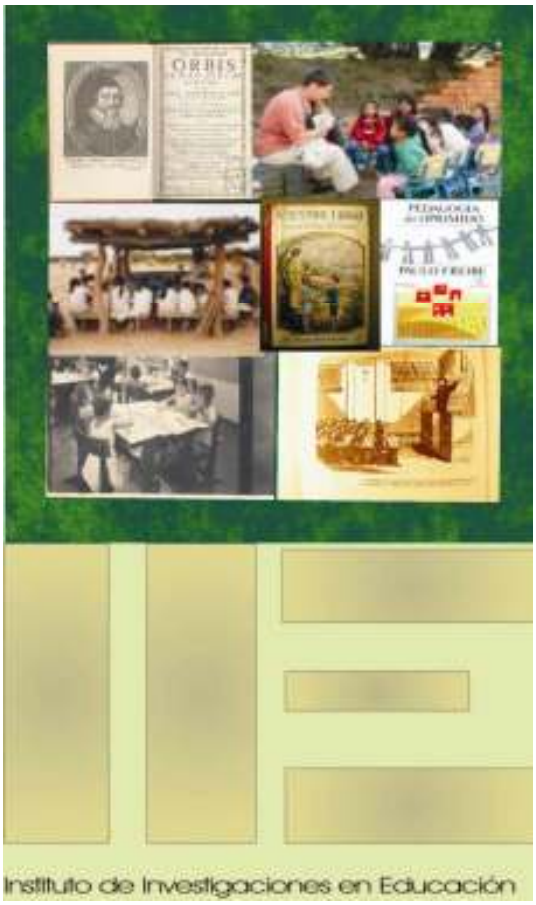
REVISTA DEL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN

FACULTAD DE HUMANIDADES – UNNE

Año 5 Número 5



Instituto de Investigaciones en Educación - IIE
Facultad de Humanidades - UNNE
Av. Las Heras 727 - Resistencia - Chaco (C.P. 3500)
Argentina
Tel / Fax N° (+54) 362 - 4446958:
(Int.215)
Correo electrónico:
investigacion_educativa@hum.unne.edu.ar
URL: http://hum.unne.edu.ar/revistas/educa/iie.htm

ISSN 1853-1393

ÍNDICE

	Página
Consejo Editorial	3
Comisión de Referato	4
Artículos	
Razonamiento predictivo de estudiantes universitarios en contextos de formación en biología. Aníbal Roque Bar	5
De la Historia De Vida a la Historia De Formación. Silvia Estela Ormaechea – Cristina Mónica Monti	16
La didáctica de lo proyectual y el aprendizaje profundo. Luis Porta - María Cristina Martínez - María Marta Yedaide	28
Reseñas	
Reseña de Tesis: *La construcción del conocimiento didáctico en profesores universitarios.* Patricia Belén Demuth Mercado	37
Reseña de libro: Francisco Osorio (editor) et al. *Epistemología y ciencias sociales: ensayos latinoamericanos.* Santiago. Ed. Lom (2014). Aníbal Roque Bar	46

CONSEJO EDITORIAL

DIRECCIÓN

Nilda Corral

CONSEJO EDITORIAL

María Teresa Alcalá - Universidad Nacional del Nordeste - Argentina

María Cristina Alonso - Universidad Nacional del Nordeste- Argentina

Teresa Laura Artieda - Universidad Nacional del Nordeste- Argentina

Rosario Badano - Universidad Autónoma de Entre Ríos - Argentina

Aníbal Bar - Universidad Nacional del Nordeste- Argentina

José Manuel Bautista Vallejo - Universidad de Huelva - España

Ignacio González Rivas Flores - Universidad de Málaga - España

Miguel Somoza Rodríguez - Universidad Nacional de Educación a Distancia - España

Ana María Zoppi - Universidad Nacional de Misiones - Argentina

SECRETARÍA DE REDACCIÓN y DISEÑO

Mónica Beatriz Vargas

Johanna Malena Jara

ASISTENTES TÉCNICOS

Ing. Arnaldo Hernández

Ing. Daniel González

Analista en Sistemas Mario García

COMISIÓN DE REFERATO

Analía Leite Méndez	*Universidad de Málaga - España*
Anahí Mastache	*Universidad de Buenos Aires - Argentina*
Héctor Odetti	*Universidad Nacional del Litoral- Argentina*

REVISTA DEL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN

Revista digital. Año 5 – Nº5 - Año 2014 – pág. 1 - 49
ISSN 1853 – 1393
Resistencia. Chaco. Argentina. 2014

RAZONAMIENTO PREDICTIVO DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN CONTEXTOS DE FORMACIÓN EN BIOLOGÍA

PREDICTIVE REASONING OF COLLEGE STUDENTS IN TRAINING CONTEXTS IN BIOLOGY

Dr. Aníbal Roque Bar[1]

Fecha de recepción: 29-05-2014
Fecha de aceptación y versión final: 12-08-2014

Resumen: El presente se propone revelar los modos en que se expresa la inferencia predictiva en estudiantes universitarios de biología.

La muestra está conformada por veinticinco alumnos del último nivel de la carrera. El instrumento de recolección de datos está constituido por dos tareas, la primera de ellas requiere la elaboración de predicciones al modo deductivo clásico, en tanto que la segunda lo hace mediante el uso de análogos.
Los estudiantes muestran mediana eficacia predictiva, y dicha capacidad no difiere sustancialmente si se realiza de manera deductiva o analógica. Se advierte que las relaciones directas o inversas entre los factores incidentes, la influencia del tiempo cronológico en los sucesos, y la complejidad del contenido, afectan la asertividad de la predicción.

Palabras claves: Biología - Predicción – Estudiantes

Summary: This research paper proposes to reveal the ways in which the predictive inference is expressed in college biology students.

The sample consisted of twenty-five students in the final level. The data collection instrument consists of two tasks, the first of which requires making predictions classic deductive approach, whereas the second does by using analogues.
Students show median predictive efficiency, and this capacity is not substantially different if done deductively or analogically. It is noted that the direct or inverse relationships between the contributing factors, the influence of chronological time in the events, and the complexity of content, assertiveness affect the prediction.

Keywords: Biology - Prediction - Students

[1] Instituto de Investigaciones en Educación. Facultad de Humanidades. UNNE. Av. Las Heras 727. Resistencia (Chaco). Tel. 0362-4427470. anibalrbar@hum.unne.edu.ar Profesor Adjunto Regular Cátedra Biología del Aprendizaje. Facultad de Humanidades UNNE.

Introducción

Según Saiz (2002), el razonamiento hipotético "*consiste en buscar una explicación, proporcionar una hipótesis, derivar predicciones y probarlas"*. En este marco la función predictiva es una de las instancias necesarias entre los procesos de producción y contrastación de conocimiento. Se entiende por predicción todo acto enunciativo de anticipación o antelación a los hechos, acto entendido como partir de una hipótesis o supuesto para derivar consecuencias.

La capacidad predictiva de una teoría se mide en términos de su éxito o fracaso en la contrastación empírica, si bien dicho valor se halla condicionado por una serie de factores que relativizan su valoración, como por ejemplo la presencia de "variables ocultas", o la incidencia de "dinámicas complejas" (Bunge, 2001).

Desde la perspectiva de Hempel (2005), la función más importante de las leyes en el campo de las ciencias naturales es la de relacionar hechos con pautas, lo que se encarna en dos clases de enunciados, los predictivos y los explicativos. En la versión hempeliana, la explicación versa sobre un hecho ya acontecido sobre el que debe enunciarse sus condiciones determinantes, lo que se invierte en el caso de la predicción, donde las condiciones iniciales están dadas, y deben afirmarse sus consecuencias.

Dada la semejanza estructural entre explicación y predicción, puede decirse que toda explicación es incompleta, en tanto no pueda funcionar también como predicción. Para Hempel la diferencia entre ambas reside en sus aspectos pragmáticos, pues los requisitos que debe reunir todo acto explicativo son comunes con los exigidos para cualquier situación predictiva. La explicación hempeliana, y por ende la predicción, consta de dos partes: el *explanans* y el *explanandum*. La primera constituida por dos clases de afirmaciones, las que formulan las condiciones antecedentes del fenómeno, y las que representan las leyes generales; en tanto que el *explanandum* se forma por las oraciones que describen el fenómeno. Así, el autor señala cuatro condiciones necesarias para la explicación y la predicción: tres de ellas lógicas, y una empírica. Las condiciones lógicas de adecuación afirman: 1) el *explanandum* debe ser una consecuencia lógica del *explanans*; 2) el *explanans* debe contener leyes generales para la derivación del *explanandum*; 3) el *explanans* debe tener contenido observacional. En cuanto a la condición empírica, ésta refiere a la verdad que debe estar contenida en las afirmaciones del *explanans.*

Desde las epistemologías clásicas la predicción es un acto eminentemente deductivo, pues parte de premisas generales o universales que se aplican a casos particulares para inferir resultados. En esta concepción la verdad de las premisas se conserva necesariamente en la conclusión, cuestión que se sostiene sobre principios lógicos o de vínculos entre proposiciones. Esta perspectiva no pone usualmente en examen el valor veritativo de las premisas, sólo puede asumir que son verdaderas (independientemente de que lo sean), y si opera en estos términos su conclusión también es verdadera. Así, el razonamiento predictivo en su versión lógica soslaya el contenido de los enunciados, deteniéndose exclusivamente en la estructura del argumento.

Cuando el conocimiento en juego está puesto en premisas cuya verdad no se puede afirmar de modo taxativo, la lógica entiende que la conclusión queda indeterminada. Esta imposibilidad de predicción lógica puede subsanarse si se concibe a la proposición de partida como verdadera hasta que nueva evidencia o información colabore con el conocimiento sobre su valor de verdad. Este tipo de inferencia no es un razonamiento estrictamente deductivo sino revocable, lo que implica que opera desde presunciones o premisas de presunta verdad. Para Legris (2002), las inferencias revocables son razonamientos no deductivos donde la conclusión deviene de premisas que constituyen condiciones insuficientes para inferirla, razonamientos

habituales en un gran número de situaciones cotidianas entre las que se incluyen la investigación científica o el diseño de artefactos.

Otra forma de predicción inscrita en el marco de los razonamientos revocables es el que se realiza mediante el uso de analogías. Fernández, González y Moreno (2003) afirman que la analogía consiste en determinar una serie de relaciones de semejanza entre los componentes de la estructura de un análogo y el tópico, a fin de alcanzar la comprensión de este último. Se entiende por análogo al núcleo de la analogía, o sea aquel que comprende lo ya conocido; el tópico refiere a los contenidos que no se conocen; y la trama o relación analógica, al conjunto de las relaciones que posibilitan comparar el análogo con el tópico.

La función de la analogía se comprende al analizar las relaciones entre modelos conceptuales y mentales. Los primeros son representaciones científicas elaboradas con el objeto de facilitar la comprensión y comunicación en la comunidad científica (Moreira, 2002). Dicha comprensión se logra a instancias de construir una representación interna o modelo mental semejante estructuralmente al modelo científico (Johnson-Laird, 1983). En estos términos, los modelos conceptuales están en el dominio de quien enseña o comunica, y el modelo mental en el de quien aprende o recibe la comunicación (González, 2005). Así, ambos modelos son análogos en tanto las relaciones que puedan establecerse entre ambos sean de semejanza estructural. La analogía como tal propicia la comprensión, a la vez que da elementos para esbozar una explicación, y desde allí establecer predicciones. En este sentido, afirma Oliva (2004: 377) que "*…las analogías pueden resultar también útiles al elaborar predicciones sobre determinado tipo de fenómenos o también para llevar a cabo una interpretación de los mismos, aunque sólo sea a un nivel figurativo desde una primera aproximación*

Gutiérrez (2005) afirma que los modelos mentales de Johnson-Laird coinciden con los formulados por Norman (1983), en dos aspectos, sus objetivos y sus elementos constitutivos. Los primeros son de índole funcional y aluden a las explicaciones y predicciones que se pretenden hacer sobre y desde el sistema físico modelizado. Por su parte, los componentes comprenden dos tipos de representaciones, la primera construida sobre los estados del mundo, y la segunda derivada de ella, definida por un sistema de inferencias que le da condiciones para anticiparse a futuras fases del sistema que se modeliza. Esta última puede sustanciarse de manera mental, por lo que puede poner en relación al sistema modelizado con el sistema físico real. Así, el primer nivel de representaciones implicará una ontología según las creencias e intereses del sujeto, en tanto que el segundo nivel referirá a una epistemología que permitirá establecer tanto los criterios de verdad, como la correspondencia entre la realidad y lo inferido.

Desde la psicología cognitiva se asume que la construcción de un modelo mental integra propiedades, objetos y relaciones que pueden o no tener su correlato con una imagen física. Esto último se da cuando un sujeto imagina a los objetos causando cambios sobre otros, identificando así los aspectos dinámicos de los fenómenos físicos y construyendo representaciones de dichas acciones (Schwartz, 1999). Del mismo modo, otros modelos mentales que producen predicciones exitosas pueden hacer uso de datos conceptuales y perceptivos sin involucrar conocimiento sobre relaciones causales, (Otero, Greca y Lang da Silveira, 2003)

Al decir de Greca y Moreira (1998, pág. 108), "*Ni los modelos mentales resultan copias perfectas de los modelos conceptuales que los científicos y profesores generan, ni ese proceso de modelización resulta tan evidente para nuestros alumnos".*

Los estudios empíricos sobre predicciones muestran que los sujetos operan con información contextual devenida del conocimiento personal, o bien de la información disponible al momento de la inferencia. Así, Kahneman y Tversky (1972, 1973) diseñan tareas donde los sujetos anticipan consecuencias partiendo de dos tipos de información, una distribucional que comunica cómo se distribuye la población en relación con cierta variable en estudio, y otra

diagnóstica que aporta datos vinculados con el comportamiento de esa misma variable en casos de esa población. Los autores hallan que los sujetos prestan menor atención a las fuentes de información distribucional que a la información diagnóstica, resultado que se revierte cuando la predicción es coincidente con las expectativas previas (Nisbett y Borgida, 1975; Nelson, Biernat y Manis, 1990). Los estudios citados, a diferencia de investigaciones realizadas con tareas descontextualizadas (Piaget e Inhelder, 1951; Edwards, 1968; Cohen, 1979), se estructuraron conforme con contenido temático cotidiano, cuestión que induce a sesgos a la hora de valorar la información y poner en juego la predicción. Tales sesgos se relacionan con teorías implícitas o esquemas que influyen a la hora de interpretar la información disponible (Martin y Little, 1990; Martin, Eisenbud y Rose, 1995).

Castañeda y Rodrigo (2001), estudian el comportamiento predictivo de sujetos en diferentes edades, concluyendo que a menor edad los juicios se modifican en función de la información distribucional, aunque con prioridad en la idiosincrática o autogenerada, y secundariamente en la diagnóstica.

Los estudios precedentes dan cuenta de las funciones que asume la predicción, tanto en el contexto científico como en el cotidiano y, en este último, hacen explícito los sesgos que induce el contenido a la hora de enunciar futuras ocurrencias.

Ante tales resultados vale interrogarse si dichos sesgos siguen siendo igualmente determinantes en contextos académicos, donde el contenido está fuertemente impregnado por conceptos o nociones del ámbito científico. Suele atribuirse a dichos ámbitos un mayor y mejor desarrollo de las funciones lógicas, además de una rigurosidad expresa que los distancia taxativamente de los procesos y contenidos del sentido común. Uno de tales contextos es el de la formación disciplinar universitaria, en el cual las teorías y leyes científicas ocupan un lugar primordial, sobre todo cuando dicho marco se adscribe a un campo normativo y fuertemente monoparadigmático como lo es el de las ciencias naturales, y en ellas la física, la química o la biología, entre otras (Biglan, 1973; Echeverría, 1998). En este sentido, algunas investigaciones muestran que los estudiantes de biología muestran gran capacidad en tareas lógicas cuando éstas se organizan sobre contenido disciplinar acotado y sin márgenes para su libre interpretación, (Bar y Ortíz, 2011; Corral y Bar, 2012).

En razón de lo expuesto, es objetivo del presente revelar los modos que asume la predicción en ámbitos de la formación disciplinar inicial, particularmente en estudiantes de las carreras que enseñan biología (profesorado y licenciatura) en contexto universitario. Más específicamente, se prevé analizar cómo se desenvuelve la predicción cuando se realiza a partir de premisas con contenido disciplinar, tanto a la manera deductiva clásica, como desde un análogo.

Materiales y Métodos

La muestra está conformada por veinticinco estudiantes, 14 mujeres y 11 varones de entre 21 y 26 años de edad, cursantes de cuarto o quinto año de la carrera de biología (profesorado o licenciatura) con el ciclo básico aprobado, pertenecientes a una universidad pública, y que prestaron su conformidad para la resolución de las tares propuestas. Este criterio de inclusión se define sobre el supuesto de que dichos sujetos conocen debidamente los contenidos específicos, como asimismo las operaciones que la disciplina inculca durante la formación, y en tanto tales, son referentes o informantes idóneos a tal fin.

El instrumento de recolección de datos está constituido por dos tareas, la primera de ellas se inicia con la presentación de un texto *ad-hoc* que describe el proceso de transpiración foliar, y plantea una hipótesis explicativa que indica los modos en que se relaciona la evaporación en los vegetales con las variables climáticas y demás factores contextuales. El mismo se hallaba redactado de la siguiente manera:

> *"La transpiración es un proceso mediante el cual la planta evapora el agua acumulada en el parénquima de las hojas a través de los estomas foliares. Los estomas se abren en la cutícula, capa impermeable que la rodea completamente.*
> *La transpiración es básicamente un proceso por el cual se regula la cantidad de agua en el marco de cierto rango, variable según el tipo de vegetal. El mismo es dependiente no sólo de la capacidad que tiene la planta para absorber agua, sino también del nivel de humedad que retiene el suelo, ya que aquellos más porosos o permeables disponen de agua por menos tiempo.*
> *Las células estomáticas operan mediante mecanismos vinculados con la presión del agua al interior del parénquima foliar. A mayor presión los estomas se abren, permitiendo la evaporación. Cuando ésta disminuye, se cierran, evitándola. La cutícula por su parte, también colabora en el proceso, ya que al incrementar su grosor, incrementa también su nivel de impermeabilidad. La temperatura y la humedad atmosférica son también factores que coadyuvan de modo inverso: el calor favorece la evaporación, en tanto que la humedad la dificulta".*

La temática tratada en el texto precedente corresponde al ámbito de la fisiología vegetal, contenido que los alumnos conocen desde los primeros años de la carrera.
De dicho texto se extraen dieciséis situaciones presentadas en ocho pares, que combinan información sobre diferentes espacios y tiempos, donde cada par alude a un mismo espacio en dos tiempos diferentes, o bien a dos espacios en un mismo momento. El comportamiento de cada espacio o tiempo que se compara es necesariamente opuesto a lo que se espera del otro componente del mismo par.
Los datos espaciotemporales refieren a siete formaciones fitogeográficas (desierto, selva subtropical, selva amazónica, tundra, estepa siberiana, oasis sahariano, y meseta patagónica), dos fases del día (mañana y noche), cuatro tipos de suelo (arcilloso, pedregoso, anegado y seco), y cuatro localizaciones en el espacio (próxima y alejada de un cuerpo de agua, en la costa marítima y lejos de ella). Debe hacerse explícito que si bien la explicación precedente a la solicitud de predicción da cuenta debida del mecanismo operante, no describe en todos los casos las situaciones particulares para cada uno de los espacios referidos, lo que requiere del conocimiento previo de los mismos. Dicho de otro modo, se hace necesario disponer de ciertos saberes disciplinares para la elaboración de la respuesta a cada ítem, particularmente de aquellos en vínculo con las formaciones fitogeográficas.
Ante cada situación descrita los estudiantes deben establecer predicciones sobre el comportamiento de los estomas foliares y sobre el nivel de evaporación o transpiración de la planta en esos contextos. La pregunta que orienta la tarea se halla formulada de la siguiente manera:

> *"Dadas las siguientes situaciones comparadas, imagina qué cabría esperar ocurra en plantas de diferentes ambientes, tanto en el* ***nivel de apertura de los estomas*** *como en* ***el nivel de evaporación o transpiración de la vegetación****:*
> *a) Un desierto en la noche y en la mañana.*
> *b) La selva subtropical en la mañana y en la noche.*
> *c) Una zona próxima a un cuerpo de agua en la selva amazónica, y otra alejada de ríos o lagunas en el mismo ambiente.*
> *c) La tundra en el día y en la noche.*
> *d) La estepa siberiana y el oasis sahariano.*
> *e) La meseta patagónica, en la costa marítima y alejada de ella.*
> *f) Una planta en suelo pedregoso, y otra de la misma especie en suelo arcilloso.*
> *g) Una planta en suelo anegado, y otra de la misma especie en suelo seco".*

Se consideraron correctas sólo aquellas respuestas donde ambas predicciones del mismo par fueron coincidentes con lo que se esperaba en términos lógicos y empíricos, considerándose incorrectas a aquellas donde ninguna o sólo una, fueran coincidentes con lo previsto.
La segunda tarea se formula con base en un texto que describe el funcionamiento de un dispositivo mecánico, instrumento análogo a un vegetal, que sirve de modelo para explicar el proceso de transpiración foliar en las plantas. En este caso la regla que explica el proceso en el dispositivo debe ser generada por los estudiantes, tomando como análoga la explicación dada en la primera tarea. Dicho texto se halla formulado de la siguiente manera:

> "*La transpiración de las plantas suele modelizarse mediante un dispositivo físico que simula los fenómenos de absorción, transporte y evaporación implicados en dicho proceso. El mismo consiste en un tubo capilar cuya abertura inferior se introduce en el suelo, en tanto que la superior se cubre con papel celofán poroso"*

Al finalizar la transcripción del texto precedente, se presenta la siguiente cuestión:

> *"¿Puedes identificar en dicho dispositivo los elementos análogos a los de las plantas? Si puedes hacerlo, elabora dos listados, uno a la izquierda de la página (con los elementos de la planta), y otro a la derecha (con los elementos del dispositivo físico), mostrando las correspondencias entre ellos".*

Finalizada la primera parte de la segunda tarea, se presenta la siguiente consigna:

> "*Indica lo que ocurriría en el dispositivo físico (en términos del nivel de evaporación o transpiración), en las siguientes situaciones, suponiendo que el resto de las condiciones no varíe:*
> *a) introducido en suelo arenoso y en suelo arcilloso;*
> *b) constituido por celofán mucho y poco poroso;*
> *c) sometido a excesiva y a escasa humedad atmosférica;*
> *d) sometido a elevada y a baja temperatura".*

Del mismo modo que en la primera tarea, sólo se consideraron correctas aquellas respuestas donde ambas predicciones del mismo par fueron coincidentes con lo previsto por la lógica y la disciplina.

Resultados

Para la primera tarea, 54% de los estudiantes en promedio responde coincidentemente con lo esperado; no sólo en términos lógicos, sino también desde el conocimiento disciplinar.
Cuando la predicción se efectúa a partir de la comparación de los mismos espacios geográficos en dos secuencias temporales (tres situaciones), la proporción promedio de respuestas correctas se ubica por debajo de la media (35%), según se muestra en el siguiente cuadro:

Cuadro N° 1. Número de estudiantes agrupados según calidad de las predicciones sobre el comportamiento foliar en tres espacios geográficos y dos tiempos diferentes. n: 25

Calidad predictiva	Desierto durante el día y durante la noche		Selva durante el día y durante la noche		Tundra durante el día y durante la noche	
	n	%	n	%	n	%
Correcta	15	60	6	24	5	20
Incorrecta	10	40	19	76	20	80
Total	25	100	25	100	25	100

Los aciertos en la predicción se sitúan por encima de la media (66% en promedio) cuando se realizan a partir del análisis de casos en los que se comparan dos espacios en un mismo momento (cinco situaciones). Debe destacarse que tres de ellas refieren a espacios complejos (formaciones fitogeográficas) identificados por una gran número de factores incidentes; en tanto que dos situaciones aluden a espacios restringidos (tipos de suelo), distinguidos por un número reducido de propiedades. Los resultados para cada caso se expresan en el cuadro que se presenta a continuación:

Cuadro N° 2. Cantidad de estudiantes agrupados según predicciones sobre el comportamiento foliar en cinco espacios y un mismo tiempo. n: 25

Calidad predictiva	Selva tropical. Próximo y lejano al agua		Estepa siberiana y oasis sahariano		Meseta patagónica. Próximo y lejano al mar		Suelo pedregoso y arcilloso		Suelo anegado y seco	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Correcta	13	52	15	60	14	56	20	80	20	80
Incorrecta	12	48	10	40	11	44	5	20	5	20
Total	25	100	25	100	25	100	25	100	25	100

Lo reseñado parece mostrar que el acto predictivo resulta más dificultoso cuando emerge de comparaciones donde el tiempo opera como factor de análisis. Del mismo modo, cuando la anticipación se realiza desde contenidos que refieren a espacios restringidos, tal los tipos de suelo (80%), resultan claramente más sencillas que cuando se efectúan desde aquellos más extensos y complejos como lo son la selva, la estepa y la meseta (56% en promedio). En este caso, aplicado el test de X^2 se obtiene el valor $X^2(24) = 16,66$ $p < 0,03$, el que da muestras de la alta significación de las diferencias entre valores teóricos y empíricos.

En lo que hace a la segunda tarea, 60% de los estudiantes logra establecer analogías correctas entre los componentes de la planta y el dispositivo mecánico, o sea que la raíz, el tallo y las hojas del vegetal son análogos a la abertura inferior del tubo capilar, a su porción central, y a su extremo superior cubierto por papel celofán, respectivamente. El resto de los alumnos vincula sólo los dos últimos pares de análogos (32%), o bien el segundo exclusivamente (8%).

Identificados los componentes análogos de la planta con el dispositivo, 64% de los estudiantes (en promedio) logra hacer predicciones correctas, según se desprende del análisis del siguiente cuadro:

Cuadro N° 3. Número de estudiantes agrupados según calidad predictiva sobre el comportamiento del dispositivo mecánico en cuatro situaciones comparadas. n: 25

Calidad predictiva	Suelo arenoso y arcilloso		Celofán muy poroso y poco poroso		Humedad atmosférica escasa y excesiva		Temperatura elevada y baja	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Correcta	15	60	23	92	3	12	23	92
Incorrecta	9	36	1	4	21	84	1	4
No responde	1	4	1	4	1	4	1	4
Total	25	100	25	100	25	100	25	100

Según se deriva de la lectura del cuadro precedente, la humedad atmosférica como variable incidente en los procesos de transpiración, opera como factor cuyo análisis ofrece alguna dificultad a la hora de hacer predicciones correctas.

Discusión y Conclusiones

En el campo de las ciencias naturales, dada su matriz fuertemente monoparadigmática (Biglan, 1973), la predicción asume un rol preponderante, toda vez que habilita a anticipar resultados con altos niveles de certeza, cuestión no menor desde la perspectiva de una ciencia positiva cual es la biología, ni tampoco desde la mirada del sujeto que la aprende en el ámbito de la formación inicial, los estudiantes de dicha carrera.

La primera tarea solicitada a los alumnos se estructuró de acuerdo con la forma deductiva clásica (Hempel, 2005), es decir la presentación del *explanans* expresado en leyes (las de la absorción, el transporte y la transpiración foliar en vegetales) y en condiciones antecedentes (un desierto en la noche y en la mañana…), a los cuales se debía incorporar el *explanandum* como respuesta. Cada predicción correcta de los alumnos cumplió con las cuatro condiciones de adecuación exigidas por Hempel; es lo que ocurrió en aquellas situaciones en las cuales la información puesta en el *explanans* era suficiente para derivar el *explanandum,* tal el caso de las inferencias que tomaron como punto de partida los tipos de suelo, donde los niveles de acierto alcanzaron 80%.

En virtud de lo hallado en el presente y contrario a lo encontrado en otras investigaciones (Bar y Ortíz, 2011; Corral y Bar, 2012), las predicciones que realizan los alumnos de biología no se presentan en el mejor nivel cuando éstas se efectivizan siguiendo el modelo deductivo clásico (54% de predicciones correctas). Dicho resultado se debilita aún más cuando la dimensión temporal opera como factor incidente en el fenómeno que se analiza, y se fortalece cuando éste está ausente. Es posible que dicho comportamiento esté dado por improntas de la formación disciplinar que favorecerían actividades áulicas con análisis transeccionales por sobre los longitudinales. Si esto es así, los procesos formativos no daría elementos suficientes para construir una representación adecuada del "transcurso del tiempo" como factor de incidencia sobre los estados del mundo, lo que afectaría las inferencias a futuro sobre dichos estados (Gutiérrez, 2005).

Cuando los alumnos realizan predicciones en relación con el contexto del desierto, éstas resultan menos sesgadas que cuando se efectúan sobre ámbitos como la tundra o la selva. A que se debe dicha diferencia? Las variables ambientales cuyo comportamiento se describe en el texto para el análisis son sólo dos, la temperatura y la humedad atmosférica. Pareciera que la evaluación del comportamiento de esta última por parte de los estudiantes ofrece alguna dificultad adicional no presente al momento de predecir la acción térmica. En el desierto, dada la ausencia de humedad, la temperatura es el único factor ambiental (según el texto ofrecido para la tarea) que puede alterar la apertura de los estomas y la consiguiente evaporación, a diferencia de lo que ocurre en la tundra y en la selva, donde ambas variables interactúan entre sí y con la planta. Esta última situación no es sólo más compleja, sino que adiciona un posible problema de comprensión acerca de cómo verdaderamente funciona la humedad al momento de la transpiración.

Las diferencias en la acción de ambos factores son esencialmente diferentes. El calor genera que el agua en estado fluido se transforme en vapor. El exceso de humedad por su parte, en tanto gas ya presente en la atmósfera con altos niveles de presión, hace que el agua en estado líquido en el parénquima foliar no pueda alcanzar el estado gaseoso. Así, la temperatura covaría con la evaporación, asumiendo una relación matemática de tipo directa con pendiente positiva; en tanto que la misma en vínculo con la humedad atmosférica, toma la forma de

pendiente negativa. La correlación negativa supone una suerte de inhibición de una variable respecto de la otra, o bien la idea de que la variable dependiente no llega a comportarse según lo previsible en presencia de la variable independiente. Vale mencionar que de todos los factores nominados, tanto ambientales como vegetales, la humedad atmosférica es el único que guarda relaciones negativas con las demás variables cuantitativas en concurso. Así, es posible argumentar que la dirección de la relación que se establece entre los factores incidentes en el fenómeno, es un elemento condicionante a la hora de establecer predicciones. Pareciera que en este caso el primer nivel de representaciones construido por los estudiantes en función de la interacción entre factores, derivó en una ontología que puso obstáculos para la construcción de una epistemología orientada al logro de buenas predicciones (Johnson-Laird, 1983).

Además de la cuestión temporal o de la clase de vínculo entre variables, los contenidos que ofician de premisas inciden de algún modo en la calidad de las predicciones. Así, cuando lo que se compara son espacios geográficos que se diferencian por múltiples variables (estepa, meseta, selva), se exige al estudiante poner en juego conocimientos y relaciones más complejas que cuando la comparación se realiza entre meras localizaciones al interior de un mismo espacio (cerca o lejos de un cuerpo de agua, próximo o lejano al mar), y por lo tanto se incrementan los sesgos de predicción.

A diferencia de un espacio restringido, las formaciones fitogeográficas constituyen tipologías, y como tales suponen la reducción de un sinnúmero de valores de variable a un tipo o clase ideal que no siempre se evidencia en la realidad. Así, aunque el comportamiento de un tipo corresponda a una ley (como parte del *explanans*), no todo ello es previsible, dado no sólo la idealidad del tipo, sino la contingencia que supone el concurso de un gran número de variables. Es posible que esta particularidad dificulte las predicciones que se realizan sobre estos espacios, puesto que su mera referencia no alcanzaría para definir con claridad los componentes del *explanans,* lo cual dificultaría la predicción deductiva, y por ende determinística, y lo acercaría más a aquellas en el marco de los razonamientos revocables (Legris, 2002), donde el antecedente no constituye condición suficiente para la derivación del consecuente.

En la segunda tarea, cuando se pide establecer correlaciones entre dos entidades semejantes, se halla explícito que el análogo está constituido por la planta, y el tópico por el dispositivo mecánico. Lo que los estudiantes deben hacer en ese caso es construir la trama de relaciones que conectan los componentes del análogo con los del tópico (Fernández, González y Moreno, 2003). Lo que el texto para el análisis comunica es el modelo conceptual de transpiración foliar aceptado por la disciplina, hallándose en la respuesta de los estudiantes elementos que dan cuenta de sus modelos mentales en relación con el fenómeno que se explica (Johnson-Laird, 1983; González, 2005). En este contexto, la mayoría de ellos logra establecer buenas correspondencias, del mismo modo que cuando deben realizar predicciones tomando como base el modelo análogo. Esta tarea, a diferencia de la primera, no hace explícita la regla componente del *explanans,* sólo da sus condiciones iniciales, de modo tal que ésta ha debido ser elaborada por los alumnos tomando la explicación de la primera tarea como análoga.

De modo similar a lo ya señalado para las predicciones con estructura deductiva, se advierte que cuando la anticipación se realiza desde premisas con contenidos relativos a "humedad atmosférica", los sesgos se incrementan notablemente. Como ya se explicó para los casos deductivos, no es el contenido en sí mismo el que afecta la inferencia, sino que se trata de dificultades en la comprensión de las relaciones negativas entre variables (a mayor humedad atmosférica, menor evaporación, y viceversa). Pareciera que en estos casos la formación no contribuye al análisis de fenómenos donde las relaciones entre variables, aunque directas, se expresen con pendiente negativa, y con ello se orienta en la definición de una epistemología que no colabora en la generación de predicciones eficientes (Johnson-Laird, 1983).

La predicción mediante el análogo ha requerido que los estudiantes infieran analogías funcionales no solicitadas previamente, ya que la primera parte de la tarea sólo requería poner en juego correspondencias estructurales. Al respecto vale mencionar que, si bien parte de los alumnos no logró analogar todos los componentes de la planta y del dispositivo (40% de la muestra), esto no ha sido un obstáculo para la predicción solicitada *a posteriori*, dado que esos mismos estudiantes sí han podido hacer anticipaciones correctas. Lo señalado parece mostrar que la posibilidad de relacionar estructuras análogas no es condición necesaria a la hora de definir correspondencias funcionales, situación que podría explicarse a partir de la concepción de analogía acuñada por la biología. En esta disciplina, lo análogo no está puesto en la semejanza estructural sino en la función, ya que estructuras de diferente naturaleza pueden ejercer acciones en pos de resolver los mismos problemas (Curtis et al, 2007).

A modo de síntesis, puede decirse que los estudiantes de la carrera de biología no han logrado en todos los casos la construcción de modelos mentales en concordancia con los correspondientes conceptuales, y que dicha modelización no ha resultado en los alumnos todo lo elocuente que se esperaba (Greca y Moreira, 1998).

Se advierte además que el tiempo como variable de análisis, los tipos de vínculos entre factores incidentes en el fenómeno, y la complejidad del contenido de las premisas, afectan la asertividad de la predicción. De los elementos señalados se entiende que el primero y el segundo pueden vincularse con sesgos formativos. En lo que hace a la influencia del contenido, pareciera relacionarse más con dificultades en la comprensión de los fenómenos propios del campo disciplinar, que con condicionamientos implícitos.

Bibliografía

Bar A. R. y Ortíz M. C. (2011). Las habilidades de razonamiento causal de estudiantes universitarios, aplicadas en la interpretación de textos disciplinares. En *Cuadernos de Educación, Año 9, núm. 9*, 209 – 217.

Bunge M. (2001). *La investigación científica: Su estrategia y su filosofía*. Bs. As: Siglo XXI.

Castañeda J. y Rodrigo M. J. (2001). La influencia del contenido en el razonamiento predictivo: un estudio evolutivo con estereotipos de género. En *Anuario de Psicología*, *Año 32, núm.1*, 31-49.

Cohen, L. J. (1979). On the psychology of prediction. Whose is the fallacy?, En *Cognition, Año* 7, 385-407.

Corral N. J. y Bar A. R. (2012). Construcción de racionalidades disciplinares,. En *Cinta de Moebio. Rev. Elec. de Epistemología de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Núm. 45,* 215 – 234.

Curtis H., Barnes S., Schnek A. y Massarini A. (2007). *Biología*. Bs. As: Panamericana.

Edward W. (1968). Conservationism in human information processing, en B. Kleinmuntz (Comp), *Formal Representation of Human Judgment.* New York, John Wiley and Sons, Inc.

Fernández J. González B. y Moreno T. (2003). Las analogías como modelo y como recurso en la enseñanza de las ciencias. En *Alambique, Año 35*, 82-89.

González B. (2005). El modelo analógico como recurso didáctico en ciencias experimentales. En *Revista Iberoamericana de Educación*, *Año 37, núm. 2*, 1-15.

Hempel C. (2005). *La explicación científica: Estudios sobre la filosofía de la ciencia.* Barcelona: Paidós.

Johnson-Laird, P. N. (1983). *Mental models*. Cambridge, M.A: Harvard University Press.

Kahneman, D. y Tversky, A. (1972). Subjective probability: a judgment of representativeness. En *Cognitive Psychology, Año 3*, 430-454.

Kahneman, D. y Tversky, A. (1973). On the psychology of prediction. En *Psychological Review, Año 80*, 237-251.

Legris J. (2002). Razonamiento revocable y lógicas no monótonas: un análisis conceptual. En *Cuadernos del CIMBAGE, 005*, 109-131.

Martin, C.L. y Little, J.K. (1990). The relation of gender understanding to children's sex-typed preferences and gender stereotypes. En *Child Development, Año 61*, 1427-1439.

Martin, C.L., Eisenbud, L. y Rose, H. (1995). Children's gender-based reasoning about toys. En *Child Development, Año 66*, 1453-1471.

Moreira, M. A. (2002). Modelos mentales y modelos conceptuales en la enseñanza-aprendizaje de la Física y en la investigación en este campo. En *XX Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales*: 31-47.

Nelson, T. E., Biernat, M. R. y Manis, M. (1990). Everyday Base Rates (Sex Stereotypes): Potent and Resilient. En *Journal of Personality and Social Psychology, Año 59, núm. 4,* 664-675.

Nisbett, R.E. y Borgida, E. (1975). Attribution and the psychology of prediction. En *Journal of Personality and Social Psychology, Año 32*, 932-943.

Norman, D.A. (1983). Some observations on mental models, en D. Getner y A.L. Stevens (Ed.), *Mental Models*. Hilsdalle, NJ, Lawrence Erbaum Associates.

Oliva J. M. (2004). El pensamiento analógico desde la investigación educativa y desde la perspectiva del profesor de ciencias. En *Rev. Electrónica de Ens. de las Ciencias*, Año 3, núm 3, 363-384.

Piaget, J. y Inhelder, B. (1951). *La genèse de l'idée de hasard chez l'enfant.* Paris: Presses Universitaries de France.

Saiz C. (2002). *Pensamiento crítico. Conceptos básicos y actividades prácticas*. Madrid: Psicología Pirámide.

Schwarts, D. (1999). Physical Imagery: Kinematic versus Dinamic Models. En *Cognitive Psychology, Año 38*, 433- 464.

REVISTA DEL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN

Revista digital. Año 5 – Nº5 - Año 2014 – pág. 1 - 49
ISSN 1853 – 1393
Resistencia. Chaco. Argentina. 2014

DE LA HISTORIA DE VIDA A LA HISTORIA DE FORMACIÓN
From a Life Story to a Story of Formation

Mgter. Silvia Estela Ormaechea [1] - Mgter. Cristina Mónica Monti [2]

Fecha de recepción: 23-04-2014
Fecha de aceptación y versión final: 20-05-2014

Resumen: Este trabajo se propone dar cuenta, desde una perspectiva histórica, de cuáles fueron los estudios e investigaciones que se han realizado en distintos campos y desde diferentes enfoques, en los temas que refieren a la historia de vida y su posterior extensión al campo de la formación como "historia de formación".
Así, la tarea efectuada se limitó a la revisión e indagación respecto de referencias al uso de la historia de vida en las ciencias sociales, en el campo de la historia, la antropología y la sociología; para luego investigar su aplicación en los campos más específicos de formación de los docentes y, posteriormente, de la formación de adultos en general.
En ese recorrido nos encontramos con distintas miradas y posiciones. Por ello y a los fines de esta comunicación presentaremos una selección, es decir, un recorte de aquellos antecedentes que nos han servido para mostrar el camino realizado.

El uso de las historias de vida en la docencia e investigación universitaria puede ser recuperado como una herramienta para la historización y reconocimiento de los procesos de formación de adultos y su ubicación en un campo especifico de estudio e interpretación. De esta manera, las historias de vida devienen en historias de formación que, al especificarse, facilitan la comprensión que el sujeto hace de sus propios procesos de formación, como así también la identificación en profundidad del campo de la formación para avanzar en su comprensión y en el descubrimiento e indagación de sus significados.

Palabras claves: historia de vida- historia de formación – formación de adultos.

Summary: This piece of work tries to show, from a historical perspective, the studies and investigations from where they have been done in different fields and from different approaches, in the subjects that referred to the life story and its later extension to the fields of formation as "Formation story".
Therefore, the task done was limited to the revision and search about referncies to the use of the story of life in the social sciences, in the field of history, the antrophology and the sociology; to then investigate its aplication in more spécific fields of educational and, later, the formation of adults in general.
In this course we find ourselves with differents point of views and positions. Because of that and in order to communicate this we present a selection, it is to say, a profile of those antecedents which help us to show the way done.
The use of life stories in the teaching and university investigations is able to be recover as a tool used for history and recognition of proccess of adults formation and their placed in the studies speceific fields and interpretation. From this point, the life stories become in formation stories that, specifically, it facilitate the understanging of the human being of his own proccess of formation,as well as the deep identification of the field of his formation to advance in his comprehension and the discovery and search of its meanings.

Key words: life story- story formation – Adults formation.

[1] Prof. En Filosofía y Ciencias de la Educación (UNNE), Especialista en Formación de formadores (UBA), Magister Formación de Formadores (UBA), Profesora Titular en Practica y Residencia en Instituciones Educativas (Facultad de Humanidades, UNNE).
seormaechea@gmail.com
[2] Profesora en Ciencias de la Educación, Magister en Didácticas Específicas (Universidad Nacional del Litoral), Profesora Auxiliar de Primera Categoría en Práctica y Residencia en Instituciones Educativas (Facultad de Humanidades, UNNE).
cristinamonica63@hotmail.com

1- LA HISTORIA DE VIDA

En primer lugar, expresaremos cómo la historia de vida se constituye en una técnica de recopilación de datos y análisis en las ciencias sociales, a partir de la contribución de los testimonios individuales sobre determinados temas.
De acuerdo con distintos enfoques, la historia de vida se define como una fuente de conocimientos y, como tal, corresponde al investigador hacer el análisis e interpretación de la misma. Desde diferentes perspectivas y posiciones se advierte en ella un proceso de reconocimiento del sentido de la vida del sujeto que es interpelado.
Las primeras producciones autobiográficas no tuvieron suficientes garantías de veracidad, exactitud y confiabilidad, siendo relatos breves o esquemas biográficos que respondían al logro de determinados fines en función de la disciplina.
Posteriormente, este movimiento de investigación aparece frecuentemente ligado a grupos de militantes que protestan o reivindican un derecho al reconocimiento social del valor de esas colectividades. Ese carácter comprometido es mucho más firme cuando los autores de la historia son ellos mismos, los investigadores. Entonces se relaciona con una autoafirmación donde los efectos, en términos de dinámica socio-política de cambio, pueden ser importantes.

Con el surgimiento de disciplinas como la sociología y la antropología, estos escritos personales y relatos orales se convertirán en fuente de datos para el estudio científico de la sociedad y de la cultura.
Con el paso del tiempo la antropología fue adquiriendo diversas significaciones en cuanto a su uso, ya sea como una de las técnicas para llegar a entender la vida de los pueblos primitivos (Marsal, 1974: 44) o como una orientación para rescatar en la sociedad las distintas formas de vida que cambian (Santamaría y Marinas, 1999: 258).
Asimismo, se plantea el conservacionismo como una salida técnica ante la desaparición de las culturas. Su tarea se basó en estudios de casos y el objetivo principal fueron las biografías de sujetos destacados de las sociedades preindustriales con vidas que se construyen en el ámbito comunitario.
También se podría hablar del uso del relato de vida en las investigaciones históricas, dado que es una corriente que ha empezado en los departamentos de la "*oral History*" (historia oral). Los mismos se han desarrollado en Canadá, Inglaterra, Europa continental y en América Latina. Sintéticamente, se puede afirmar que todas esas investigaciones tratan de construir *la memoria colectiva* de una nación, de un pueblo, de una comunidad, de un grupo profesional. Se trata casi siempre de grupos o comunidades en crisis, amenazadas por la desaparición, marginalizadas o en fase de cambio y de búsqueda de identidad.
Cuando los historiadores comenzaron a hacer entrevistas a testigos y actores directos del acontecer contemporáneo para obtener información no incluida en los archivos documentales, en los textos impresos o en las versiones oficiales de lo ocurrido, escuchar, a partir de las propias palabras, voz y gestos de la gente, la *historia experimentada* parecía algo inaudito. La *historia oral* devolvía a los individuos su papel en la historia y recuperaba la subjetividad que la historia tradicional negaba por ser incompatible con la construcción del conocimiento científico y por pertenecer al ámbito de la literatura.
Así, el relato de vida constituye –fundamentalmente- un método de investigación, pero también una herramienta de formación y diagnóstico en experiencias de intervención social y formulación de políticas.
A finales del siglo XX aparecen algunas transformaciones en el uso de los relatos. Una de ellas tiene que ver con la construcción del sujeto, es decir, con la consideración del narrador más allá de su papel de testigo de los hechos. Se reconoce el poder transformador del relato, en tanto posibilidad de convertirse, a través de la narración, en sujeto de la propia historia.

Se trata del paso del testimonio al relato de vida, lo que simboliza también el paso del testigo al sujeto biográfico.

Ivor Goodson (2004) hace una útil distinción entre *relatos de vida* e *historias de vida*. Los primeros están más cerca de las autobiografías, los diarios, las historias orales y otros escritos elaborados, principalmente, por el narrador. En cambio, las *historias de vida* se aproximan a las biografías, incluyendo entrevistas más o menos enfocadas.

Si bien, la historia de vida tiene la particularidad de ser producida en una situación de entrevista a través del trabajo de reconstrucción autobiográfica; producto de la interacción entre un informante narrador/ protagonista y un investigador/ analista, la construcción, en este tipo de situación social, es uno de los medios para abordar y entender la vida social.

Al mismo tiempo representa una práctica humana, entendida como expresión y síntesis del sistema social, tanto en su vertiente estructural como dinámica. El comportamiento individual posee un valor de mediación entre el sujeto y su contexto social, constituye una práctica sintética de la historia y de la estructura social, desarrollada en un tiempo y en un espacio concretos (Funes y Romaní, 1985: 16).

Además, la historia de vida está dentro de los estudios cualitativos en las ciencias antropológicas-sociales. Tal como lo plantea G. Magrassi y M Roca (1980) es un documento personal, una descripción espontánea -en primera persona- que un sujeto hace de sus propias acciones, experiencias y creencias.

Por otra parte, Bruner, J (1997) sostiene que la historia de vida está dentro de un estilo "narrativo" dirigido a encontrar el significado de la experiencia individual, en lugar de generalizar con él. La narrativa es una forma de conocimiento organizado y ordenado en el tiempo. La trama de nuestras vidas, experiencias educativas, profesionales y de otro tipo, cobran significado. Las trayectorias profesionales y la vida son unificadas por el impulso narrativo, en la medida en que su carácter episódico y contingente está subordinado al sentido que se les puede dar por sus relaciones y su significado a largo plazo.

Ampliando la mirada, Donald Polkinghorne resume las principales ventajas afirmando que al conocer distinguimos la trama que unifica las acciones y los hechos de nuestro pasado, con las acciones y los hechos futuros que anticipamos. Relacionar los hechos separados que ocurren en el tiempo implica la operación cognitiva de la "estructuración narrativa", dando sentido a los hechos al identificarnos como partes que contribuyen al drama y su argumento.

1.1. Su comienzo en las Ciencias Sociales

Mencionaremos dos de los trabajos que realmente marcan el comienzo vigoroso de un tratamiento científico de la historia de vida como herramienta de investigación, estos son:

En **1920** la obra de William Thomas y Florián Znaniecki "El campesino polaco en Europa y América", fue fundamental en el desarrollo y reubicación de los estudios sociológicos y en la validación de los métodos cualitativos. Los datos fueron recogidos para sugerir postulados generales respecto de la inmigración y la transformación de inmigrantes polacos en los Estados Unidos. Para ello, los autores emplearon la historia de vida escrita por Wladek, un campesino polaco emigrado a EE.UU. En este trabajo, William Thomas y Florián Znaniecki usaron una gran cantidad de cartas y otros documentos personales, además de otras técnicas e importantes y abundantes notas explicativas

Se trató, al mismo tiempo, de una recolección de datos surgidos de las prácticas sociales cotidianas de un gran número de campesinos polacos emigrados y de la autobiografía de uno de ellos. Lo esencial del método utilizado fue identificar los relatos de personalidad, en tanto ellos son mediadores activos entre la presión de situaciones vividas y los comportamientos, para valorizar la relación del sujeto con el mundo que lo rodea. La publicación considera,

además de los documentos, una síntesis relativa al conjunto de categorías de la vida social, cultural, económica, política y religiosa de los campesinos polacos.

En el campo de la sociología, en **1930** Clifford, Straw publica su "Jack-Roller, la propia historia de un muchacho delincuente", que tuvo una importancia y resonancia fundamental en los estudios sobre delincuencia juvenil tan en boga durante esa época, como en los de sociología criminológica en general.
Sin embargo, podemos decir que recién a partir de la década de los 60 los esfuerzos de reivindicación fueron acompañados por la aparición de textos, hoy clásicos, que señalaban la importancia de vincular la historia (el nivel macro) con la biografía (el nivel micro), y la subjetividad con la estructura social. Comienza a ser utilizada la historia de vida para contar la vida de gente corriente. De esta forma se conforman las expresiones metodológicas de corrientes sociológicas en formación como ser la etnometodología y el interaccionismo-simbólico; los que señalan la necesidad de traer de regreso al "actor" dentro de la teoría sociológica.

En el campo de la Antropología Social aparece la obra de Oscar Lewis "Los hijos de Sánchez" (1961), la que tiene la cualidad de poner en valor las dimensiones conflictivas de la vida de una familia muy pobre. Marca una etapa y modalidad en el uso de las historias de vida que, si bien mantienen la idea del conservacionismo, su principal fundamento se encuentra en el estudio de las poblaciones marginales y de desviación.

La década de los 80 se caracterizó por los estudios testimoniales de los sin voz y la efervescencia de movimientos sociales. En ese contexto, se recopilaron historias de vida de mujeres y hombres, pobladores y campesinos, que solitaria u organizadamente encontraban los medios para sobrevivir a las duras condiciones que esos tiempos imponían. En esta época la utilización puramente ilustrativa de la entrevista biográfica caracterizaba el uso de la historia de vida.

A finales de los 90 el relato de vida constituye –fundamentalmente- un método de investigación, pero también una herramienta de formación y diagnóstico en experiencias de intervención social y formulación de políticas.

Tal como lo plantean Márquez, F. y Sharif, D K (1999), la historia de vida se mostraba en este contexto como un método privilegiado para conocer el punto de vista de aquellos que no contaban con los espacios visibles para hacerse escuchar. Recoger testimonios, nos recuerda Ximena. Valdés (1999), además de hacer visibles a sujetos hasta entonces ocultos tras las categorías sociales de clase o etnia, contribuyó a forjar una memoria colectiva.
Otro cambio, se vincula con la complejización metodológica del enfoque biográfico. Otros métodos, tales como: el relato entrecruzado, el análisis estructural del relato o el trabajo de construcción teórica; han abierto renovadas alternativas al uso de la historia de vida. Los nuevos métodos de análisis de las entrevistas permiten pasar de las categorías sociales utilizadas por los entrevistados a las categorías analíticas de la teorización social. Frente a este cambio, las distintas disciplinas de las Ciencias Sociales no sólo prueban suerte en ámbitos antes vedados, sino que también las fronteras disciplinarias tienden a desdibujarse, facilitando el desarrollo de un quehacer interdisciplinario.

1.2. Principales Representantes de La Nueva Hermenéutica

Tomaremos tres de los principales representantes: Daniel Bertoux (estructuralista), Franco Ferrarotti (marxista) y Pierre Bourdieu (culturalista). Ellos han reconocido a la historia de vida como herramienta cualitativa que requiere de una doble hermenéutica, en la que el entrevistado interpreta su vida y el investigador interpreta esa interpretación, dotándola de una mayor reflexividad.

- *Daniel Bertaux*

Instituye la expresión *enfoque biográfico* que constituye una apuesta sobre el futuro, expresa una hipótesis, a saber, que el investigador que empieza a recolectar historias de vida, creyendo quizá utilizar una nueva técnica de observación en el seno de marcos conceptuales y epistemológicas invariables, se verá poco a poco obligado a cuestionarse estos marcos uno tras otro. Lo que estaría en juego no sería sólo la adopción de una nueva técnica, sino también la construcción paulatina de un nuevo proceso sociológico, un nuevo *enfoque* que, entre otras características, permitiría conciliar la observación y la reflexión (Bertaux, Daniel.1977; 1981).

- *Franco Ferrarotti*

Su aporte más significativo está fundado por su afirmación específica de que en una historia de vida está toda la realidad social de un grupo humano, aquel al que pertenece el sujeto de la historia; de modo que, en una sola historia de vida, se puede conocer una sociedad.
Por ello, Franco Ferrarotti (1981) plantea las historias de vida como toda una nueva investigación, ya no como técnica, ni siquiera como método. Las historias –para él – constituyen toda una "apuesta epistemológica", compondrían el nuevo objeto de conocimiento social. En cada historia estaría contenida, junto con la historia del sujeto, la de los grupos a los que ha pertenecido.

Siguiendo a Pierre Bourdieu vemos que define a la historia de vida como "una de esas nociones del sentido común que han entrado de contrabando en el universo erudito, sin bombo ni platillos, en el de los etnólogos y luego, más recientemente y no sin estruendo, en el de los sociólogos. Una vida, no se puede separar del conjunto de los acontecimientos de una existencia individual, concebida como una historia y el relato de dicha historia". (Bourdieu, Pierre, 1989: 2)

1.3. La historia de vida en el campo de la educación: las trayectorias profesionales docentes

En la década del ´60 el profesorado era una figura oscura en la que sólo se realizaban estudios a gran escala o análisis históricos de su posición social, donde el concepto clave era el de rol (Goodson, Ivor 2004:47).
A partir de la década del 70 lentamente comienzan a aparecer nuevas perspectivas. Asimismo, se considera que recién a partir de los años 80 hubo un redireccionamiento de los estudios, en los que el énfasis estaba puesto en la persona del profesor. Esto permitió el surgimiento de un gran número de obras y estudios sobre la vida de los profesores, sus carreras, sus estudios profesionales; así como autobiografías o como trayectos personales y profesionales (Novoa, 1982).
A pesar de unas pocas excepciones notables, la vida profesional de los maestros no fue objeto de muchos estudios científicos sociales hasta principios de los años 80. Casi todas las investigaciones se interrumpían bruscamente después de los tres primeros años de carrera profesional. Sin embargo, en las últimas publicaciones, monografías, revistas de investigación

se asiste a una verdadera explosión del interés por la trayectoria del maestro desde distintos puntos de vista.

Michael Huberman (2000:184) sugiere que una de las razones que lo explica radica en reconocer que el compromiso, el interés, la energía, los conocimientos y las habilidades del profesor son aspectos determinantes en la efectividad de las escuelas.

Connelly Clandini (1988) comienza a trabajar con historias personales en un esfuerzo para entender en qué medida lo que se es como docente impacta sobre lo que se valora y lo que se hace. La *evidencia* consiste en informes narrativos de momentos significativos de nuestro pasado que nos ayudan a comprender nuestros valores y proveen una nueva revelación en la actual toma de decisiones. Pueden ser elementos de evidencia documental; pero, por sobre todo, la evidencia consiste en la reconstrucción narrativa de episodios que los docentes creen importantes para entender quienes son. En 1990 hablan de ampliar, hurgar y reescribir, sobre todo, lo que parecen ser segundas entrevistas, considerando el hurgar en un sentido más terapéutico.

A partir de los 80 Ivor Goodson plantea que la búsqueda de los datos personales y biográficos cambia la idea de que los profesores son intercambiables Si se trata de comprender algo tan intensamente personal como es la enseñanza, es fundamental que conozcamos a la persona. El historiador de vida lleva a cabo su trabajo desde su propia perspectiva, un enfoque que subraya el valor de la propia historia de la persona.

La fructífera producción durante la década de los 90, sobre todo en los países de habla inglesa, de la investigación sobre los procesos de cambio e innovación (Fullan, Michael 2000), plantea que no basta saber qué piensa el docente sino que cambios se implican tanto en las concepciones como en el comportamiento.

2. LAS HISTORIAS DE FORMACIÓN

2.1 Antecedentes en el campo de la formación profesional y de adulto

En la Universidad de Lovaina, la utilización del relato autobiográfico como práctica educativa en formación de adultos es bastante reciente (1984), pero como método de investigación en Ciencias de la Educación, la biografía educativa se ha desarrollado desde 1978 con los trabajos de Piere Dominice (en Ginebra) y Gastón Pineau la FEP (en Montreal) bajo el título de Autoformación.

A partir de 1982, en México algunos sociólogos decidieron formar un grupo para hacer investigaciones clínicas. Eugène Enriquez era una de las cuatro o cinco personas que formaban parte de ese grupo marcando el inicio de un enfoque diferente con respecto a la formación del adulto.

En 1990, en el congreso de la Asociación Internacional de Sociología en Madrid, el grupo se amplia y formaliza la existencia convirtiéndose en un grupo de investigadores interesados en el sujeto social complejo inserto en instituciones. De este equipo surge la idea de la sociología clínica y el punto que los unía era el método clínico.

En las Ciencias Humanas Clínicas, de acuerdo con Michael Legrand (1993: 172), la definición de lo clínico no se refiere a una división simplista entre las ciencias que recuperan lo singular y aquéllas que no lo hacen. La distinción se refiere más bien a aquellas ciencias que "reabsorben lo singular en lo general y las ciencias que recuperan lo singular por sí mismo, como lo hacen las ciencias humanas clínicas". Éstas reconocen lo singular en todo su espesor y en su *brillo* propio, viendo en ello más que "un simple ejemplo de lo general". Pretenden encontrar en lo singular, paradójicamente, un camino posible, incluso privilegiado, hacia el conocimiento de lo universal.

La historia de formación de vida, en tanto acción social y relación recíproca, parece ser un muy buen ejemplo del enfoque clínico en las ciencias humanas. Ello implica un conocimiento de lo singular y, más aún, emerge de una relación recíproca, donde la subjetividad de ambos participantes se pone en juego (Legrand, Michael 1993).

El postulado clínico es entonces, como lo dice Gaston Pineau (1983), que lo personal, lo individual es una vía más segura hacia lo universal que la norma o el promedio. Ésta es una paradoja, dice el investigador, más fácil de constatar que de explicar.

Tanto Gastòn Pineau (1983) como Michael Legrand (1993) entre otros modelos de exploración de las historias de vida, adoptan el modelo dialógico, dependiente de la educación de adultos. Este modelo opta por la explicitación del saber implícito como tarea conjunta, entendiendo que el sentido de lo vivido no se reduce a su enunciación, exige la colaboración del investigador para analizar su sentido o coherencia. Son relatos de prácticas limitadas en el tiempo, donde el investigador sólo se interesa por un evento situado en un tiempo preciso. Son entrevistas biográficas o relatos biográficos, se cuenta la vida profesional o familiar y el investigador reorganiza los elementos para articular una relación entre ellos.

Así, la sociología se hace clínica, escribe De Gaulejac. (Legrand, Michael 1993:224) porque en el caso de una práctica que se asocia con la formación (capacitación) e investigación, la formulación de hipótesis teóricas por parte del investigador no puede distanciarse del trabajo del sujeto que narra y que está abocado a dar un sentido a su historia. Por el contrario, éstas deben articularse a tal punto que la reapropiación que hace el sujeto de las hipótesis significa la validación de su propia historia. De este modo, se cumple con los postulados del referente clínico-psicoanalítico originario, donde el efecto de conocimiento, el efecto de verdad (subjetivo) y el efecto de cambio convergen.

Con la intención de profundizar, Blanchard Laville. C/ (1996: 79) propone tres dimensiones a tener en cuenta: a) La relación del investigador con el sujeto observado, se encuentra encerrada en una dinámica temporal, en un mismo tiempo; hay movimientos transferenciales del investigador que no pueden ser eliminados, se trata de la dimensión de la implicación; b) La necesidad de detenerse en el objeto singular como un camino posible hacia lo universal, por ello las herramientas más adecuadas son la entrevista clínica, la historia de vida y el estudio de caso; y c) la tercera dimensión, en la que se privilegia un enfoque psicoanalítico de la situación de enseñanza o de formación, se destacan los aspectos relacionales, buscando accesos a los fenómenos de la relación pedagógica inconsciente.

Blanchard Laville. C/ (1996: 79), con la intención de profundizar, propone tres dimensiones a tener en cuenta, a saber:

a) La relación del investigador con el sujeto observado, la que se encuentra encerrada en una dinámica temporal, en un mismo tiempo; aquí hay movimientos transferenciales del investigador que no pueden ser eliminados, se trata de la dimensión de la implicación;
b) La necesidad de detenerse en el objeto singular como un camino posible hacia lo universal, por ello las herramientas más adecuadas son la entrevista clínica, la historia de vida y el estudio de caso; y
c) la tercera dimensión, en la que se privilegia un enfoque psicoanalítico de la situación de enseñanza o de formación, se destacan los aspectos relacionales, buscando accesos a los fenómenos de la relación pedagógica inconsciente.

Siguiendo con la perspectiva de M. Legrand (1999:3) y desde una perspectiva de apertura novedosa, el enfoque de la historia de vida/ historia de formación es un proceso dialógico que se construye y se crea entre el que relata y el que escucha. Las relaciones de implicancia que se tejen entre ambos abren camino a la construcción de lazos que rompen con la forma tradicional de entender la producción de conocimientos. En consecuencia, la relación entre el

investigador y el sujeto no sólo debe ser metodológicamente correcta, sino "humanamente significativa".

2.2 La historia de formación: otra mirada

La metodología de la historia de vida, tal lo hemos planteado inicialmente, profundiza la indagación, la síntesis retrospectiva de la trayectoria de vida además de la trayectoria profesional del sujeto, que significa encontrar momentos de cambios profundos; que, para nuestros fines, se convierten en historia de formación.

Si entendemos que la formación, tal como lo plantea J. Beillerot (1996: 22), tiene que ver con toda la persona y es clínica,- porque toma lugar en una historia individual-, la dimensión temporal se vuelve la fuente mayor para descubrirla.

Desde esta singularidad de los cambios sociales, la historia de formación facilita nuevas aproximaciones al mundo individual, social y mental de los autores, de las clases y grupos sociales e institucionales, encontrando en ella "la matriz biográfica", así como la matriz institucional y grupal a la que pertenece.

La historia de la formación es una forma específica de temporalizar la existencia y una forma particular de sistematizar y comunicarla narrativamente, para que la noción de trayecto de formación y su proceso quede cabalmente descripta

Por lo tanto, nosotros consideramos que el trabajo de construcción histórica de la formación aportará la *temporalidad* necesaria para modificar la noción estática y estable de la formación; además proporcionará los elementos para distinguir las posibilidades, opciones y los procesos de decisión con los que se enfrenta un formador.

Las historias de formación son, por lo mismo, un conjunto de interpretaciones de los procesos existenciales por parte de los propios actores sociales que, al temporalizar sus vivencias y sistematizarlas como experiencias diferenciadas, dan cuenta de una periodización y una sucesión de etapas, fases y ciclos de vida, que contienen y representan las múltiples y sucesivas identidades asumidas y elaboradas por los actores sociales. Dan cuenta, entonces, de 'trayectos' de pertenencias y de construcción de alteraciones personales y colectivas.

En otras palabras, la historia de formación es la puesta en escena de la relación del sujeto con su historia. Por una parte, esto quiere decir que el relato habla de un cierto número de acontecimientos frente a los cuales el sujeto ha debido tomar posición o se ha dejado -más pasivamente- conducir por ellos. Por otra parte, esta serie de acontecimientos exteriores que han sido vividos desde el interior por el sujeto, según sus propias emociones y representaciones mentales; fueron producidas, en parte, por el universo cultural de su entorno.

La noción de lo biográfico afirma la necesidad de ver las acciones individuales y las colectivas siempre en forma relacional, donde las 'pertenencias' son temporales, plurales y múltiples. La historia de formación apuntará a la descripción y la interpretación del proceso de formación tal cómo se logra; a diferencia de cuando se quiere definir, de manera hermética, desde lo que es y se tiene. Relacionar la elaboración de las historias de formación con la comprensión de los trayectos de formación personal y profesional es una opción que nos permite un análisis interpretativo, un documento interpretativo más que informativo.

Los aportes de este trabajo radican en reconocer en las historias de formación algunas hipótesis interpretativas que den cuenta de los alcances de la reconstrucción histórica y su impacto en el sujeto que re significa sus prácticas de formación. Los mismos se delimitan por la forma de inserción que el sujeto adopta en un espacio personal, laboral y profesional construido socialmente.

3. LA HISTORIA DE FORMACIÓN: Nuestras aproximaciones

El uso y abordaje de la historia de formación desde los distintos niveles de análisis empleados en los trabajos docentes y de investigación que hemos producido como docentes universitarias nos llevan a anticipar las siguientes cuestiones:

a) *La profundización de la temática, en tanto, se trata de abordar el análisis de la (re) construcción de las trayectorias de los formadores/ras de docentes, encuentra en la mirada individual y clínica una interesante posibilidad de abordaje;*

Cada trayectoria representa una situación clínica que muestra las particularidades y singularidades propias del sujeto. Por ello, las historias de formación al restituir la configuración real de la carrera personal y profesional indican valores y normas que se activan en momentos claves de la vida de los sujetos y contribuyen a clarificar y describir los trayectos.

b) *El descubrimiento en las historias de formación de los sucesos críticos impacta en los procesos de formación;*

Pocas son las situaciones en las que un docente se enfrenta a *la tormenta del cambio* (Ferry, Gilles.1991:19); sin embargo, el cambio se impone a cada paso, en todos los campos y nos obliga a actuar. Cada trayectoria de formación puede mostrar sucesos críticos en las situaciones, los tiempos y los espacios de formación desde donde el sujeto puede reconstruir experiencias y saberes, saltar prejuicios, y entrar en procesos de cambio, formándose.

c) *La historia de formación posibilita la comprensión de la experiencia y aprendizaje profesionales, facilitando la disposición para el cambio.*

La historia de formación puede facilitar la toma de conciencia del entrevistado que relata su trayecto de formación y reflexiona acerca del mismo. Su emancipación del pensar, es decir, la construcción sobre una nueva manera de pensar sobre su vida personal y profesional se transforma en ciencia de lo social desde el punto de vista de la construcción colectiva.

Este proceso tiene el interés de abrirnos caminos nuevos de información en dominios poco conocidos o generalmente olvidados de la investigación cualitativa clásica. Esto es debido probablemente al deseo de acercarse más al micro-proceso de cambio social, a fin de entender cómo se establecen, desde el interior del sujeto y de sus propios puntos de vista, sus relaciones con la sociedad y la cultura. Aquí también lo importante es mostrar que el individuo no es solamente el producto de la historia social, que hay espacios de mediación entre el sujeto y la estructura que lo determina y es dentro de este espacio que el sujeto retraduce y crea su propia vida.

d) *La comprensión y la inteligibilidad de las prácticas de formación y profesionales de formadores de formadores, desde una perspectiva histórica.*

En esta recuperación histórica aparecen representaciones que operan estructurando marcos de interpretación y esquemas de acción que se ponen en juego en los procesos de cambios en las prácticas de formación. Al aludir a estas representaciones hacemos referencia, por un lado, a las representaciones sociales y por otro lado, a las representaciones psíquicas individuales que permiten dar cuenta del juego de lo manifiesto y lo no manifiesto. El cambio definido por Eugene Enriquez “como ruptura, mutación inacabada” (Ferry, Gilles 1991: 19), para Jacques Ardoino (1997: 3) significa enfrentarse con el tiempo vivido, que nos implica, nos afecta, nos altera, por ello nos situamos en un orden en el cual los procesos van a jugar un rol .Esto se opone al no-tiempo, tiempo administrativo que le es impuesto al docente.

d) *Al privilegiar el punto de vista de los actores, serán ellos quienes describirán sus procesos de formación y su actividad profesional de manera singular.*

Esta propuesta y su implementación son tributarios de toda la tradición en la investigación cualitativa, mostrando a los educadores como autores de sus propias prácticas, a las que difunden y hacen públicamente disponible como un medio de construir saberes reconociendo lo que han hecho, hacen y pretenden hacer en las instituciones. Por esta razón, sus recomendaciones y sugerencias recogen y reformulan muchos de sus elementos críticos. En este caso, el énfasis de la historia de formación está puesta en la producción autogenerada y guiada de relatos de experiencias en los procesos de formación. Tal como apuntó Walter Benjamín (1971: 25) como crítica al desarrollo de las formas de vida occidentales e industrializadas, escribir sobre nuestras experiencias y sobre cómo llegamos a ser lo que somos y darlo a leer, es una cualidad y una actitud que parecieran haber quedado olvidadas, relegadas, asociadas a tiempos pretéritos, o desacreditadas por otras formas de comunicación y de vínculo en apariencia más efectivas, técnicamente calibradas y actualizadas

e) *Es posible construir conocimientos sobre la evolución y transformación de nuevas formas de formación personal y profesional, así como en áreas problemáticas de la formación aún no resueltas.*

Abordar las trayectorias profesionales con un enfoque biográfico e histórico, puede aportarnos evidencias e interpretaciones sobre los fenómenos sociales y experiencias individuales que de otra manera no lograríamos.

La recuperación en las historias de formación del aprender del adulto y su significación, delimitan un campo de estudio y las prácticas que representan experiencias de aprendizaje, identificando el papel y los resultados en su propia vida. En este campo de la formación, surgen los objetivos y las actitudes privilegiadas, los personajes principales; las palabras que ellos han dicho y que han marcado al sujeto, los gestos, los comportamientos que ellos han tenido, las situaciones cruciales para la orientación del recorrido de la trayectoria, para las elecciones que ello han exigido para sí mismos y por último, las relaciones de esos acontecimientos con la historia social en el sentido más amplio.

3.1. LA HISTORIA DE FORMACIÓN EN EL CAMPO DE LA FORMACIÓN DE ADULTOS

Investigar desde la subjetividad, desde lo singular, traza el paso desde el espacio del individuo singular a la expresión colectiva de un fenómeno social. De aquí se deriva una de las consecuencias epistemológicas más importantes de la aproximación a la historia de vida (Goodson, 2004): el desafío de vincular la historia de formación (que es por esencia un abordaje de lo singular) con la construcción de una teoría universal de la biografía. En palabras de Michel Legrand (1999:1): cómo la subjetividad inherente a la historia de vida puede transformarse en conocimiento científico.

Cómo para reafirmar lo anteriormente expuesto, V. de Gaulejac distingue en las historias de vida tres dimensiones esenciales de la identidad: los deseos y las angustias inconscientes (dimensión psíquica), la sociedad a la cual pertenece la persona (dimensión de individuo social) y la dinámica existencial que lo caracteriza (dimensión del sujeto). Por ello, el enfoque biográfico nos plantea una paradoja epistemológica, en el sentido de reconocer en lo singular una vía privilegiada al conocimiento universal.

De la misma manera que Gilles Ferry (1991: 12) nos preguntamos ¿el cambio es un valor en sí mismo o el valor central? ¿Es la capacidad de cambiar una fuerza de la que dispone el sujeto para abrirse el camino que le conviene dentro del mundo personal, social y profesional? ¿O bien es una maleabilidad o docilidad para con el sistema?

Como bien puede comprenderse, el sujeto adulto puede reconocer las situaciones de formación que más lo han conmocionado y con ello puede comprender los procesos de formación y dar con ello las claves que mueven a los sujetos en sus prácticas profesionales.
El relato del sujeto entraña siempre una construcción que se encuentra entre la historia objetiva y el relato subjetivo. Reconstruir la *historia de formación* evoca la posibilidad de recontextualizar las historias de vida producidas por los sujetos en las instituciones en función de sus posiciones sociales, económicas y culturales.
Es desde el análisis de los procesos sociales, afirma Pierre Bourdieu (1989: 30), que están presentes en la construcción de esa suerte de *artefacto* socialmente construido que es *la historia de formación*, donde se reconoce no sólo la sucesión longitudinal de acontecimientos constitutivos de la vida, sino además donde se construye la noción de trayectoria, teniendo en cuenta la estructura de la red, es decir, la matriz de las relaciones objetivas entre los diferentes momentos.

Las historias de formación son verdaderas herramientas para la localización de la problemática de la formación. El sujeto asume en su elaboración un compromiso que lo involucra de tal manera que lo convierte en *autor* de una temática que surge de sus propias experiencias y aprendizajes. En esta construcción de conocimientos se produce un ambiente de amplia libertad, debido a que sus juicios se basan ampliamente en sus teorías tácitas, en los valores y creencias que están determinados culturalmente. El acto de crear una narrativa proporciona las intuiciones de sus experiencias, de sus conocimientos y emociones, las que caracterizan a sus acciones profesionales.

NOTAS

[1] En este sentido, M. Legrand (1991) define el término *aproximación* como un conjunto de conocimientos de base en relación con una gama de problemas, con una serie de fines y con un conjunto de métodos, que sustentan diferentes "formas de hacer" que se expresan y estructuran en modalidades diferentes.

4. BIBLIOGRAFIA

Ardoino, Jacques (1998). *Referencias y notas de lectura. Fragmentos de textos, nociones y definiciones: grupos organizaciones e instituciones*. Méjico: Universidad Iberoamericana.

Ardoino, Jacques (2005) *Complejidad y formación* .Buenos Aireas-Novedades Educativa

Bertaux, Daniel (1993). *De La Perspectiva De La Historia De Vida A La Transformación De La Práctica Sociológica*", En: Marinas, J.M.; Santamaria, C. (Eds). 1993. *La Historia Oral. Métodos Y Experiencias*, Madrid, Debate.

Bertaux, Daniel. (1993). *Los relatos de vida en el análisis soci*". En: J. Aceves Lozano (comp.). *Historia oral. México*. Instituto Mora y UAM, pp. 136-148.

Bertaux, Daniel (1999) *El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades*, Centro Nacional de Investigación (CNRS), Francia, Proposiciones 29, marzo

Blanchard Laville, Claudine (1996) *Saber Y Relación Pedagógica,* Buenos Aires, Novedades Educativas.

Bourdieu, Pierre. (1989). *La Ilusión Biográfica*, Historia Y Fuente Oral, 2: 27-33.

Bruner, Jerome. (1997) L*a Educación En Las Puertas De La Cultura*, Madrid, Visor

De Gaulejac, Vincent. (1999) *Historia de vida y sociología clínica.* Proposiciones 29, marzo

Fernandez, Lidia. (1994) *Instituciones Educativas*. Buenos Aires, Paidós.

---------- (1984) *La situación de formación y sus condiciones. Una mirada pedagógica institucional al problema.* Documento presentado en la Primera Reunión Técnica sobre "Requerimientos en preparación de docentes y especialistas en educación". Bogotá, Colombia. Septiembre de 1986. Mimeo.

Ferrarotti, Franco(1981), *Historia e Historias de vida* .

Ferrarotti, Franco (1990). *La historia y lo cotidiano*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Ferry, Giles (1990) *El Trayecto De La Formación. Los Enseñantes Entre La Teoría Y La Práctica*. Buenos Aires, Paidós.

---------- (1997) *Pedagogía De La Formación*, Buenos Aires, Novedades Educativas.

Ferry, Giles Y Otros (1991) *El Psicosociólogo en La Clase,* Buenos Aires, Paidós.

Filloux, Jean. Claude. (1996) *Intersubjetividad Y Formación. El Retorno Sobre Sí Mismo.* Buenos Aires, Novedades Educativas.

Goodson, Ivor F.(2001) *Cambio y Biografía Profesional*. Simposio sobre Itinerarios de Cambio en la Educaciòn Parc Científic de Barcelona -15-16 de marzo

Goodson, Ivor (2004). *Historias de vida del Profesorado,* Octaedro, Barcelona. Legrand, Michael, (1999) *La contra-transferencia del investigador en los relatos de vida.* Universidad Católica de Lovaina, Bélgica *Proposiciones* 29, marzo

Magrassi, G., y Rocca, M.(1986.) *La Historia De Vida*. Buenos Aires, Centro Editor De América Latina.

Marinas, j.m. y Santamarina. C. (1993)(ed.) *La historia oral: métodos y experiencias.* Madrid. Debate

Marsal, Juan Francisco (1.969): *Historias de vida y ciencias sociales.* En BALÁN, J. *(comp.), Las historias de vida en ciencias sociales. Teoría y técnica.* Buenos Aires. Nueva Visión.

McEwan, Hunter y Kiegan. Egan (Comps.)(2005), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires: Amorrortu

Ormaechea, Silvia Estela. (2009). "Los sucesos críticos en la trayectoria personal y profesional de formadores de docentes." Tesis de Maestría sin publicar, Universidad de Buenos Aires, Ciudad Autónoma de Buenos Aires

REVISTA DEL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN

Revista digital. Año 5 – Nº5 - Año 2014 – pág. 1 - 49
ISSN 1853 – 1393
Resistencia. Chaco. Argentina. 2014

LA DIDÁCTICA DE LO PROYECTUAL Y EL APRENDIZAJE PROFUNDO
PROJECT-ORIENTED DIDACTICS AND DEEP LEARNING

Fecha de recepción: 20-08-2014
Fecha de aceptación y versión final: 23-10-2014

Dr. Luis Porta[1] - Mgter. María Cristina Martínez[2] - Esp. María Marta Yedaide[3]

Resumen: El presente trabajo se propone colaborar en la institución de una agenda contra-clásica, que – como moción descolonial- procura potenciar el impulso de emancipación de las prácticas de la didáctica en el nivel superior, aun sujetadas a proposiciones eurocéntricas. En este sentido, el estudio de lo estético, la creatividad y otras cuestiones fronterizas con el misterio y lo inasible en la enseñanza se torna relevante, en tanto habilita formas de mirar inéditas, liberadas de las constricciones tecnocráticas del método y el contenido. En particular, el trabajo explora los componentes de la didáctica de lo proyectual que responden con fidelidad al aprendizaje humano genuino, en inquietante oposición a los modos escolares que suscitan la irrelevancia y el desamor. Sostiene así una definición de aprendizaje que trasciende la adquisición de un hábito por repetición hacia la posibilidad del pensamiento profundo, es decir, la promoción del cono*ser*- esta actividad natural de los seres humanos que los tensiona desde el deseo por el conocimiento hacia la transformación de sí y sus circunstancias. Esperamos que tales recorridos reflexivos iluminen el entramado denso del currículo vivo de la formación de formadores, y estimulen la pulsión política a favor de la restitución del sentido y la relevancia de nuestras propuestas educativas.

Palabras clave: agenda contra-clásica; didáctica de lo proyectual; aprendizaje profundo

Abstract: This work aims at collaborating in the institution of an anti-classic agenda, which intends to liberate the practice of higher education from the constraint of its Eurocentric legacy. Thus, it proposes the study of aesthetics, creativity and other matters which border mystery, to reach a deeper understanding of learning and transcend the typical technocratic dimensions of method and content. Specifically, this paper explores the components of project-oriented didactics and their fidelity to authentic forms of learning as opposed to the irrelevance and indifference of other school practices. It supports a definition of learning which involves tensions from the desire to know to the possibilities of transformation of the self and its environment. We expect such reflections may enlighten the live curriculum of teacher education and restore the relevance of all our educational practices.

Keywords: anti-classic agenda; project-oriented didactics; deep learning

[1] Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, con Orientación en Pedagogía, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, España (1999). Miembro de la carrera de investigador científico de CONICET. Categoría Independiente. Director del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMEd), Director del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) y Director de la Especialización en Docencia Universitaria (CEDU)- Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP), Argentina. luis_porta@hotmail.com.

[2] Arquitecta, Mag. en Docencia Universitaria, UNMDP. Doctoranda en Educación por la Universidad de Rosario, Argentina. Profesora Adjunta en las carreras Licenciatura en Gestión Cultural, Arquitectura y Diseño Industrial, FAUD-UNMDP. Docencia de Posgrado: Profesora en la carrera Especialización en Docencia Universitaria, UNMDP. Docente Investigador categoría III, área Educación. Directora de Proyecto de Investigación. Integrante Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC), Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMEd). Facultad de Humanidades, Instituto del Hábitat y el Ambiente, (IHAm) FAUD, UNMDP. arq_mcmartin@hotmail.com.

[3] Especialista en Docencia Universitaria, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP), Argentina. Doctoranda en Humanidades y Artes de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), Argentina. Miembro del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMEd) y del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC)- Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP), Argentina. Directora Asociada de la Revista Entramados- Educación y Sociedad de la Facultad de Humanidades, UNMdP y la Facultad de Postgrados de la Universidad La Gran Colombia, Colombia. myedaide@gmail.com.

Introducción

El presente trabajo se inscribe en una agenda contra-clásica de la didáctica del nivel superior, que en su voluntad política de emancipación de las tradiciones –entendidas como una suerte de encerronas occidentales- se propone profundizar la indagación sobre cuestiones que lindan con el misterio, lo estético y lo inasible en la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido, el análisis de la didáctica proyectual presenta una serie de claves para la reconsideración de otros contextos de práctica, y despierta una inquietud profunda en relación con las condiciones de posibilidad de un aprendizaje que afecte *el modo de ser y hacer* que, propondremos, es el único modo de aprendizaje profundo y duradero (Bain, 2007).

Como habrá quedado en evidencia al momento, sostenemos el análisis en al menos tres supuestos. En primer lugar, consideramos que el legado clásico de la didáctica- con alguna resistencia discursiva pero una rotunda pregnancia aún en las prácticas escolares- es parte de una matriz de poder colonial eurocéntrica, que sostiene sus principios de verdad en la negación de la corpo-política y la geo-política del conocimiento (Mignolo, 1999), amparándose tras una epistemología del punto cero (Castro Gómez, 2005). En otras palabras, el carácter científico positivista que ha gestado las tradiciones en las ciencias sociales y humanas se funda en una ficción de narrador omnisciente que hoy es seriamente desafiada. De allí que los principios clásicos sufran no sólo un cuestionamiento metodológico sino que deban someterse a una revisión política de sus fines y reinventarse para servicio de los contextos locales que demandan respuestas inéditas a realidades múltiples. Permitir el acceso a lo misterioso, lo emotivo, espiritual y estético es así una moción decolonial, en tanto propone la consideración de aspectos que podrían tildarse de a-científicos pero no deberían silenciarse en el afán de comprender la enseñanza.

En segundo lugar, creemos que la enseñanza de lo proyectual, heredera de modos de hacer propias de los vínculos medievales entre aprendices y maestros (Sennet, 2012), revela algunas claves de alta fidelidad a las experiencias de aprendizaje genuinas, que contrastan con alarmante nitidez con otros contextos de enseñanza universitaria. De hecho, como intentaremos razonar, la didáctica de otras disciplinas queda expuesta como un mar de prácticas de gestión del conocimiento (si es que podemos defender que no se trata sólo de información), interrumpido por islotes de ejercicios con sentido claro en lo inmediato. Sólo unas pocas tareas responden a la pregunta "¿Por qué debo aprender esto?", sin buscar refugio en las cotidianas frases tales como "esto es importante" o "esto será de mucha utilidad más adelante".

Finalmente, un tercer supuesto que queda en evidencia es la voluntad de preguntarse qué constituye aprendizaje. Cuando Ken Bain (2007) estudia a los mejores profesores universitarios, dice que estos provocan en sus estudiantes aprendizajes profundos y duraderos, tratando tal vez de distinguir esas experiencias que transforman de otros acontecimientos de la vida escolar que se resuelven en el corto plazo si dejar huellas en las vidas de las personas. Argumentaremos aquí, como ya lo hemos hecho en otros trabajos, que estos últimos tal vez no merezcan el rótulo de aprendizajes, en tanto no son prácticas que afecten al ser y al hacer en simultáneo y en el largo plazo.

El artículo se divide en dos grandes apartados. En primer lugar desarrollaremos aquellos aspectos de la didáctica de lo proyectual que ofrecen claves para comprender el aprendizaje como una transmutación vital. Luego, intentaremos interpelar a la didáctica de la formación de profesores, planteando interrogantes dentro de esta agenda contra-clásica que hemos adoptado como marco de pensamiento. Concluiremos el trabajo con algunas reflexiones.

La didáctica de lo proyectual

Es prudente comenzar este apartado describiendo la naturaleza tácita de los conocimientos sobre la didáctica de lo proyectual. A diferencia de otras disciplinas o sub-disciplinas, lo proyectual se distingue por prácticas potentes que le son propias, sin una gramática expresa del planteo didáctico. La casi absoluta ausencia de explicitación discursiva de los modos de hacer particulares hace especialmente ardua la tarea de promover el diálogo, lo que ha conducido a emprendimientos tendientes a subsanar el silencio y crear los relatos y narrativas que hagan público el mundo privado de los rituales y las prácticas proyectuales. Este trabajo se inscribe en esta línea de explicitación de los sentidos prácticos anidados en las comunidades implicadas.

Comprender la didáctica de lo proyectual implica indagar en aquello que comparte con la experiencia estética, profundamente creativa. De hecho, D. Schön (1992) asemeja el proceso de diseño con la paradoja de Menón y su maestro Platón[4], exponiendo la tensión en los estudiantes que se sienten impelidos a buscar algo que no podrían reconocer con nitidez, aún si lo encontraran:

En los primeros pasos en un taller de diseño, la mayoría de los estudiantes experimentan la paradoja de Menón, se sienten como aquellas personas que buscan algo que no serían capaces de reconocer aún en el caso de darse de narices con ello. De ahí que su proceso de aprendizaje inicial soporte una doble carga: deben aprender tanto a ejecutar interpretaciones de diseño como a reconocer su ejecución competente. Pero estos dos componentes de la tarea de aprendizaje se apoyan mutuamente: a medida que un estudiante comienza su tarea de ejecución, empieza en simultáneo a reconocer la interpretación competente y a regular su búsqueda por medio de la referencia a aquellas cualidades que es capaz de reconocer. (D. Schön, 1992, p.90)

Hay algo del orden de lo intransferible que opera aquí: un maestro que reconoce matices de la imposibilidad de la enseñanza y un alumno con la voluntad de suspensión de certezas al lanzarse a lo desconocido sin más andamio que la ligera intuición y una cierta necesaria confianza en el valor de la aventura o la solidez del guía. Hablamos de un aprendiz que debe disponerse con cierto abandono de incredulidad:

Al estudiante se le pide que empiece a diseñar antes de que sepa lo que significa diseñar. Si acepta este desafío y los riesgos asumidos que conlleva, estableciendo una especie de contrato (tácito o explícito) con el tutor, que implica una tregua voluntaria de incredulidad, comienza a tener la clase de experiencias a que se refiere el discurso del tutor. El estudiante se coloca en un modo de atención operativa, intensificando sus requerimientos acerca de las descripciones y demostraciones del tutor y sobre sus propias atención auditiva y observación. (Schön, 1992, p.113)

Esta "tregua voluntaria de la incredulidad" se presenta como el hito necesario para que se produzca lo nuevo, el abandono de lo conocido y la tolerancia a la inquietud o desamparo de la incertidumbre.

El salto hacia *lo que aún no es* se comparte con la experiencia estética, donde lo conocido y lo imaginado son el único trampolín hacia su necesaria trasmutación en la obra. Es un salto, en el

[4] - *"Pero ¿Cómo vas a buscar algo cuando no tienes la menor idea de lo que es? ¿Cómo demonios vas a plantear algo que desconoces como el objeto de tu interrogación? Dicho de otro modo, incluso en el caso de que te des de narices con ello, ¿cómo sabrás que lo que has descubierto es aquello que no sabías?"*

arte como en lo proyectual, que implica la plena amalgama del cuerpo y el alma, lo sensorial y lo simbólico- enraizado en lo cultural- donde lo uno y lo otro son inseparables:

La catedral gótica está construida de tal modo que el que entra se siente aterrado de inanidad. Se reza arrodillado, no en el suelo, sino sobre el borde agudo de una silla, en una dispersión de los centros naturales de magia. Posición desgraciada e inarmónica donde no se puede más que suspirar, y tratar de arrancarse de la miseria: *KyrieEleison, KyrieEleison,* ¡Señor piedad! Las religiones hindúes (excepción hecha del budismo, pero hace tiempo el budismo ha desertado de la India. Demasiado puro para ellos),al contrario, no extraen la debilidad del hombre, sino su fuerza. El ruego y la meditación son ejercicios de *fuerzas* espirituales. Junto a Kali está el cuadro demostrativo de las *actitudes* del rezo. Aquel que sabe orar hace caer piedras, perfuma las aguas. *Fuerza* a Dios. Una oración es un rapto. Se necesita una buena táctica. El interior de los templos (aún el más grande exteriormente) es pequeño, pequeño, para que uno sienta la propia fuerza. Veinte cuadros son preferibles a un gran altar. Es necesario que el hindú sienta su *fuerza. (*Michaux, 2001: 28-29)

La dualidad cuerpo-alma, que ha sido tan pregnante en el pensamiento occidental e influido no sólo en la producción científica sino en los modos cotidianos de comprender la experiencia humana, se rompe en la experiencia estética, donde la percepción- envuelta ya en la opción cultural, de modo que lo sensible no puede evitar ser interpretado- se vive como la cooptación del objeto sensible sobre los sentidos.

Es que no hay neutralidad en las obras -ni en cosa alguna sensible-, menos aun cuando el vínculo con la cosa es habitacional: cuando la cosa es hábitat, y el receptor, habitante (Candelero, 2013, p.7).

En otras palabras, las cosas nos habitan, nos cooptan y nos alteran, entablando con nosotros esa acción de construcción dialógica de sentido que puede entenderse como habitud (Candelero, 2013). Es por eso que podemos dar cuenta de lo que inspira la belleza en las personas, y cómo el registro estético nos provoca el cuerpo y el espíritu sin que podamos distinguir uno de otro. Sentimos con el cuerpo, que no es una extensión del intelecto.

Finalmente, la enseñanza de lo proyectual no sólo revela el misterio de la suspensión de lo conocido hacia lo inédito y la integración de lo material con lo inmaterial, sino que propone a través de la obra (el producto del diseño) la tesis de la enseñanza como metamorfosis constituyente (Candelero, 2013, p.15):

Algo es educativo cuando *hace estructura*- no sólo física sino también psíquica- cuando crea estructura orgánica.

La experiencia del Taller de Diseño, donde una comunidad de aprendizaje se avoca al desarrollo de algo que no es aún para que sea, funda su razón de ser en la construcción colaborativa de un trabajo, un producto o una obra. Es en el proceso de creación que un exterior se hace interior; en otras palabras, se aprende. Este aprendizaje- que no será gestión de conocimientos suspendidos del hacer concreto como en el caso de otras disciplinas- es altamente vinculante:

Ahora bien, en modo alguno pensamos que tal proceso educativo constituyente, nos haya venido por la vía de *propuestas teóricas* al interior de la educación formal institucionalizada. No pensamos que nuestro ser-socrático provenga de las Escuelas... Es por la mediación de la obra que lo exterior, se hace interior; que la propuesta, se hace intimidad. (Candelero, 2013, p. 15).

Esta cita revela una apropiación permanente, análoga tal vez a los aprendizajes profundos y duraderos de Bain (2007). Es esta trasmutación del ser y del hacer, indisolubles, que aparece

como acontecimiento espontáneo y cotidiano en la dinámica de taller cuando el eje articulador del sentido de juntarse es *la obra*, ese misterio insinuado que llega a ser, a existir, durante el proceso.

Jerome Bruner (1997), al definirlos principios que guían su perspectiva psico-cultural de la educación, enuncia el "postulado de la externalización" (p.40) y cita el trabajo de I. Meyerson al decir que "la principal función de toda actividad cultural colectiva es producir "obras"- *oeuvres,…*". La obra colabora en la gestación y el sostenimiento de la comunidad, abogará Bruner; genera formas comunes de razonar y de decir, y actúa como plataforma de la reflexión al trasmutar producción comunitaria en producto. Podríamos entender que la obra es a la práctica como el enunciado al discurso (Bajtín, 2011): un hito en la cadena de construcciones sociales que permite un grado de objetivación y carácter público suficientes como para promover nuevos diálogos.

La obra y el enunciado son productos constituyentes, ya que generan comunidad al constituirse sobre la base de lo que ya es, y provocan nuevas interpelaciones al decirse o mostrarse. Podríamos así entenderlos como acontecimientos propios de la condición humana, ineludibles y creativos.

La réplica de la obra o el enunciado es una práctica social también necesaria, sostendrá Bruner (1997) para la supervivencia, en tanto lo novedoso debe poder asimilarse a lo conocido. Fabricamos historias para comprender, y en este ínterin negociamos entre el canon y lo inédito, creando tramas conciliadoras. En todos los casos, el agenciamiento de estas prácticas es manifiesto – están motivadas por nuestra voluntad- y nos transforman inevitablemente, colaborando en la construcción del yo (Bruner, 1993).

El Taller en las disciplinas proyectuales

Hemos desarrollado al momento aspectos constitutivos de la didáctica de lo proyectual que coquetean con las fronteras que la didáctica clásica establece frente al abismo anti –racional que la repele o cuestiona en sus fundamentos histórico-epistemológicos. El salto creativo hacia lo desconocido, la potencia intransferible de aquello que se quiere enseñar, la amalgama cuerpo-alma de la experiencia estética- que desafía incluso la secuencia temporal de la percepción y la conmoción vital- y la posibilidad de lo educativo como aquello que hace estructura, inscribiéndose en la intimidad con permanencia, son los hitos elegidos para tal fin.

Nos ocuparemos ahora del Taller como espacio y modo de encuentro de las personas, ya que lo concebimos como un aspecto configurante de la práctica proyectual- una suerte de condición de posibilidad para una pedagogía de lo estético y de la imaginación.

Tanto el proyecto como el Taller deben ser remitidos a la tradición fundada por la Bauhaus, revolucionaria de la educación artística alemana y modelo de la arquitectura y el diseño en el siglo XX para el resto del mundo occidental, incluido nuestro país. El taller surge así como alternativa al término academicista *estudio*, como un rasgo de complementariedad de la teoría y la práctica, a partir de hablar de maestros de forma y maestros de taller en la Bauhaus en 1919.

Pensamos en el Taller de Diseño como "lugar antropológico" (Augé, 2008, pp. 49-79), de "invención y fantasía, histórico y de tentación de totalidad". Si bien el sentido del término Taller (con mayúsculas) en las facultades de arquitectura difiere del asignado al campo educativo en general y del uso que del mismo se ha hecho en los últimos años, esta diferencia puede ser interpretada como oportunidad para la fundación de ciertos hitos de convergencia. Cuando el término taller se usa en los niveles medios, muchas veces busca señalar el espacio de las prácticas en la enseñanza de oficios; esta división espacial entre la teoría y la práctica podía incluir incluso franjas horarias diferentes para unas y otras. Otras veces, se utiliza en referencia al dictado de materias y actividades de carácter extra-escolar, generalmente

asociadas al campo de las artes visuales y también, independientemente de su referencia espacial, como sinónimo de seminario, reunión de intercambio, y en general cualquier actividad de carácter grupal y participativa. Dice E. Ander-Egg (1999, pp.155-6), en relación con el uso del taller en los ámbitos escolares no universitarios:

El taller se fundamenta en el llamado aprender haciendo (to learn by doing), fórmula acuñada por el filósofo-pedagogo John Dewey. Para él, la experiencia concreta y vívida es la única fuente operativa del pensamiento.

(…)

El taller permite cambiar las relaciones, funciones y roles de los educadores y los educandos, introduce una mitología participativa y crea las condiciones para desarrollar la creatividad y la capacidad de investigación […] Hay que señalar que el taller es una de las formas de práctica educativa de carácter paidocéntrico: el acento está puesto en el que aprende.

Si los espacios -el equipamiento, la disposición de las personas, las posibilidades de iluminación y oscurecimiento, la acústica, etc.- donde se desarrollan las prácticas docentes en cualquiera de los niveles educativos participan de manera significativa en las prácticas de los sujetos, al favorecer o dificultar las mismas, es evidente que el espacio-taller permite el desarrollo de prácticas distintivas del aula. Sin embargo, en ningún modo las garantiza. Son los sujetos necesarios y las prácticas cotidianas quienes, en definitiva, condicionan más fuertemente lo que sucede en estos ámbitos.

Sostener que el Taller en la enseñanza proyectual es ese lugar antropológico del que habla M. Augé (op.cit) da cuenta de la existencia de una pedagogía del taller, inherente desde nuestro punto de vista a la construcción de una comunidad identitaria en tanto implica para el alumno un proceso de doble involucramiento: con el saber disciplinar específico y con la adquisición de los modos particulares en los que la comunidad académica proyectual se desenvuelve. Sabemos que el Taller favorece el desarrollo de prácticas grupales, con una estructura horizontal donde alumnos y docentes se vinculan de manera espontánea y directa; estimula las actividades de intercambio entre los sujetos, en la medida que no hay un adelante o atrás, permitiendo que los sujetos entren y salgan del lugar sin interrumpir las actividades, incluso que lo hagan estudiantes y docentes que no pertenezcan a la clase. El mobiliario de apoyo (tableros), admite cantidad y variedad de objetos (paneles, láminas, maquetas, elementos de dibujo, mochilas etc.) convocando al trabajo individual y colectivo.

Pensamientos para la construcción de una didáctica contra-clásica

Debemos comenzar por explicitar que la elección de la preposición “contra” expresa la opción política de desafiar lo instituido y promover la construcción de nuevos lenguajes y prácticas que sean más permeables a las historias locales y las voluntades reunidas en pos del buen vivir (Santos, 2000). No se trata ya de modificar cuestiones dentro de las matrices heredadas sino de reinventar matrices más amables con los pueblos que las precisan.

En este espíritu trabajamos sobre la promoción del pensamiento sobre la formación de formadores. Luego se asumir el campo de estudio como eminentemente personal y humano, y por tanto constituido por experiencias vitales que conjugan los sentidos prácticos con los discursos académicos, lo íntimo con lo público, y lo emocional con lo racional, se ha hecho necesario buscar una didáctica a la medida, que no se interese tanto por los métodos como por los fines expresados como emancipación del pensamiento.

Las personas aprendemos naturalmente en las comunidades que integramos (Wenger, 2001); de hecho, el aprendizaje es ubicuo no sólo en el sentido de Burbules (2009) que pone en valor la disponibilidad de dispositivos electrónicos, sino en un sentido social constitutivo de la especie. La gran pregunta que nos inquieta en los círculos académicos, especialmente urgente

en la formación de formadores, es cómo lograr que el aprendizaje acontezca como resultado de la enseñanza en el ámbito formal. Hemos recorrido ya muchas experiencias para comprobar la volatilidad de ciertos conocimientos y experiencias escolares que se hacen fácilmente perennes. Y hemos comprobado a través de la investigación biográfico-narrativa, en franco contraste, que los grandes profesores llevan una impronta tenaz de los maestros de sus propias biografías. El aprendizaje del ser y hacer docente es tanto más potente cuanto más se relaciona con otro que inspira, marca el camino, apasiona.

Esta formación docente mentada, propiciada por un referente en la biografía escolar, constituye un currículo paralelo al programa de formación de profesores, y pone a este último en el lugar de un hondo cuestionamiento. ¿Cómo puede la educación sistematizada competir con el legado ya trasvasado, cualificar y potenciar estas marcas primigenias en la identidad docente que los estudiantes de los profesorados traen consigo?

Un camino posible es la reconstrucción artesanal de los componentes de esta otra formación docente, la recuperación de los elementos eficaces en los procesos de subjetivación profesional. Es en este sentido que la didáctica proyectual ingresa al análisis en tanto presenta claves de aprendizajes igualmente genuinos.

En primer lugar, tal vez debamos reconocer que todo aprendizaje real implica un acto creativo. Este no es un pronunciamiento original, pero la palabra creatividad convive en el currículo escolar con instancias de reproducción y réplica tan estridentes que se hace imperativo detenerse. Si pensamos lo creativo como una experiencia estética, como en el arte y el diseño, se hace accesible el concepto de "salto" arriba enunciado, tanto desde lo que no es hacia lo que será, como desde la comodidad hacia la inquietud de la suspensión en el límite de lo conocido. Sólo a partir de esta inquietud, de la incomodidad trenzada con la adrenalina de la posibilidad de ser de aquello que sólo se insinúa, se provoca el deseo de aprender. Comporta la "tregua voluntaria de incredulidad" y la búsqueda de lo desconocido, que no serían posibles sin la promesa del descubrimiento.

Cuando Bain expone cómo los profesores extraordinarios provocan el "fracaso de la expectativa", parece describir esta sensación de curiosidad, necesidad o apetito de un estudiante frente a una situación o problema para el cual sus teorías explicativas resultan ineficientes o insuficientes. La frustración actúa así como un disparador de la voluntad. En realidad, no estamos más que recuperando siglos de producción académica alrededor del interés del ser humano por comprender y, fundamentalmente, comprenderse. Sin embargo, nuestras prácticas escolares se alejan de las preguntas, los problemas reales y el acto creativo, excepto en instancias de producción como los proyectos donde la exigencia es el diseño y, por tanto, una parte de la experiencia genuina de aprender se restablece en el ámbito formal.

Y esta práctica significativa, cargada de sentido, interpela al resto de las rutinas escolares, donde priman otros tipos de experiencias. Experiencias que suscitan el intelecto sin cuerpo. Ejercicios de lectura y discusión de ideas de otros, mucho más adelantados en la comprensión de los problemas fundamentales del campo, que no logran- no obstante- apelar a los sentidos, despertar las pasiones, establecer la comunidad que busca naturalmente al aprendizaje. El olvido del mundo sensible es la privación de los colores, la condena a matices de letras en blanco y negro.

Así se desarrolla la gestión de los conocimientos en los ámbitos formales, sin cuerpo. Con una comunidad diferida, los sentidos acallados y los vínculos incompletos. Y así aprenden los estudiantes a ser profesores mucho más a través del currículo oculto (Jackson, 1990) que como resultado del "tratamiento" del currículo prescripto. Lejos de la experiencia creativa que, no obstante, aguarda al final del recorrido.

Esta situación no reviste grandes transformaciones cuando el Taller como espacio o metodología sólo prevé un ajuste cosmético a la irrelevancia. Cuando las experiencias

académicas no tocan las fibras de los seres dispuestos en los salones, la variación en el mobiliario, los agrupamientos y las tareas resultan superfluos o inocuos.
Las comunidades práctico- discursivas propias de los profesorados (con la excepción de los espacios de la práctica en terreno o residencia) ponen énfasis en lo discursivo como preparación para una eventual práctica, con la ausencia cotidiana de una obra que es, a fin de cuentas, lo que da sentido al resto. Una propuesta didáctica es una producción personal, única, altamente emocional y vincular e inevitablemente creativa; debemos preguntarnos entonces por las ausencias de estos elementos en gran parte de la didáctica de la formación docente. Y debemos, fundamentalmente, interpelar lo que sucede si no conduce a aprendizajes duraderos y profundos.
Finalmente, se impone también la pregunta por el agenciamiento, tanto en la construcción de la realidad (educativa en este caso) como del yo en las prácticas escolarizadas del nivel superior que no exigen de las personas una implicación sustantiva.

Reflexiones finales

La didáctica de lo proyectual tiene cuerpo, inquietud, lugar y obra. Coopta al sujeto porque suspende su comodidad, lo lanza a lo que pueda imaginar, lo empuja hacia los abismos de lo inédito. En esta aventura, el estudiante se acompaña y crea comunidad, vínculos que lo andamian sin ahogarlo, que no alivian la inquietud pero acompañan. Y tiene la obra, un recorrido desde la promesa hasta el producto que justifica y valida el proceso de descubrimiento, de comprensión y oficio.
La didáctica de la formación de formadores tiene cuerpo, inquietud y obra en los espacios de la práctica de la enseñanza. También hay compañeros de ruta, un producto y una experiencia vital transformadora. Pero también tiene un preludio extenso que puede resolverse sin emociones, sin implicación afectiva o motivacional, sin comunidad genuina de aprendizaje.
Se hace inevitable pensar en las distancias y los intersticios para ocupar. La necesidad del otro, de la obra y del cuerpo – que se revelan tanto en lo proyectual como en los aprendizajes informales (biográficos, vivenciales) sobre la enseñanza - se hacen nítidas en los contrastes establecidos en el trabajo. Esperamos que tales oscilaciones provoquen el pensamiento sobre nuevas formas de definir la formación de formadores.
¿Qué le pide el pintor a la montaña, en verdad? Que devele los medios nada más que visibles por los cuales se hace montaña ante nuestros ojos. Luz, iluminación, sombras, reflejos, color, todos esos objetos de la investigación no son por completo seres reales: sólo tienen, como los fantasmas, existencia visual. No están sino en el umbral de la visión profana, no son vistos comúnmente. La mirada del pintor les pregunta cómo se toman entre sí para hacer que de pronto haya alguna cosa, y a esta cosa para componer ese talismán del mundo, para hacernos ver lo visible. (Merleau-Ponty, 1985, p. 23).

Esta súplica, el respeto a medias por el misterio a la vez que se intenta arrebatar sus secretos, es pasión en el arte y es silencio en la escuela. Ni siquiera las clases de "plástica" en el nivel primario se ocupan de la experiencia sensorial que nos recorre las venas y transita nuestras almas, sino que suelen enfrascar experiencias ya terminadas, productos envasados, ya resueltos.
Este modo de educar no es ingenuo en su formulación política, aunque tampoco resultado intencional particular de un grupo de mentes siniestras. Es parte de un plan civilizatorio iniciado en un espacio y un tiempo particulares, donde la construcción del sujeto sin voluntad política se tornó conveniente y necesaria para la garantía de dominación. La conquista simbólica que redoblara la eficacia del imperialismo económico, territorial y político iniciado en el siglo XV se ha infiltrado en las napas de pensamiento a través de las instituciones.

Destituir modos de enseñar y aprender que mutilan las capacidades creativas y políticas de los seres humanos es sustancialmente distinto de proponer metodologías para lograr mayores aprendizajes en el ámbito de la educación formal. Lo que queda en juego no es sólo el replanteo de las prácticas *per se*, sino la promesa de emancipación de las conciencias frente a la posibilidad de comprender que la razón y el corazón son sólo ficciones poéticas de modos de ser que nunca quedan genuinamente escindidos. Cuando el arte se mezcla con la enseñanza- como en lo proyectual- y la emoción define el contenido de la buena enseñanza- como muestran los grandes profesores cuando hablan de sus profesiones y sus vidas, sin fronteras- tenemos reminiscencias de un conocimiento integrado tanto a la experiencia vital como a la pulsión política.

Bibliografía

Ander-Egg, E, (1999). *El Taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Augé, M. (2008). *Los no lugares.* Barcelona, Gedisa.

Bain, K. (2007) *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universitat de Valencia.

Bajtín, M. (2011). *Las fronteras del discurso: el problema de los géneros discursivos: el hablante en la novela*. 1ª edición. Buenos Aires: Las Cuarenta.

Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, S.A.

Burbules. N. C. (2009). Meanings of ubiquitous learning. In *Ubiquitous Learning*, Bill

Candelero, N. (2013). De las obras que hacen. El camino de la *materia*, hacia la *conciencia*. Conferencia pronunciada el 06 de septiembre de 2013, en el marco de las *III Jornadas "Imágenes de la urbe: flujos culturales y políticas cotidianas"*, organizadas por el CETCACL, Facultad de Humanidades y Artes (UNR), Rosario, Argentina.

Cope y Mary Kalantzis, eds. Urbana, IL: University of Illinois Press, pp. 15-20.

Jackson, P.(1990). *La vida en las aulas*. Tercera edición. Buenos Aires: Morata.

Merleau-Ponty, M. (1985). *El ojo y el espíritu.* Barcelona: Paidós. Trad. Jorge Romero Brest.

Michaux, H. (2001). *Un bárbaro en Asia*. Barcelona: Tusquets. Trad. Jorge Luis Borges

Santos, B. S. (2000). *Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia. Para un nuevo sentido común: la ciencia, el derecho y la política de la transición paradigmática.* Vol. I, España: Descleé de Brouwer.

Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.* Barcelona: Paidós.

Sennett, R. (2012).*Juntos*. *Rituales, placeres y política de cooperación*. Barcelona: Anagrama.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad.* Buenos Aires: Paidós.

REVISTA DEL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN

Revista digital. Año 5 – Nº5 - Año 2014 – pág. 1 - 49
ISSN 1853 – 1393
Resistencia. Chaco. Argentina. 2014

RESEÑA TESIS DOCTORAL

LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO DIDÁCTICO EN PROFESORES UNIVERSITARIOS

Patricia B. Demuth Mercado[1]

El interés investigativo de la Tesis Doctoral se ha centrado en los procesos de construcción del conocimiento profesional docente de profesores universitarios. Dichos procesos se nos han presentado y se presentan de modo permanente como un complejo entramado de concepciones y conocimientos formales y sistemáticos; prácticos y normativos.

La investigación que hemos realizado ha tenido como propósito específico, mejorar y precisar los modestos resultados que hemos obtenido en nuestro trabajo de indagación, llevado adelante en el período de investigación del doctorado. A su vez, este trabajo se inscribió también en el conjunto de investigaciones provenientes de la Universidad de origen, la Universidad Nacional del Nordeste (Argentina) y de la tradición investigativa del Grupo IDEA de la Universidad de Sevilla.

En relación con el contexto universitario, dada la variedad de colectivos profesionales y disciplinares que encontramos en su interior, se trabajó cuatro departamentos con tradiciones y características diferentes. Los departamentos son los de Informática, Odontología Rehabilitadora, Historia y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Nordeste (Argentina), cuya elección se relaciona con los resultados obtenidos precedentemente, y cuya justificación es detallada en el trabajo.

Hacia el interior de cada departamento, trabajamos con profesores titulares de diferentes asignaturas que tienen dentro de su equipo docente a profesores principiantes, con quienes también hemos trabajado, ya que nuestro foco de atención fueron los procesos de construcción del conocimiento didáctico de profesores con experiencia y profesores principiantes vinculados a una misma asignatura.

Consideramos que estudiar estas relaciones profesionales del profesorado universitario, nos permitió complejizar la mirada sobre las similitudes y diferencias, no sólo entre departamentos, sino al interior de los pares o grupos docentes que se seleccionaron, de las dinámicas de construcción del conocimiento docente universitario. Es así que, hemos estudiado de manera más profunda aquellos procesos de reflexión y aprendizaje profesional, formales e informales, compartidos o autónomos que se desarrollan en el nivel universitario, y que se presentan como diferenciados de otros niveles del sistema, generando singulares construcciones de interacciones, saberes y conocimientos de acuerdo con la disciplina que los enmarca.

Nuevamente nos hemos centramos en el conocimiento didáctico, al entenderlo como el "protagonista" de la enseñanza de una materia, cuyo estudio y posibilidad de evolución, como proceso y producto de transformación de concepciones y conocimientos más generales en conocimientos didácticamente enseñables, nos remite inevitablemente a presumir mejoras en las prácticas docentes futuras.

Hemos planificado la investigación desde el enfoque cualitativo, y el paradigma interpretativo,

[1] Tesis doctoral dirigida por el Dr. Carlos Marcelo García. Programa de Doctorado. Didáctica y Organización de Instituciones Educativas Depto. de Didáctica y Organización Educativa. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. Tesis defendida: Sevilla, 4 de octubre de 2013. Calificación: Sobresaliente – CUM LAUDE (pp. 472)

pretendiendo, por sobre todo, la comprensión del conocimiento de los profesores, en la búsqueda de mejores asertos explicativos.
Hemos elegidos como modalidad o método principal al "estudio de caso/s", cuyos instrumentos de recogida de la información fueron sucesivas entrevistas en profundidad, semi-estructuradas individuales; observaciones de clases no-participantes, y aportes de los materiales profesionales y curriculares que nos brindaron los sujetos.

El trabajo se estructuró en cinco partes:

En la *Primera Parte* se desarrolla el contexto y el planteamiento del problema de investigación, cuál es el origen y la justificación de la misma, su fundamentación epistemológica-disciplinar, los supuestos de los cuales partimos y los propósitos y objetivos que la impulsan.

En la *Segunda Parte* se construye el marco referencial teórico, relacionando las nociones y conceptos centrales de nuestra temática. Los capítulos que la constituyen focalizarán en aspectos relacionados con las tradiciones o líneas de investigación sobre la enseñanza y sobre el conocimiento profesional del profesor, sus principales características, aportes y críticas; las diferentes etapas del desarrollo profesional, puntualizando en aquella que nos interesa especialmente; se trabajará sobre la docencia en el contexto específico de nuestra indagación, sobre los procesos de construcción de la identidad docente universitaria como rasgo que condiciona el conocimiento profesional; y por último, se desarrollará una caracterización de la didáctica específica de las disciplinas relacionadas con el área de conocimiento en el que centramos nuestro trabajo de campo.

En la *Tercera Parte se presenta* el marco metodológico con el cual intentaremos aprehender al objeto de estudio partiendo de los fundamentos ontológicos que nos permitirán, a su vez, un posicionamiento epistemológico adecuado y la toma de decisiones metodológicas coherentes con ambos; para finalizar con el Diseño de la investigación, y los correspondientes ajustes realizados durante todo el transcurso de la misma.

En la *Cuarta Parte* se exponen los análisis realizados a partir de la construcción narrativa de los casos, los diferentes asertos logrados y las reflexiones a modo de resultados que fueron surgiendo en su devenir.

En la *Quinta Parte* se plantean las conclusiones generales de la investigación, las limitaciones identificadas y las posibles vías de continuidad que abriría este trabajo.

El propósito general de la investigación se centró en la "Comprensión de los procesos de construcción del conocimiento docente de equipos de profesores universitarios de cuatro campos del conocimiento: Cs. Tecnológicas, Cs. de la Salud, Humanidades y Cs. Sociales, sus particularidades y vinculaciones con aspectos disciplinares, profesionales y docentes, y las relaciones formativas interpersonales que entre ellos se establezcan, con acento en los procesos de desarrollo del conocimiento didáctico del contenido."
Este propósito general se desglosó en interrogantes principales que dan sentido, a su vez a los objetivos concretos del trabajo:
¿Cómo interpretamos la construcción del CPD en profesores universitarios de las áreas seleccionadas?
¿Qué características de los componentes del CPD de dichos profesores podemos identificar?
¿Cómo el profesorado universitario integra los conocimientos disciplinares y sus saberes pedagógicos? ¿Qué otras interacciones nos hacen visibles al momento de reflexionar sobre la acción pedagógica?
¿Qué relaciones podemos establecer entre las dimensiones de Docencia, Investigación, Profesión y Gestión (cuando corresponda), características del profesorado universitario; y el CPD, en particular el CDC?

¿Qué construcciones identitarias particulares de los profesores de los departamentos en estudio, podemos inferir a partir de estas interacciones y del contexto laboral y social más amplio?

En función de lo anterior, los objetivos fueron:

- Revisar y actualizar las líneas de investigación sobre el Conocimiento Profesional del Docente y la Identidad Profesional, y sus implicaciones en el nivel universitario.
- Analizar las dimensiones de "Docencia", "Investigación", "Gestión" y "Profesional", según corresponda, sus interacciones, y su relación con el CPD y el CDC.
- Analizar los procesos de construcción del CDC de profesores experimentados y principiantes, vinculados a una misma asignatura universitaria.
- Comparar las similitudes y diferencias de las construcciones del CPD y del CDC en función de dos momentos de trayectoria profesional del docente: principiantes y experimentados.
- Comparar las variaciones del CPD y del CDC en función de distintas áreas de conocimiento
- Analizar los procesos de reflexión y comprensión "sobre" la enseñanza (razonamiento didáctico) que permiten a los profesores participantes adaptar y transformar los saberes disciplinares en representaciones didácticas y estrategias pedagógicas.
- Identificar las diferentes construcciones identitarias de los profesores del estudio de acuerdo a sus tradiciones y practicas (disciplinares, profesionales y/o docentes), a partir de las relaciones anteriores, y del contexto laboral y social más amplio.

En relación con las decisiones metodológicas se puede mencionar que las mismas se explicitaron desde sus fundamentos: una determinada concepción de la realidad; un modo de entender el conocimiento, como proceso y fruto de la investigación educativa; y un enfoque metodológico seleccionado en consonancia para abordar el objeto de estudio que nos interesa.

El paradigma en el que nos posicionamos es el Interpretativo, desde una ontología relativista que concibe a la realidad como una construcción de los sujetos que a su vez influye en ellos, la relación realidad-sujetos es de constante influencia y re-construcción, posibilitando su multiplicidad y divergencia. La epistemología acorde con esta posición es una epistemología constructivista que rechaza la idea de una verdad objetiva, específicamente desde el Constructivismo Social.

Se trabajó específicamente desde un estudio de casos como estrategia metodológica. Tomándose un caso colectivo/inclusivo que abordó:

- un ***proceso:*** el de la construcción del conocimiento didáctico del contenido de profesores universitarios miembros de los Departamentos de Informática, Odontología Rehabilitadora, Historia y Ciencias de la Educación de la UNNE
- con un ***alcance específico*** desde el que se pretende iniciar la comprensión del fenómeno en dicha institución universitaria
- su ***naturaleza*** es considerada ***típica*** en el contexto en la que se identifica, los equipos de profesores participan de las actividades académicas habituales en la institución y no presentan notas distintivas, salvo la de pertenecer a colectivos determinados que centran nuestro interés
- estudiamos un caso ***contemporáneo*** ya que los profesores iniciaron sus actividades hace no más de 25 años en algunos casos y 5 en otros, y continúan

ejerciendo en los mismos cargos al momento de esta presentación

- desde esta clasificación lo ubicamos como caso ***múltiple incrustado***, ya que hacia el interior del mismo encontramos configuraciones de acuerdo a la pertenencia a los departamentos/asignaturas y, a su vez, diferentes unidades de análisis: cada uno de los profesores en estudio. Si bien el gran contexto es la Universidad Nacional del Nordeste, los contextos concretos son cada uno de los departamentos.
- su ***uso*** poseerá las dos características, será ***exploratorio*** en un primer momento e intentará avanzar hacia el ***análisis*** (e inclusive la explicación como veremos más abajo) dentro del enfoque cualitativo que sostenemos

Esto nos permitió la utilización de métodos múltiples de recolección para su construcción, fundamentalmente tres fuentes mencionadas: los documentos, las entrevistas y la observación de clases no participante.
En relación con la primera hemos solicitado a los profesores del estudio dos documentos, uno de carácter personal-profesional y dos de carácter curricular, éstos fueron trabajados con ellos en diferentes momentos y analizados cualitativamente a posteriori y formaron parte de la estrategia de triangulación del caso que permitió darle solidez al mismo.

Respecto de las segundas hemos realizado entrevistas abiertas que no forman parte del caso concreto, sino que sirvieron para su conocimiento inicial y selección, adquiriendo un carácter informativo y orientativo dado que se realizaron con los directores de carreras o profesores informantes clave, donde se desempeñan los profesores. Las entrevistas semi-estructuradas sí se llevaron adelante con los profesores en estudio.

Por último, y respecto de la observación no participante hemos observado clases a lo largo de un desarrollo temático.
Como método de redacción y análisis hemos utilizado la narración para la construcción del caso.
En función de estos planteos se establecieron siete fases en el diseño. Las primeras dos fases son las que dan encuadre a este trabajo, en esta etapa inicial hemos hecho un recorrido por los paradigmas y programas de investigación educativa, hemos comentado los orígenes, cambios y/o evoluciones de las problemáticas de investigación y hemos construido los objetivos y explicitados los supuestos que éstos implican. La fase 3 materializa de manera concreta el abordaje a la problemática, en ella manifestamos nuestro posicionamiento metodológico, que como bien dijimos, implica un posicionamiento epistemológico y ontológico. Si bien todas las fases implicaron interacción y mutua modificación, en las fases 4 y 5 fueron más evidentes los movimientos de recursividad. A medida que recogíamos los datos que necesitábamos, tomábamos distancia e iniciábamos el análisis, que luego era enviado a los profesores para su revisión y evaluación, y nuevamente volvía a nosotros para su profundización. En la fase 6 hemos construido los casos particulares constituidos por los profesores miembros de un departamento y pertenecientes a una asignatura, para luego construir el caso colectivo de manera definitiva, al menos para este informe. Dicha construcción fue también evaluada y recibió aportes de los sujetos implicados en el estudio. En todo momento intentamos que los docentes se vean realmente relatados, se interroguen junto con nosotros y, sobre todo, aporten miradas diferenciadas de las nuestras sumando complejidad y riqueza al mismo. Por último, en la fase 7 desarrollamos las conclusiones generales de toda esta labor emprendida, los alcances de la investigación y las limitaciones que pudimos identificar.

El proceso de recolección de la información se realizó en un período de 11 meses (abril 2011-marzo 2012), en los cuales se realizaron:

. Entrevistas informales de aproximación con los directores de carrera o profesores informantes clave, de carácter informativo

. 22 entrevistas iniciales y de profundización (2 por cada sujeto),18 micro entrevistas del ciclo de recogida de la información. Las entrevistas iniciales y de profundización tuvieron una duración promedio entre 70 y 90; las micro-entrevistas tuvieron un promedio de 15 minutos; ambos tipos fueron grabados digitalmente. Se suman 3 entrevistas temáticas (de compensación) a tres profesores principiantes que no pudieron ser observados por cuestiones organizativas de las asignaturas.

. 25 revisiones de los desgrabados por parte de los profesores, las mismas se realizaron en medio de las entrevistas sucesivas y sirvieron de base para la modificación parcial de los guiones posteriores

. 15 observaciones de clase no participante teórico-práctica. No se pudieron concretar las observaciones de clase de los dos profesores principiantes de informática por cuestiones de planificación de la asignatura, pero dicha carencia se compensó con entrevistas temáticas. Las mismas serán presentadas justificadas en el apartado correspondiente al caso de informática.

. Envío de una breve redacción de asertos generales del caso.

Planteado lo anterior, queremos señalar los aspectos más relevantes de nuestras conclusiones. En relación con los resultados, las categorías de las dimensiones se ubicaron en diferentes niveles y momentos para el estudio de la identidad profesional permitiendo una mirada de las partes (los individuos y los grupos incrustados) y el todo (los contextos).Respecto de los niveles de influencia sobre la identidad profesional del docente universitario, concluimos que el nivel cultural, identificado con las categorías de "Cultura Profesional" y "Cultura Académica" fueron los niveles de mayor influencia sobre la identidad profesional específica de los protagonistas. Sin embargo, en relación con la docencia, pudimos observar que el nivel grupal, que se evidencia en las categorías de Aprendizajes informales y Relaciones interpersonales fueron los niveles de mayor influencia en la construcción de la identidad y el conocimiento docente; en este caso lo grupal se tradujo, básicamente, en los miembros de la cátedra. Por otra parte, las nociones de trayectoria y posición, aplicadas a todas las dimensiones nos permitió un conocimiento sincrónico de los procesos de construcción de la identidad, al mostrarnos en líneas generales, detalles sobre la trayectoria profesional, docente, de investigación y de gestión que poseían, generando diferencias y similitudes que abordaremos más adelante. A su vez, los relatos sobre las diferentes posiciones que ocupaban (situación profesional, desempeño en investigación y rol docente) nos facilitó la observación sobre los modos de jerarquizar o valorar las mismas, y sobre los juegos de roles y funciones que desempeñaban hacia el interior de su propio equipo, como en el colectivo docente más amplio.

Los profesores plantearon similitudes muy marcadas en sus trayectorias y posiciones, en cada una de las dimensiones:

- en los procesos de formación inicial y permanente, junto con las experiencias laborales previas o paralelas a su incorporación en la universidad,
- en el lugar relegado que ocupa la formación docente en cada caso (excepto Cs. de la Educación); y similar desempeño en los roles y funciones de en sus respectivas asignaturas,
- y los particulares modos de vincularse con la investigación, ya que cada uno de los casos planteó modos diferenciados de desarrollo de la misma y de su vinculación con la docencia.

Introduciéndonos en la dimensión docente pudimos concluir, junto con otras investigaciones de otros niveles del sistema educativo, que los contextos concretos y las relaciones interpersonales son fundamentales en estos primeros años de docencia; pero pudimos extender esta afirmación, a los profesores con mayor experiencia, ya que la importancia de los contextos concretos y las relaciones interpersonales se mantiene, ampliándose a relaciones y contextos más alejados físicamente.

Especialmente, en este ámbito universitario, nos referimos al contexto de la asignatura, como contexto de mayor influencia y reciprocidad, ya que es en esa red de relaciones donde principalmente se desarrolla, discute o reformula al CDC. La diferencia que podemos realizar tiene que ver con los roles que se asumen o imponen en esos contextos, que son guiados por los más experimentados y seguidos por los principiantes.

En todos los casos, las relaciones interpersonales son fundamentales para el desarrollo del CDC, en el caso de los principiantes porque a través de ellas se nutren, imitándolas o desechándolas de acuerdo al caso, en el caso de los docentes experimentados porque a través de ellas se posicionan en el departamento para la toma de decisiones más amplias, a nivel de plan de estudios, por ejemplo. Y por fuera del departamento las relaciones interpersonales con referentes renombrados o colegas de otras universidades, también les permite nutrirse, mantenerse actualizados y discutir los desarrollos más actuales de la disciplina en la que se especializan y en su enseñanza.

También señalamos que en aquellos casos en que los profesores no contaban con formación docente significativa y operativa para su propia práctica docente, las relaciones interpersonales se veían potenciadas en su importancia, debido a que la carencia provocaba una mayor dependencia hacia otros profesores más experimentados de los cuales aprendían.

Por otro lado, en líneas generales la docencia les reportaba preocupaciones relacionadas con la efectividad de sus enseñanzas a todos los docentes, sin embargo, la mayor cantidad de segmentos codificados como preocupaciones, se encontraba en los docentes principiantes, quienes se sentían más inseguros respecto de sus colegas más experimentados, aunque menos respecto de su inserción docente cercana.

En todos los casos comprobamos en mayor o menor medida que el aprendizaje de los estudiantes es una de sus principales motivaciones, y los problemas que tenían con las limitaciones que el contexto les imponía los llevaba a producir cambios en las estrategias didácticas que ellos consideraban necesarios, para ajustarlas a las necesidades de sus estudiantes.

Respecto de las implicaciones de investigación pudimos plantear:
-La importancia de los diferentes contextos de influencia en la conformación del CDC y de la identidad del colectivo:
-El CPD en la universidad posee características particulares: la incorporación de la dimensión profesional
-La jerarquía docente en la universidad y sus implicaciones en el CPD y en el CDC
-La investigación como dimensión fundamental aunque no homogénea en su relación con la docencia
-La formación docente para el "aprender a enseñar", para el "enseñar a enseñar" y para el "investigar sobre la enseñanza"

Concretando estas implicaciones generales en implicaciones prácticas, principalmente para el contexto específico, hemos planteado:

-la necesidad de equilibrar las dimensiones estudiadas reforzando, en primer lugar las políticas institucionales en materia de formación docente sistemática, no sólo para los principiantes, sino para fortalecer las prácticas informales de guía y asesoramiento que realizan los profesores con más experiencia.

En este sentido, la propuesta podría circunscribirse a iniciativas de formación docente con equipos de cátedra, en las que los más experimentados también sean formados para acompañar los procesos de aprendizaje de los principiantes. Trabajando exclusivamente sobre los procesos de reflexión y acción más complejos de los experimentados, para que sean conscientes ellos mismos de dichos procesos y a la vez sean analizados por el equipo docente desde aportes disciplinares y pedagógicos específicos.

Y en segundo lugar, el refuerzo de las políticas institucionales de investigación y formación en las disciplinas de manera conjunta, indagando sobre las disciplinas en las que se evidencia mayor vacancia en la universidad. Consideramos que la actividad de investigación permite que el docente de esa disciplina se posicione en el rol de generador de conocimientos, y por ende facilitaría el rol de transformador del mismo, acercando a los estudiantes a las múltiples perspectivas disciplinares, a procesos de producción del conocimiento, y a un planteo integral de los contenidos sustantivos y sintácticos de la disciplina. Pudimos observar cómo los docentes que en nuestro estudio tenían mayor desarrollo en esta dimensión, planteaban configuraciones didácticas más transformadoras, que se alejaban de la reproducción lineal del contenido a enseñar.

- el reconocimiento de la cátedra en primer lugar, y del departamento, en segundo lugar, como “espacios” en los que se generan las relaciones de mayor influencia para el proceso de “aprender a enseñar” de un principiante y de “enseñar a enseñar” de un experimentado. Y a partir de este reconocimiento el planteo de la necesidad de incorporación de los principiantes a las tareas de reflexión, diseño y elaboración de los programas de la materia y de los planes de estudio de la carrera. Actividad que repercutiría positivamente en el desarrollo y la reflexión sobre el propio conocimiento disciplinar en un sentido íntegro.

- En la misma línea, la revisión sobre los estilos de concreción de las propuestas de enseñanza de las materias, y la organización de las clases, para un desarrollo curricular que no separe teoría y práctica, y relegue al principiante a un desarrollo parcial de la disciplina que tendría su correlato en un desarrollo también parcial de su CDC.

Sintetizando aún más, nos encontramos en condiciones de delinear esquemáticamente los aportes de esta investigación a los procesos de construcción de la Identidad Profesional en vinculación con el Conocimiento Didáctico del Contenido en el contexto universitario. Cabe señalar que esta modelización es un esfuerzo por sintetizar los aportes obtenidos, esfuerzo que no desconoce las limitaciones que en sí mismo posee todo esfuerzo de modelización de la realidad, y que aspira conjugar aquellos detalles más relevantes, sin perder de vista que en los diferentes matices aportados por los casos se halla la profundidad de la investigación presentada.

Pudimos afirmar, en primer lugar, que tanto la identidad profesional universitaria como su conocimiento profesional docente (incluyendo al conocimiento didáctico del contenido) se presentan como realidades absolutamente vinculadas e influidas o no por las mismas dimensiones que se han puesto en juego. Un docente universitario desarrolla una identidad profesional determinada de acuerdo con los contextos de influencia profesionales o académicos (investigación), relevantes en su campo de acción y dicho desarrollo de la identidad se amalgama con el desarrollo del conocimiento profesional docente, en particular, el conocimiento didáctico del contenido. La evolución de este último depende también de esas notas de identidad que lo impulsan o limitan y se encuentra atravesado por la antigüedad en la docencia que a su vez influye en el rol y la función docente que cumple el profesor dentro de la jerarquía universitaria.

Los contextos de influencia externos a la docencia universitaria más relevantes son de orden "cultural", sea por la "cultura profesional" o por la "cultura de investigación o académica". Sin embargo, los contextos de influencia propios de la docencia universitaria son más acotados y se circunscriben a niveles de influencias grupales, siendo el contexto de la asignatura el que toma relevancia.

En este nivel más cercano se desarrolla el conocimiento didáctico del contenido, evolucionando, de acuerdo con la antigüedad y los roles y funciones inherentes a los cargos que se detentan, hacia conocimientos pedagógicos, disciplinares y contextuales que van desde experiencias personales y concretas como estudiantes hacia conocimientos prácticos de diferente envergadura validados a través de la práctica profesional.

Consideramos que cualquier aspiración para modelizar el conocimiento didáctico del contenido en la universidad, debe tener en cuenta estas diferencias entre las influencias contextuales (culturales y grupales) y los movimientos que se desarrollan a partir de las trayectorias y posiciones (roles y funciones) en la jerarquía docente directamente vinculada con la antigüedad y la formación especializada que habilita el acceso a cargos con mayor toma de decisiones, de acuerdo con la organización que hoy detenta el sistema universitaria argentino.

Queda pendiente, y nos lo plantearemos en las propuestas futuras, la posibilidad de pensar instancias formativas para la evolución del CDC en la etapa de inserción temprana a la docencia universitaria, para que su desarrollo no quede relegado al paso de los años, que es indudablemente necesario, pero no necesariamente un requisito absoluto.

A su vez, no hemos reconocido las limitaciones de la investigación, como un interesante modo de "delinear" o "demarcar" de manera más precisa los alcances que tienen sus resultados. En este sentido hemos reflexionado sobre las diferentes decisiones que han guiado nuestro trabajo, para ponerlas en perspectiva y, así, descubrir en ellas sus debilidades.
En esta oportunidad, los límites en el diseño de la investigación se orientan a diferentes decisiones relacionadas con una construcción teórico-metodológica, que versó básicamente en el estudio del conocimiento docente a partir de cuatro dimensiones fundamentales: Docente, Investigación, Profesión y Gestión. Y en dos "momentos" o "etapas" de desarrollo profesional: la principiante y la experimentada.

En función de estas etapas, es que pudimos identificar que el trabajo no avanzó hacia cualidades de los docentes con mayor experiencia que podrían catalogarlos como expertos en sus disciplinas. Estas cualidades podrían habernos brindado una idea más compleja de los

procesos de razonamiento y acción de los experimentados, sin embargo entendemos que su estudio hubiese implicado un seguimiento exclusivo y diferenciado que excedía a los tiempos y objetivos del trabajo.
Por último, y como continuidad del estudio en vistas a futuras investigaciones, pudimos apreciar la importancia que adquiría una dimensión por sobre las otras y la relevancia transversal que algunas de ellas presentaba en todos los demás componentes del conocimiento docente. Es por ello que, teniendo presente este antecedente en el que este determinado colectivo docente universitario valora y centra su actividad de enseñanza desde alguna/s dimensión/es; y que ninguno de ellos presentó vinculaciones con la dimensión de "gestión" nos preguntamos por otros colectivos de docentes universitarios que son presuntamente reconocidos en esta dimensión por las características de sus disciplinas: por ejemplo en el campo del derecho o la administración, donde la gestión tiene un valor central en los contenidos sustantivos y, por qué no, sintáctico de los mismos.

Queremos con este incipiente planteo, observar cómo estos determinados campos disciplinares, junto con sus tradiciones teóricas y prácticas configurarían otros dibujos en los "edredones" del conocimiento docente.

Por otra parte, y dado que los casos en estudio estaban constituidos por sujetos con similar formación inicial o de posgrado, o ambas, es que nos preguntamos por las relaciones y los conocimientos que se estarían construyendo en equipos docentes interdisciplinarios, abocados a una misma asignatura; con diferente formación entre sí y por qué no, en algunos casos, con diferente formación respecto de la carrera para la que forman. Nos cuestionamos cómo serían los ajustes didácticos que en esos casos realicen y sus vinculaciones con el colectivo departamental o institucional.

Y por último, nos planteamos como futura línea de acción, indagar de manera profunda sobre aquellos buenos docentes, reconocidos como expertos en la materia, intentando aprehender qué procesos de reflexión, acción y transformación movilizan para poner en juego la enseñanza y el aprendizaje de la disciplina.

REVISTA DEL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN

Revista digital. Año 5 – Nº5 - Año 2014 – pág. 1 - 49
ISSN 1853 – 1393
Resistencia. Chaco. Argentina. 2014

RESEÑA LIBRO

Francisco Osorio (editor) et al. *Epistemología y ciencias sociales: ensayos latinoamericanos.* Santiago. Ed. Lom (2014)

La obra compilada por Francisco Osorio, académico de la Universidad de Chile, constituye un trabajo colegiado que ensaya sobre distintas vertientes de la Epistemología contemporánea, sin soslayar los enroques entre ésta y la Metodología de la Investigación. En la primera parte del texto, el editor plantea la pregunta sobre los significados de los cambios en las formas de comunicación científica en ciencias sociales y humanidades en Latinoamérica, cuestión que más que un intento de respuesta por parte del autor, se trueca en exhortación "…*hablamos de teorías, autores, metodologías y técnicas, pero también de contextos y productos. La invitación es más general: no sólo los conceptos principales de las ciencias sociales, sino todo…",* para agregar luego,"…*las formas de comunicación en un momento histórico son también un ejemplo de su obje*to *de estudio*".

Miguel Martínez Miguélez discurre sobre la epistemología de las ciencias humanas en el contexto iberoamericano, concluyendo que ésta se ha sustanciado en dos modelos claramente divergentes, uno, atomista, individualista y elementalista; y otro, relacional, sistémico, gestáltico y transdisciplinar. Aquí el autor, en un intento de superación de ambas perspectivas, aboga por el principio de complementariedad, trascendente epistemológicamente, que va más allá de los conceptos de objetividad y subjetividad en uno más amplio y racional al que denomina enfoque, siendo éste una aproximación ideológica que no sugiere la universalidad ni los prejuicios personales, sino la apreciación propia; al decir hegeliano, en el momento justo, nunca prematuramente.

Ulises Toledo Nickels reflexiona sobre el programa sociofenomenológico de investigación, del que surge como corolario el concepto de socialidad, entendido como aquel que emerge de experiencias intersubjetivas materializadas desde la intencionalidad pragmática de los actores. También distingue entre la comprensión del sujeto común y la objetividad del científico, pero intentando mostrar cómo ésta se construye a instancias de la primera. Finalmente se esfuerza por exponer el gran potencial del programa como crítica social, al fundamentar su empresa en el ámbito de sentido que supone, y en la noción de interdependencia de personas, cuestión que permite ir más allá de la disputa entre actor social y estructuras de la sociedad como opuestos irreconciliables.

Adrián Scribano traza un panorama sobre la teoría crítica en América Latina. El autor propone un movimiento de reformulación donde articula tres tradiciones que en su dialéctica posibilitan la construcción de respuestas sobre la problemática que supone el desarrollo de las ciencias humanas al interior de la sociedad capitalista. El supuesto que orienta el trabajo es que el diálogo entre el realismo crítico dialéctico, la hermenéutica crítica y la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, superando sus enfoques tradicionales, puede proporcionar condiciones para dar cuenta de tres momentos de la explicación científica, la conexión entre hechos y valores, el lugar que ostenta el lenguaje en la conformación de la sociedad y las ciencias sociales, y los propósitos de la tarea crítica.

Carlos Maldonado aborda la complejidad de los sistemas sociales como un reto que debe ser asumido. Para ello parte de la metafísica aristotélica que postula que la naturaleza humana es diferente de lo que comúnmente se denomina naturaleza. Si esto es así, puede afirmarse que

lo humano tendrá expresión en los sistemas sociales constituidos por *Homo sapiens,* como del mismo modo en los sistemas sociales artificiales. Esta doble condición conlleva a la configuración de un objeto multidimensional que se sustancia en problemas de frontera, los que a su vez se definen en ciencias de frontera como las ciencias cognitivas, de la vida, de la salud, del espacio, de los materiales, de la complejidad, entre otras. Lo interesante de éstas es que en su devenir se reorganizan en nuevas síntesis, las que no se definen en torno de objetos sino de problemas. Para el autor, una teoría social compleja descansa sobre tres ejes que aportan tres miradas diferentes, una más macro o ecológica, otra que hace foco en los aspectos de su organización, y una tercera que refiere a escalas y temporalidades diversas.

Jorge GibertGalassi se inmiscuye en la perspectiva del realismo en las ciencias sociales, asumiéndola como desvinculada del positivismo, del realismo ingenuo y del instrumentalismo. Su postura se fundamenta en principios básicos que abrevan en la dualidad de la estructura, en la voz crítica sobre la modernidad, en la trascendencia sobre las fronteras disciplinares, en los enfoques relacionales, en la idea de que la intención es causa en los fenómenos sociales, en que toda explicación es reduccionista, en que las creencias pueden trastocarse en acciones, y en que la autoridad científica tiene límites.

Paulo Martins reflexiona sobre un nuevo paradigma en el horizonte sociológico, identificándolo como sustentado en pequeños sistemas dinámicos autodenominados redes sociales, que opera con nuevos cánones para la resolución de conflictos dados entre individuos y grupos. Esta perspectiva supera tanto la tradición holista como individualista, asumiendo al don como lo constitutivo de tales redes. La concepción de don desdibuja las relaciones entre el yo y el otro, toda vez que flexibiliza la tensión entre obligación y libertad. Para el autor, el paradigma de redes sociales se legitima en los cambios históricos recientes y en la formulación de nuevas teorías poscoloniales.

Alfredo y Joaquín Gaete discuten sobre el problema de la integración teórica en psicología. Para ello reflexionan sobre los aportes que hacen a la disciplina los enfoques uniperspectivistas (sustentados en un solo programa de investigación) e integrales (fundamentados en diferentes programas). Al respecto, los autores optan por este último al afirmar que permite tener más explicaciones de un mismo fenómeno, siempre y cuando se cumplan tres condiciones de adecuación necesarias (y tal vez suficientes): 1) que las mismas sean verdaderas y sean compatibles entre sí (condición de coherencia); 2) que no impliquen la traducción de una teoría en otra (condición de conservación conceptual); y 3) que la integración teórica resulte tan válida como cada teoría por separado (condición de justificación).

Larry Andrade se propone el análisis del proceso comprensivo en ciencias sociales desde la mirada de Bourdieu. El autor se pregunta, desde la perspectiva analizada, si es posible identificar en las prácticas sociales, qué de ello fue dado en la socialización, y qué proviene de la creatividad de los actores. La respuesta ensayada por Andrade aboga en el esfuerzo por ubicar al sujeto productor en un contexto específico, para que desde allí pueda comprenderse el sentido de su accionar, evitando así el reduccionismo que supone el subjetivismo puesto en la autonomía y conciencia de sus actos, como tampoco en el objetivismo dado en acciones sustentadas por imposiciones de la estructura social.

Armando Di Filippo caracteriza lo que él mismo denomina Escuela Latinoamericana del Desarrollo (ELD), entendiéndose por ésta al movimiento registrado en la segunda mitad del siglo XX, que sienta las bases para la discusión sobre las relaciones centro-periferia, o entre América Latina y centros hegemónicos occidentales, desde una mirada político-económica estructuralista. Para el autor, la ELD desarrolló conceptos en pos de: 1) dar cuenta de las estructuras asimétricas entre el poder dado en los cambios tecnológicos y la periferia receptora de dichos cambios; 2) desarrollar análisis sistémicos puestos en dos dimensiones; una que distingue agentes, estructuras, ámbitos y mecanismos, y otra que discrimina entre niveles de integración; 3) aportar una visión multidimensional que aborda el fenómeno tanto

cultural como económica y políticamente. Por último Di Filippo identifica a los científicos sociales de la ELD como sujetos que, *a priori* en el medio social de occidente, han construido un primer bagaje de conceptos, los que luego se reformularon en virtud de las múltiples y decisivas especificidades del ámbito latinoamericano.

Antonio Hidalgo Capitán analiza la economía política global desde un enfoque fenomenológico. Particularmente, el autor se detiene en redefinir y reconsiderar los aspectos más centrales del sistema capitalista, y su relación con otros sistemas económicos que históricamente han sido redimensionados y reestructurados bajo esa órbita. Del mismo modo, examina el rol del neoliberalismo como ideología dominante en la regulación del sistema económico mundial.

Carlos Blanco Martín introduce en los conceptos generales de la epistemología evolutiva, reconociendo en ella una teoría que posibilita esclarecer cómo la materia organizada se establece en forma autopoiética en la naturaleza. Dicha epistemología asume una realidad materializada en niveles de complejidad creciente entre los cuales se establece continuidad, pero a la vez, identidad sustanciada en propiedades emergentes. Esta postura muestra clara relación con la teoría de la evolución darwiniana, a la vez que con una tradición filosófica constructivista o materialista crítica. Se trata, al decir del autor, de una teoría de la experiencia que acepta el continuo entre lo dado en la impronta biológica y la cognición puesta en ambientes (o culturas) determinados.

Francisco Covarrubias Villa trata el proceso de construcción del corpus teórico, indagando particularmente sobre el papel de los referentes ateóricos en la producción de teoría. Para ello revisa y discute los conceptos de enigma y anomalía desde la acepción kuhniana, y en relación con esta última, se pregunta cómo puede explicarse ésta cuando la teoría vigente no da respuestas satisfactorias. En este punto recurre a los elementos fuera de la teoría, como aquellos que hacen a la precomprensión de las formas o contenidos de la realidad. Para el autor, la conciencia teorizante deviene de un conjunto de supuestos de lo existente en la realidad cuyo origen habrá de buscarse en principios ateóricos inconcientes. Dichos principios implican concepciones ontológicas, pero también fines y compromisos existenciales, valorativos y metodológicos.

Marcelo Arnold Cathalifaud se ocupa de las metodologías y prácticas de las organizaciones como sistemas autopoiéticos, para lo cual alude a la teoría de la autopoiesis de Maturana, y reflexiona luego sobre las características que habrían de mostrar las organizaciones desde esta perspectiva. El autor describe en este sentido sus operaciones básicas de constitución y ordenamiento, sus modos de producción de información, sus formas de gestión del entorno, las modalidades de inclusión de sus miembros, sus sistemas de producción y reproducción de la estructura, y sus maneras de intervención organizacional.

Aníbal Bar discurre sobre la metodología cuantitativa y su uso en América Latina. Para ello introduce en el contexto histórico de aparición y avance de dichos métodos, y su inserción en la ciencia europea. No deja de lado la discusión sobre el *status* de la medición en la ciencia moderna, como tampoco la influencia del positivismo durante los siglos XIX y XX. El autor trata además la estructura del dato científico, analizándolo desde la perspectiva de las matrices de datos, para luego finalizar con el desarrollo de las técnicas cuantitativas en América Latina.

Inés Capelacci y María Fernanda Juarros se abocan a discutir la pertinencia de la investigación socioeducativa desde metodologías cualitativas con base en la teoría crítica. Las autoras fundamentan su decisión en virtud de que los procesos educativos, por complejos, ameritan un desafío epistemológico importante, al comprender valores, creencias, significados e intenciones no observables ni experimentables. En este sentido, dicha mirada instala la actitud de duda y cuestionamiento sobre lo real, soslayando posturas instrumentalistas, y avanzando hacia una perspectiva que concilia la construcción del conocimiento con la transformación de la realidad social.

René Pedroza Flores aborda el estudio de la práctica docente desde el enfoque de la investigación-acción, perspectiva que posibilita el análisis de la relación teoría- práctica en tres momentos de la investigación: aprehensión y construcción; desarrollo y evaluación; y revaloración, síntesis y aporte. El enroque investigación-acción teoría-práctica permite profundizar en los procesos por el cual un sujeto particular, el docente, pueda construirse como significante, y del mismo modo, pueda hacer lo propio con el otro, tan significante como él.

Los capítulos que conforman la obra editada por Osorio transitan fundamentalmente por tratar la tensión entre opuestos que admiten la construcción de síntesis emergentes. Así, la discusión sobre los pares objetivo/subjetivo, singular/universal, análisis/síntesis, general/particular, ponen al lector en situación del rescate de tradiciones epistemológicas, como del mismo modo, lo ubican en posiciones superadoras de dichos enfoques.

Dr. Aníbal Roque Bar