo primero es la búsqueda de marco teórico sobre ese tema. Ustedes no tienen problema para hacer búsqueda de autores y de temas. Y con eso elaboran el marco teórico.

B habla de los pasos formales y los tiempos que toma el paso de un proyecto de investigación al proceso de investigación.

B:- En general, pasa un año. Por ejemplo, el caso de Ubacyt, por los tiempos que implica la aprobación. Por lo tanto, el proceso de investigación se empieza con la actualización del marco teórico. Hay áreas en que los cambios se dan muy rápidamente; por ejemplo, en medicina, los “papers”. Tengo que ver si hay material nuevo que contradice o no lo que ya busqué; desde el momento en que lo escribí hasta ahora; y aquél marco teórico después se contradice o se refuerza.

18:20 – B continúa hablando.

B:- Vamos a encontrar palabras con un significado. Veamos la terminología básica: concepto, dato, relación y control. Vamos, una por una, para ver de qué se trata. La idea es que ustedes sepan a qué se refieren esos términos.

- “Concepto”, es lo más parecido a “definición conceptual”, ¿se acuerdan? Lo que significa algo. El concepto y la definición operativa. Porque simplemente lo que significa no remite a la realidad; dice con palabras la realidad. No puedo hacer investigación sin conceptos. Por ejemplo, “estrato social de determinadas características”, etc., ¿a qué se refiere cuando habla de eso? Por ejemplo, “usuario”, referido a un usuario de internet, y “observación cara a cara”, no va. Entonces, ¿cuál va a ser nuestra definición de “usuario”? Será un “usuario virtual”. Habrá que ver qué concepto estás usando para esta investigación; no se trata de que sea correcta o no, sino de cuál es la que vos usás, de la que vos partís.

Algunos alumnos hablan de “usuarios de odontología”; la profesora a su vez menciona

<p>“usuario de biblioteca pública” y “usuario de biblioteca privada”.</p> <p>Al:- Si quiero tomar “alfabetización informacional”, ¿pongo lo que yo entiendo, es eso lo que planteo?</p> <p>B: Si hay ya autores serios que han dado una definición, tendrías que ver si <u>realmente</u> hay necesidad de hacer una re-definición. (A todos). Piensen que siempre, alguna vez, alguien definió algo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Otro concepto: <u>dato</u>. Es bien empírico: “En esta biblioteca, encontré 32% de usuarios satisfechos”. También puede abarcar algo que sea cualitativo: “satisfacción alta, media o baja”, con datos numéricos o no. El dato da cuenta de la presencia de <u>ese</u> concepto. <p>Un alumno:- ¿”32%” es un dato? ¿No es información?</p> <p>B:- Sí... ¿Por qué preguntás?</p> <p>Una alumna:- En Informática diferenciamos: “información”, lo que está “en bruto”; en cambio, “dato” tiene elaboración.</p> <p>B:- Sí, no lo diferenciamos tanto.</p> <p>Hay una discusión en la clase sobre esa cuestión. Luego B habla al alumno que había preguntado si 32% es un dato o es información.</p> <p>B:- Tenés razón. Yo saco del censo el dato y luego, con ese dato, produzco otros datos. Pero no tiene que ver con lo conceptual. En informática este tema está más elaborado. <u>Dato primario</u>: lo elaboré yo. Tengo la garantía de cómo se tomó. <u>Dato secundario</u>: lo tomaron otros. Pero yo más bien quería diferenciar “dato” de “concepto”.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Relaciones</u>: establecer relaciones es un paso más adelante. Por ejemplo: “a mayor trabajo diario, menor rendimiento”. Hay una correlación, pero es <u>relación</u>. Se han podido ver relaciones, pero marcan <u>tendencias</u>. <p>Al:- ¿Sería relaciones entre variables?</p> <p>B:- Sí. En lugar de tener datos sueltos, sería: relaciones entre datos. Es un nivel más alto que el dato; son comparaciones entre datos que, a su vez, partieron de conceptos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Por último: <u>control</u>. Necesito controlar, ¿qué? Prácticamente todo. Cuando manejo datos primarios tengo la garantía 		
---	--	--

<p>de cómo tomé el dato. Cuanto más rigurosa es una investigación, menos datos secundarios hay.</p> <p>Control lo van a ver más, pero más adelante [en la cursada].</p> <p>Control: evitar que se deslicen situaciones espurias a lo que yo quiero medir. Por ejemplo, no es lo mismo tomar un parcial en horario adecuado, en un aula adecuada, etc., que hacerlo de otra manera. Esas son variables externas que se controlan.</p> <p>Los alumnos se ven muy atentos. Se habla de lo que pasa en los tests de selección de personal que hacen algunas empresas, las cuales, al parecer, no hacen control de ese tipo de variables.</p> <p>B:- En un experimento debo controlar las condiciones que perturban, porque pueden alterar los resultados. Se deben controlar distintas cuestiones. Lo primero es entender la base empírica.</p> <p>18:40 hs.</p> <p>B:- Bueno, estos cuatro elementos los van a encontrar en cualquier investigación.</p> <p>Ahora tomemos “variable”, un término metodológico y <u>no</u> epistemológico. Variable: que varía. Por ejemplo, el cociente intelectual; en una persona va a dar una cosa, y en otra, algo distinto. Recordemos que en toda investigación hay que observar, medir, cuantificar: necesito variables.</p> <p>Hay <u>variables continuas y categóricas</u>. Lo vemos ahora, después no. Pero les permite entender la lectura de la investigación.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Continuas</u>: por ejemplo, blanco-negro, con sus gradaciones dentro de un continuo. - <u>Categóricas</u>: sexo, nacionalidad, lugar de residencia; es una cosa u otra; entre sí son cortantes. <p>¿Por qué la diferencia? Por los análisis estadísticos. (La profesora habla de SPS, de paquetes informáticos). Antes usábamos fórmulas; ahora está informatizado.</p> <p>Otras categorías de variable que son importantes: <u>variable activa y variable atributiva</u>.</p>		
---	--	--

<p>- <u>Variable activa</u>: lo que uno produce al otro. Puedo activar algunas cuestiones. Después de cursar algunas materias, no somos los mismos. Lo que se modifica es sobre lo que <u>se tiene</u>.</p> <p>- <u>Variable atributiva</u>: atributos que tiene la persona, el objeto, la situación.</p> <p>(La profesora dice que tiene cierta confusión; hay intercambio de ideas en clase; luego la profesora confirma). Variable atributiva: por ejemplo, yo mido 1,66 m. Y punto. Con tacos puedo alcanzar algo más, pero <u>mi</u> altura es 1,66. Atributos, cosas que tengo y no puedo modificar. Algunos rasgos se pueden modificar hasta cierto punto.</p> <p>B dice que es importante diferenciar “variable activa” y “variable atributiva”, porque la confusión puede llevar a resultados como el de ciertas investigaciones que daban “inferioridad de inteligencia en la raza negra”.</p> <p>B:- También puede darse confusión entre variable atributiva y activa en cuanto a roles de género; en este caso se pueden producir estereotipos de género.</p> <p>Según tengamos un tipo u otro de variable, varía la metodología.</p> <p>18: 55 hs.</p> <p>B:- ¿Quedaron claros los conceptos? Después del corte vamos a entrar en los conceptos base de cualquier investigación: variable dependiente y variable independiente.</p> <p>(Se hace el corte; Gladys saluda y se retira).</p> <p>19:20 – Se retoma la clase.</p> <p>La profesora anota en el pizarrón: “Variable independiente”, arriba; y “Variable dependiente”, abajo.</p> <p>Entra una señora y toma asiento.</p> <p>B:- Siempre tenemos en investigación dos tipos de variable. ¿Les sugiere algo? (Algunos alumnos contestan, no se escucha lo que dicen). Algunas variables son independientes y otras dependen de esa. Por ejemplo, si un alumno aprueba un examen depende de haber estudiado, de haber recibido el material a tiempo, etc. Hay relación entre una variable y otra. Una de ellas está relacionada con lo que le pasa a la otra.</p> <p>La profesora nuevamente habla del dengue,</p>		
---	--	--

<p>como ejemplo.</p> <p>B:- El hecho de la variación depende de hechos que la producen. Otros elementos favorecen, o no.</p> <p>B toma otro ejemplo, hipotético, de un método de lecto-escritura.</p> <p>Al: Independiente: el método.</p> <p>B:- Piensen [otros] ejemplos.</p> <p>Un alumno: El colesterol se relaciona con comida alta en grasas.</p> <p>B:- Bien.</p> <p>Otros alumnos intercambian con B algunos ejemplos posibles.</p> <p>Entran dos chicas al aula y toman asiento.</p> <p>B menciona un ejemplo con ibuprofeno con relación al tratamiento para la fiebre.</p> <p>B:- Con el ibuprofeno baja la temperatura. Si no, es otro problema, no manejable con ibuprofeno.</p> <p>Siguen otros ejemplos dados por los alumnos.</p> <p>B: En todos los ejemplos, que están bien, profundicemos. Entre las variables dependientes e independientes aparece la variable espuria. Por ejemplo, una legislación sobre preservativos, ¿tiene que ver con [el uso del] preservativo?</p> <p>Los alumnos contestan todos que no.</p> <p>La profesora escribe en el pizarrón, sobre el lado derecho del pizarrón, entre “Variable independiente” y “Variable dependiente”, “Variables intervinientes”.</p> <p>Entra otra chica al aula.</p> <p>B:- Factores que bloquean la eficacia de la ley. Si, por ejemplo, hay problema de presupuesto.</p> <p>En todos los comportamientos humanos hay variables intervinientes. En el caso del ibuprofeno, por ejemplo, intervenía la dosis.</p> <p>La profesora menciona un ejemplo referido a una investigación en la Universidad Maimónides; la llamada “caja negra” de una investigación, en la que se pueden encontrar los factores intervinientes en un determinado fenómeno; en este caso, se trataba del modo en que la luz aplicada sobre la pupila del ojo produce la disminución del tamaño de la pupila.</p> <p>B:- “Interviniente” es un concepto muy rico.</p> <p>Al:- Hay sesgos o puntos ciegos que no puedo explicar si no considero las variables intervinientes.</p>		
---	--	--

<p>B:- Claro. Se decía: “a menor educación de la madre, mayor riesgo de enfermedad del chico”. Pero la relación no es directa. Lo que pasa es que la madre no tiene elementos para reconocer a tiempo las señales de riesgo, o para interpretar correctamente las indicaciones del médico. O sea: el analfabetismo no produce la enfermedad del chico.</p> <p>Al:- El tema de las pastillas anticonceptivas; una señora creía que tenía que tomar media pastilla ella y la otra mitad su marido.</p> <p>B:- Sí, es un ejemplo de mal empleo de la indicación. Hoy se considera como variable el nivel de comprensión de la persona. (En la clase hay un intercambio de ideas sobre cómo se debería llamar esa variable).</p> <p>Al:- ¿Se puede dejar “renglón abierto”?</p> <p>B:- Sí, pero lo importante es tener conciencia de que, además de la independiente y la dependiente, hay una variable interviniente. B habla de un ejemplo referido al tratamiento de la diabetes y de experimentos hechos primeros con animales, cuyos resultados después se pusieron a prueba con seres humanos.</p> <p>B:- Se anotan los efectos colaterales o adversos. Y habrá que definir “diabetes”, de qué tipo es. En toda investigación va a aparecer algo imprevisto. Eso imprevisto acrecienta la posibilidad de conocer qué pasa entre “A” y “B”.</p> <p>Una alumna hace una pregunta. B responde:</p> <p>B:- Veamos un ejemplo para fijar. Un método de enseñanza para niños puede dar distintos efectos. También va a variar según el lugar geográfico donde se aplica. ¿Qué otras cosas pueden influir?</p> <p>Al:- El estado nutricional del chico.</p> <p>B:- Bien.</p> <p>Otro alumno:- También, los ejemplos que se usen en diferentes culturas.</p> <p>B:- Sí, las adaptaciones de contenidos curriculares.</p> <p>Al:- La posibilidad que tenga el chico de acceder a la escuela.</p> <p>Otra alumna: En ciertos lugares, el idioma de base es el guaraní, por ejemplo.</p> <p>B:- ¿Y acá, qué puede influir?</p> <p>Al:- Los paros docentes.</p> <p>Otra alumna:- Si tengo que armar el “corpus” y</p>		
---	--	--

<p>no tengo material.</p> <p>Otra alumna:- Los problemas de nutrición.</p> <p>B:- La preparación del docente. Sí, son todas variables que pueden afectar los resultados.</p> <p>Otro caso sería que, frente a los paros, y como nadie quiere perder el cuatrimestre, se arme con material sencillo algún tipo de práctico o de clase fuera de la Facultad.</p> <p>Las variables intervinientes pueden producir un dato no confiable. El recorte de “variables intervinientes” sale del marco teórico, porque así se define un alcance.</p> <p>Un alumno: Te da más conocimiento.</p> <p>B:- Sí, es más desafiante. Y si no las pudiste prever a las intervinientes, están las hipótesis alternativas.</p> <p>A:- Las variables explorativas.</p> <p>B:- Exploratorias. Por ejemplo, que un instrumento de medición no sirva en la Argentina; otra: que haya distintas concepciones de “redes de apoyo” –por ejemplo, que tengan una cultura formal de “puertas para afuera”-. Si estuvo bien tomado pero “no da”, lo que al final se pueden encontrar son comportamientos culturales distintos.</p> <p>La profesora da el ejemplo de un alumno que manejaba <u>una</u> variable independiente y <u>una</u> variable dependiente; le preguntaron a ese alumno: “¿No se te ocurrió que algo por fuera intervino?”.</p> <p>B:- También es importante no guiarse por una sola medición. Siempre, a las mediciones hechas una sola vez, hay que tenerles cuidado; hay que controlar. Siempre tendré un <u>problema</u> de investigación –algo que quiero cambiar, etc.- : es un conjunto de factores. Obtengo: “La biblioteca funciona de 10”. Pregunto: ¿Por qué? Siempre hay una relación entre lo que pasa y la causa.</p> <p>La profesora cuenta a la clase algunas experiencias en tiempos de la dictadura relacionadas con cómo se recibían oficialmente los resultados de investigaciones genuinas, reclamando al investigado cuando no les resultaban propicias. Toma un largo rato en esta charla; los alumnos la escuchan muy atentamente.</p> <p>20:30 – B vuelve a referirse al programa de la materia.</p>		
---	--	--

<p>B:- Quedaba el tema de las hipótesis. Lo van a trabajar con Silvia. A ver, ¿qué les parece? Hipótesis es una proposición que construyo, siempre que puedo, en afirmativo; hablo de una hipótesis de trabajo, para poner a prueba. Con la investigación se podrá en juego, y la podré refutar, confirmar, o bien arrojará información nueva. Por ejemplo, ¿qué puedo hacer frente al fracaso del método de enseñanza para chicos? Mis hipótesis: los chicos están mal alimentados; veo qué obtengo con los que están bien alimentados; luego, qué pasa con los que están mal alimentados; comparo unos y otros; tomo medidas para solucionar el problema de mala alimentación del grupo de chicos mal alimentados; realizo una nueva investigación.</p> <p>La profesora combina con los alumnos en que avisará por correo electrónico si habrá clase el próximo viernes y que luego se haga una cadena de mensajes entre los alumnos.</p> <p>La clase termina a las 20:45.</p>		
--	--	--

Universidad de Buenos Aires.
 Facultad de Filosofía y Letras.
 Ciencias de la Educación.

Tema: ATP en form en Inv.

Lugar: Facultad de Filosofía y Letras

Cátedra: Mét de inv. en Biblio

Titular: B

Inicio de cursada: marzo

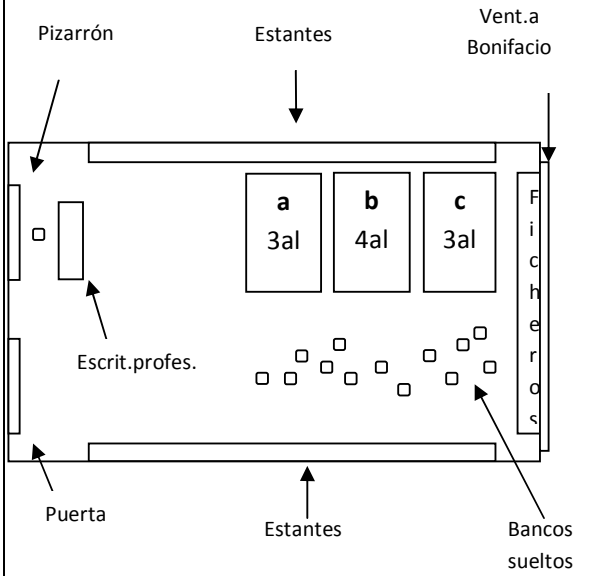
Observadoras: Lics. G. Calvo y M. Muñoz

Fecha: Viernes 24 / 04/ 2009

Prácticos: Viernes de 17 a 19 hs. (255)

Prof. Prácticos: S

Registro: **1**

Observables	Comentarios	Análisis
 <p>El diagrama muestra un aula rectangular con una pizarra en la parte superior izquierda, una puerta en la parte inferior izquierda y una ventana en la parte superior derecha. Hay estantes en la parte superior y inferior. En el centro hay tres escritorios etiquetados como 'a 3al', 'b 4al' y 'c 3al'. Hay un escritorio de profesora etiquetado como 'Escrit.profes.' y un estante de ficheros etiquetado como 'Ficheros'. Hay bancos sueltos en la parte inferior derecha.</p> <p>17:40 hs. Es un aula particular. Tiene estantes con libros y ficheros. La profesora, los alumnos y nosotras dos entramos al aula. Los alumnos se acomodan por subgrupos en cada una de las tres mesas grandes que hay en el lugar. La profesora deja sus cosas sobre el escritorio. Gladys se acerca a la profesora, se presenta ella y me presenta a mí. Le cuenta que está haciendo un trabajo para su tesis y que desearía observar las clases para aprender. Silvia, la profesora, le dice a Gladys que no hay ningún problema. Gladys agradece y le dice que a veces yo voy a estar en su lugar para hacer las anotaciones. La profesora me sonrío y dice que tampoco tiene problema en que yo tome notas. Gladys y yo le agradecemos y nos ubicamos en</p>		

<p>dos bancos, un poco alejadas de los subgrupos. La profesora (P) habla con los alumnos sobre una comunicación vía correo electrónico por el día del paro docente; intercambian comentarios sobre el tema. Luego P dice que hay que tratar de avanzar para alcanzar a los teóricos. P pide a la clase que armen equipos. P:- Reúnanse, vamos a redondear los temas del Práctico 1. En 10 minutos hay que cerrar el tema anterior. ¡Vamos! La gente se agrupa y quedan tres equipos (a, b y c en el esquema de arriba), uno por cada mesa del aula. P pregunta si se sabe algo de la gente que faltó. Toma lista. Va pasando por las mesas y habla en general, a todos. P:- Después vamos a ver los puntos esenciales que cada equipo trabajó. ¿Se acuerdan de los puntos esenciales? Habían quedado dos, ¿verdad? ¿Quién anotó? (Silencio). Los alumnos, en los subgrupos, comienzan a buscar entre sus anotaciones. Conversan entre ellos. P borra el pizarrón y luego escribe:</p> <p>Introducción a la Bibliotecología → Aspectos a destacar como ciencia</p> <p>P- Una vez que repasen los puntos de cada grupo, me gustaría hacer un punteo de todos los grupos sobre los aspectos a destacar sobre la Bibliotecología como ciencia. Un punteo simple, pero para tener en cuenta como guía de los aspectos que deberíamos incluir. Los grupos siguen hablando entre ellos. P:- Unos minutos, nada más, porque vamos a pasar a otras cuestiones. P agrega en el pizarrón: “discusión actual”.</p> <p>Introducción a la Bibliotecología → aspectos a destacar como ciencia (discusión actual)</p> <p>P se queda parada mirando los grupos. 17:55 hs. P:- Vamos a comenzar. (Al grupo a.) ¿Qué les</p>		
--	--	--

había quedado?

Al:- Distinto Método y Metodología

P:- Tema importante. Método: más epistemológico. Metodología: más técnico.

En general, se los considera equivalentes.

Metodología, más genérico. Método: cada uno con sus características. En textos de habla inglesa, “el método” son los datos de la muestra, etc.; el conjunto de la metodología.

En epistemología se trata de aspectos teóricos, técnicos generales; y el otro, método, refiere a una tipología. Incluso diseño también hace referencia al método: “diseño experimental”.

Las palabras se usan indistintamente. Por ejemplo, “diseño de investigación” se entiende muchas veces como “método”. Otras veces, “diseño” se aplica a “método experimental”.

Al:- ¿Es equivalente?

P:- Es indistinto.

Al:- ¿Y desde la cátedra?

P:- Método experimental y diseño experimental son equivalentes. Pero la técnica de relevamiento de datos no es un método. En todo caso es un “procedimiento para”. Pero para que no haya confusión usaremos técnica: “técnica de relevamiento de información”.

Pueden ser correctas o incorrectas. Son usos del lenguaje; usos y costumbres. Vamos a encontrar este conflicto. ¿Lo entienden, metodólogos?

Al- (otra)- ¿A qué se refiere (...)?

Lee la pregunta y ella misma la responde. La profesora completa la idea y aclara que en la mayoría de los casos se desarrolla mucho la epistemología pero ellos se van a centrar en la práctica.

Luego anota en el pizarrón:

Epistemología→	Métodos
(Cs. Sociales)	(Cs. Sociales)

Explica este punto:

P:- La ciencia requiere un encuadre epistemológico para definir los métodos. Si la Bibliotecología está dentro de las ciencias sociales, ¿qué método se tiene que usar?

Al:- Los de las ciencias sociales.

P:- Sí. Desde los más duros (cuanti) a los más blandos (cuali). Tanto los hipotético-

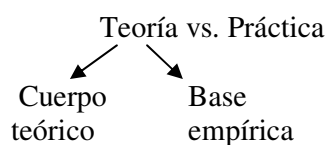
deductivos como los inductivos, tanto los experimentales como los no experimentales. Depende del objetivo y de lo que se sabe del tema. ¿Qué más había quedado?

Otro grupo lee, pregunta y da una respuesta sobre el marco teórico.

Al:- O sea, permite enmarcar.

P:- Bien, bien. Nos deriva al desarrollo de teoría vs. desarrollo de la práctica.

P escribe en el pizarrón:



P:- La Bibliotecología necesita una teoría y cuerpo teórico y base empírica. Se parte de supuestos e hipótesis. No existe desarrollo teórico posible si no hay una referencia a objetos empíricos registrables.

Al:- ¿Qué dijiste?

P:- Observación por los sentidos.

Al:- Una duda... En el teórico... en los textos vimos que la bibliotecología es una disciplina, ¿qué lo hace definir?

18:10 hs.

Entra una señora, que es alumna: “¡¡Hola compañeritos!!”. Busca lugar donde sentarse. (Son 11 alumnos).

P:- (Contesta a la alumna que preguntó antes). Una disciplina (...) (explica).

Al:- ¿Cuándo la disciplina pasa a ser ciencia?

P:- Cuando tiene cuerpo teórico.

Al:- Grande o pequeño el cuerpo teórico, no es estable.

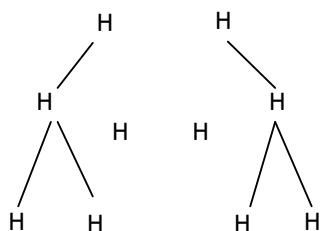
P:- (Habla de las leyes de Newton). Todo depende de las respuestas que la ciencia da a la sociedad. La finalidad de las ciencias es responder a las necesidades de la sociedad.

Un alumno y la P intercambian ideas sobre la amplitud del marco teórico. Se dan un par de ejemplos.

P:- No hay un sistema para medir el cuerpo teórico. No hay una grilla de medición de la capacidad que tiene una ciencia. Hoy la

<p>Bibliotecología es clave, por el manejo de la información.</p> <p>Al:- ¿No es transversal?</p> <p>P:- Sí, como la estadística, que se usa en otras disciplinas, en la investigación (P señala aspectos positivos y negativos de esto). El manejo de información está en el centro y es innegable. Mucha demanda social. (Intercambio de ideas).</p> <p>Al:- Si no hay desarrollo teórico, el hecho de que no se agrande el cuerpo teórico, ¿no hace que otras disciplinas terminen apropiándose de ese espacio?</p> <p>P asiente. Luego retoma lo que está en el pizarrón.</p> <p>P:- Para hacer teoría sobre la base empírica hay que hacer investigación. No se toma el compromiso de investigar para sobrevivir. Todo lo que no permite el desarrollo de la investigación termina siendo obstáculo. Hay poca metodología en las carreras; tener un año es mucho; la mayoría no lo tiene en la licenciatura. La investigación es un compromiso de todos.</p> <p>P habla de los requisitos para ser investigador y por qué las ciencias no avanzan más.</p> <p>18:20 hs.</p> <p>P pide que hable el otro grupo:</p> <p>P:- Otro grupo había trabajado puntos importantes en cuanto a términos teóricos y términos empíricos.</p> <p>La profesora pide que lo definan. Una alumna lo hace, y destaca que leyó.</p> <p>P:- Muy bien. Término teórico. ¿Qué les parece?</p> <p>Una alumna hace un comentario.</p> <p>P:- Ah, muy bien. Es un concepto con cierto grado de abstracción. No todos los conceptos son términos teóricos. Tiene que tener una definición conceptual con palabras <u>diferentes</u> de las del concepto. Y debe estar relacionada y encuadrada en la teoría. Debe estar aceptada y relacionada con otros conceptos dentro de una teoría.</p>		
--	--	--

P dibuja en el pizarrón:



P:- ¿Y qué otra cosa tiene que tener un término teórico?

Al:- Que esté relacionado con otros.

P:- Y algo importante.

(Silencio. Un par de alumnos dicen algo pero no es. Y una alumna dice que debe referir a la realidad).

P:- Referirse a la base empírica, ser operacionable. Tiene que haber definición operacional u operacionalización. Dentro de la disciplina, ¿qué términos les parece que son conceptos?

Los alumnos nombran y la profesora va escribiendo una lista en el pizarrón:

Al:- Tesauro.

Al:- Catálogo

P:- Puede ser un proceso: catalogación.

Al:- Formación de usuario

P:- Otro.

Al:- Usuario.

Al:- Sociedad de la información.

P:- Alfabetización informacional. Otro. (Se ríe)

Poca energía para un viernes a la tarde.

(Risas)-

Al:- Indización.

Al:- Procesos técnicos.

P:- Procesos técnicos; el comodín.

P pide más nombres. Le van diciendo y ella sigue escribiendo la lista:

Al:- Ciencias de la información.

Al:- Referencia.

Al:- Publicaciones periódicas.

Al: Presentación.

P:- ¿Algo más?

Al:- Fuentes.

P:- ¿Qué encontramos?

Al:- Hay términos que se usan en distintas disciplinas.

P:- Sí; y hay otros que se optimizan en la vida cotidiana.

<p>La profesora se sienta y habla a la clase desde allá, detrás de su escritorio.</p> <p>Explica el uso de los términos teóricos y las variantes que encuentran.</p> <p>18:30 hs.</p> <p>Una alumna pregunta y la profesora responde sobre el uso de los términos en distintas disciplinas y el uso del lenguaje ordinario; la diferencia de sentidos de las mismas palabras.</p> <p>Los alumnos escuchan, preguntan o responden con soltura.</p> <p>La profesora habla rápidamente.</p> <p>Destaca que hay términos mixtos, que son la combinación de palabras formadas por términos teóricos y empíricos.</p> <p>P:- (Contesta a una alumna). Yo diría que información no es teórico. Una palabra dudosa: usuario. No es un invento de la bibliotecología. O sea, no siempre se puede decir <u>teórico</u> o <u>no-teórico</u>. A veces están a mitad de camino.</p> <p>Algunos los llaman <u>mixtos</u>. Por ejemplo, formación de usuarios. Formación no es de bibliotecología. Aquí se usan palabras del lenguaje común. Son sólo en parte teóricos, ¿por qué? Porque para ser teórico, un término tiene que tener un aval en las investigaciones.</p> <p>Hay líneas de investigación, por ejemplo: “estudios de usuarios”. Se tiende a usar terminologías similares. Y hay palabras específicas, como indización, catalogación. En cuanto a “procesos técnicos” tengo mis serias dudas. Es una costumbre lingüística.</p> <p>La profesora y los alumnos intercambian ideas sobre algunos otros términos del listado, si son teóricos, empíricos o mixtos, y si se usan en distintas disciplinas o fueron redefinidos.</p> <p>Al:- ¿Referencia?</p> <p>P:- Sí, tiene redefinición.</p> <p>Al:- ¿Preservación de libros?</p> <p>P:- (Gesto de duda). Te diría más “no” que “sí”.</p> <p>Al:- ¿Fuente?</p> <p>P:- Fuente: palabra redefinida.</p> <p>La profesora destaca que es difícil ver cada palabra y saber si hay teoría por detrás de cada una.</p> <p>P:- Para saber si un concepto es teórico tenemos que ver la base empírica; de qué manera vamos a ver ese concepto en la vida</p>		
---	--	--

real.

Alguien pide a la profesora que repita lo que acaba de decir.

P:- Tenemos que buscar la forma en que el concepto puede ser observado. Por ejemplo, ¿qué es observable de “catálogos”?

Al:- Los listados.

Una alumna hace referencia a otra disciplina.

Al:- Por ejemplo, (...)

P:- No sé.

Al:- Para nosotros es un proceso específico de la bibliotecología.

Al:- En bibliometría.

P:- Sí, hace referencia a aspectos metodológicos.

Un alumno plantea otros conceptos teóricos específicos. Se dan unos intercambios entre alumno y docente sobre el tema.

La profesora destaca que algunos conceptos son abstractos, y que ahí no hay observables directos.

Una alumna plantea el caso de alfabetización informacional, y otra dice que es compleja, porque hay distintas definiciones. La profesora explica que se quedan con la que más apoyo tiene o la que llega más a la gente.

P:- Hay tantas definiciones como autores. La que prospera es la que tiene más apoyo empírico en las investigaciones; y también la más taquillera, la que llega mejor a la gente.

Al:- Entre una de peso teórico y otra que es taquillera, ¿con cuál se queda?

P:- Lo importante es que haya definición conceptual y apoyo empírico.

La profesora y la alumna intercambian sobre el tema. La profesora propone a la clase que piensen una definición aceptable, pero “no más papista que el Papa”, de alfabetización informacional.

Una alumna da una definición.

La profesora lo acepta y repite.... “conjunto de habilidad y competencia del usuario para usar herramientas informáticas”.

Otra alumna agrega otros aspectos ligados a la autonomía.

Se produce un intercambio, entre dos alumnas y la profesora, sobre cómo definirlo. La profesora busca una definición del término con acuerdo del grupo para usar como ejemplo.

P:- Por ahí tengo que sacrificar la exactitud para tener más llegada.

18:50 hs.

La profesora sigue hablando desde el escritorio. Los alumnos participan sentados en sus grupos pero mirando a la profesora, hacia el frente del aula. No toman apuntes. Escuchan en silencio.

La profesora propone que para la clase que viene los alumnos tomen una palabra y busquen y escriban una definición.

P:- Puede haber definiciones distintas; pero los investigadores buscamos algo práctico. Se eligen por la utilidad, según el contexto. No nos enamoramos de las definiciones.

La profesora indica a los alumnos que busquen la base empírica, la operacionalización: “cómo lo voy a ver”. Da un ejemplo con la palabra autonomía y pide otro ejemplo de habilidades para el término “alfabetización informacional”. Los alumnos plantean que “todo sería lo de la práctica”. Los alumnos debaten la diferencia entre alfabetización informática e informacional.

La profesora propone que hablen los alumnos que no han hablado hasta el momento. Una alumna opina. Otra retoma su postura sobre lo que recuerda de una materia de la carrera para definir el término.

18:55 hs.

Otra alumna aporta una idea y los alumnos plantean apoyos a una u otra para definirlo.

La profesora destaca “lo lindo” de la investigación y de estas discusiones sobre los temas que hacen los investigadores y qué aspectos se apoyan dentro de la comunidad científica.

P:- ¿Cuál es el trabajo que quiero que hagan? Que cada uno elija individualmente tres términos; que lo defina conceptualmente (de un autor; ponen la cita, el año) y quiero que a cada uno de esos términos se le asignen dos operacionalizaciones.

Al:- ¿Dos adentro de la disciplina?

P- Sí, prefiero. Puede haber muchas formas. Por ejemplo, felicidad. (La define). ¿Cómo lo veo? ¿Cómo lo registro? Midiendo cantidad de veces que se sonríen (puedo buscar en otra disciplina para definirlo); y sacar rangos de

felicidad. Preguntándole a la gente, dentro de una escala, cuán felices se sienten.

Una alumna plantea la dificultad de hacer operacional el término “tesauro”, por ejemplo. Se hacen intercambios con la profesora, quien le dice que hay distintas maneras y distintos grados de especificidad, incluso con tipologías, si son la única forma de identificarlas en la realidad. Habla de la especificación, donde se dan detalles. Luego señala que “todo esto lo necesito para establecer hipótesis”.

Una alumna plantea que no entiende bien lo de operacionalización.

P:- (Ríe) Si me dicen que entienden esto, me mienten.

La profesora dice que esto es lo difícil del programa. Vuelve a plantear qué es una definición operacional y destaca que tiene que ser algo muy simple.

19:10 hs. Nadie se mueve, siguen con la clase.

Al:- (Ríe) Yo tampoco entiendo.

Esta alumna da otro ejemplo de la dificultad que tienen ciertos términos; después pregunta: ¿Ahí lo operacionalicé?

P:- ¡Tal cual!

La profesora le dice que es correcto y que esto no está suelto, sino como variables de estudio/de una hipótesis. Otra alumna le pide a la anterior que repita lo que dijo, que parece ser un ejemplo correcto. Ella lo vuelve a repetir a todos. Pero parece que no la entienden; se escucha a varios decir: “No entendí nada”.

La profesora les pide que no se alarmen, les dice que esto será un ejercicio de reflexión intelectual donde van a tener que escribir poco pero pensar.

Se producen intercambios, entre profesora y alumnos y entre los alumnos, sobre la operacionalización, sobre la posibilidad de medir y de registrar.

La profesora da ejemplos; habla de hipótesis; de fuentes primarias.

P:- Operacionalizar, ¿cuáles? No todas. Por ejemplo: cartas y libros.

Una alumna le pregunta cómo escribirlo; y otra, cómo se hace con términos más complejos como catalogación u otros.

19:25 hs.

<p>Una alumna dice que está totalmente perdida y otra también.</p> <p>Al:- ¡Yo estoy totalmente perdida!</p> <p>Al:- (Otra). Yo también.</p> <p>La profesora dice que espera que estén preocupados. Los alumnos empiezan a guardar sus útiles y conversan entre ellos.</p> <p>La profesora habla con una alumna. Otros alumnos siguen hablando entre sí. Algunos se levantan. La profesora sigue charlando con la misma alumna, están de pie las dos, una frente a la otra. Siguen así unos minutos más.</p> <p>Se va diluyendo el práctico. Algunos se van.</p> <p>Son las 19:30 hs.</p>		
---	--	--

Carrera: Bibliotecología y Ciencia de la Información
Asignatura: Elaboración de proyectos.

Segundo cuatrimestre 2009- Jueves de 17 a 21hs- aula 255

Cronograma de clases observadas

Número de clase	Fecha	Docente a cargo	Observado o no observado
1	27 de agosto (*)	Prof. Titular	Sí
2	3 de setiembre	Prof. Titular	Sí
3	10 de setiembre	Prof. AYTE.	No- Yo ausente resfrío (hubo clase)
4	17 de setiembre	Prof. AYTE.	Sí
5	24 de setiembre	Prof. AYTE.	No- Yo ausente (hubo clase) Fin seminario de MTS
6	1 de octubre	Prof. Titular y AYTE	Sí (1° enc del Inst)
7	8 de octubre	Prof. AYTE.	Sí
8	15 de octubre (*)	Prof. Titular	Sí
9	22 de octubre	Prof. Titular	Sí (2° enc del Inst)
10	29 de octubre	Prof. Titular	Sí
11	5 de noviembre	Prof. Titular	Sí
12	12 de noviembre	No hubo clase	No (3° enc del Inst)
13	19 de noviembre	Entrega de trabajos	No
14	26 de noviembre	Cierre- notas	No

Entrevistas realizadas y con registro: (las mismas que en Métodos de investigación en Bibliotecología, porque al ser la misma titular, incluyó las dos asignaturas)

Entrevista Prof. Titular- 07/12/09
 Entrevista Sec. Académica Dpto.- 2010
 Entrevista alumno- 29/06/2010

S. Retro. Prof. cátedra B1 y B2- diciembre 2010

(*) Registros incluidos en este Anexo.

Universidad de Buenos Aires.
 Facultad de Filosofía y Letras.
 Ciencias de la Educación.

Tema: Art. T- P en Form. en Inv
Lugar: Facultad de Filosofía y Letras
Cátedra: Elaboración de proyectos
Titular: B

Observadoras: Lic. G. Calvo

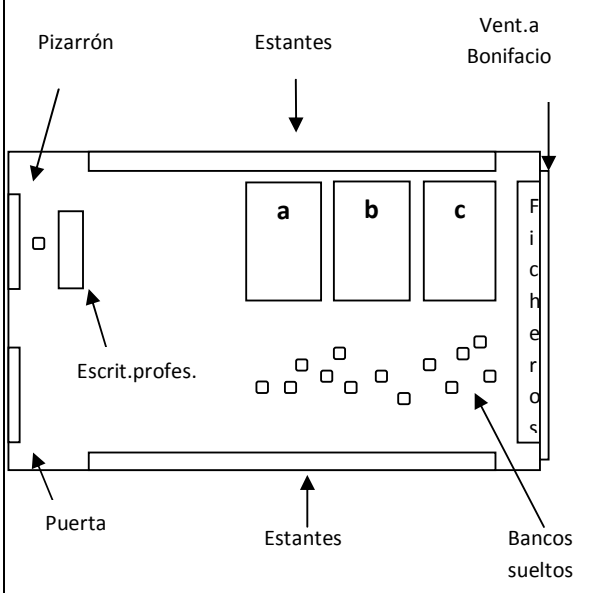
Fecha: 27/08/2009

Teóricos- prácticos: Jueves de 17 a 21hs – aula 255

Inicio de cursada: 27 de agosto de 2009

Registro: 1

Teórico- práctico N°1

Observables	Comentarios	Análisis
<p>17hs- Se inicia la cursada en el segundo cuatrimestre. Espero a la profesora en la puerta del aula 255. Es el aula específica para Bibliotecología, ya descrita en los prácticos del primer cuatrimestre.</p> <p>Al llegar la profesora titular (PT) me reconoce y me saluda, invitándome a pasar. Saludo a los alumnos que también me recuerdan del cuatrimestre pasado. Hay 6 alumnos presentes. Ingresamos todos al aula.</p>  <p>La PT se sienta en la mesa a y los 6 alumnos (AI) alrededor de la misma mesa. PT explica las características de la cursada. Señala que se trabajará en ese espacio por 4 horas para poder definir el trabajo que les</p>		

<p>interesa investigar. Sugiere enviar por mail los avances de los trabajos antes de la clase del jueves. Las clases y los trabajos los compartirá con Silvia, la Ayudante (Ayte). También avisa que luego del encuentro que viene, ella estará de viaje por el término de 15 días.</p> <p>PT explica:- Primero vamos a ver algunos temas y luego les daré algunas consignas para que vayan pensando y nos envíen mail de lo que les interesa investigar: el tema, el problema. Luego tendrán que ir cumpliendo con entregas que funcionan como parcial... ya les daremos las fechas. La primera entrega constaría del marco teórico, las hipótesis y los objetivos. Igualmente cuando lo entreguen ya va a estar supervisado por nosotras varias veces. Calculen de acá a un mes y pico... primera o segunda semana de octubre. Para fin de noviembre sería la segunda parte. El trabajo completo tienen que entregarlo para la fecha de examen final, donde se realiza un coloquio sobre el trabajo y listo. Tengan en claro que no van a llevar a cabo la investigación. Tienen que elaborar un proyecto que puedan presentar en la instancia que quieran. Hacer el proyecto implica pensar en todos los instrumentos que usarían: si es una encuesta, una guía de observación... todo listo. Si alguno de los casos plantean algo de su trabajo y quieren hacerlo, bienvenido sea. Esta materia tiene dos partes: la primera es la que dije del proyecto individual... tiene que ser individual porque sino no aprenden. Pero también habrá a lo largo de la cursada uno o dos trabajos grupales. Por ejemplo, en algún momento, se hizo una encuesta en la Biblioteca porque se buscó campo y se dedicó menos al proyecto. Se hizo recolección y análisis. En otro año se reformuló y completó. Luego en otro año se relevó otro lugar. El año pasado fue poner al día todos los proyectos que se hicieron en una base de datos.</p> <p>Llega una alumna más, son 7 en total. La PT habla sentada frente a la mesa a. Los alumnos escuchan en silencio, sentados a su alrededor. Algunos toman notas en los cuadernos que tienen sobre la mesa a.</p> <p>PT continúa:- El otro día, temprano ordené los proyectos que estaban caóticos... son 107 proyectos que ahora están ordenados. Faltan</p>		
--	--	--

tres y voy a tratar de conseguirlos. La base está en DVD. Lo habían hecho por método, por autor y por tema. Está impreso en una carpetita. Cuando tengan el tema, pueden verlos y llevarse los proyectos que tengan que ver con su temática. Esa carpeta tiene hasta el proyecto N° 65, pero el año pasado lo actualizaron.

17,30hs- PT sigue explicando lo que tiene dentro del DVD. Una alumna dice que podría completarlo. Siguen intercambiando la profesora y la alumna sobre la lectura del DVD.

PT continúa hablando al grupo:- Este año, podrían hacer un trabajo... no grupal de 8 personas... pero una opción podría ser analizar ese material del DVD y escribir un artículo para la revista que siempre piden. Yo me hice cargo de la materia en el '94 o '95 y ahora hay 107 proyectos. Se podría escribir sobre qué significó el armado de proyectos en una de las pocas carreras que tienen esto anual. Por ejemplo, se podrían presentar los proyectos en las convocatorias de presentación de proyectos de investigación en el marco del programa de reconocimiento institucional. Se pueden analizar, pensar un criterio de análisis, por ejemplo qué investigar... se puede ver los del principio y ver cambios luego del cambio del plan de estudios. Se pueden ver las temáticas, si variaron... en los últimos años creo que hay predominio en temas ligados a la tecnología. Puede ser una opción para el que le interese. También puede haber otra posibilidad abierta.

PT le da el DVD a la alumna que se ofreció a copiarlo. Avisa que le dejará la llave del box a Silvia para retirar proyectos mientras no esté.

PT sigue hablando:- Dentro de las propuestas tenemos el 1° de octubre, a fin de octubre y a fin de noviembre, encuentros con investigadores. Es una articulación con el Instituto de la carrera cuya directora es Susana Romanos y el Departamento de la carrera. Son tres encuentros en este horario y en este lugar. Habrá investigadores que exponen sus trabajos y se harán invitaciones hacia fuera para que venga gente.

PT le pide a la alumna a la que le dio el DVD que se fije si el trabajo de una persona y

comenta que hay que agregar el trabajo de otra persona más.

PT pregunta al grupo de alumnos si tienen el SPS que es un programa de análisis estadístico porque no está en el laboratorio. Conversa con los alumnos la posibilidad de tener una copia de ese programa y de manejar todos la misma versión ya que es ventajoso para el análisis aunque sea básico. Acuerda con ellos en que se fijen qué versión tienen y lo traigan para usar la última y hacerle copias.

La PT habla de lo que se puede hacer con los programas de computadora ya sea cuantitativos o cualitativos.

17,50hs- Llega otra alumna. Son 8 alumnos en total.

PT:- ¿Preguntas?

Las alumnas que llegaron más recientemente preguntan sobre temas que se dijeron. PT reitera lo ya dicho sobre los proyectos individuales, reitera los tiempos del cuatrimestre, la invitación a los encuentros con el Instituto y las copias del DVD.

PT:- ¿Preguntas?

Una alumna comenta que sería bueno ver otros trabajos sobre la misma temática de interés porque no sabe si se le va a ocurrir qué hacer.

La PT le dice que no se apure, que el jueves que viene van a hacer una pasadita para ver los trabajos y llevarse algunos según el tema que les interese. Los anotarán y tendrán que devolverlos.

PT comenta que hay un libro nuevo que es muy bueno para la materia, que lo compró en Eudeba de Psicología y se llama Métodos de Investigación 2008 de Hernandez, Sampieri y otros que trae hasta demos de los paquetes informáticos para analizar información.

Seguidamente, PT pide retomar el texto de Polit que trabajaron el cuatrimestre pasado. Los alumnos sacan el texto.

PT sigue:- Este texto, recuerden que presenta 5 pasos. Ante una convocatoria para presentar un proyecto, luego pasan meses y hay que revisarlo y ajustarlo. Para comenzar, por supuesto, no se cambia el tema ni los objetivos, pero se pueden cambiar etapas o instrumentos.

PT cuenta su experiencia con su UBACYT

sobre el tema de maltrato infantil.

PT continúa:- Entonces, primero ajustar. Aquí, en el texto, se superpone proyecto e investigación. Lo que van a hacer ustedes llega al punto 8 del texto. Lo demás es investigación. La primera etapa, es la fase conceptual, armar el marco teórico. Cuatro puntos: delimitar el problema ¿Qué voy a investigar? ¿A qué área pertenece? (Da un ejemplo) y luego el tema... el qué... lo tienen que delimitar a nivel teórico. Luego la búsqueda de información sobre el tema, una revisión de literatura sobre el tema.

PT cuenta experiencias de lo que cuesta hacerlo en otros ámbitos... en el caso de ellos no cree que exista este problema.

PT explica:- La revisión de la literatura les permite saber quién más lo investigó y cómo. Hay que ver qué se hizo y dar un paso adelante.

Al:- ¿Qué pasa si buscamos y encontramos, no en contexto local, pero sí afuera?

PT:- No importa. (Da el ejemplo de su investigación sobre maltrato infantil). Lo prioritario es el tema y luego el lugar. Te sirve para justificar tu investigación.

18,20hs- PT continúa:- El punto 3, armado del marco teórico. Aquí llega la primera entrega. El título se coloca al final porque da mejor la idea... título y subtítulo. Marco teórico después de la revisión... depende si hay poco o mucho... 3 o 4 hojas... hasta 8 hojas... de lo general a lo particular... por ejemplo, preservación general y luego desarrollo una cuestión. Sirve de control a lo que van a hacer después. Incluye la definición de los conceptos claves y siempre entre paréntesis el autor o el año. Si hay un despliegue porque hay diferentes posturas... es necesario plantearlas y luego jugarse por una y si es incompleta, pueden dar su propia definición o agregar algo a las que hay. (PT da un ejemplo sobre violencia en los niños). Cada cosa que escriben lo mandan por mail. El autor cunado habla de hipótesis, en el paso siguiente, no dice pero hay que plantear objetivos. Dos o tres objetivos generales o particulares. El último punto de la fase conceptual son las hipótesis enunciadas de forma afirmativa. Pueden ser: de trabajo, que guían o que se van a poner a prueba. Con esta

primera parte, estaría la primera entrega. Lo que los autores llaman fase dos sería el planeamiento. Aquí puede haber cambios. El primer punto es la selección del diseño de investigación: exploratorio, descriptivo o verificativo. Luego si es experimental o cuasi-experimental también lo tienen que poner aquí. Tienen que determinar a la población adecuada sobre la cual voy a trabajar... los sujetos... una muestra... Luego especificar los métodos para obtener datos ¿Cuál sería el método más adecuado? Si dicen que es una investigación de tipo correlacional, hay que establecer qué técnicas usar: encuesta, observación sistemática... Si usan un instrumento que ya está hecho, lo nombran... sino lo tienen que armar. Luego dice muestreo... eso si lo usan. Sigue con revisión del plan... de todos los pasos... podemos pasar al punto 10, que no lo van a hacer, porque en realidad terminan en el 9. A veces, si sobra tiempo hasta pueden tomar el punto 10 como piloto y ajustarlo. No tiene desperdicio porque ahí se ve la dificultad del entrevistador. Hacer algo de piloto viene bien para ver si no tiene que ser reformulada o cambiada de lugar. En general se aconseja organizar las preguntas de lo general a lo específico y cada tanto una pregunta más sencilla.

18,35hs- Una alumna pregunta sobre el tiempo que tiene que durar.

PT responde:- Se prueba, porque está la dificultad en la lectura y comprensión de la lectura y su tiempo varía. Eso se hace en la prueba piloto y se piensa si hay que acortarla. En una entrevista se requiere no menos de 45 minutos o una hora para armar una relación empática y si no hubo vínculo es más difícil y se necesitan más entrevistas, más información hasta que se llegó a una saturación. La tercera etapa es la empírica, de recolección de datos cuali o cuanti. Cuando se hace trabajo de campo, si es una encuesta, uno o dos recogen el material y una que tenga un control donde se numeren las encuestas. No importa quién, se numeran. Es fundamental porque en la base de datos cada error se busca el error y se corrige. Esto es preparar los datos para el análisis. (PT

da un ejemplo de error en la edad). Cuando hay preguntas sin responder, hay que devolverla para que la completen porque si hay mucho sin responder no sirve. Hay que revisarlo en el momento. La persona que organiza también tiene que revisarlo y ver si tiene que ver con el entrevistador o es un subgrupo real que tiene una tendencia muy grande a la diferencia a todos. Si el problema está en el entrevistador que sesgó hay que tirarlas y volver a hacerlas. Luego hay que preparar la base de datos para el análisis. Prácticamente cuando se terminan se pasan los datos. Hay gente que con la encuesta vacía y los códigos lo pasan perfectamente y luego lo completan. Pero hay que estar seguros porque al pedir la media no es lo mismo una cosa que otra.

18,50hs- PT continúa:- La cuarta etapa consiste en hacer el análisis de los datos. Aquí se puede requerir un especialista en estadística a quien plantearle el tema. No tiene que saber todo el investigador. Sí tiene que saber del proyecto y algunos aspectos básicos de cruces. Pero no es especialista en muestreo o en fórmulas complejas. Con esto obtengo resultados.

PT explica el programa SPS, para qué sirve y cómo se usan los resultados que se obtienen.

PT continúa:- La última etapa, es la comunicación de resultados. No se lo tienen que olvidar, si se hace investigación es central la comunicación de resultados. Lo último, lo ideal, es la aplicación de los resultados. Por ejemplo, cuando tu trabajo te lo piden para usarlo. Ahí se cerraría el proceso de investigación y otro podría empezar de nuevo y pasa a engrosar el campo teórico para el que viene detrás de ustedes.

Una alumna pregunta por la investigación aplicada y PT aclara que no es lo mismo. PT da un ejemplo de su investigación y una capacitación que dio en el área de neurociencia, para mostrar las diferencias entre investigación básica y aplicada.

19hs- PT propone un corte. Todos salen.

<p>19,30hs- Van ingresando al aula lentamente. Conversan entre ellos de temas personales.</p> <p>20hs- Están todos en el aula y en los mismos lugares que antes del corte. Se retoma la clase. PT pregunta:- ¿Proyectos? ¿Pensaron algo? A11:- Yo trabajo en una escuela que la biblioteca es obsoleta, a la que no van los alumnos. Yo pensé en hacerles a los delegados de cada curso entrevistas y luego encuesta para todos los alumnos... para demostrarles a los de la escuela que hay que renovarla. PT:- ¿Alguien más? A12:- Quiero intentar ver si cambia el uso al cambiar una colección... PT:- ¿Y cómo lo hacés? A12:- La biblioteca va creciendo y se va especializando... pero no hay una tendencia del desarrollo de la colección... PT:- Seguí pensando... ¿vos? (a otra alumna) A13 responde en voz baja y no escucho lo que dice. A14:- Yo trabajo en la biblioteca del Ministerio de Economía. La mayoría son usuarios externos y me gustaría saber si están satisfechos. A15:- Me interesa la vocación a estudiar esta carrera. No hay producción sobre el estado de las bibliotecas... es una hipótesis lo de la motivación... no encontré mucho y ya me estoy pinchando... si no hay motivación real... por eso no hay producción científica y no son buenas las bibliotecas... muchos la hacen por salida laboral. PT:- En Edición también. A15:- Sí, lo hacen para tener un título pero no les gusta. PT:- Sí, hay carreras que tienen ese vicio. Sé el caso de Enfermería en Brasil donde incluso hacen Doctorado. Aquí hay carreras que son de salida laboral. Algunos alumnos comentan que en Brasil, en la Carrera de Bibliotecología se trabaja muy bien. PT:- ¿ustedes? (a los alumnos que aún no hablaron) A16 comenta que le interesa estudiar las bibliotecas universitarias, su ubicación y mantenimiento A17:- La alfabetización informacional para un nivel educativo... quisiera ver el nivel y</p>		
---	--	--

<p>compararlo y generar programas... no sé bien...</p> <p>PT:- Pensalo. ¿Vos? (a la alumna que queda)</p> <p>A18:- Biblioteca universitarias... métodos nuevos para organizar en el espacio... otro podría ser la biblioteca pasiva de la UNTREF y la forma de salir a la comunidad.</p> <p>A13:- A mí en realidad lo que me gusta son los “esliblis” que son etiquetas grabadas en los libros de las bibliotecas personales. Es como una identificación personal de la propia biblioteca. Son interesantes los motivos que las representaban.</p> <p>PT:- Entonces... ¡Ese es tu tema!</p> <p>A13:- ¿Y qué estudio?</p> <p>PT:- Podés hacer una investigación histórica. Hay un trabajo sobre miniaturas. Mirala... usó una matriz de datos creo... fijate, inspirate y hacés eso.</p> <p>20,20hs- PT da por concluida la clase. Todos nos retiramos.</p>		
--	--	--

Universidad de Buenos Aires.
 Facultad de Filosofía y Letras.
 Ciencias de la Educación.

Tema: Art. T- P en Form. en Inv
Lugar: Facultad de Filosofía y Letras
Cátedra: Elaboración de proyectos
Titular: B

Observadoras: Lic. G. Calvo
Fecha: 15/10/2009
Teóricos- prácticos: Jueves de 17 a 21hs – aula 255
Prof.: B y S

Inicio de cursada: 27 de agosto de 2009 **Registro: 6**
Teórico- práctico N° 8

Observables	Comentarios	Análisis
<p>17,10hs- Ingreso al aula 255. Allí se encuentra la PT y un alumno (Al 1) sentados en el escritorio que se encuentra en el frente del aula.</p> <p>PT le confirma al alumno presente que él le había mandado un nuevo avance por mail y ella se lo había contestado. PT dice que para esta semana ningún alumno de los que ella supervisa, envió nada nuevo de lo que habían mandado la semana pasada.</p> <p>PT le recuerda al Al 1 que las fechas de examen son el 15 y 22 de diciembre ya que aún él tiene que dar el final correspondiente al primer cuatrimestre.</p> <p>PT y el Al 1 conversan sobre cuál sería el mejor instrumento para observar. PT le plantea al alumno que tendría que plantear observar con una grilla de observación con variables como: acceso, lugar, luz, etc. Le sugiere hacer una guía de observación para marcar y le recuerda que en el proyecto tiene que adjuntar en un anexo la grilla de observación y la encuesta aunque no la realice. Luego hablan de la población... si incluye las bibliotecas de los Institutos o no y del cronograma de actividades que también tiene que presentar en el proyecto.</p> <p>17,25hs- Llega una alumna (Al 2). PT comenta temas de salud con Al 2. La alumna le cuenta que compró el nuevo libro de Sampieri que PT había recomendado en el primer teórico y ya está agotado. PT les recuerda a los dos alumnos presentes que la semana que viene es el segundo encuentro de las Jornadas que se programaron con el Departamento y el Instituto.</p> <p>PT le dice al Al 1 que ya terminó con él y se dirige a Al 2. Le hace comentarios sobre los avances que la alumna le envió por mail y que</p>		

ella le corrigió. Al 2 saca su notebook y le dice a PT que tiene una nueva versión. Ambas lo leen juntas de la PC. El Al 1 se queda en su lugar esperando sentado observando. PT y Al 2 conversan sobre su trabajo individual... especialmente sobre el tema de los indicadores.

17,40hs- Llega otra alumna (Al 3) que se sienta también alrededor del escritorio. PT sigue hablando con la Al 2 sobre su trabajo. Revisan los objetivos que tratan sobre el grado de alfabetización informacional. Conversan si van todos los objetivos o no, lo que resulta factible realizar o no y si es necesario poner objetivos generales y específicos. Siguen dialogando sobre si el diseño es descriptivo correlacional y por qué. Hablan sobre cómo operacionalizar las variables y cómo se pueden medir. Piensan que algunas se podrían resolver con preguntas y en otros casos con actividades. PT le da ejemplos de la Facultad de Psicología donde no se hacen búsquedas de información. Al 2 manifiesta que le interesa saber más porque es una posible área laboral para ellos, los egresados de la carrera de Bibliotecología.

18,15hs- Al 3 sale del aula y vuelve con un café y una medialuna.

PT sigue con la Al 2 conversando sobre su proyecto individual y la necesidad de conocer idiomas para realizar las búsquedas en la carrera de origen. PT y la Al 2 revisan juntas el archivo leyéndolo de la notebook.

Al 1 y Al 3 están sentados en la misma mesa... miran, escuchan, esperan... no intervienen.

Al 2 le pregunta a PT sobre el trabajo grupal que tiene con Al 3 entre otros compañeros. Busca en su notebook la base de datos de los 107 trabajos para analizar. Comentan si es un trabajo descriptivo y si es necesario buscar la varianza. PT le dice que tiene que trabajar con variables como el año que se hizo, si hubo cambios en los temas, la metodología usada... considera que es un trabajo descriptivo el que hay que hacer... más cualitativo... y por lo tanto no es necesario sacar la varianza desde lo cuantitativo.

Al 3 interviene contando lo que habían hecho hasta el momento y cómo. PT, Al 2 y Al 3 miran la notebook y revisan la cantidad de proyectos y

<p>de alumnos en cuanto a frecuencias. PT recuerda alumnos que no están en la base de datos con lo cual refuerza la idea que son 107 trabajos los que hay guardados, pero que debería haber más porque recuerda alumnos que no están en la base de datos.</p> <p>Al 2 dice que es un trabajo grupal entre 4 personas pero que en realidad está monopolizado por dos de ellos y que los otros dos no han podido aportar hasta el momento.</p> <p>Al 3 le responde que el que no hizo es porque no quiso.</p> <p>PT para el intercambio entre ellas.</p> <p>Al 2 le dirige la palabra a PT y comenta cómo piensa ella que hay que seguir el trabajo y le falta para hacer el análisis de los materiales.</p> <p>18,50hs- PT les pide a Al 2 y Al 3 que los cuatro integrantes del grupo se pongan de acuerdo en los objetivos porque sino harán cosas diferentes. PT vuelve a reiterar las variables que pueden tomar para analizar la base de datos y cómo presentar la información de forma descriptiva. PT termina así el tema del trabajo grupal.</p> <p>PT le dirige la palabra a Al 3 y le dice que le envíe respuesta por mail al avance que le había mandado de su proyecto individual.</p> <p>Al 3 explica que lo recibió pero por problemas con el mail no lo vio con tiempo suficiente, así que le enviará una nueva versión con las modificaciones señaladas en la respuesta.</p> <p>Al 3 cuenta que tomó contacto con una nueva colección de sibliis y quiere poder acercarse a verla. Para eso enumera los ítems de una posible grilla de observación de estos sibliis.</p> <p>Al 2 guardó sus cosas y se retira. Al 1 sigue sentado en su lugar escuchando, sin intervenir.</p> <p>Al 3 manifiesta su entusiasmo por el tema de los sibliis y que le gustaría escribir sobre eso.</p> <p>PT le dice que modifique algunos aspectos y que siga los pasos necesarios en el Instituto para que lo autoricen y lo apoyen y así poder llevarlo a cabo al año siguiente. PT la alienta para que siga.</p> <p>Al 3 comenta que le interesaría que se registren los sibliis en las bibliotecas ya que no se cuidan y alguien se los puede llevar.</p> <p>19,15hs- No llegó ningún alumno más. Así, terminadas las consultas, PT, Al 1 y Al 3 y yo nos retiramos.</p>		
---	--	--

Artes

Carrera: Artes

Asignatura: Metodología de la Investigación.

Cronograma de clases

Segundo cuatrimestre de 2006

En celeste se encuentran las clases observadas- con registro

Teóricos Miércoles de 19 a 21hs- aula 128 Teóricos desgrabados	Prácticos Lunes de 9 a 11hs – aula 126
Miércoles 9 de agosto Inicio de la cursada 1° teórico	
Miércoles 16 de agosto 2° teórico-	Lunes 14 de agosto 1° práctico (no asistí)
Miércoles 23 de agosto 3° teórico	Lunes 21 de agosto Feriado Nacional
Miércoles 30 de agosto 4° teórico	Lunes 28 de agosto 2° práctico
Miércoles 6 de septiembre 5° teórico	Lunes 4 de septiembre Paro no docente- 1° Entrega Facultad Cerrada
Miércoles 13 de septiembre 6° teórico	Lunes 11 de septiembre (*) 3° práctico
Miércoles 20 de septiembre 7° teórico	Lunes 18 de septiembre 4° práctico
Miércoles 27 de septiembre No hubo clases- Marcha	Lunes 25 de septiembre 5° práctico
Miércoles 4 de octubre 8° teórico	Lunes 2 de octubre 6° práctico (no asistí)
Miércoles 11 de octubre 9° teórico	Lunes 9 de octubre 7° práctico – (prof. ausente) JTP- 2° Entrega
Miércoles 18 de octubre No hubo clases- Marcha	Lunes 16 de octubre Feriado Nacional
Miércoles 25 de octubre 10° teórico	Lunes 23 de octubre 8° práctico
Miércoles 1 de noviembre 11° teórico	Lunes 30 de octubre 9° práctico
Miércoles 8 de noviembre Entrega del T-P y Parcial	Lunes 6 de noviembre 10° práctico – 3° Entrega
Miércoles 15 de noviembre Devolución - Notas	Lunes 13 de noviembre 11° Último práctico- Entrega de notas- Cierre

Entrevistas realizadas y con registro:

Entrevista Ayte. 13/11/06

Entrevista Prof. Titular- 15/05/07 (*)

Entrevista a la Directora del Departamento- 2008

Entrevista docente- 30/06/2010

Entrevista Sec. Académico Dpto. -02/07/2010

S. Retro. Prof. cátedra M- mayo 2009

(*) Registros incluidos en este Anexo.

Universidad de Buenos Aires.
 Facultad de Filosofía y Letras.
 Ciencias de la Educación.

Tema: Relación teoría – práctica. Nivel Superior.

Lugar: Facultad de Filosofía y Letras

Cátedra: Metodología de la Inv. - Arte

Titular: M

Inicio de cursada: 07/08/06

Práctico: N° 3

Observadora: Lic. Gladys Calvo

Fecha: Lunes 11 / 09/ 2006

Prácticos: Lunes de 9 a 11hs. (126)

Prof. prácticos: S

Registro: 2

Observables	Comentarios	Análisis
<p>9,15hs- En el aula está la profesora S sentada en su escritorio y 3 alumnas sentadas en sus respectivos asientos frente a ella. Conversan sobre los teóricos y sobre la bibliografía. La profesora S les devuelve el 1º trabajo práctico. Ingresan más alumnos que se ubican en diferentes asientos frente a la profesora. Hay 7 alumnos.</p> <p>La profesora S comenta al grupo que el lunes pasado estuvo cerrada la facultad pero que vino igual por las dudas y algunos alumnos le dieron el 1º trabajo práctico. La profesora S devuelve algunos trabajos ya corregidos y dice que si alguno no vino ese día lo puede entregar hoy. Los alumnos leen las correcciones de sus trabajos...</p> <p>A11:- ¿Podemos empezar a hablar?</p> <p>S:- Sí... en tu caso... tienen que estar delimitados los indicadores</p> <p>A11:- ¿Análisis del ciclo de edición?</p> <p>S:- No. Son preguntas que planteo al leer el trabajo, que me surgen y las escribo...</p> <p>La alumna relee algunas correcciones en voz alta y le hace aclaraciones a la profesora S sobre los 6 films que eligió.</p> <p>S:- Las preguntas de la corrección no son para que las contestes...</p> <p>A11:- No, lo comento para que me aclares.</p> <p>La alumna explica el sistema político francés del que parte.</p> <p>S:- Una investigación científica sobre un corpus artístico exclusivamente sobre un enfoque formal... no sé...</p> <p>A11:- No es puramente formal.</p> <p>La alumna explica enfáticamente su postura.</p> <p>S:- Para el proyecto y el segundo trabajo</p>		

<p>práctico cuya entrega es en un mes, tienen “el estado del arte” que es un racconto bibliográfico. Por supuesto que al momento de la cuestión esto se desarrolla con más tiempo. La dificultad es que falta un anclaje socio-histórico (Mira a la alumna con la que venía hablando antes). Plantear un análisis formal me parece restrictivo y no viable para una investigación científica. No me termina de cerrar que se complejice lo formal, lo simbólico. Puede quedar como especulativo. Tenés que anclarlo en algo más empírico. Aquí se busca complejizar los objetos. Para la segunda entrega, en el estado de la cuestión, hay que tener acceso a la bibliografía. Es para que piensen hasta qué punto van a poder acceder.</p> <p>A11:- ¿Y el plan b de mi trabajo?</p> <p>S:- Me parece más concreto.</p> <p>A11:- No estoy a tiempo...</p> <p>S:- Sí, estás a tiempo. El otro no lo veo viable. Sí lo veo como un ensayo, pero no como un proyecto de investigación.</p> <p>A12:- Leí Eco y Mancuso... ¿Cuál sería el nivel de bibliografía que hay que tener?</p> <p>S:- La mayoría de ustedes no han tenido acceso a investigaciones y otros diferente grado de acceso a ellas. Puede haber material en Internet. La profesora S da un ejemplo de un trabajo que hizo donde le dieron el objeto y tuvo que buscar información en el exterior sobre el tema a través de Internet. Es conveniente algo Argentino o Latinoamericano, pero tampoco lo puedo ceñir. Tampoco Internet tiene todo.</p> <p>A12:- Internet te da un listado de textos.</p> <p>S:- Pero para el estado del arte hay que tener una lectura exhaustiva. Hay que sostener la hipótesis.</p> <p>A13:- Sobre eso... sostener y justificar la hipótesis... hay cierta información que busqué ¿Cómo demostrarlo empíricamente?</p> <p>S:- Una teoría te permite una concepción... un marco teórico. Al pensar en la empiria... te preguntás... ¿Qué elementos concretos? ¿Qué indicadores te permiten? La obra, los discursos de los artistas... Hay que ver qué te interesa, cuál es el recorte... las críticas de los medios, discursos o documentos. La obra siempre tiene que estar ya sea de coleccionistas o artistas. Si no se demuestra empíricamente es como un</p>		
--	--	--

argumento en el aire. Puede ser interesante. Una investigación científica tiene que presentar sus fuentes. Es un documento público que se presenta para ser refutado. También si un trabajo está sólo centrado en la obra tampoco cierra. Tiene que tener un contexto, un marco.

A13 hace algunos comentarios sobre las preguntas de su trabajo y sobre el marco teórico.

S:- El marco teórico, el encuadre teórico desde el que vas a abordar el objeto. Hay que pensar qué herramienta teórica es más pertinente para estudiar el problema de este objeto. Tener claro la accesibilidad de las fuentes y ver qué te resulta mejor.

9,45hs-

Ingresaron alumnos- Hay 10 alumnos en la clase. La profesora S sigue hablando y respondiendo sentada en el asiento detrás del escritorio y los alumnos sentados frente a ella. Algunos toman notas. Otros escuchan.

A14:- ¿Hay que aclarar si se puede manejar el idioma?

S:- No. Pero estamos hablando de un proyecto que duraría años. Para formular un proyecto tienen que estar trabajándolo porque más sólido será el planteo. Luego seguirán leyendo pero tienen que saber. Es importante el acceso a fuentes científicas y ver la pertinencia con el objeto.

A15:- ¿Cómo sabemos cuál es el marco teórico que me conviene?

S:- No es el que me conviene, sino el que te resulta. Si hacés un trabajo de recepción de la prensa, el psicoanalítico no va a servir. Es conveniente que estén avanzados en la carrera para tener elementos. Cuando se piensa un tema se piensa desde algún lado.

A11:- En el plan b de mi trabajo, tomaría un período del “teatro idish” que es diferente al judío.

S:- Si eligen un período tienen que justificar con elementos concretos qué pasa al inicio y por qué termina en ese año. Ver el año de quiebre por algo que pase. Hay que explicitar el recorte temporal.

A11:- El tema me llevaría a meterme en la antropología...

S:- Sí, hay que leer...

A11:- Sí, he leído pero no manejo lo

antropológico... tomaría historia judía mejor...

S:- Hasta el segundo trabajo, hay un trabajo intensivo bibliográfico para sustentar el marco teórico y el estado de la cuestión.

Al:- ¿Y si encuentro que ya se hizo?

S:- El estado de la cuestión es recabar todo lo que se escribió sobre el tema, para no caer en que alguien lo haya dicho. Aquí aparece la honestidad intelectual para sostener algo original. El rastreo bibliográfico implica mucha lectura. Una búsqueda bibliográfica sobre el tema o vinculada al tema. No sólo es decir lo que leí sino hacer una lectura crítica. Según el tema, será el lugar donde tienen que buscar. Por ejemplo, sobre cine francés encontrarán más en la Alianza Francesa que en la Biblioteca Nacional. También puede haber archivos donde puedan acceder ya sean personales o públicos. Dentro de este estado de la cuestión es dar cuenta de lo más reciente, lo que se está haciendo. Luego con más avance está revisar a quién estoy citando. Si admito o no a tal autor por el posicionamiento.

Al:- ¿De qué manera se expone el estado de la cuestión?

S:- Es un bloque redactado formalmente. Algunos trabajos eran muy sintéticos. Hice hincapié en no extenderse pero tampoco tan sintéticos porque no se sustentan. Bueno... se presenta redactado formalmente dando cuenta de las lecturas realizadas.

Al:- ¿Tiene que estar el autor?

S:- Sí y la cuestión. No es una enumeración es narrativo (Da un ejemplo inventando cómo escribirlo) No pueden poner sus ideas. No es un espacio argumentativo de ustedes. Da cuenta de lo que está dicho o no sobre el tema. Tienen que ver cómo dan cuenta de lo que está hecho. Puede pasar que sea un objeto donde hay poco escrito. Por ejemplo, el impacto de Solanas sobre un tema. Quizás no hay sobre eso pero hay un impacto en otro punto que rodean al tema.

10,10hs-

Al:- ¿Qué miro la hipótesis o el estado del arte?

S:- Las hipótesis se van reajustando y cuanto más sepas y leas se va problematizando. Sería muy triste terminar con la misma hipótesis inicial porque significa que no aprovechaste lo

<p>leído. Si no hay demasiados trabajos sobre el tema elegido, puede haber un rastreo bibliográfico sobre esto que van a trabajar. Por ejemplo, la renovación estética en los años 20. Supongamos que no haya nada sobre el tema. Busco otros elementos bibliográficos sobre el tema que permita sostenerlo desde un discurso científico existente que permite demostrar la pertinencia. Hay que buscar desde dónde pueden hacer el estado de la cuestión. Por ejemplo, sobre la renovación de la gráfica argentina en los '80, no había, pero sí artículos de diferentes autores. Uno tiene que armarlo. Está el problema de los que tienen mucho o nada... pero todos tienen que leer. Quizás no hay específico, pero hay algo ligado a eso pero en relación a otra cosa. En la redacción no soy de escribir en primera del plural.</p> <p>Al:- ¿Cómo te gusta?</p> <p>S:- Lo escribo en neutro generalmente o en primera persona según a quien se dirija. Eco usa la primera persona, pero a mí no me agrada tanto. Es una cuestión de estilo. Esto del estado de la cuestión es para que empiecen a buscar. Se entrega el 9 de octubre y se lo entregan a Clara porque ella dará esa clase en lugar mío porque voy a un congreso. En esa fecha se hace la entrega del estado de la cuestión, el marco teórico y un listado bibliográfico para el fichado. En el estado de la cuestión tienen que considerar la fuente de autoridad... ¿Es un libro publicado por una universidad? ¿Por qué editorial?...</p> <p>Al:- Mi tema es sobre los grupos tributo pero hay dos artículos en wikipedia, una página de Internet... son artículos dudosos...</p> <p>S:- Sí, es dudoso, si es de una página de una universidad, todavía...</p> <p>Al:- Lo usé para contrastar definiciones sobre el objeto.</p> <p>S:- Tomalo brevemente pero hasta como negativo. No podés darle autoridad.</p> <p>La profesora S y el alumno intercambian desde sus respectivos asientos, algunas ideas sobre el contenido de las páginas en Internet y la autoridad que tiene todo lo escrito allí.</p> <p>10,25hs-</p> <p>S dirigiéndose al mismo alumno:- Quizás si buscaras sobre antropología de la música</p>		
---	--	--

vinculadas al objeto... Tengo que ver a quién cito y cómo lo hago. Cuanto más fuente de autoridad, más sostengo mi objeto. Le da un relieve especial ya que se ponen en diálogo con autores de peso y no con Juan Pérez.

Otra alumna:- ¿Tengo que poner el lugar donde encuentro los archivos que consulto?

S:- No, pero va en la ficha.

Al:- ¿Tengo que decir que busqué en ciertas bibliotecas y que no encontré?

S:- No. Pero cuidado hay que tener acceso directo al documento. El listado de Internet puede servir como herramienta de búsqueda o de apoyo pero tienen que tener un trabajo concreto con materiales concretos. Con respecto al marco teórico, tengo que plasmar las herramientas teóricas de los autores que me sirven para abordar a mi objeto, con conceptos concretos. Es decir, qué elementos de Canglini por ejemplo, yo tomo para mi objeto.

Al:- ¿Tienen que estar?

S:- Sí, el enfoque teórico y dentro de él qué autores proponen elementos teóricos relacionados con mi objeto. Cuáles son tienen que explicarlo. Cada concepto tiene que estar sostenido.

10,40hs-

Hay 11 alumnos en el aula. Todos siguen la misma ubicación. Nadie se ha movido de sus asientos. La profesora sigue hablando desde su escritorio. Los alumnos escuchan y/o toman apuntes.

La profesora S sigue con el tema del marco teórico dando ejemplos de autores destacados para el área de la plástica y su enfoque.

S:- Tienen que seguir pensando el objeto y desde qué herramientas teóricas les permiten problematizarlo o explicitarlo. Tienen que ver quién, desde dónde y qué.

Al:- De lo que tendríamos que leer ¿Qué recomendarías?

S:- De la bibliografía, Eco y Mancuso. El capítulo 4 de Mancuso, especialmente mirar la técnica y la formalidad de la presentación. Lean cómo ir fichando los textos bibliográficos. A nivel de citación hay dos modelos: autor – fecha o autor- título. Léanlo en el capítulo 2 de Eco. Cada uno elige el que más le resulta cómodo. Pero eligen uno y siguen con ese. No puede

modificarse.

10,45hs-

Algunos alumnos guardan sus cosas y se retiran.

S sigue hablando del capítulo 4 de Mancuso:-

Hay tres tipos de ficha, cartoncitos:

- ❖ Bibliográfica: donde colocan los títulos que consultaron. Para eso vayan mirando pie de páginas o bibliografía de textos consultados para hacer cadenas de lectura.
- ❖ De registro o resumen: donde están las citas de lo que leí.
- ❖ Erudita.

S continúa:- Léanlo y lo vamos viendo. Esto es tanto para el marco teórico y la cuestión del arte.

Al:- ¿No reemplazó a los cartones la compu?

S:- Se sigue usando el papel. Pero respetando lo básico, sí puede funcionar.

Al:- ¿En la práctica real es así?

S:- Sí, se sigue usando la ficha de papel.

10,50hs-

Una alumna le pregunta por la historia oral y la profesora le da datos sobre la técnica y cómo encontrarla. Los alumnos van guardando. La profesora S sigue hablando sobre la técnica y da ejemplos.

S:- Para el trabajo de ustedes, será la metodología pero va en la tercera entrega. ¿Quién me cuenta el autor que tenían que leer para hoy?

Una alumna:- El apunte no está completo, le faltan hojas...

S:- El autor habla de perspectiva... ¿Cómo se establece en un momento de cambio de paradigma científico este cambio de perspectiva, de visión... tomando perspectiva desde una construcción de espacio que cruza lo científico y lo artístico. Como objeto de estudio, hay que tener en cuenta cruces que lo enriquecen.

Al:- Los que hicimos antropología vimos un autor que trabaja esto.

La alumna y la profesora dialogan sobre el autor.

11hs- Se da por terminada la clase.

Universidad de Buenos Aires.
 Facultad de Filosofía y Letras.
 Ciencias de la Educación.

Tema: Relación teoría – práctica. Nivel Superior.
Lugar: Facultad de Filosofía y Letras
Cátedra: Metodología de la Investigación- Arte
Titular: M
2º cuatrimestre de 2006

Entrevistadora: Lic. Gladys Calvo
Fecha: 15/05/07

Entrevista al Profesor Titular M

Observables	Comentarios	Análisis
<p>16hs- Me encuentro con el Prof. M en la sala de profesores de la Facultad de Filosofía y Letras, luego que él asistiera a la mesa de examen de mayo. Nos ubicamos en una mesa de la sala, le recordé el tema de mi trabajo y allí se desarrolló la entrevista de la siguiente manera:</p> <p>Prof.:- Yo creo que el problema más grande que existe es que la materia que es metodología, epistemología, como se la aplicaba, como se la quiera llamar que tiende a ser dictada por lo general, me parece a mí con las experiencias que tuve desde una perspectiva teórica, absolutamente teórica generalmente por graduados en filosofía que se especializan en temas desde una perspectiva por decir así, puramente filosófica, y a veces sin una experiencia muy grande, por los que dictan las materias de metodología en investigación, en muchos casos obviamente estoy generalizando.</p> <p><i>E:- No, si, sí</i></p> <p>Prof.:- Y eso me parece que es uno de los problemas que lleva a que esa discusión teórica, meta teórica, acerca de la metodología, la epistemología, a veces cuesta en llevarla a la práctica y se habla en calidad muchas veces de teoría del conocimiento, o de problemas del conocimiento que no necesariamente es evidente como eso se aplica a un diseño en investigación.</p> <p><i>E:- Exacto. Sí, ese fue uno de los enfoques digamos, que encontré que tiene que ver con esto de un enfoque epistemológico de filosofía de la ciencia.</i></p> <p>Prof.:- Claro que no necesariamente tiene porque ser... eso el tema válido de una metodología específica, ¿no? Es lo que tendría que ser, lo que se hace en las carreras.</p> <p><i>E:- Ujum.</i></p> <p>Prof.:- Yo creo que también es un poco la herencia de la tradición en el ámbito del estudio de la disciplina en los últimos 20, 30 años, estuvo controlada casi</p>		

excluyentemente por especialistas en lógica, lógica aplicada a la ciencia, lógica analítica, historia de la ciencia. Y eso no necesariamente tiene que ver directamente con una metodología y menos todavía para alumnos de grado.

E:- Esto es interesante... A ver... como para ir enmarcando un poco la idea... ¿me podría contar desde cuando está en la cátedra como titular?

Prof.:- Desde el '95.

E:- ¿Y un poco de la historia de la cátedra que usted conozca?

Prof.:- La cátedra se crea... se crea con la reforma del plan de estudios, no recuerdo exactamente cuando se implementa la reforma del plan de estudios... pero desde el año '90, '91 y en ese momento la cátedra está a cargo de una profesora que me parece que, tuvo este... esta perspectiva no, una especie de teoría de la ciencia aplicada secundariamente a una metodología... después, decide dejar la cátedra y me hago cargo yo de la cátedra desde ese momento, desde el '95 y... y desde el momento que me hago cargo de la cátedra a mediados del '95, ya hace 12 años casi, va a hacer ahora en junio, mi objetivo era ese, ¿no?. Yo estude en la Facultad Letras y Artes, Historia de las artes...este... incluso en Letras hice dos orientaciones... a mí siempre me interesó mucho desde el punto de vista teórico y práctico también, pero desde el punto de vista teórico, la relación entre la investigación y las prácticas de la investigación y mi tesis de licenciatura, yo me gradué con tesis de licenciatura, este... traté un tema este... que me interesaba, hice dos tesis de licenciatura porque hice dos orientaciones: Letras Modernas y Lingüística y a mí me interesaba sobre todo en lo que se refería a.... Letras Modernas...no digo que me obsesionaba pero sí que me preocupó durante toda la... el estudio de la carrera, con materias anuales, con muchas materias que eran de dictado anual, gran cantidad de lecturas, 30, 40 libros en cada materia, tenía seis materias por año, más los idiomas, Letras Clásicas...este, entonces lo que me llamaba la atención era la falta de un criterio más o menos unificado de qué había que estudiar cuando había que estudiar literatura. Después de un año y pico empecé a hacer en simultaneidad Historia de las Artes con el viejo plan de estudios y ahí me encuentro justamente con lo que me refería antes, con que en historia estaba muy claro lo que había que estudiar, estaba muy claramente definido el objeto de estudio, las limitaciones de la historia, la relación de las historias, de la historia con otras ciencias auxiliares o conexas y había una discusión metodológica importantísima... entonces... la perspectiva

de investigación histórica aplicada eventualmente a historia de las artes, o historia de la literatura, etc.; era un corpus teórico y era un método de trabajo sólido más allá a su vez de las especificidades de las escuelas demás, había un... eso me sirvió de orientación, ¿no? , a partir de ahí y me intereso mucho justamente introducción a la historia donde había un metodólogo muy importante que era Pérez Amuchástegui que tenía un oficio muy desarrollado en la disciplina y con una visión a pesar de la época, más mente abierta, más mente crítica. Yo en realidad estude muchas materias de historia pero la carrera era Historia de la Artes. En la Historia de las Artes en particular eso ya no estaba tan, tan definido, sí cuando se utilizaba el método histórico pero no más. Después en Teoría Literaria, cuando curse Teoría Literaria, o materias que se llamaban estéticas tanto en Letras como en Artes, había también algún tipo de problemática metodológica pero mucho menos explícita, porque en ese momento, digamos así, la teoría y la crítica literaria más avanzada, entiéndase que sé yo... semiótica, los estructuralistas, etc., si bien ya estaba circulando, no había llegado en ese momento a la facultad. En los últimos seminarios que hago en Letras que son seminarios de licenciatura, este... ahí sí, hay una apertura hacia la actualización, hacia algunas corrientes, algunos temas, este... los estructurales y demás que no lo habíamos visto en la carrera en ese momento....Después entonces obtengo una beca y estoy en Italia estudiando el doctorado, ¿no? rápidamente, inmediatamente después de graduado. El doctorado es en semiótica, ¿no?, y ahí ya me ubiqué mucho más claramente, tenía las ideas claras en como diríamos así, encarar una investigación en el ámbito de las Ciencias Sociales, flexibles con distintas posibilidades de modelos, este... explicativos, pero a partir de lo que se llama la perspectiva de una ciencia básica. Me parece bastante obvio que en el ámbito cultural especialmente artístico, literario – artístico, la semiótica puede funcionar como lo que se denomina epistemología en una ciencia básica... Entonces cuando me hago cargo de la cátedra en el '95, trato de poner en práctica esto, ¿no?... Se presenta la oportunidad y obviamente no traiciono esa inquietud que tuve como estudiante o sea que para mí fue un volver a suplir la carencia que yo había sentido... y trate de hacer un programa lo más específico posible a una problemática artística desde una perspectiva actual, no por un culto a lo nuevo sino porque... este... es importante dar cuenta justamente de una serie de planteos que son muy ricos, incluso pueden ser complementarios entre sí y que abren hacia una perspectiva de trabajo distinta. El principal

escollo que se presenta a veces es que falta una tradición de trabajo sistemático.

E:- ¿De parte de quién?

Prof.:- De los alumnos... en principio y del contexto también, pero parte del trabajo sistemático... más allá... o sea, el problema metodológico, teórico, aplicado etc. Es secundario con respecto a una carencia de ideas más simple, mucho más pedestre que hay que hacer un trabajo más o menos sistemático...

E:- ...totalmente...

Prof.:- ...y que si uno va a hacer una tesis, yo además después dicté... tengo una experiencia muy grande, intensa... de dictar seminarios de maestría, de doctorado o de semiótica teórica o de semiótica aplicada o de metodología en casi todas las Universidades del interior de la Argentina. Dicté en otras disciplinas además de las de Filosofía y Letras siempre en ciencias sociales en otras universidades de Sur América y entonces, o sea, quiero decir que lo que opino, lo opino sobre una base de experiencia amplia cuantitativa y cualitativa distinta, ¿no?; y bueno eso es un problema que ya excede lo que uno puede hacer, es algo muy simple, si uno va a estudiar algo, mas allá de si va a hacerlo desde una perspectiva histórica, constructivista o lo que sea, tiene que plantearse sobre todo cómo hacer un trabajo sistemático. Y lo que quería decir es que con la experiencia que había tenido dirigiendo tesis o haciendo talleres de dirección de tesis en otras universidades con cursos intensivos, con guías de los proyectos sobre la tesis, me doy cuenta, por eso era que hacía el comentario de esa experiencia variada, es que me doy cuenta que la principal distinción entre que un alumno, el doctorando termine o no termine la tesis es el grado de efectividad práctica y sistemática que tiene. Después si la ideas son brillantes va a ser una tesis brillante, o va a ser una tesis mediocre, pero terminarla no tiene nada que ver a veces con el contenido, depende de cuestiones mucho mas simples, mas puramente metodológicas en un sentido mas elemental y tiene que ver con eso que es el trabajo sistemático, ¿no?, la posibilidad de ordenarse... entonces así organizarse y cumplir objetivos y tareas y cumplirlos y con un cierto orden ¿no?

E:- A parte porque... no tengo toda la experiencia, obviamente, pero... opino lo mismo porque es un trabajo personal...

Prof.:-...Además estás haciendo una experimentación muy amplia en esto y además lo estás haciendo para tu tesis...

E:- Pero sí, en mi corta experiencia... creo que es así...

porque si uno logra organizarse, plantearse ciertos tiempos, formas de trabajo... eh... es un trabajo individual que uno puede llevar adelante y bueno y hacerlo y lo mismo ocurre hasta en proyectos mucho más cortos, muchas veces no llegan a concretarse por este tema, por no plantearse los tiempos por distractores que aparecen y que te siguen...

Prof.:- Claro, claro... Después hay problemas específicos de Argentina. Yo en Italia dicto clases de semiótica para el doctorado de semiótica teórica y a veces en otros lugares de Europa también dicté seminarios, pero, en Sud América dicté más metodología porque en Europa la metodología está mucho más naturalizada. Algunas cuestiones de este tipo son más... Pero están más habituados del colegio secundario, si es un buen secundario en Europa están más habituados ya a escribir, porque ese es el otro tema, ahí estoy hablando como... como graduado en Letras con especialidad en lingüística y es que el problema... es que... también hay que entender que una tesis es un trabajo de escritura, además. Entonces, es escribir una composición y ahí entonces hay dos o tres dimensiones, la metodología tiene que responder a eso aplicado a un curso específico. Obviamente hay problemáticas teóricas o metateóricas y filosóficas pero además un buen programa de metodología, en mi opinión, tiene que tener en cuenta esa dimensión práctica por decirlo así puramente metodológica incluso a veces hasta un poco mecánica, un poco aburrida de saber que existen normas estéticas, normas de citación, problemas materiales, recolección de materiales, etc. Y después, una dimensión que es puramente estructuraria podríamos decir; hay que tomar en cuenta que hay que comunicar. Todo esto la historia de la metodología, la historia ya lo sabía, desde hace más de 100 años, 200 años, tenían las subdisciplinas: la hermenéutica, propedéutica, exposición, tres o cuatro momentos de la investigación historiográfica, ¿no?, la crítica y la exposición, eso estaba muy explicitado, de hecho si uno hiciese una estadística se da cuenta que paradójicamente, acá en la misma facultad, los que más escriben son de historia... es algo notable...

E:- Sí, totalmente...

Prof.:- Porque existe esa tradición, de un método en el sentido pedestre de etapas, más que los de letras, escriben los de historia.

E:- Sí, aparte el otro día en un Seminario de doctorado, justamente había gente de historia y en medio de una discusión, ligada a lo metodológico, justamente apareció esto, que la gente de historia decía que no consideran que halla una investigación si ellos no tienen lo que tiene que

ver con la narrativa oral y si ellos no lo escriben, porque esa es la base de su investigación, ahí está centrado, entonces ahí estaba el eje donde otros se ponían a discutir sobre otros temas, la historia estaba centrado en esto...

Prof.:- Claro, claro...está mucho más naturalizado eso. Un poco así es en Europa en general. En Latinoamérica hay otro fenómeno curioso, en Sud América, por ejemplo, los brasileños, la tesis la hacen, yo tuve cientos de alumnos de Derecho en Brasil y Argentina, en los seminarios de doctorados, el 5% de los doctorandos de las facultades Argentinas de Derecho hacen la tesis, en Brasil lo van a hacer el 80 % y en la UMSA que yo dicto clase de doctorado en la UMSA en varias maestrías y en varios doctorados, no siempre, pero en Derecho lo dicto siempre hace varios años... hay años que son más de 100, 200 los inscriptos y además tienen unos 500 alumnos brasileños por un convenio. Hay un convenio de doble titularización, entonces vienen brasileños a cursar acá o hemos ido a dictar a Brasil pero el título es de la UMSA y los brasileños en un 70 % pasan las tesis.

E:- Las hacen y las terminan

Prof.:- Las hacen... pueden ser menos brillantes que otras... pero las hacen. O sea, tal vez es muy importante insistir en que hay una dimensión práctica en hacer una tesis. Estos abogados, algunos son jueces, algunos son abogados privados que trabajan horas y horas todos los días sino tienen un poco de método en esto, en el sentido más simple del término, nunca van a poder hacer la tesis. Si ellos tienen cuatro años para hacer la tesis y porque es un doctorado estructurado lo de estas universidades, a diferencia de la UBA que son doctorados abiertos. Los doctorados estructurados tienen cuatro o cinco años para hacer la tesis, si ellos empiezan a leer algo hoy y escriben dentro de cinco años no se acuerdan lo que leyeron si no lo ficharon, entonces si uno no tiene un mínimo de rigor en el sistema no lo va a hacer nunca; entonces digo, esos problemas un poco exceden ya lo que uno puede hacer en una cátedra en un cuatrimestre que en realidad es un trimestre.

E:- Totalmente. Ahora...ubicándonos en lo que tiene que ver con el plan de estudios de la carrera de Letras...

Prof.:- en Artes

E:- en Artes,... la asignatura es la única que aparece como para la formación en investigación en el grado y si bien yo tengo entendido esta en lo que sería el ciclo básico general o común.

Prof.:- Pero como no hay correlatividades...

Juntos: La pueden cursar en cualquier momento

E:- Ahora, en este contexto, ¿cual es la intencionalidad formativa que tiene la asignatura?

Prof.:- Claro, ¿para mí o como fue pensada?

E:- Y cómo usted la pensó como titular de la cátedra.

Prof.:- ...Y lo que me di cuenta... yo trato de resolver los problemas, no me preocupo tanto por entender cual puede ser mi ideal, yo trato... entonces... el problema que yo tengo es que no hay correlatividades, la pueden cursar todos en cualquier momento. Entonces... yo trato que... trato, en los teóricos si lo podemos hacer... además... hay a pesar... paradójicamente... tengo la posibilidad de ser flexible en ese sentido, cuando corrijo los trabajos que se hacen individualizo, trato de individualizar a la persona. En los prácticos, a veces eso puede ser un poco más complicado por otros motivos, pero básicamente, la idea es tratar de ser flexible porque la realidad es así, que vamos a tener alumnos que se gradúan con esta materia y alumnos que vienen del CBC. Algunas docentes tratan de desaconsejar a los ingresantes del CBC que cursen la materia... este... Y eso es relativo en parte porque... este... una materia al inicio de este tipo sirve y tal vez tendría que haber una al final pero bueno, ya sería otro problema o es postgrado si estuviese más o menos estructurado. Yo trato... el perfil ideal sería alguien que esté promediando la carrera, pero trato de responder a todas las realidades que se ven y yo creo que terminan cursándola porque, bueno, hay siempre en todas las carreras mucha deserción en todas las materias...

E:- Si totalmente...

Prof.:-... Este... más o menos queda el 60 % y terminan siendo los que están en tercer año a quinto, algunos de primero también...

E:- Siempre son los menos

Prof.:- Claro... Para investigar es necesario también un mínimo de erudición, digamos así, de background de investigaciones, sino queda como algo muy abstracto y como tratamos de llevar a la práctica las consignas...

E:- ¿Eso se ve más en prácticos? Cuando ellos tienen que buscar, tienen que problematizar, cuando tienen ese tipo de cosas, el que no tiene cierto caudal... es como que...

Prof.:- Es un poco difícil, y eso es una situación que se complica día a día por cuestiones que exceden a la facultad. O sea, es curioso ¿no?, hace 20 o 30 años el que estudiaba alguna de estas carreras ya había leído de estos temas, hoy día no, es curioso ¿no? un cambio de perfil...

E:- En general vienen del secundario con una mirada muy abierta, muy general y porque le interesa un área ahí se meten...

Prof.:- Cuando yo empecé Letras en el '79, en el curso de

ingreso la situación era mas o menos ésta: estaban los que querían estudiar literatura eruditamente, los que querían ser escritores y los que querían ser periodistas, pero todos habíamos leído muchísimo... todos habíamos leído qué se yo... a varios autores... Shakespeare más, menos, más un autor que otro Kafka... hoy día no... los alumnos de Letras casi no leyeron un libro...

E:- Claro...vienen digamos acá...

Prof.:- Es una situación un tanto curiosa. En cambio, el alumno de Letras en los años '70, '80, había leído muchísimo antes de ingresar, por eso había elegido Letras... No lo digo como crítica ni horrorizándome sino es la descripción de lo que pasa y eso exige entonces un esfuerzo grande a veces, adaptarse a... a veces es un problema bastante difícil de salvar, y es lo que explica la deserción supongo, sí, no se puede dar por supuesto casi nada, es una situación un poco ardua. La UBA es darwiniana, ingresan todos los que quieren ingresar y el egreso de la UBA es mínimo.... Es un esquema muy, muy gladiatorio.

E:- La sobrevivencia del más apto...

Prof.:- Del que resiste.

E:- Del constante...

Prof.:- Del constante y sistemático

E:- Tal cual... que es algo de lo que hablábamos también para realizar la tesis ¿no? el constante, el sistemático, el que sigue.

Prof.:- Puede hacer una tesis brillante y original o una tesis aceptable y nada más.

E:- emmmm... A ver... pensando en el Licenciado en Artes, el alumno que se recibe con el plan actual, ¿qué le aporta la asignatura en su formación en investigación?

Prof.:- Bueno, le aporta... cuando las cosas funcionan bien, y los resultados son satisfactorios; el que termina y aprueba se lleva una experiencia de un diseño de investigación en bruto, hay que perfeccionarlo. Hay alumnos brillantes, realmente hay alumnos que no tienen que cambiar nada y lo podrían presentar al CONICET el mes siguiente y otros son trabajos muy pero muy buenos que obviamente después con el director de tesis, lo ajusta y lo adelanta, ese es el primer aporte que le da al graduado; o sea, uno se gradúa porque hace eso, con la materia aprueba cuando hace eso y si no existiese la materia no estaría esta experiencia que es única en la carrera de un diseño de investigación. Y después, lo que también le aporta, que me parece a mí, es una introducción crítica a algunas lecturas que se pueden considerar esenciales para tener un background crítico y utilizar como lecturas de base para cualquier estudio en las

disciplinas o sea hay una mínima enciclopedia de autores que se los refiere y se les menciona autores que no son tratados en otras materias, o son tratados muy al pasar y nosotros a veces a algunos los tratamos más sistemáticamente, no necesariamente para que lo adopte pero sí, como para que se introduzca en lecturas distintas, en perspectivas distintas...

E:- ...Conozca, sepa...

Prof.:- ...Conozca, sepa que existe alguien que se llama Gramsci y que si se dedica a hacer investigación en Artes o en cualquier otra disciplina en las ciencias sociales... es mejor no desconocer... esté de acuerdo, no esté de acuerdo, esté parcialmente de acuerdo; introducirlos a una mínima enciclopedia de teóricos de las ciencias sociales, entendidos como los más básicos posibles, o sea con usos múltiples atento a la pluralidad, diríamos así de carreras, entonces no busco autores súper especializados en una temática... me parece útil utilizar, por ejemplo, autores como Bastin o Lotman para nombrar algunos autores porque Tomasesky habla de literatura exclusivamente de problemáticas muy literarias. Bastin, en cambio, se refiere a la literatura, al arte en general... Lotman también...

E:- Aparte porque van alumnos de cualquiera de las tres orientaciones que...

Prof.:- Por eso...a veces la cursan alumnos de otras carreras, una vez cada tanto de otras facultades... uno al año a veces ocurre, después la piden como equivalencia... este.... O sea, que básicamente el objetivo es ese, que tengan la experiencia de hacer un proyecto o un diseño de investigación y conocer de una manera crítica, por otra parte... este... que existe una serie de autores que son una enciclopedia mínima que es un punto de partida amplio para muchas disciplinas... esos pueden ser los objetivos básicos que creo que no son menos cumplidos.

E:- ¿Y cómo se enseña todo esto?

Prof.:- ¿En qué sentido?

E:- ¿Cómo está planteado desde la cátedra la transmisión... el trabajo de enseñanza a los alumnos? Porque o sea, teniendo los mismos objetivos diferentes profesores podrían plantear...

Prof.:- No sé si son exactamente los mismos objetivos...

E:- ...No, no digo...

Prof.:- Tampoco digo que sean mejores, yo tengo en claro cuál es mi objetivo íntimo y mi objetivo explícito. Hay un problema metodológico desde el punto de vista de la enseñanza... mío. Hasta hace cinco años, en las clases teóricas, en realidad eran clases teórico - prácticas donde discutíamos lecturas, hasta hace más o menos cinco años eso ocurría. Hoy día, ya en los últimos años no es posible

porque no leen lo que habría que leer, por eso les digo: “para la semana que viene hacemos esto” que no van a ser calificados ni nada, obviamente, pero si lo leen mejor y sobre todo hoy día parecería ser que no hay interés en dialogar, en discutir sobre las lecturas; entonces eso es un... no tengo... si no hablo, no hacemos nada. Obviamente una clase teórica está pensada como una transmisión de información, y es lógico que así sea porque hay una asimetría en cuanto al caudal informativo en la mayoría de los casos, obviamente ¿no?... Obviamente es una relación que tendría que ser del todo abierta, el problema es que no hay interés de aprovechar... a mí me resultaría más interesante hacer una discusión. Hay una tendencia a aceptar lo que se dice sin mucha respuesta crítica, o si no les convence, no tanto lo que digo yo sino lo que trato de explicar, si no los convence no lo aceptan pero no lo... tampoco lo explicitan, o sea hay un rechazo al diálogo. Entonces lo que yo desearía, como deseo, sería discutir pero lo que tengo que hacer sobre todo... insisto... esto es un cambio terrible que se produjo en los últimos años.

E:- Sí, creo que sumado a todo lo que venimos hablando, ¿no es cierto?, creo que todo esto que veníamos diciendo antes... el hecho de que vienen sin lecturas previas antes de la carrera, no hay sistematización en la actividad como estudiante, todo ese cúmulo de cosas...

Prof.:- Claro porque yo a veces, si bien eso se ve más en los teóricos que en los trabajos prácticos, ahora no me acuerdo mucho, creo que estuviste en las primeras clases, ¿no?, promediando las clases...

E:- Sí... yo estuve... sí

Prof.:- Yo les digo que muchas de las cosas que vemos podrían ser utilizadas como método de estudio, no sólo como método de investigación en el futuro sino como método de estudio...o sea, si uno entiende, trata de identificar las ideas básicas, hipótesis, más allá de la investigación... se facilita el estudio...

E:- ¿Y cómo se enseña esta parte metodológica específicamente más práctica de la investigación que se da en los prácticos?

Prof.:- Hay trabajos ¿además de los prácticos?

E:- No, que se da en los prácticos.

Prof.:- Lo que hemos tratado de hacer, eso sí cambiamos prácticamente todo el año o sea de un año para el otro, se buscan hacer una serie de ejercicios de trabajos prácticos, ¿no? orientados primero hacia identificar las fuentes de información, fuentes de recopilación de información, claro se da una paradoja increíble, estamos en la Facultad de Filosofía y Letras con gente que muchas veces muchos no

visitan las bibliotecas, eso es otra gravedad que se está produciendo. Después la reemplazan a veces por Internet pero se dan fenómenos muy curiosos, no se busca una calidad de la fuente... no es que leen libros que están on-line o revistas científicas, entran a sitios sin ningún valor y... aparece y no hay criterios...

E:- De selección

Prof.:- No hay crítica, así como no hay crítica en una discusión, me cuesta casi es imposible en los últimos años entablar una discusión y no estoy hablando de cuando yo era estudiante o de quince años atrás, estoy hablando de hace unos años, cambió drásticamente hace unos años... es una paradoja, ¿no? Cuando yo estudiaba durante el proceso militar había más discusión en las clases que ahora que vivimos en democracia hace unos años, es una paradoja deconstructiva, ¿no? muy curiosa. O sea, no hay ningún impedimento formal para discutir, sin embargo, no hay discusión, entonces por el lado de prácticos se hacen ejercicios prácticos, tratar de utilizar criterios de selección de la calidad de la información, se tratan de hacer ejercicios muy elementales a veces de una mínima aplicación de normas de citación, o estéticas... pero claro, dentro de lo posible porque es una situación limitada. Sin embargo yo me asombro que a fin de año los proyectos se logran y con asombro porque...

E:- Considerando todos estos aspectos ¿no?

Prof.:- Considerando este contexto los proyectos están, existen, son aceptables.

E:- Y hay alumnos que se ven al final del cuatrimestre muy interesados, muy enganchados con la problemática, ¿no?, de la misma manera que vemos este contexto general... así no hay que dejar de rescatar aquellos alumnos ...

Prof.:- Sí, sí se los digo... si lograron el proyecto es que todos están interesados, o sea el problema es que exceden... las posibilidades. No quiero caer en el lugar común de lamentarme de la situación, sino que hay que tratar de buscar soluciones a estas cosas...por eso se ensaya mucho con los trabajos prácticos.... Hay tres, no, en estos momentos hay dos ayudantes, dos ayudantes que están desde que se formo la cátedra... antes que estoy yo, en esos años previos... no, fueron sólo tres años antes ... ahora estuve recordando, yo me hice cargo en el '95, en el '93, '94 y mitad de '95, no más de tres años antes estuvieron ellas, una de las cuales fue compañera mía de estudios, quiero decir que nos conocemos de toda la vida

E:- ... Totalmente...

Prof.:- Y además en la cátedra... hay dos doctoradas, dos que están terminando la tesis de doctorado o sea que a su

vez son investigadoras, son investigadoras o becarias del CONICET entonces hay experiencia en investigación y eso sirve para aportar, creo que es muy importante eso. Las ayudantes son todas... jefa de trabajos prácticos y ayudantes, las tres son concursadas, concurso de ayudantes que se hizo incluso... tienen experiencia en investigación y ahí es donde yo creo que está el objetivo del trabajo... cómo se lleva a la práctica, como tenemos experiencia en investigación todos, podemos subsanar ese momento mágico de superar entre lo teórico y lo práctico... tenemos... tal vez eso quedaba implícito, lo estaba obviando...

E:- Hacia ahí iba mi pregunta, ya lo estaba mirando... ¿Cómo se da esta articulación entre teoría y práctica?

Prof.:- Claro, la articulación se da así... todos somos investigadores, yo soy del CONICET, la jefa de trabajos prácticos, la doctorada es investigadora del CONICET, investigadora adjunta, yo soy investigador independiente, otra es investigadora de un instituto extranjero que yo dirijo, también somos algunos, somos un grupo de investigación... Entonces eso, ahora mismo estoy también viendo, estoy observando la situación... yo creo que hay una clave importante... somos graduados de las carreras de la facultad... casi todos de las carreras de la facultad y somos investigadores, entonces ahí yo creo que eso es lo que explica que podamos... este... ¿no?... lograr ese objetivo bastante importante que es que la mitad de los que se inscribieron o más de la mitad que terminan la materia tienen un proyecto cuando terminan la carrera, la materia. Yo creo que tal vez ahí hay un elemento importante que podría servir como explicación de cómo lo articulamos a pesar de las limitaciones que existen.

E:- por lo tanto, haber si interpreto algunas cosas...

Prof.:- Yo lo estoy viendo así también en el curso de lo que estamos hablando...

E:- Por lo que estoy escuchando parecería ser que habría también como una transmisión implícita del quehacer del investigador, ¿no?

Prof.:- Sí, sí... o práctica.

E:- Más allá de lo explícito que uno pueda diseñar como forma de enseñanza, ¿no?

Prof.:- Yo no sé en qué clases estuviste justo. Si yo tengo que explicar algo de teoría del conocimiento lo hago por esa carencia que yo hablaba, porque yo no puedo... las clasificaciones de la teoría del conocimiento las estudié en la secundaria, por ejemplo ¿no? siguiendo el libro de Fatone, después introducción a la filosofía con Carpio yo tengo en claro que es el empirismo, etc. Como sé que no puedo darlo por sobreentendido porque si lo doy por

sobreentendido se pierde mucho, entonces lo explico rápidamente... rápidamente pero ad hoc y después a mí me interesaría mucho más comunicar como Lotman ve que se puede hacer un estudio en la cultura con un sistema de textos, pero si yo digo Lotman es un idealista, no lo puedo dar por sobreentendido eso, entonces rápidamente tengo que hacer una explicación teórica del manual... porque si yo digo léanlo en Carpio, no todos los van a leer entonces estamos en la misma. Entonces actúo realistamente... entonces si fuese de otra manera, la materia podría no ser una materia con teóricos, y de hecho, si hablases con gente que la curso, algunos que la cursaron están trabajando en la cátedra o están en un UBACyT que dirijo este... ellos... tenemos un trabajo mucho más teórico - práctico, más como seminario, se les daba lecturas, las leían y las discutíamos, entonces el teórico en esta materia tendría una justificación hasta cierto punto, no necesito, no me interesa hablar de qué es la teoría del conocimiento, sí me interesa desde otro punto de vista, desde otro ámbito, no en el ámbito de la cátedra. Y después sí en los trabajos prácticos se aplica la experiencia, hay una tutela, un ejercicio parecido, acotándolo a los límites de lo que sería la relación que tiene el investigador con el director de la investigación o de la tesis... Entonces se elige el tema libremente se recorta el tema de cómo se puede estudiar eso, se lo delimita, se lo guía al alumno para delimitarlo y después se trabaja como... pocos días, pocas semanas como se trabajaría en la tutela que se haría después con la tesis y sobre todo lo importante es tratar de que se revea el problema y que vean la hipótesis o las hipótesis referidas a ese problema. Tal vez hay una transmisión implícita porque existe un quehacer de la investigación. Yo creo que eso puede llegar a ser clave o distintivo. Yo creo que en Antropología también pasa eso... tuve amigos que dictaron materias en Antropología y generalmente el antropólogo es investigador o hace trabajos de antropología e investigación antropológica y si lo comparás con otras disciplinas como Sociología, en la carrera de Sociología, en la carrera de Derecho, etc.... el que dicta la materia o es un abogado que le interesa el tema o es un graduado de Filosofía que no tiene experiencia en investigación menos aún en la disciplina.

E:- Ahí hay una gran diferencia...

Prof.:- Hay un gran divorcio, un divorcio absoluto. En lo que es metodología, lo que no es metodología y la práctica en esas carreras hay una gran dificultad.... Claro acá los trabajos prácticos son esenciales porque posibilita esa... transmisión implícita.

E:- En realidad es algo que fui sacando de sus palabras ¿no?

Prof.:- Sí, sí, es una escucha.

E:- Y bien; estábamos hablando de cómo se enseña; ¿Cómo se evalúa?

Prof.:- La evaluación es este...

E:- Cómo se evalúa metodología ¿no es cierto?

Prof.:- Sí, sí... Cómo se evalúa en metodología en general...

E:- En una formación de grado pensando en alumnos que recién se están introduciendo en el tema...

Prof.:- Lo importante es cumplir con las consignas mínimas en las... en lo propedéutico se tiene que adaptar... este... a la citación, a los mecanismos, ahí se hace una evaluación verificativa, se verifica si se hace o no se hace lo que se pide. Después en cuanto a la definición de la hipótesis... se apunta sobre todo a que la evaluación sea... a partir del nivel de adecuación que tiene la consigna con lo que efectivamente se hace y si realmente se hace una hipótesis. Y después en lo que serían las clases teóricas lo que se evalúa es sobre todo... lo que evaluó es la capacidad de crítica que tuvo el alumno con respecto a lo que leyó; o sea, si entendió cuál es el planteo mínimo, el teorema, el texto este... cual fue... más allá de su posicionamiento con respecto al texto... lo que tienen que hacer es dar cuenta que comprendieron el texto a partir de una explicitación crítica de los supuestos del texto y demás... hay una relación nemotécnica... doy temas para que los lean, esos temas los identifiquen o problemas y los trabajen. El objetivo es transmitir la idea que es necesario problematizar, si no se puede problematizar no se puede investigar, entonces aún esos textos que son dados como bibliografía básica, también son problematizables... Esos textos que son recomendados como apolíticos, como representativos en la teoría social contemporánea también son criticados...

E:- Y ahí está el eje de la investigación...

Prof.:- Claro, exacto, entonces ahí estaríamos, trataría yo, trato de hacer una especie de juego meta textual. Esto es meta texto que sirve para entender en los textos pero a su vez esto puede ser utilizado...

E:- ¿Puede tomarse desde otro ángulo?

Prof.:- Toda la realidad cultural es una realidad simbólica, los textos son realidades simbólicas, las realidades simbólicas son problematizadas a partir de la crítica de otras realidades simbólicas... este... o sea que ahí, sin darse cuenta están poniendo en práctica el nivel de lo que sería el método de crítica... el método de investigación que como vos decís es el punto de partida de la

investigación. Si no ven que hay un problema en el objeto de estudio no hay nada que investigar.

E:- Y si todo esta naturalizado y dado... tampoco puedo...

Prof.:- Exacto, claro, tampoco es mi objetivo que reemplacen una naturalización por otra naturalización, que reemplacen un canon por otro canon, pero hay una tendencia muy fuerte a eso... hay una tendencia a decir "Bueno, qué fantástico es Gramsci" de ahora en más Gramsci es intocable para mí, hay una tendencia muy fuerte, es una tendencia social muy fuerte naturalizada en los medios de comunicación de masa y demás... quizás se pueda referir desde un punto de vista más semiótico... pero eso es lo que pasa... se reemplazan algunos por otros conceptos sin la insistencia de decir no, esto hay que problematizarlo... si yo no problematizo, no puedo investigar.

E:- Pero esto es una actitud ante la realidad...

Prof.:- Una actitud antes la realidad, es una actitud ética y moral ante la realidad. Si yo no problematizo no puedo investigar y además hay una elección ética que tiene implicancias éticas en la práctica que se deriva ¿no? Lo más común son los autores que utilizo, son autores que podemos englobar dentro de lo que sería una Filosofía de la praxis como dice Gramsci, un pragmatismo como dice Pierce de la filosofía, la aplicación práctica no es secundaria hace parte a su vez, o sea la crítica consustancial a la metodología científica o metodología investigativa como queramos llamar, la crítica pero también la práctica...

E:- Totalmente...

Prof.:- Entonces así más o menos cerraría los fundamentos del programa y de la práctica efectiva de la materia.

E:- ¿Y qué dificultades de aprendizaje se pueden vislumbrar en los alumnos?

Prof.:- Bueno eso, ¿no? esa reticencia a extender la crítica. Ahí hay otra paradoja, así como hay una tendencia a no discutir no habiendo límites formales a la discusión a veces hay una tendencia a inmediatamente sacralizar... como que hay un mecanismo de lectura de la realidad que sí está naturalizado, que en definitiva sería el objeto de la asignatura: la cultura... a entender cuáles son los mecanismos de transmisión de significado y en realidad no es tanto lo que aparece como contenido explícito a veces sino que hay contenidos en los textos implícitos que son los verdaderos contenidos.

E:- Claro... pero es mas sencillo ir por las certezas que moverme por lo que no sé si es tan cierto...

Prof.:- Porque lo que cambia no es tanto el contenido sino el... el método... que la investigación discutía; sería cambiar el mecanismo de lectura de la realidad...

E:- Claro... que no es sencillo...

Prof.:- ...Entender que toda hipótesis es una hipótesis que se manifiesta a partir de una pertinencia y de una práctica... que hay intereses en cualquier afirmación y que hay consecuencias prácticas de cualquier elección... yo creo que es como un postulado ¿no?

E:- Que cualquiera es cuestionable...

Prof.:- Claro, claro y que a su vez hay una interrelación entre lo que es teoría y práctica, para mí la teoría y práctica son términos casi infelices ¿no? Toda hipótesis, toda tesis, toda teoría tiene consecuencias prácticas aunque yo no las quiera reconocer tiene consecuencias prácticas, cualquier cosa que yo acepte como cierto o como hipotético y actué en consecuencia, demuestra que tiene consecuencias prácticas... y claro, todo es cuestionable...

E:- Y también pienso ¿no?... esto de ponerse en situación de productor, en alguien que acepta todo naturalmente, ¿no? Es toda una cuestión de posiciones... ahora soy yo el que escribo, no el que leo...

Prof.:- Por eso hay una resistencia a la escritura, porque hay un fuerte pudor hacia lo que se escribe... eso es un problema más argentino que otros lugares, ¿no? Hay una mayor resistencia a escribir porque hay un mayor pudor hacia lo que uno escribe.

E:- ¿Pudor?... ¿En dónde estaría puesto?

Prof.:- No sé, como que hay un miedo a que... critiquen o se rían, parece ridículo por lo que estoy escribiendo; eso lo veo fuertemente

E:- No obstante se habla mucho.

Prof.:- Pero no queda escrito. Yo creo que es muy, muy argentino, si leyendo los distintos ensayos, los distintos textos, incluso de distintas corrientes ideológicas, es algo que coinciden... Estrada, Scalabrini Ortiz y otros autores coinciden mucho en esa especie de reticencia, pudor, vergüenza, vergüenza a la crítica, imposibilidad de soportar la crítica del argentino medio, del porteño a veces... a eso se refiere Estrada, Scalabrini Ortiz y algunos otros autores. El ensayo de interpretación es muy rico en Argentina, muy variado sobre todo en determinadas épocas, y si uno hace una historia intelectual de la ciencia, de las ciencias sociales o del pensamiento ideológico argentino del siglo XX, este... es increíble lo perturbado, lo obsesionado que estaban por el ensayo de interpretación, por el ser nacional que es una expresión acuñada casi argentina o popularizada en

<p>argentina comparada con otros ámbitos culturales incluso sud americanos, la preocupación del ser nacional que había en argentina no existía en otros lados y este Muchos de estos autores, más allá de diferencias en otros puntos, insisten en que hay aparentemente un cierto pudor, una cierta vergüenza frente a la frustración del otro en el ámbito social, complejo de inferioridad en la escritura... esto es un comentario de contenido.</p> <p><i>E:- Yo pensaba, ¿pero también no será en algunos casos cierta reticencia al compromiso de lo que se dice?</i></p> <p>Prof.:- Puede ser al compromiso, podría ser...</p> <p><i>E:- Porque se dice tanto y se escribe poco, quizás tenga que ver con esto, con el no me comprometo a ponerlo por escrito</i></p> <p>Prof.:- Podría ser, podría ser...</p> <p><i>E:- Yo también estoy pensando...</i></p> <p>Prof.:- Podría ser... si, no me comprometo, bueno... si complementario, ni siquiera queda como contradictorio... ¿no? pero sí, está esa actitud, todavía no está corregida, no lo puedo entregar, uno lo escribió, se comprometió, pero tiene vergüenza a mostrarlo.</p> <p><i>E:- A difundirlo.</i></p> <p>Prof.:- A difundirlo... y eso entorpece la producción científica... ensayística. Hay una crisis de lectura en la Argentina, si uno hace una especie de racconto de lo que se escribió en la Argentina en los años '70, '60, '50, '40; se escribió muchísimo literariamente, ensayísticamente y bien... la escasez de escritura, lo que se escribe y tal vez mayoritariamente se publica... se escribe y se publica mayoritariamente, me parece que es encuadrable dentro de lo periodístico en la gran mayoría...</p> <p><i>E:- Sí, totalmente. Sí... estaba vinculándolo con cosas que estaba leyendo en este libro que tiene que ver con Universidad e incentivos, es una investigación y una de las cosas que señala es que había crecido la cantidad de publicaciones pero que probablemente señalaban muchos investigadores lo que había caído era la calidad, como se estaba por detrás de la cantidad para poder cumplir...</i></p> <p>Prof.:- ¿Publicaciones universitarias?</p> <p><i>E:- Sí.</i></p> <p>Prof.:- En ámbitos académicos, con poca difusión...</p> <p><i>E:- Sí, sí, exacto...</i></p> <p>Prof.:- Puede ser... yo me refería más exclusivamente a lo que es la publicación masiva, más general... pero sí... puede ser que sea cierto, no tengo datos.</p> <p><i>E:- Ahora, en miras al próximo cuatrimestre, ¿algún proyecto, ideas?</i></p> <p>Prof.:- No, no, hicimos algunos ajustes en función de problemáticas prácticas de los trabajos prácticos y yo más</p>		
--	--	--

o menos voy a trabajar en la línea más o menos temática del año anterior... este... orientando tal vez hacia algunas lecturas más teórico - prácticas y un poco más monográficas. Un poco leer mas sistemáticamente algunos escritos de Lotman, referidos a algunas disciplinas artísticas... que tiene interesantes trabajos y rescatar algunas líneas de investigación e hipótesis de trabajo en general de lo que es la concepción de la cultura, y tal vez algunos ejemplos de Lotman o del grupo de la escuela de Tartú aplicado a distintas áreas de la cultura o del arte... no, nada más que eso... eso... porque bueno, por los motivos que vimos antes. Hay un repudio a la dispersión por momentos, mayoritariamente en el alumnado, a la historia también.

E:-¿A la dispersión?

Prof.:- A la dispersión, en el sentido, a lo que es vivido como dispersivo, o sea un rechazo a hacer relaciones históricas de largo alcance, eso es una tendencia ya más general, hay una tendencia hoy día muy afirmada en Europa, en América, en general, en Occidente de... este... no ver las cosas a partir de una visión histórica, a las relaciones históricas a lo largo de una larga duración y sí concentrarse más en cuestiones más delimitadas geográficamente, cronológicamente, en ese sentido, visto en otro sentido, es visto como dispersivo... hay una especie de rechazo al comparativismo o a las relaciones en la larga duración...

E:- Sí, como una elección más del hoy, del ahora, de esto, lo que tengo adelante ...

Prof.:- O de objetos más delimitados de reflexión.

E:- Bueno, ¿alguna otra cosa que quiera comentar del tema?

Prof.:- No, cualquier cosa nos mantenemos en contacto...

E:-Bueno, muchas gracias por su tiempo.

17hs- Se da por concluida la entrevista y nos retiramos.

Edición

Carrera: Edición**Asignatura: Epistemología y Métodos de la Investigación Social.**

Cronograma de clases del primer cuatrimestre de 2008

En naranja se encuentran las clases observadas- con registro

Teóricos Lunes de 17 a 21hs- aula 250 Teóricos desgrabados Prof. Titular: Dr. FS	Prácticos Viernes de 11 a 13hs – aula 238 Prof.: Lic. L
Lunes 17 de marzo Inicio de la cursada 1° teórico	
Lunes 24 de marzo Feriado Nacional	Viernes 28 de marzo 1° práctico- No asistí
Lunes 31 de marzo 2° teórico	Viernes 4 de abril 2° práctico
Lunes 7 de abril 3° teórico	Viernes 11 de abril 3° práctico
Lunes 14 de abril 4° teórico	Viernes 18 de abril 4° práctico
Lunes 21 de abril 5° teórico	Viernes 25 de abril 5° práctico
Lunes 28 de abril 6° teórico	Viernes 2 de mayo (*) 6° práctico
Lunes 5 de mayo 7° teórico	Viernes 9 de mayo (*) 7° práctico
Lunes 12 de mayo 8° teórico	Viernes 16 de mayo 8° práctico (no asistí por seminario docto)
Lunes 19 de mayo 9° teórico	Viernes 23 de mayo 9° práctico (no asistí por Jor de graduados)
Lunes 26 de mayo 10° teórico	Viernes 30 de mayo 10° práctico
Lunes 2 de junio 11° teórico	Viernes 6 de junio 11° práctico
Lunes 9 de junio 12° teórico	Viernes 13 de junio 12° práctico (no asistí por reunión Ubacyt)
Lunes 16 de junio Feriado Nacional	Viernes 20 de junio 13° práctico- Último práctico (no asistí - corregí parciales de Investigación I)
Lunes 23 de junio 13° - Último teórico de 17 a 19 De 19 a 20,30hs- Entrega del segundo parcial de los alumnos.	Viernes 27 de junio Notas y reunión optativa con quienes querían devolución del segundo parcial.

Entrevistas realizadas y con registro:

Entrevista Prof. Titular y JTP- 01/12/08

Entrevista Prof. Adj. 19/09/08

Entrevista Ayte. 19/03/09

Entrevista al Director del Departamento- 29/06/10

S. Retro. Prof. cátedra FS- diciembre 2010

(*) Registros incluidos en este Anexo.

Universidad de Buenos Aires.
 Facultad de Filosofía y Letras.
 Ciencias de la Educación.

Tema: Relación teoría – práctica. Nivel Superior.

Lugar: Facultad de Filosofía y Letras

Cátedra: Epistemología y Métodos

Titular: FS

Inicio de cursada: 17/03/08

Práctico: N° 6

Observadora: Lic. Gladys Calvo

Fecha: Viernes 02 / 05 / 2008

Prácticos: Viernes de 11 a 13hs. (238)

Ayudante: L

Registro: 5

Observables	Comentarios	Análisis
<p>11hs- Ingreso al aula. Hay 9 alumnos sentados. Algunos leen y otros conversan con algún compañero que está sentado cerca. Llega la profesora (P) y la adscripta. Ambas conversan entre sí, paradas en el frente detrás del escritorio.</p> <p>11,05hs- Hay 14 alumnos sentados mirando hacia el frente. La profesora borra el pizarrón y luego se dirige a los alumnos...</p> <p>P:- Vamos a arreglar la bibliografía sobre el parcial</p> <p>La profesora toma el programa y vuelve a nombrar los autores que entran o no en el parcial como hizo la semana pasada y agrega que las dudas que tenía era que sí entraban y que Laudan y Lakatos no van para el parcial pero sí para el final. Los alumnos comentan entre sí y piden reiteración porque van llegando alumnos. La profesora reitera algunos puntos porque siguen llegando alumnos.</p> <p>Al:- ¿Están incluidos los cuatro capítulos de Kuhn?</p> <p>P:- Sí, todo lo citado de Kuhn.</p> <p>Los alumnos comentan entre sí. Sube el murmullo. La profesora habla con la adscripta y una alumna que está sentada cerca del escritorio.</p> <p>P:- Las preguntas del parcial están pensadas sobre el autor, su entorno y los textos. Más dirigidas a lo que se discute en prácticos y en los textos, no tanto en los teóricos.</p> <p>La adscripta recuerda que ya está el texto de Stagnaro, que es optativo pero que puede aclarar mucho Kuhn.</p> <p>Sube el murmullo. La profesora pide que se</p>		

callen. Los alumnos comentan que en opfyl hay problemas con los textos.

P:- Las preguntas del parcial van a puntos nodales. Pensamos que Kuhn debe ser leído de esa manera para entender su idea. Tiene mucha fundamentación para la historia de la ciencia. Los puntos esenciales, centrales.

11,20hs-

Entra un señor a pedir ayuda económica y se corta la clase. Hay 20 alumnos presentes. El señor tarda unos 2 minutos y se va. La profesora toma la palabra...

P:- Vamos a comenzar con Schutz, lo vamos a contextualizar. El año pasado alguien hizo un cuadro ubicándolo. (Levanta un cuadro en una hoja). Vamos a caracterizar el conocimiento del sentido común. Es un autor central que tiene influencia en la antropología, en la fenomenología de Geertz, en las ciencias sociales y la etnometodología. Este cuadrito está bueno porque marca contemporaneidades que a veces no se retoma. Giddens hace una presentación. El cuadro muestra las interconexiones cronológicas de los antecedentes de Schutz que se desarrolla en el '30 y que se traduce en los '60.

Al:- Habla de ponerse en el lugar del otro.

P:- Lo que había mencionado en el Círculo de Viena en el positivismo y empirismo lógico... el '20 y '30 predominaba pero no es lo único. Está la Escuela de Frankfurt. Hay reacciones anti- positivistas que presuponen la Verstehen que es la **comprensión**. El mundo humano social y cultural es producido por el hombre que tiene una especificidad, que remite a un método propio. Ya se discutía desde fines del siglo 19. La reacción del antipositivista dice que este objeto particular requiere un método particular. La dicotomía era **explicar**, predecir leyes, dar cuenta de relaciones causales... el modelo de las ciencias naturales. A fines del siglo 19 este objeto social se resiste a ser explicado, que es el método objetivo por excelencia que supone una mirada externa. Lo que se propicia es la idea de que las ciencias no se diferencian por su método sino por su objeto. Y este objeto se resiste a entrar en el método de las ciencias naturales. Se propone un marco: la hermenéutica que remite a la interpretación de Schutz, Geertz en la

Antropología simbólica que busca una descripción densa en la vida social y no buscar leyes.

La profesora sigue explicando parada en el frente. Mientras habla anota conceptos en el pizarrón. Los alumnos escuchan y toman apuntes, sentados mirando hacia el frente de la clase.

11,35hs-

Siguen llegando alumnos. Hay 27 presentes. Cada clase se pasa una hoja donde los alumnos firman como registro de asistencia. La profesora sigue explicando.

P:- Este mundo social debe ser comprendido igual que como fue hecho. En el primer capítulo de Schutz habla de la comprensión de la realidad social. Hay un énfasis en la idea de construcción hecha por actores. Weber habla de la acción social que se exterioriza de acuerdo a ciertas reglas sociales, cómo lo viven y lo interpretan.

Al:- Giddens dice que no es sólo objeto de estudio sino también sujeto de estudio.

P:- Muchos dicen eso, Giddens revisa cómo se constituye una de las bases del pensamiento social. La fenomenología es otro antecedente que es Husser. Las flechas de relación no son sólo contextual... es interesante.

La adscripta lee del cuadro y le dicta a la profesora fechas de autores que nombró. P las anota al lado de los nombres que escribió en el pizarrón.

P:- Dilthey (1883- 1911) es el primero que va a decir que la forma de aproximación al objeto debe ser entendiendo motivos y significados del otro. También con la historia se pueden comprender los fundamentos. La **empatía** supone ponerse en el lugar del otro, entender las acciones, la conexión. Tiene que ver con la idea de subjetividad para comprender al otro. Aparece un problema que no estaba antes: ¿Cuál es el grado de control en este conocimiento intersubjetivo? ¿Y en la comprensión? Esta empatía supone algo incontrolable.

Al:- ¿Está bien la fecha de Dilthey? ¿30 años?

P:- Vamos a chequearlo. Lo retoma Weber que propone una metodología que Schutz retoma, que es hacer modelos... modelizar. ¿Cómo se

mueve esta Verstehen? Esto daría para más largo...

Adscripta: El cuadrito podríamos dejarlo para antes hay que chequear datos como el de Dilthey.

La profesora continúa:- Schutz baja la filosofía. Hay una presentación de una sociología filosófica. El objeto empírico es la vida social. En cambio es Husser es básicamente filosófico: entender el mundo ligado a una producción de un sujeto cognoscente. Trascender a la ciencia, ir más allá de lo que la ciencia no da y la conexión con la conciencia que lo conoce. Son filosofías donde el ego está puesto en el centro. El individuo en el mundo social, como pez en el agua. Esto también lo vamos a discutir en Bourdieu. En Schutz hay un individualismo metodológico. Giddens y Bourdieu retoman esto del conocimiento del mundo social, del sentido común. ¿Cómo?

Al:- Schutz lo plantea como una construcción.

P:- Sí, tenemos que ver cómo el sentido común produce conocimiento y ese conocimiento que es particular, abstrae, selecciona, clasifica y produce esquemas de clasificación.

Un alumno pregunta por la conciencia intencional de Husser y la profesora responde. Los demás alumnos escuchan en silencio sentados mirando hacia el frente. La profesora habla parada frente al pizarrón donde va escribiendo palabras y fechas mientras da la clase. Hay 29 alumnos presentes.

11,55hs-

P:- Aquí en la Argentina, la antropología estuvo muy impregnada por la fenomenología. En los '70 empieza a penetrar. Roxana Guber trabaja la historia de la Antropología Argentina. Es un compilado, si les interesa lo traigo. Saqué un trabajo de la Revista de Antropología donde se analiza todo este pensamiento. Hubo un debate ideológico muy fuerte. Luego de la dictadura se volvió a retomar. Lo dejo aquí sino sigo... basta... vayamos a Schutz ...

La profesora borra del pizarrón.

P:- ¿Por qué vale la pena Schutz?... esto es interesante...

Los alumnos permanecen en silencio.

P continúa:- ... Una primera sería la idea de **interpretación** (anota esta palabra en el

pizarrón)...

Un alumno lee un fragmento del texto sobre **hechos**.

P:- ¡Eso! Los **hechos** (anota la palabra en el pizarrón) ¿Cómo sigue? Hay un par de párrafos...

Al:- Siempre hay interpretaciones.

P:- Exacto (Lo busca en el texto). Todo hecho es un hecho interpretado. Ni el mundo social, ni natural es conocido de forma directa ¿Cuál es la diferencia? ¿Cuál es el punto común? Interpretado ¿A quién remite?

Algunos alumnos dicen algunas palabras...

P:- Todo hecho requiere una interpretación ¿de quién?

Al:- De un sujeto.

P:- De un sujeto cognoscente. Me gusta ubicarlo en una sociología del conocimiento. Hay un activo sujeto que conoce y que construye. Tengo que entender esa lógica y trabajar con esas construcciones ¿Cuál es la diferencia?

Los alumnos no responden. Algunos dicen palabras que no convencen a la profesora quien plantea el punto central. Una alumna retoma una oración del texto que habla de la **significatividad**.

P:- La significatividad o relevancia... lo que es seleccionado como relevante lo hace el humano pero lo natural no. Eso es central. El mundo social implica una significatividad intrínseca.

Al:- La diferencia está es que el sujeto puede significar.

P:- Sí.

La profesora sigue dando su clase siempre ubicada en el mismo lugar. La dinámica de la clase no varía.

12, 15hs-

P habla del postulado sociológico sobre conocer el mundo, que implica conocer esas construcciones hechas por el sujeto en el mundo social.

P:- Lo que hace el investigador son interpretaciones de interpretaciones, construcciones de construcciones... ¿Qué trata de hacer el antropólogo? Entender el punto de vista del nativo. Lo que retoma Schutz es la idea de la **experiencia** como forma de conocimiento. En este mundo de

<p>interpretaciones donde el sujeto vive están todas las formas de la ciencia ¿Cómo se mueve el hombre en el mundo? ¿Cómo se llama esa actitud?</p> <p>Algunos alumnos dan respuestas que no son correctas.</p> <p>La profesora retoma:- Es la actitud natural cargados de esquemas pre – fijados pero a la vez abierto. Es lo suficientemente reproducible, pero a la vez abierto. Son sistemas de construcción de tipicidad. En la experiencia no me muevo como autómeta. Hay una situación. Es un flujo constante de interacción social. Hay supuestos de fondo que permiten seleccionar lo relevante. El mundo social es complejo, pero con reglas, con supuestos básicos que el mundo continúa sin mí. Nosotros no nos damos cuenta de cuánto completamos el conocimiento y lo anticipamos. Es una competencia, es un actor competente en el mundo, pero esto no es malo.</p> <p>12,25hs-</p> <p>La profesora sigue parada en el frente explicando las ideas de Schutz o respondiendo alguna pregunta de los alumnos sobre el tema. La dinámica de la clase continúa igual.</p> <p>12,30hs-</p> <p>Me retiro.</p>		
--	--	--

Universidad de Buenos Aires.
 Facultad de Filosofía y Letras.
 Ciencias de la Educación.

Tema: Relación teoría – práctica. Nivel Superior.

Lugar: Facultad de Filosofía y Letras

Cátedra: Epistemología y Métodos

Titular: FS

Inicio de cursada: 17/03/08

Práctico: N° 7

Observadora: Lic. Gladys Calvo

Fecha: Viernes 09 / 05 / 2008

Prácticos: Viernes de 11 a 13hs. (238)

Prof. prácticos: L

Registro: 6

Observables	Comentarios	Análisis
<p>11hs- Ingreso al aula. Hay alumnos sentados. Algunos leen y otros conversan con algún compañero que está sentado cerca.</p> <p>11,05hs- Llega la profesora (P) y la adscripta. Ambas conversan entre sí, paradas en el frente detrás del escritorio. Hay 17 alumnos presentes. P borra el pizarrón. P le alcanza el parcial a una alumna discapacitada que cursa en esta comisión con problemas motrices y de dicción. P se para en el frente de la clase y dice:- Bueno, vamos a seguir con Schutz para discutir algunas cosas. Quizás Geertz para los antropólogos no presenta tanta dificultad. Pero sí para los de Edición. ¿Alguno quiere comenzar? Al:- Yo no encontré dónde se conecta este autor P:- Sí, eso puede ser. ¿Otro? Silencio en la clase. P:- Puede ser leído desde diferentes lugares. Uno es encontrar esa conexión entre Geertz y Schutz. Acá haremos una lectura epistemológica. La diferencia que vos planteas es la que nos tiene que conducir en el práctico para entender ¿Qué plantea? ¿Por qué lo plantea? ... ¿Alguna pregunta del parcial? ¿Un tema? ¿Preguntas? Silencio en la clase. P:- Los que no vengán mañana tiene que ser justificado. Levante la mano quien no lo va a poder rendir mañana. Algunos levantan la mano. P:- ¿Por qué? Al1:- Otro parcial. Al2:- No terminé de leer. P:- Eso no. La profesora y los alumnos comentan si es un</p>		

<p>problema colectivo y que no se contempla, hay una fecha ya establecida. Hablan sobre los justificativos y las extensiones de tiempo para poder rendir los exámenes. Los alumnos comentan que a veces dar finales es traumática, temeroso, provoca inseguridades.</p> <p>Un alumno pregunta:- Cambiando de tema... ¿Los textos de Schuster a qué apuntan? Yo no vengo a los teóricos.</p> <p>P:- Son la línea, lo que sostiene la discusión. La base de sustentación para entender los otros.</p> <p>Al:- ¿Va a haber una pregunta que diga qué tipo de explicación da tal? ¿Tan puntuales?</p> <p>P:- Las preguntas no las vi. Generalmente no son tan puntuales. Privilegiamos la articulación teórico- práctica y las discusiones que tuvimos.</p> <p>Al:- Lo mismo sobre Giddens.</p> <p>P:- Ustedes tienen que leer y ver una línea de argumentación, una discusión y relaciones. No sé si hay una pregunta sobre Giddens. ¿Preguntas conceptuales?</p> <p>Al:- Con respecto a Kuhn, cuando habla de problema, ¿Qué diferencia hay entre problema y enigma?</p> <p>Al2:- El enigma es más de una solución problemática.</p> <p>P:- El enigma está planteado dentro del mismo paradigma.</p> <p>La profesora explica la diferencia parada en el frente de la clase. Hay 23 alumnos presentes.</p> <p>11,25hs-</p> <p>La clase continúa.</p> <p>Al:- ¿Cómo le da a Kuhn el post- test?</p> <p>Se ríen en la clase.</p> <p>P:- ¿Y a vos qué te parece?</p> <p>Al:- y no sé... habla de las ciencias... que luego van a pasar a madurar</p> <p>P:- (Se ríe)... sospechá... no te huele...</p> <p>Al:- Sí, me hizo ruido...</p> <p>P:- Ya la relación que hiciste de que la ciencia madura tiene un consenso y el progreso de la ciencia que conserva supuestos sobre la ciencia que avanza. El consenso se pierde, hay cambio. La idea de revolución... no sé si hacer una interpretación a Revolución política... Está suponiendo cierta radicalidad. La mira desde un cientificismo. Es una racionalidad sustentada en valores metafísicos.</p> <p>Al:- No hay progreso para él.</p>		
--	--	--

<p>P:- En la historia de la ciencia no hay una línea ascendente... de discontinuidad. Algunos plantean el concepto de inconmensurabilidad... por el relativismo epistemológico.</p> <p>Al:- Cambia el paradigma pero hay progreso.</p> <p>P:- En cuanto a los momentos de ruptura... hay cierta circularidad en algún sentido. Consensos que se plantean para ciertas ciencias y para otras no... ¿Y por qué lo tienen que alcanzar?</p> <p>Al:- Él habla específicamente de progreso... Cuando maduran hay competencia entre escuelas y al haber un paradigma... todas van a llegar</p> <p>P:- No sé si es tan determinante en ese sentido</p> <p>Al2:- Lo que yo entendí es que es un criterio de...</p> <p>Sigue la clase. Se entabla un diálogo entre la profesora y dos alumnas acerca de lo que cada una entiende de lo que plantea Kuhn. El resto permanece en silencio escuchando.</p> <p>11,40hs-</p> <p>Entran dos alumnos. La profesora sigue en le frente hablando sobre Kuhn.</p> <p>P:- Kuhn habla sobre modelos de cómo cambia la ciencia. Hay una suerte de normatividad. No cambia por acumulación sino por discontinuidad. El supuesto de madurez es llegar a una serie de acuerdos. En las ciencias sociales, conviven diferentes posturas.</p> <p>La profesora comenta un texto de Krotz y sigue:- La antropología logró un acuerdo con el evolucionismo cultural. Toma el modelo de Kuhn para la antropología. En cuanto al evolucionismo cultural había acuerdos que se rompen y surge la simultaneidad de enfoques teóricos. Clifford plantea que hay acuerdos básicos que se sostienen hasta que se rompen y quedan acuerdos parciales.</p> <p>11,50hs-</p> <p>Siguen planteando las ideas de Kuhn.</p> <p>Al:- Con la física el modelo de Kuhn no se cumple</p> <p>P:- En la física hay diferentes teorías, diferentes niveles y discusiones.</p> <p>Al:- Tenías un librito marrón de cuero que trajiste los otros días...</p> <p>P:- ¡Ah! sí, Feyerabend...</p> <p>Al:- En esa colección hay un libro de un autor que habla de las teorías físicas. Hay mucho de</p>		
--	--	--

imaginación.

P:- Ese es un ejemplo de cálculo de ajuste...

Siguen hablando sobre Kuhn un par de minutos más, hasta que una alumna pregunta hasta dónde se llegó en teóricos sobre este tema. La profesora recuerda los capítulos de Kuhn que están en el programa y lo que se dijo la clase pasada sobre cuáles textos entran para el parcial. Sube el murmullo en la clase.

11,55hs-

P:- ¿Volvemos a Schutz? Nos había...

Al:- Algo más... ¿Es a las 13hs el parcial?

La profesora recuerda que es a las 13hs en el aula 250. Un alumno pregunta si tienen que saber sobre lógica y la profesora responde que no y da un ejemplo de Popper.

La chica con necesidades especiales dice algo acerca del texto de Schutz.

La profesora retoma el tema del día:- Sí, perfecto... El observador en el sentido común y en el especialista en las ciencias sociales.

La profesora lo escribe en el pizarrón y continúa hablando:- Lo que dice es que en ambos hay supuestos, en estructuras de significación. Los actores de la vida cotidiana están inmersos. Aquí hay una primera interpretación. Los especialistas interpretan estas interpretaciones de los actores de su vida cotidiana... es una segunda interpretación. Hay una posición intermedia. Hay motivos que los entrelazan. El sentido de la acción social es siempre parcial.

La profesora da un ejemplo: como es el hecho de enviar una carta.

P:- Él establece un plano intermedio, una transición entre el que participa de la acción y el que lo observa. Esa acción social es significativa. Hay un observador no participante de esa interacción y que tiene cierta distancia. El observador científico está fuera de la situación de interacción y tiene un marco, un conjunto de estructuras de tipicidad, no tiene los mismos intereses que otros y su finalidad es establecer un modelo. Hay un interés de tipo cognoscitivo.

Un alumno pregunta si tiene que ver con Geertz. La adscripta comenta lo que dice el autor, especialmente dónde se ve que no hay una ruptura total.

Al:- En Schutz hay una cosificación de lo social

<p>aún.</p> <p>P:- No quisiera irme a Geertz aún, para que entiendan lo que los antropólogos hablamos de Schutz. La subjetividad debe ser traducida para trascender el aquí y ahora de lo que está cargada.</p> <p>La profesora sigue explicando las ideas de Schutz y el lugar del observador social. La profesora habla parada en el frente de la clase. Escribe palabras en el pizarrón y flechas para relacionarlas. Los alumnos sentados frente a ella, escuchan en silencio. La mayoría no toma apuntes. Sigue la clase con la misma dinámica.</p> <p>P:- ... La racionalidad plena no se da en el sentido común, pero sí en la ciencia...</p> <p>Al:- La racionalidad le saca todo el sentido...</p> <p>P:- ... Los actores son un poco ciegos y acá saben a dónde van pero no saben todo. Nos movemos pero hay diferentes niveles de conocimiento. Es humano y por eso no puede conocer todo. El científico es humano pero como modeliza puede mover los hilos. Yo supongo que se debe ser parecido al lado, pero en una de esas no es así.</p> <p>Se establece un intercambio entre la profesora y algunas alumnas sobre el tema. Diferencian racionalidad de razonable.</p> <p>P:- Sociedad y cultura de Geertz y Shutz es un interesante recurso epistemológico para pensar el mundo que remite a un mundo de ínter subjetividades. El pensamiento es una dimensión central. Por su parte Geertz critica a Levis Strauss y trabaja la experiencia de ser persona permeada por esa construcción de significados.</p> <p>Así la profesora comienza a hablar del pensamiento de Geertz. La dinámica de la clase sigue igual.</p> <p>12,30- Me retiro.</p>		
---	--	--

Filosofía, Letras e Historia

**Ejemplo de entrevista realizada a graduados de las carreras de Letras,
Filosofía e Historia.**

Universidad de Buenos Aires.
Facultad de Filosofía y Letras.
Ciencias de la Educación.

Tema: Formación en Investigación
Lugar: Café Petit Paris (Esmeralda y Santa Fe)
Carrera: Letras

Entrevistadora: Lic. Gladys Calvo
Fecha: 25/06/08

Entrevista a Roxana (Graduada de la carrera de Letras)

Observables	Comentarios	Análisis
<p>11hs- Nos reunimos, previo acuerdo, en un café del barrio de Retiro (Bs. As.) frente a la plaza San Martín ya que ambas estábamos cerca de esa zona habitualmente. El lugar estaba con poca gente y nos ubicamos en un rincón del café con poco movimiento.</p> <p><i>Entrevistadora (E):- Como ya te dije previamente, a mí me interesa una parte en especial de tu vida, que es la que corresponde a tu carrera de grado. Desde que iniciaste tu carrera hasta que te graduaste: cuándo empezaste, por qué iniciaste la carrera de Letras, cuál fue tu recorrido por el plan de estudios, por qué elegiste la orientación que elegiste y cuándo te graduaste.</i></p> <p>Roxana (R):- Bien, empezamos biográficamente si querés que por ahí te va a resultar más útil más adelante...</p> <p><i>E:- Como quieras...</i></p> <p>R:- Yo me vengo a vivir acá a la Argentina, porque soy peruana, en el año '88. Yo antes de venir acá era una alumna becada por un convenio entre Perú y Brasil y estudiaba en Brasil y estudiaba otra carrera. Me caso con un argentino, me vengo a vivir acá y cuando quiero hacer la convalidación de mis estudios, yo estudiaba Odontología en Brasil, resulta que no me... prácticamente de las treinta dos materias que presentaba ya aprobadas, solamente me querían aprobar cinco porque tienen un proceso diferente de convalidación las facultades acá. Para cada materia que se tiene que convalidar se tienen que reunir primero, esto supuestamente es una disposición que tiene la Universidad de Buenos Aires según me informaron en la Facultad de Odontología acá, que lo que hace es que</p>		

obliga al Jefe de cátedra y a los Adjuntos a reunirse examinar caso por caso y ver si se hace la convalidación de la materia. Te imaginás que en treinta dos materias aprobadas tendría que haber pasado por ese proceso treinta dos veces.

E:- Ahhh! No terminás más...

R:- Me dijeron de manera informal, la persona que me atendió en la Facultad de Odontología, una señora de apellido M si no recuerdo mal, que tenían varios casos y que lo mejor era directamente empezar otra vez. Y que de cualquier manera, aunque me convalidaran las treinta y dos materias, caso casi imposible, nunca visto aquí, lo que iba a suceder es que iba a tener que presentar las materias aprobadas del CBC. Entonces en el año '89 me llega el planteo. Yo me vengo a vivir acá en agosto del '88... entonces, mientras pasa todo este tema, convalido, sello, Ministerio de aquí, Ministerio de allá, me doy con esta sorpresa. Entonces, en el año '89 tengo que decidir si hago el CBC para Odontología y prácticamente vuelvo a empezar la carrera, a mí me faltaba un año para recibirme, o si me pongo a estudiar lo que verdaderamente me gustaba. A todo esto yo vengo de una familia en donde el tema del éxito es muy importante ¿no? Entonces, cuando yo termino el secundario que lo termino muy chica, a los dieciséis años recién cumplidos, yo tenía dieciséis años y un mes y medio cuando me recibo...

E:- Rapidísimo...

R:- Rapidísimo porque yo ingresé como muy temprano a la escuela, porque en esa época hubo... yo nací en el '67 y ahí comienza toda la Reforma Educativa y la Reforma Agraria en mi país y lo que se consideraba era que si un chico podía rendir pruebas al ingreso en el primario de escritura, de lecto- comprensión y escritura se le podía poner directamente en un grado al que le correspondía por una cuestión cognitiva y no se tomaba en cuenta obviamente ni lo social ni nada más. Consecuencia, termino casi a los quince el secundario y yo en ese momento decía "no, yo quiero estudiar Letras" que era mi pasión. Pero mis viejos me dijeron: "No, si vos te ponés a estudiar Letras no es una carrera que te permita ser exitosa". Bueno, entonces qué podría llegar a estudiar... entonces, en medio de esta transacción, comencé a estudiar portugués desde muy chica, siempre me gustaron los idiomas, entonces tenía eso... y mientras seguía yendo al Instituto de portugués que en ese momento era el Cebi, que hoy tiene sedes en casi todo el mundo que se llama FonCebi, me pasaron el dato que estaban tomando pruebas de admisión para becarme

para ir a estudiar a Brasil y yo dije: “bueno, esta es la mía”... pero obviamente no tuve permiso... yo era menor de edad, no tuve permiso de mis padres, para irme a estudiar Letras. Entonces, tuve que irme a estudiar una carrera provechosa, entonces dije: “Bueno”... a mí me gustaba en segundo plano la biología, y qué era lo más cercano a la biología que durara menos de cinco años... odontología (risas). Entonces, dije odontología y mi viejo: “Bueno, perfecta la profesión... te va a ir súper bien, la vas a terminar...”. Entonces, con esa circunstancia llego yo al año 1989 en donde tengo que decidir en base a todo esto que me pasa, si realmente me voy o no a la carrera de Odontología y la termino. Entonces digo: “no, parará... ya que estoy... estoy casada, viviendo en otro país... prácticamente autónoma de mis viejos, vamos a dejar esas voces... ¿no?... familiares que nos acompañan siempre y vamos a decidir lo que yo quise hacer siempre. Entonces, me metí sin pensarlo y me hice el CBC... fantástico... me fue súper bien y empecé la carrera. Y entré a Letras, como todo el mundo que quiere entrar a Letras, siempre por la Literatura, eso es una cosa muy interesante. Cuando vos... si hacés una encuesta a los estudiantes de Letras, que te digo... el 95% entra por la Literatura. Después, cuando está adentro, salvo que haya tenido una formación en clásicas que le venga de un Colegio Nacional opta después por una de las Orientaciones en Letras que es Clásicas, los que se quedan con la Literatura siguen especializándose en algún tipo de Literatura o van a Crítica Literaria y los que más... que yo te diría que el 100% de los que hacemos Lingüística, nos damos cuenta que existe tal opción dentro de la carrera cuando estamos cursando. Entonces, en cuanto a períodos de cursada yo curso del año '90 al '91 en la Facultad, y a todo esto yo estoy casada con mi marido desde hace muchos años... mi marido es diez años más grande que yo... así que mi marido en ese momento estaba por los treinta y pocos. Y él estaba como desesperado y loco por ya hacerse de un lugar profesional. Llegó, él estaba haciendo investigación, era asistente de investigación en FLACSO... o sea que...

E:- Ah! es también del área de Sociales...

R:- Sí, mi marido es Economista, es Titular de Cátedra de Crecimiento Económico, es investigador de carrera del CONICET... así que...

E:- Así que te entendía perfectamente lo que querías...

R:- (ríe) Claro, por supuesto, eso desde ya. Siempre hubo mucha afinidad desde lo que es cuestión piel y

obviamente uno decide armar una vida con una persona a partir a eso. Pero digo... en ese momento... por qué te lo comento... porque él viene y me dice: "Mirá, llegué a un tope acá en FLACSO, o sea, si quiero tener un proyecto a cargo, hacer algo no puedo, acá el siguiente paso es, ya Maestría tenía... es hacer un Doctorado." Y bueno, hacete el Doctorado. "Sí, pero me encantaría hacerlo afuera... ¿Qué te parece?". Yo a todo esto estaba en el primer año y medio de la carrera de Letras, entonces yo decía... uy! volver a mudarme!... entonces hicimos una transacción de tal manera que yo lo bancaba a él en esos años, o sea, paraba de estudiar acá, me iba con él, terminamos viviendo en Estados Unidos hasta el año '97. Vivimos del '91 al '97 en Estados Unidos, él terminó el Doctorado y al regreso el trato era que yo me dedicaba a estudiar... era un... hoy por ti, mañana por mí. Y bueno, hicimos eso... regreso a finales del '96, me inscribo en la facultad en el '97 y sigo estudiando... '98, '99, 2000, 2001. En el 2001 termino de cursar y ya terminé de rendir todas las materias en el primer cuatrimestre de 2002... y a partir de ahí... bueno, eso es lo mío de grado. ¿No?

E:- ¿Y cómo fue tu recorrido dentro del plan de estudio? Por lo que yo sé, el plan tiene primero el CBC, después tiene como unas materias básicas y luego las orientaciones... pero hay varias opciones en el recorrido ¿no?

R:- A mí no me parece que haya muchas opciones en el recorrido. El CBC está planteado curricularmente como para todo el mundo... salvo... obviamente tenés que rendir tres materias que no las tiene la mayoría de las carreras, tenés que rendir semiología, después tenés filosofía y en ese momento, no sé cómo será ahora, había una sola opción de cátedra de filosofía, que era supuestamente muy fuerte o algo por el estilo... que no me lo pareció y sociología. Luego de eso, te inscribís en la facultad y tenés el famoso ciclo de grado. En el ciclo de grado tenés nueve materias, si no recuerdo mal. Y esas nueve materias están presentadas como para darte un pantallazo de las futuras orientaciones que podrías tomar, incluye por ejemplo: teoría y análisis literario, con lo cual si te gustó ya perfilás para más adelante tu orientación en crítica literaria; después tiene gramática estructural, que si te gustó la gramática estructural hay muchas chances de que puedas o seguir especializándote en sintaxis y morfología o que vayas para clásicas que de hecho usa análisis sintáctico para la elaboración, interpretación y traducción, etc. Y después tenés lingüística general que es un pantallazo acerca de todo lo

que es la lingüística. Te presenta la lingüística... está muy bien organizada... a mí me ayudó a decidir... te presenta la lingüística desde un punto de vista histórico que es hasta bien entrado el siglo XIX y después las nuevas corrientes de interpretación de lo que es la lingüística que es de mediados de siglo XIX hasta el día de hoy. Después tenés obviamente que cursar una literatura argentina, sea la uno o la dos, obligatoriamente, o la tres. Tenés que cursar además... o sea, podés elegir entre la literatura latinoamericana uno y dos, la que te venga mejor. Ya la división entre uno y dos es una cuestión cronológica... o sea... si entre las tres opciones de literatura argentina optaste para poder aprobar el ciclo de grado el tomar una y decidís que sea literatura argentina uno, te va a tocar estudiar desde los cielitos hasta bien entrada la literatura gauchesca. Si tomás el período de literatura argentina dos, desde ahí para adelante y después la tres obviamente siglo XX hasta ahora. Entonces, básicamente te vas orientando por eso. Entonces, en el ciclo de grado además de pedirte, como te decía, teoría y análisis literario, gramática estructural, lingüística general, te piden tener aprobado, una literatura argentina, una literatura latinoamericana, una literatura extranjera... y dejame ver qué más te piden... (Piensa)... no me acuerdo... ahí vamos seis... ¿no? ... obviamente tenés que tener aprobados los dos idiomas...

E:- Eso es para toda la facultad...

R:- Sí, es para toda la facultad y desde hace algunos años, me dijeron que permiten que los estudiantes de Letras los tengan aprobados a lo largo de la carrera. Cuando yo ingresé no, tenías que tenerlo aprobado dentro del ciclo de grado. Ahí van dos materias más... que como vos bien sabés, tiene que ser una de origen sajón y otra una lengua romance. Y la otra no recuerdo cuál es... se me hizo un vacío. Si me acuerdo, más adelante te digo. Entonces, cuando ya tenés todo eso, tenés que empezar la orientación y a mirar qué te gusta. Ah! obviamente ya me acordé... tenés que tener un nivel de Latín aprobado o dos niveles de Latín aprobados o en su defecto, un nivel de Latín y un nivel de Griego aprobados. Ahí está... ahí se me cerraron las diez... no eran nueve, eran diez materias. Bueno, en realidad, ocho porque ahora con la flexibilidad de que las Lenguas Modernas las podés rendir en cualquier momento de la carrera, en realidad, tenés que tener ocho materias aprobadas para empezarla.

E:- En este ciclo introductorio tenés un popurrí de todas las orientaciones...

R:- Está pensado para eso. Hay mucha gente que lo critica porque dice: “Bueno, yo ya tengo claro...” como por ejemplo, te decía, que le pasa a la mayor parte de la gente cuando ingresa a la carrera. La primera presentación que tenés de las Letras es a través de la Literatura, a no ser que tengas un familiar o alguien que te haya presentado lo que es la orientación hacia las Lenguas Clásicas o Literaturas Extranjeras... en general es la Literatura. Entonces, la gente cuando está en el primer año de la carrera comienza a protestar y dice un montón de cosas en contra del plan porque dice: “... Bueno, yo por qué tengo que hacer Lingüística si yo ya sé que lo mío es Literatura”. Entonces, hay un grupo de gente que la tiene muy clara, y en general, yo lo que veo es que la gente que hace crítica literaria o la gente que se dedicó a Literatura Argentina por ejemplo, o Latinoamericana, es en general gente que la tenía súper clara desde el inicio. Yo entré también... yo decía: “lo mío es Literatura Latinoamericana” de hecho, me fue muy bien cuando cursé esas materias y después, cuando regresé a la facultad en el '97 me di con la sorpresa de que existía Lingüística... entonces me comenzó a interesar y dije... “esto es lo mío”. Yo siempre juego ¿no? con eso porque recuerdo que mi primera carrera al ser odontología, tenía que ver con la oralidad (Se sonríe) entonces, de alguna manera, algo con el tema de las Lenguas, digo yo, existía (Risas). Estaba interesada por la oralidad. Todas las interpretaciones Freudianas que pueda haber en medio... pero es que sí... al final, me parece que uno termina haciendo transacciones de carreras. Así que para mí estudiar Letras fue como un sueño concretado de alguna manera. Y bueno, y Lingüística fue un descubrimiento dentro de la carrera a partir de la presentación de Lingüística.

E:- ¿Y la orientación cómo está formada?

R:- Y la orientación... previamente a la orientación vos tenés una cosa intermedia que se llama... las materias puente... que si por ejemplo, una vez que terminaste el grado, decidiste que lo tuyo es Lingüística, tenés que tomar esas dos materias. Las materias puente son materias que te hacen de alguna manera una presentación y hay una lista muy detallada de las que podés cursar que te hacen una presentación sobre lo que sería una de las Lingüísticas, y dentro de las Lingüísticas vos tenés cuatro divisiones... a ver si las recuerdo bien... una es la orientación... qué te puedo decir... sociolingüística, esa orientación consta... uy!! Tendía que ver el plan... son cuatro...

E:- Lo que recuerdes...

R:- Yo lo que recuerdo es que hice... de lo que me di cuenta es que cuando hice Lingüística General y las materias puente, yo elegí dos materias que tiene que ver con la Lingüística diacrónica. En la Lingüística hubo un cambio muy importante, como yo te decía hace un rato, a mediados del siglo XIX con las teorías Sousseauriana o la interpretación de las teorías. Inaugura de alguna manera la Lingüística Estructural en mi carrera. Antes de eso, lo se estudiaba eran los lenguajes desde un punto de vista filológico casi histórico. Es decir, se comparaban lenguas, se intentaba ver por ejemplo, si el Español derivaba de alguna otra o qué influencia del Latín o del Griego habían en ella. El otro estudio de la Lingüística también estaba abocado al análisis sintáctico... el origen de las palabras... grandes diccionarios de etimología se crearon en ese momento, etc. Después de la interpretación de Sousseaur, lo que se plantea es que en realidad hay un... vos sabés lo que es la teoría Sousseauriana del signo, pero para poder hacer esa interpretación tenés que tomar el concepto de lengua y de habla lo cual implica un individuo que lo está haciendo o sea... hay una acción.

E:- Se empieza a tomar al sujeto...

R:- El sujeto produciendo lenguaje y la idea de que ese lenguaje no es constante además.

E:- ¿Ahí está la diferencia entre lengua y lenguaje?

R:- No, no es la diferencia entre lengua y lenguaje en realidad. Si vos consultás gente que está más abocada al tema funcional, le va a encontrar siempre una función social. Vos podés hacer muchas interpretaciones. Básicamente, cuando vos decidís estudiar lingüística diacrónica estás más interesada en la evolución a través del tiempo. La evolución de la lengua, de lo que hablamos a través del tiempo. Pero si te interesa la lingüística sincrónica, ahí estás en una gran división, en donde lo que te interesa es lo que se dice en el momento o lo que se dice hace poco y cómo se estructuran esas ideas en las persona en una conversación. Es decir, lo que se está haciendo, lo que se va elaborando. Entonces, yo cuando hice las materias puente, me interesaba saber qué parte de la lingüística me interesaba, entonces tomé: lingüística diacrónica y tomé dialectología. Cuando hice esas dos cosas dije... UHmmm! Qué interesante la dialectología que estudia variedades en contraste ¿no? pero decía... por ahí no es lo que me termina de convencer. Entonces, cuando llego a la especialidad, dentro de las cuatro divisiones que hay dentro del área de lingüística opté por hacer una especie de combo al estilo Mc Donalds, tomé psicolingüística, las dos materias

de psicolingüística, porque a todo esto yo soy Maestra Jardinera...

E:- *Ah! Bueno...*

R:- Sí, sí... me recibí en Estados Unidos y de eso trabajé cuando viví allá y cuando llego a vivir acá, como no tenía trabajo, me quise emplear de Maestra Jardinera y me di otra vez con el famoso tema de la convalidación en el... ¿Cómo se llama este lugar? Eccleston o algo por el estilo... ¡toda una historia! Y después me acuerdo que el turno de cuatro horas lo pagaban en ese momento 250 pesos si venías con una trayectoria pero súper ¿no?... dije ¡no! esto me voy a morir... yo venía de ganar en ese momento 12 dólares la hora en el año '97... entonces...

E:- Nada que ver...

R:- ¡Claro!... y si bien habíamos regresado con una apuesta fuerte, en ese momento, lo único que había concreto era un lugar de investigación que tenía Saúl, mi marido, en un proyecto en SEDE que es un Instituto de Investigación. Entonces, nada... él estaba volviendo con los papeles para el CONICET... entonces dije... no puedo aportar 250 pesos por mes.

E:- *Fue toda una fuerte apuesta volver acá... porque teniendo todo allá...*

R:- Sí, bueno, sí... pero uno siempre opta volver a lugares donde están las raíces ¿no? En mi caso no se pudo, pero por lo menos uno de los dos está en su lugar de origen. Y también nosotros tenemos una hija, así que también teníamos el proyecto de criarla con valores que se acercaran más a los latinoamericanos con los defectos y las virtudes que tiene ¿no? Bueno, tema aparte. Entonces... al llegar acá, me veo con esto y digo... ¡qué puedo hacer! Entonces, se me ocurre hacer lo opuesto... yo, en sí, enseñaba en un pre- escolar allá, como yo hablaba español y enseñaba en un pre-escolar privado donde había todos chicos así, de clase alta, todos blanquitos anglosajones, entonces, a mí me propusieron en esa escuela que les diseñara media hora todos los días de una exposición al español. Yo les diseñaba actividades... entonces, dije... ¡Ya sé lo que voy a hacer! Voy a hacer lo opuesto acá... acá contratan personas que den clases de inglés en pre- escolares... yo me voy a ir con mi carpeta, me diseño la currícula y tuve mucho éxito. Estuve coordinando y enseñando en varios jardines... entonces, dije lo mío era la psicolingüística cuando vi esto... Entonces me hice las dos psicolingüísticas, me hice sociolingüística... y dije no, aquí hay algo más... hice neurolingüística... pero algo no me terminaba de convencer. Después terminé cursando Gramática textual... Ay! No recuerdo qué

otras más... pero agarré dos o tres materias de cada orientación. Al final de la carrera hasta me sobran, pero me dio una idea que lo mío era en realidad lo que me había gustado inicialmente que era la dialectología pero con un abordaje más social, menos toponímico si querés, menos sustratista... porque las teorías dialectales justifican todos los usos a partir de una lengua que vino antes. Entonces, por ejemplo, los usos del español costeño o peruano, supuestamente tienen, están dados, si lo pensás desde la dialectología, por cuestiones que solamente tienen que ver con el sustrato quechua... y no, porque pasaron 500 años, algo pasó en medio... o sea, qué nuevas valoraciones les damos a las palabras, a las estructuras... y ese es mi trabajo de tesis ahora. Hice montones de materias... Historia de la lengua también hice...

E:- Te fuiste armando tu propio trayecto, tu propia orientación dentro de la carrera...

R:- Sí, en realidad, vos ya lo tenés armado eh!, vos tenés cuatro materias por cada orientación. O sea, tenés la orientación en neurolingüística con sus cuatro materias, la orientación social o sociolingüística, la orientación psicolingüística y la otra es abocada solamente a lo textual. En el plan de estudios, te permiten hacer ese combinado de materias de cada uno de los subgrupos de la especialidad, dentro de la lingüística...

E:- De la gran orientación, digamos...

R:- De la gran orientación... o si ya estás muy seguro que lo tuyo es neurolingüística, bueno, te ponés a hacer sólo las materias de neurolingüística. Eso a mí me parece que es una ventaja y una desventaja, porque podés terminar sabiendo un poco de cada cosa, como en todas las licenciaturas o estás sumamente metido con el tema de una suborientación y entonces de ahí no salís ¿no? Yo no descarto por ejemplo, que en el día de mañana ya no me interese más las lenguas en contacto y me quiera dedicar a la psicolingüística, es un tema pendiente para mí también. Problemas de adquisición, yo enseñé inglés acá, entonces el tema de la adquisición está conmigo todo el tiempo. Digamos, en lo que me parece a mí que falla, en gran medida, es que uno tarda mucho tiempo en darse cuenta para qué lado apuntar. No en el ciclo de grado, sino cuando ya estás en la especialidad. Es decir, si vos elegiste lingüística tenés esta gran opción entre irte hacia la lingüística diacrónica que es el estudio de la lengua históricamente, a través de su evolución o la sincrónica y dentro de la sincrónica, que es la lengua hablada... lo que estamos haciendo vos

y yo, lo que estás grabando... esto es material de estudio para mí desde cualquier abordaje. Entonces, en esa lingüística sincrónica, tenés a su vez cuatro subgrupos de maneras de ver esa lengua en acción a través de la neurolingüística que son los factores cognitivos, a través de la psicolingüística que son los problemas de adquisición que tienen las personas en una primera lengua, o de qué manera por ejemplo, progresivamente y evolutivamente un chico va adquiriendo la lengua. Por ejemplo, un chico nunca te va a comenzar a decir, a nombrar sustantivos abstractos... no dice luna o sol... dice mamá, papá, mesa, papa, manzana, banana... como consecuencia, si vos querés enseñar una segunda lengua o una primera inclusive nunca podés empezar a enseñar con el verbo ser o estar como hacen acá... que a mí ¡me pone loca! ¡No hay cosa más abstracta! Son chicos de seis años que tienen que decir I am, you are, además con una pronunciación que ni te cuento... es tema aparte. Pero ¡no!... yo cuando diseñaba unidades curriculares para los chicos, a mí me proponían que como la escuela estaba todo con el tema de la astronomía, yo ideara una unidad que siguiera el ritmo de todo. Eso es lo ideal, pero el tema es que yo a un chico en inglés no le puedo decir: el cohete a la luna... a un niño de tres años... porque son cosas demasiado abstractas. En todo caso, apliquemos algunos de los conceptos, por ejemplo que se enseñe una receta y les digo que esto es redondo y le muestro la forma de una luna que ya hayan trabajado en la clase. Me acuerdo que hacían planetas en papel machet y puedo hacer algo... pero como un pincelazo... como para darles el gusto... y mantener mi puesto de trabajo. Hay mucho de eso... a veces con el tema que son unidades se tiene que ver todo en esa unidad... y va la maestra con lunas y soles porque estamos viendo astronomía. ¡Es ridículo! Hay que ir haciéndolo de acuerdo a lo que es pertinente para cada edad. Entonces, la psicolingüística me ayudó a observar estas cosas que uno sabe medio por intuición y resulta que hay miles de teorías que apoyan esto. La neurolingüística es lo que a mí menos me gustó, me parece que se centra mucho en los procesos de lectoescritura en dos grandes cosas... me parece que está bien, que está bueno, pero que hay que trabajar mucho más sobre eso. Y la otra subdivisión, que tiene que ver con lo textual... nuestro **objeto de estudio es lo textual básicamente**... en la carrera de Letras en general. El único lugar donde yo te diría, dentro de la carrera, que se hace trabajo de campo que es para averiguar qué es lo que pasa que es tu interés, es cuando vos te dedicás a hacer lingüística, dentro de

Letras, lingüística sincrónica y dentro de la lingüística sincrónica, una de las especialidades en donde tengas, que son casi todas, salvo las Gramáticas Textuales que tienen como objeto de estudio el texto, en donde tengas que salir a ver esa lengua en uso.

E:- Justamente... cómo ves la articulación teoría y práctica en la carrera...

R:- Mirá... en general... está como muy dirigida de acuerdo con la materia para que vos simplemente tomes las teorías y busques el corpus, o sea el material hablado, que te permita validar esa teoría. Te explico, si por ejemplo, yo estoy hablando de... psicolingüística otra vez y estoy viendo psicolingüística I, problemas de adquisición y yo tengo una teoría que me indica que la adquisición de los chicos antes de dos años se realiza primero a través de sustantivos concretos y en segundo lugar de la unión de los sustantivos con los adjetivos... o sea, yo digo, por ejemplo... manzana dice el nene... porque está pidiendo manzana y después dice... manzana rica. Entonces, yo lo que hago es, diseño a través de coordinadas muy claras que te dan en la carrera, ejemplos, que me permitan poner estas pruebas de presentación de distintas alternativas y hago eso y se lo muestro a los chicos que vendrían a ser mi grupo de trabajo para probar esa teoría. Y eso en general pasa con casi todas, todas las materias. O sea, hay un perfil dentro de la cátedra, que toma una postura metodológica y teórica frente a este problema que se quiere averiguar y que se quiere investigar y entonces te dan una lista de teorías que están a favor o en contra de eso, pero en el momento de hacer una producción monográfica de trabajo de campo, la idea es que uno pueda, manejar una de esas teorías y que la aplique en función de eso. ¿Sí?

E:- ¿Sería algo más verificacionista? Yo trato de verificar con el campo, con la empiria, la teoría que te están proponiendo o que yo estoy tomando.

R:- Exacto. En contadas materias, se te permite alejarte un poquito de esta postura y decir... no, yo no estoy de acuerdo con la postura que sostiene la materia... a mí me parece que de acuerdo con esto que yo encuentro, me parece que puedo aplicar esto otro. Pero son, yo te diría, las materias más productivas... que en realidad no apuntan a que el alumno sepa como encontrar un corpus que le permita probar una teoría, sino que hace lo contrario... te mandan... porque es un mandato, ir a buscar un corpus. ¿Cómo? ¿Un corpus de qué? Entonces, te dicen... nosotros necesitamos que ustedes hagan entrevistas sobre algún tema que les parezca interesante a personas de tal edad a tal edad con tal

perfil. Hay como un target, una señalización de qué grupo se estudia. Hacés todo eso, desgrabás y te dicen... bueno, con todo ese material... qué se les ocurre que está pasando acá... ¿Hay alguna de las teorías que estamos viendo que se puedan aplicar para la interpretación? ¡Y esas son muy productivas! Lo interesante, es que uno termina de cerrar todo, cuando uno termina de hacer esas famosas materias de las subdivisiones dentro de la lingüística y tiene que cursar los seminarios. Cursar seminarios dentro de mi carrera es como estar en un nivel que ya estás para recibirte...

E:- ¿Los seminarios de cursan al final de todo se pueden cursar a lo largo de la carrera?

R:- Los seminarios en teoría, si querés vos, mientras estás haciendo las materias que son las subdivisiones dentro de la especialidad, que en este caso es lingüística sincrónica. Pero te recomiendan hacerlos cuando ya terminaste de hacerla y me parece que la verdad es acertado. Además, en mi caso, yo recibí mucha orientación del Departamento de Letras, pero no porque el Departamento de Letras me venga a buscar a mí como alumno, o pusiera carteles dentro de la facultad donde se ofreciera charlas. Fue de oído, un día... eh... yo me considero una persona accesible y eso a mí... no sé si tiene que ver con factores de personalidad o de personalidad con cultura o lo que sea... por algún motivo a los administrativos en la facultad les caigo bien. Suena ridículo, pero es así. Y además te ven que sos extranjera y entonces medio que te quieren ayudar, por lo menos en mi caso. Entonces, hay una chica en el Departamento de alumnos que se llama M, que me conoce a mí desde el año '90 y me vio regresar en el año '97 y ella me decía siempre... andá a averiguar con... y me mandaba con P que es la secretaria del Departamento de Letras que es una chica divina y que te ayuda un montón. Entonces, yo me iba con el plan de estudio fotocopiado, porque en esa época no lo podías bajar de Internet, y yo le decía... P cursé esta... qué me conviene cursar... o sea cuál es la correlatividad. Porque a mí me asustaban todo el tiempo, que el Departamento de alumnos, si uno no tiene la famosa correlatividad en las materias, a la hora de tramitar el título se te traba todo. Y decir trabar y documentación para el extranjero... si suena feo para el nativo, para el extranjero suena doblemente feo... porque los que vivimos afuera estamos recontra súper archi acostumbrados a que haya trabas administrativas siempre. Entonces, parte de vivir como extranjero en otro país tiene que ver con esto de qué hacer para evitar esta burocracia. Entonces digo...

voy a seguir lo que me dice esta gente. Entonces esta gente me fue orientando a mí... pero no es que exista dentro de la facultad o dentro de mi Departamento, un lugar físico o una persona que se considere responsable en orientar. Entonces, muchas veces, se cometen grandes, grandes, grandes equivocaciones. Conozco gente que hacía materias menos de las que tenía que hacer o demás. Yo las demás que hice, fueron en función de que yo sabía, era una cuestión de interés por conocer, no por desconocimiento de la currícula o de la organización administrativa de correlatividades... y bueno...

E:- Estos seminarios, me estabas diciendo, ¿le aportan a tu formación un contenido más específico del área que te interesa?

R:- Los seminarios son obligatorios y vos tenés además de estas materias que te comentaba de la subdivisión de la especialización, vos tenés siete materias optativas. O sea, tenés que tener, además de todas las que te nombré, y antes de los seminarios, siete materias más, con lo cual podés meter materias de todos lados. Qué pasa con eso, en general, la mayor parte de la gente lo que hace es meter la mayor cantidad de materias afines a su orientación. Como consecuencia, cuando viene el tramo de elección de los seminarios, uno va a elegirlos en función de lo conocido... no sé si por facilidad, porque ya se quiere ir de la facultad (Se ríe)... y también porque... no sé... maximiza uno la cantidad de tiempo que tiene... en mi caso fue así. Yo los seminarios que tomé del área de lingüística fueron seminarios donde yo quería que aparezcan seminarios muy puntuales de lo que a mí me interesaba... que era contacto de lenguas y adquisición del lenguaje. Entonces, yo cursé... lo dos seminarios que yo cursé... uno lo hice con la que en ese momento era la Directora del Departamento de Español para extranjeros, ahí en el laboratorio. Y la otra materia con AM que es una especialista en lenguas en contacto. Y después te hacen cursar también un seminario de un área que no sea la tuya, que yo en mi caso cursé... un seminario de literatura brasilera y portuguesa porque me interesaba... y porque los seminarios te dan un material... en toda la carrera, en general, te dan materiales escritos en la lengua de origen... pero en los seminarios especialmente. Si son de literatura te van a dar todo en portugués... y a mí me interesaba seguir practicando el portugués, entonces, me encantó hacerlos... Y después literatura francesa, que si bien no hablo francés muy bien, me interesó y la gente que lo daba no era de la rama tradicional... en ese momento

estaba DO que es lo más progre que había, y que de hecho se terminó yendo de la materia y hace otra cosa... y... AMR que es muy divina, muy accesible y muy generosa con el material... aprendí un montón de literatura francesa con ellas dos. Así que fue todo placer. A mí, te digo, de toda la carrera lo que me gustó más fue cursar seminarios porque es como que terminás de armar todo. Y además, te imaginás que en Letras somos cuatro gatos locos... ahora hay un poco más... y esos son prácticos, creo que de cuarenta personas... y ¡es una barbaridad! Los prácticos que yo hacía eran de doce, que eran lo que tenían muchos y los jefes de cátedra nos decían... por favor, repártanse mejor porque tenemos la queja de una docente que dice que tiene doce personas en su comisión de prácticos... (Risas)... Yo tomaba, por ejemplo, prácticos con JD que es ahora director... especialista argentino muy conocido, un tipo muy capo... y en su práctico de literatura latinoamericana éramos cinco con él. Entonces, eso era fabuloso porque cuando vos hacés análisis... el tipo de análisis que podés hacer en literatura... y creo que a eso obedece que tanta gente vaya para el tema de literatura, porque es muy envolvente. El tema es que yo soy mucho más abocada a lo social, entonces lo que sucede con el tema del objeto de estudio en mi carrera, la mayor parte del objeto de estudio en mi carrera es lo textual. Entonces, no te permite un estudio de campo más antropológico, o sea no salís a buscar la producción in situ, ya es una producción cultural que tenés frente a vos que es el texto. ¿Sí? Entonces, como te decía, el único momento donde vos hacés trabajo de campo es si optás dentro de toda la carrera, si optás por este tipo de lingüística que es la lingüística en acción y el material se saca a partir de entrevistas, diálogos coloquiales, etc. Inclusive dentro de esa orientación como tenés gramática textual, podés no usarlo. Y de hecho, mucha gente que trabaja variedades en acción, lengua y todo... no hace entrevistas. Yo soy una cosa rara... porque lleva mucho más trabajo. En cambio si vos, por ejemplo, vas y te lees la recolección de mitos de pueblos indígenas nativos... ahí tenés un montón de material pero sigue siendo lo textual...

E:- Exacto... entonces... ¿Qué es investigar en Letras?

R:- Yo te puedo decir qué es investigar en el campo mío que es variedades en contacto. Yo no me siento con el conocimiento, ni con la experiencia para responderte en función de la carrera de Letras. Yo lo que te puedo decir, como te decía, es que en Letras, el objeto de estudio, en general, suele ser una producción textual... de hecho

está dicho en el nombre... estudias las letras... (Se ríe). En lenguas, en variedad en contacto, tenés también distintas maneras de verlo. Investigar en variedades en contacto tiene que ver con encontrar maneras de ver las lenguas en acción y en comunión como parte de una realidad social. Es decir, está el mito de que en Argentina se habla Castellano o Español, como quieras definirlo de acuerdo a tu mirada teórico- filosófica y que somos y estamos en un país homogéneo lingüísticamente hablando pero de hecho no. Es muy probable que... desde el momento que recibimos inmigración de muchos lugares, tanto a principios de siglo como en el siglo pasado, ya estamos hablando de una lengua que no es homogénea en todos lados y más en este momento, donde tenemos una población muy grande de colectividades limítrofes y no limítrofes que están conviviendo en el sistema educativo por ejemplo. Entonces, estudiar esas variedades en contacto dentro del ambiente urbano, que es lo que yo trabajo, porque es donde vivo... me parece que es... en realidad buscar maneras de acercarnos y validar los distintos usos de otras comunidades de chicos que se están criando aquí y que son parte del sistema educativo, y de alguna manera intentar considerar qué es lo que te quieren decir con eso que te están diciendo. Con el tema del doble posesivo, que es lo que yo estudio, por ejemplo, y con el tema de preposiciones... el uso de preposiciones... vos lo que ves es que hay chicos que vienen de otros países... que nacieron acá pero que son criados por familias que vienen de otros países de habla hispana también y que tienen usos y colocaciones diferentes. Va más allá del léxico, de las palabras... ¡eh!... de que a uno le digan... que sé yo... de que uno diga... no sé... (Piensa)... que uno diga chinela y que el otro diga pantufla... no hablo del léxico, hablo de colocaciones más importantes... de cómo se ordena y se presenta la información. Si se comienza, por ejemplo con circunstanciales y después se termina con el verbo al final. Hay casos, en donde los mismos hablantes alternan esos usos, en el caso del doble posesivo es claro, vos tenés hablantes de mi comunidad que usan... no sé si te lo contaba... por ejemplo, dicen... su comida de mi mamá... y en otros casos dicen... el coche de mi jefe. Entonces, por qué alternan y en algunos casos dicen “su” “de” y en otros casos dicen el “de”... yo averiguo los contextos en donde eso aparece y elaboro una hipótesis. Ahora, eso llevado a la clase cómo funciona... el chico, que por ahí nació acá, o vino a vivir acá, peruano, a los dos años se escolarizó en el sistema argentino pero cuando llega al

sistema se encuentra con maestras que fueron normativizadas bajo cierta norma que es totalmente abstracta porque de hecho no hablamos como el Diccionario de la Real Academia de la Lengua y ni siquiera los españoles lo hacen. Pero está ese abstracto, ese lugar inalcanzable al que se quiere llegar siempre. Entonces, vos podés como maestra, tomar a ese chico que de repente en una composición te escribe “su carro de mi papá” o “su comida de mi mamá”... ¿cómo fue tu fin de semana?... tema, composición... mi fin de semana... y comienza el chico escribiendo... “su comida de mi mamá fue muy rica”... ¿Cómo?... Tachar... mal. Podés enfrentarlo así o podés a partir de los descubrimientos que hace la lingüística intentar entender por qué alterna. Yo considero que alterna porque hay una connotación más afectiva cuando se usa el “su” “de” que cuando se usa el “de” ¿sí? Pero si a los maestros que formamos en las Escuelas Normales, no les contamos que esa alternancia tiene un valor cultural, no hay cómo entenderlo. Entonces, enfrentan eso como un error. Qué pasa... el chico no sabe qué hacer... representa un valor que obviamente no lo tiene internalizado, y no sabe la teoría pero sabe que se puede decir así, de hecho, va a su casa y la mamá lo dice y el abuelo, el tío... todo el mundo en su comunidad.

E:- Es de uso...

R:- ¡Exacto! Pero de un uso con un significado detrás. Entonces, qué pasa, vos podés tomar a ese chico como un chico que en realidad, maneja dos variedades... en realidad, lo podés tomar como un bilingüe. Como un conocimiento plus de conocimiento sobre esos hechos. Y lo podés presentar así en la clase, por ahí hacer una actividad donde vos tomes esos... entre comillas, errores, y los presentes e intentes decirle por qué sí o no y entonces intentes decirles, después, en todo caso, nosotros somos parte de una normativa que lamentablemente es más fuerte y que para ingresar al ambiente académico y poder pasar a otro grado hay que usar esta regla, pero sin desvalorizar lo que está haciendo el chico, porque tiene un componente lingüístico y esa alternancia tiene que ver con un valor cultural y de significado ¿no? Ese es el objeto de estudio de la gente que estudia lenguas en contacto, como te decía, buscar formas comunes de entendimiento a pesar de que hablemos variedades distintas e investigar por qué sucede...

E:- Esto, recién en estos últimos años, está ingresando al currículum de primaria...

R:- Creo que el primer paso se empezó a dar cuando se

cuestionó esto como problemática. La problemática del alumnado de origen inmigratorio. Comenzó muy fuerte con la comunidad coreana y después se fue desplazando a otras comunidades. De ahí la importancia de que haya gente trabajando temas puntuales de variedades del lenguaje... variedad peruana, variedad boliviana, variedad paraguaya... y hay distintos enfoques, ojo que este es uno de los enfoques, yo tomo un enfoque que es el etnopragmático que tiene que ver con lo cultural, y de uso, que valoren esa comunidad... o sea que hay un perfilamiento en esa alternancia, no es un error.

E:- Vos estás investigando este tema... ¿Cómo te iniciaste en la investigación? ¿Cuál fue tu camino para poder empezar a investigar? ¿Estás investigando con un equipo? ¿Estás haciendo tu tesis?...

R:- Mirá, a mí me pasó esto, yo a partir de la cursada del seminario, casualmente, entro en contacto con gente que trabaja variedades, tanto en el seminario que te decía de adquisición de lenguas como el otro de variedades en contacto, y en principio fui colaborando hasta que encontré el perfil que a mí me gustaba. A mí lo que me interesa es la investigación, pero una investigación aplicada, es decir, lingüística aplicada, porque hay gente que se dedica a hacer lingüística desde lo teórico y está perfecto, se necesita también. Pero a mí me interesa ver un fenómeno, ver cómo lo aplico, ver cómo lo investigo, encontrar un motivo de existencia, y después ver cómo lo llevo... siempre estoy pensando a nivel del aula. Yo no dejé de dar clases desde los 18 años, siempre enseñé una lengua que no es la mía. Si bien los problemas de adquisición me gustan, el tema de haber trabajado tanto tiempo en el aula y seguir haciéndolo y de hecho vivir de eso, porque yo a eso me dedico... no me permite investigar per. se, necesito ver esa aplicación. Entonces, eso sumado a que vi grandes problemas de inserción escolar de gente que me lo contaba dentro de mi comunidad... entonces, de qué manera la lingüística se puede usar para todo esto. Hasta que yo conseguí combinar todos estos factores, llegué al año 2006 y ahí empecé a colaborar y de hecho lo estoy haciendo, así, colaborando y me meto en el doctorado, el año pasado, a partir de esto que te digo, de haber encontrado gente que trabaje esos temas aplicados al aula. Mi proyecto de tesis doctoral no se basa en eso porque no terminaría nunca, ya bastante con dar cuenta de ese fenómeno, pero mi interés es que después eso sirva de material para algo, para un diseño. En el Instituto de Lingüística ya había gente que trabajaba el tema de políticas lingüísticas...

E:- ¿A partir de los seminarios te contactaste con gente del Instituto?

R:- En los seminarios me contacto con AM que es la que actualmente es mi directora de tesis, y comienzo a compartir algunas cosas interesantes y en común. Lo que ella presentó en ese seminario, era una especie de pantallazo pero a mí me hizo “clic”... y dije: Ah! esto es lo que a mí me interesa. Entonces, empecé después a colaborar, también colaboré con otro profesor de una cátedra que eran temas de historia de la lengua y la verdad que me cansaba mucho ver folios del siglo XVI y hacer la transcripción... viste que era todo a mano... entonces, pasar de la producción escrita a mano a pasarlo en computadora y darle... es interesante pero es como que era agotador y decía... y esto cómo lo aplico, a quién se lo enseño, a quién le sirve... (Tose)... que no es lo que le pasa a todo el mundo. Hay mucha gente que investiga... investiga... vos lo sabés muy bien, en el área de educación hay teorías muy interesantes pero no se llevan a la práctica. Y dije... no, esto a mí me interesa, me interesa la lingüística aplicada. Entonces, comencé a colaborar con algunas cosas y terminé enganchándome en el área de variación y de variación a lenguas en contacto. Y entonces, ahí yo vine con la propuesta y dije... no, yo quiero hacer una cosa más en serio y que se yo... así que, bueno... me auto-propuse para el doctorado y me dijeron que sí, que preparara algo. Lo preparé, previamente había hecho un par de exposiciones en dos congresos antes para ver qué pasaba. Vi que había como mucha expectativa, a la gente le pareció interesante el tema y cómo se podía aplicar. Entonces, a partir de eso dije... por aquí es algo que me interesa. Y de hecho, empecé a cursar el primer seminario que lo cursé primero de literatura que no lo terminé porque resulta que cuando me dieron las áreas con las que tenía que trabajar en el doctorado, ese seminario no se consideraba, así que lo tuve que dejar, muy interesante... uno sobre identidades y producción cultural pero que no tenía mucho que ver, pero igual lo hubiera hecho. Y el segundo que cursé fue en donde nos encontramos hace un mes y medio, dos meses y ahora el lunes empiezo otro... Yo pretendo hacer en la primera parte de la tesis, ojala que pueda, una especie de introducción más sociolingüística del estado de la comunidad. O sea, me interesaba no solamente describir el fenómeno del doble posesivo sino hacer una primera parte en donde hable un poco del recorrido de ese migrante, esa trayectoria anterior y qué lo lleva a colocarse como sujeto que opta entre esto y esto ¿no?

E:- ¿Cómo contextualizar su decisión?

R:- No en función de explicación, que es por eso que alterna el uso del doble posesivo... no... pero me parece importante presentar al migrante porque lo que yo veo es que hay muchos estudios y que van desde el lado de la lingüística que señalan que usan esto... tal preposición y alternan “a” en lugar de “de” o “a” y “en” y está bien pero hay que presentar cómo llega esa persona, de dónde viene, para el que lee...

E:- ¿Para entender por qué llega a lo que llega en ese momento de su vida?

R:- Sí, sí... y ambiciosamente, de aquí a algunos años tal vez hacer de ese primer capítulo hacer algo extendido y editar un librito que me lo pague yo sobre la comunidad. Hay mucha ignorancia. Mi comunidad es una comunidad migrante... como migrante... muy nueva... desde hace 15 años porque antiguamente había migración peruana pero era migración que oscilaba... venían estudiaban y se iban. Yo me acuerdo que en el '88 cuando iba a las reuniones con mi marido, que es de acá, yo no tenía ninguna amiga acá en esa época, había recién llegado, y me presentaba... ¿no? ¡Ah! ¡Peruana! ¡Era exótica!... ¿De dónde era?... y hoy en día... Ah! sos peruana... sí ya sabemos... (Se ríe) Incluso recibo muchos comentarios de gente que tuvo contacto con mi comunidad y que me dice... no hablás como peruana, me dicen... entonces, bueno, dependiendo del grado de intimidad que quiera yo tener con esa persona comparto o no que yo, en realidad, en Perú no vivo permanentemente desde hace 23 años y tuve otros recorridos en otros lugares... si tengo ganas... sino digo... ¡Ah! ¿Si? ¿Te parece? Bueno... (Se ríe) Pero no estoy cuestionándome mucho eso todo el tiempo. Porque además la gente tiene la imaginaria de que porque es de un país uno tiene que hablar de una manera ¿no? Y en realidad, uno habla como habla, me parece a mí, sin hacer esfuerzos. Lo que hago un esfuerzo conciente es cuando estoy de visita, que voy todos los años sino me muero, y de repente los primeros días... claro... vengo de estar inmersa en la variedad porteña... entonces, vengo con eso y ahí hago un esfuerzo por aclimatarme pero con grande fracasos. Porque por ahí quiero usar los términos que usan mis primos y no los puedo contextualizar, los digo fuera de lugar y te dicen... no se dice en ese contexto... así no se dice... (Se sonríe)... es muy gracioso porque es como que lingüísticamente hablando puedo parecer mucho más forzada allá que acá.

E:- ¡Claro! ¡Qué increíble!

R:- Sí, además lo peor que me podés hacer a mí es conocerme de entrada y decirme... sin haberme conocido... que no hablo como peruana... Para mí es como una puñalada en el corazón... no, no... si querés llevarte mal conmigo decime eso de entrada. Por que como yo llevo muy fuerte mi peruanidad, pero soy conciente de que es cierto que con los años, no hablo igual a como hablaba en el '83 cuando me fui de mi país. No, en el '85... ¡Es muy interesante!... Y a la semana de estar en Lima ya estoy más canchera, pero después me pasa lo opuesto, vengo acá y me siento rara... y estoy varias semanas hablando de "tu"... para la gente que me conoce no hay problema, pero para la gente que no me conoce... por ejemplo, a tres días de llegada de Lima, voy a un quiosco, pido algo y si no lo pongo en el acento del voiceo necesario la gente es como que tarda un poquito más y ahí me doy cuenta que lo estoy usando... ¡es muy interesante eso!... O cuando le agarro mucho más confianza y cariño a la gente yo enseguida comienzo con el tuteo... es muy gracioso... eso me lo hizo notar mi hija...

E:- ¡Mirá vos!...

R:- Miento, no mi hija... uno de los novios de mi hija... que es el novio que más le duró hasta ahora y que es cierto, a mí me cae muy bien y comencé a tutearlo hace poco y me dice mi hija el otro día... te cae muy bien ¿no?... ¿por qué?... le digo... porque yo intento estar lo más distanciada de sus relaciones amorosas porque es un descubrimiento propio... así que evito los excesivos comentarios y me hizo notar que lo comencé a tratar de "tu"... Y así es... uno manda mensajes cuando aprueba o reprueba aunque no quiera... (Se ríe)

(Suena el celular de R, mira un mensaje y dice: "Ay, sí")

E:- Una sola pregunta más ¿puede ser?

R:- Sí, sí...

E:- Retomando lo que me contaste sobre el recorrido que hiciste en tu carrera... ¿Cuáles serían las materias que vos podrías decir que fueron las que te aportaron más elementos en tu formación en investigación?

R:- Bueno, el seminario que te decía de etnopragmática, el seminario de adquisición y metodología de la enseñanza de una segunda lengua, las dos materias de psicolingüística, la de gramática textual, dialectología, que de hecho mi tema de trabajo... yo diría que grandemente por el tema de trabajo, yo diría que dialectología y desde lo metodológico todas las que te dije antes.

E:- ¿Y qué metodologías te fueron aportando?

R:- Yo diría que más que metodológica... porque hoy

día sigo una metodología que no es la que yo vi en la facultad, fue la capacidad de encontrar el material que me iba a ser... el material más productivo dentro de lo que yo tenía para analizar... porque lleva mucho tiempo, sobre todo cuando hacés investigación de lengua en uso, lleva mucho tiempo darse cuenta en dónde está el material o cuál es el tipo de pregunta, como en este caso en una entrevista, que es la más productiva para encontrar eso que necesitás encontrar, para ver cómo funciona en oposición a otras cosas o es simultáneamente a otras cosas. No sé si estoy siendo muy abstracta. Metodológicamente, apliqué de todo, hoy en día, yo te diría que la dialectología me sirvió para encontrar el tema, que era el tema de variedad, y las demás para empezar a entender mucho más cómo funcionaba la Lengua y qué tenía que buscar. Lleva mucho tiempo encontrar el objeto de estudio, porque es todo tan vasto ¿no?

E:- ¿Y cómo te enseñan en estas materias a investigar?

R:- Ya te dije... me parece que las malas son mostrándote las teorías que prefieren y dándote una consigna que en realidad apunta a que uno pruebe y aporte más material a la cátedra acerca de la validez de esa teoría y las que son las productivas son las que hacen lo opuesto que te dicen... salgan a buscar material y vean qué pueden encontrar de eso... que es como dejarte sólo y desnudo en medio de una plaza a las tres de la mañana un día de invierno y no sabés para dónde ir, pero que una vez que encontrás la calle vas a comprar la ropa, te tomás al taxi... pedís limosna y vas viendo... algo así es más o menos. No hay una materia, yo creo, en ningún lugar del mundo, que te enseñe a investigar. Yo creo que tiene que haber un componente de iniciativa y de creatividad propios, un interés, obviamente, porque el investigador en nuestra sociedad no está considerado una persona exitosa, es una persona que tiene que sobrevivir y no nos podemos dedicar exclusivamente a investigar, salvo que tengamos muchos años. Cuando llegamos a los 60 años podemos decir... Ah! sí el CONICET me paga \$4.500 para que me dedique a investigar, porque sino, si somos jóvenes, de nuestra edad, en general tenemos que tener un trabajo que nos permita darnos este lujo de hacer un doctorado, presentar una tesis, y si tenemos suerte, integrar algún equipo que medianamente le aporte a uno \$800 por mes... con mucho esfuerzo y todo lo demás. Entonces, a investigar no te enseña nada... me parece que lo que vos aprendés, lo aprendés a partir de practicar distintos estilos metodológicos y lo que te lleva más tiempo es un

trabajo de ensimismamiento en donde primero encontrás el objeto de saber lo que te interesa investigar y después aplicar la metodología de estudio, que eso también tiene gran influencia de la persona que te dirija la tesis. Primero porque uno no tiene los materiales para decir... no, sabe qué... a mí no me gusta investigar así... (Risas) Es aprender del otro... yo tengo una suerte extraordinaria... de mi directora de tesis, AM no puedo decir nada negativo. Porque además que es una persona generosísima con el material, es una persona que se sienta tres o cuatro horas a discutir tus temas. Nunca visto. Y no es que le sobre el tiempo. Ella misma lo dice, le gusta enseñar... transmitir. Porque hasta ahora, toda la gente que trabaja con ella trabajó haciendo investigación a partir de la elaboración de textos que escriben los chicos en el colegio o de mitos o leyendas de culturas aborígenes pero nadie le vino con que yo quiero hacer las entrevistas y después desgrabarlas y que eso sea el material de análisis. Pero no fue una lucha desde mi cuartel contra todo el mundo, sino que me dijo que si eso era lo que yo quería hacer... ella me ayudaba. Pero lleva más tiempo. En ese sentido tuve mucha suerte y aprendo a investigar con ella... porque yo voy a veces con algunas cosas y ella me dice... no querida (Se ríe)... te vas a recibir a los 90 años... acertá, acertá. O yo vengo con un contexto donde me parece que aparece la alternancia... y me viene con una cosa más práctica y me dice... si lo contraponés con esto otro... y ah! tres días de laburo al reverendo botón y no sirve. Y me voy en el colectivo o en el subte de vuelta a mi casa y digo... tiene razón, eso no va. Entonces, a investigar uno aprende mientras lo va haciendo ¿no?... Lo que me parece que tiene la gente en común es la capacidad de cuestionar... y también la carrera me ayudó a desarrollar la capacidad de análisis... y eso, grandemente a partir de analizar literaturas, obviamente que la gente que hace esa orientación está años intentando averiguar por qué lo dijo, bajo qué contexto lo dijo y qué quiso decir con tal frase pero el hecho de estar buscando relaciones anafóricas, catafóricas dentro de los textos, por qué lo dijo... te ayuda muchísimo a analizar. Pero estás todo el tiempo con eso. Como si fuera poco, además hacés análisis gramatical, con lo cual estás categorizando todo el tiempo estructuras. Entonces, estás todo el tiempo organizando todo de manera... no te diría secuencial, porque la interpretación literaria no tiene que ver con la secuencia pero sí de alguna manera, haciendo procesos donde vos vas desarrollando el hemisferio izquierdo... categorización, secuencia, procedimientos... y los

exámenes apuntan a eso. Salvo las malas materias de literatura como la que mencioné al inicio donde se espera que se repita lo que dice la docente de cada texto, en las que hay capacidad, vos tenés instancia de finales donde te proponen una interpretación que hagas de un texto. Entonces, ahí estás abordando todo lo creativo, y justificando a partir de la teoría y organizando eso que vos querés hacer. Es básicamente eso. Creo que la capacidad de análisis la desarrollás en la carrera de grado, análisis en cuanto a las palabras... lo que quieren decir... y estás condenado de por vida a no escuchar lo que te dice la gente de la misma manera de por vida, ni leer las cosas de la misma manera, ni ver películas de la misma manera. A mi me odian porque me adelanto a los guiones. Y no me pasa solo a mí, le pasa a las personas que estudian esto porque todas las películas yanquis, por ejemplo, tienen un accidente y se salva la protagonista y a los dos minutos pasa eso... entonces, es como que hay patrones guionales... eso pasa... potenciado por todos las teorías que aprendes... se pierde la inocencia al leer, al mirar... bueno...

E:- Bueno... ¿algo más que quieras agregar?...

R:- No, por ahora no, nos mantenemos en contacto...

E:- De acuerdo, muchas gracias por tu tiempo y por este encuentro...

R:- No, gracias a vos...

12,30hs- Nos despedimos.