

Dispositivos didácticos poderosos con recursos artísticos: una experiencia formativa del oficio de investigador/a



Marcela Fabiana Agulló
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Susan Estrella De Angelis
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Andrea Mabel Fernández
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Ana Clara Monteverde
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Fecha de recepción: 22 de noviembre de 2022

Fecha de aceptación: 10 de mayo de 2023

Resumen

Este artículo describe parte de los resultados de un proceso de investigación que analiza los aportes de los lenguajes artísticos y expresivos en la formación de investigadores/as noveles en el marco de espacios curriculares de grado y posgrado. La investigación persigue dos objetivos: identificar las características que asumen los dispositivos didácticos *potentes o poderosos* (Maggio, 2012) en la formación del oficio de investigador/a y describir los aportes que estos dispositivos didácticos poderosos, enriquecidos con recursos artísticos, realizan en dicho proceso. Desde un modo de generación conceptual/cualitativo, se aplicaron los procedimientos de la Grounded Theory a un corpus constituido por registros de observación y entrevistas en profundidad. En la presentación de los resultados, se hace hincapié en los correspondientes al segundo objetivo de la investigación. En este sentido, el análisis de los datos revela tres modos de vincular la enseñanza de contenidos referidos a la investigación científica y social con los lenguajes artísticos expresivos: modo ornamental, metafórico y constructivo. Asimismo, da cuenta de que la presencia de estos lenguajes enriquece la aproximación a los conceptos metodológicos. Las categorías construidas ponen en discusión el valor específico de los recursos artísticos para la apropiación de habilidades y competencias propias del oficio de investigador/a en ciencias sociales.

Palabras clave: recursos artísticos; investigación; oficio de investigador/a; dispositivos de enseñanza.

Powerful curricular devices with artistic resources; a formative experience towards the researcher arts and crafts

Abstract

This article describes a research project current progress about the contributions of artistic and expressive languages with teaching aims, at senior degree and postgraduate researchers training. This project aims to: identify powerful didactic devices characteristics within the researchers training as an art and crafts activity and secondly to describe powerful didactic devices contributions when they are enriched with artistic languages and technologies. A qualitative design was carried out Grounded Theory procedures with observations and deep interviews. In this presentation we focus on the second aim above mentioned. So, the data analysis leads to three ways of linking expressive artistic languages with the teaching of contents related to scientific and social research ornamental, metaphorical and constructive mode and realizes that the presence of these languages enriches the approach to methodological concepts. The constructed categories put into discussion the specific value of artistic resources for the appropriation of skills and competences of the social sciences researcher's activity, which we consider an academic craft activity.

Keywords: artistic resources; research; social research as craft activity; teaching devices.

Introducción

Como equipo de docentes de metodología de la investigación educativa en universidades públicas argentinas, trabajamos desde hace varias décadas en la construcción de categorías didácticas que permitan comprender la formación de investigadores/as noveles.¹

En los últimos cinco años, nuestro interés se ha centrado en analizar los aportes que los lenguajes artísticos y expresivos realizan a los dispositivos didácticos poderosos para la formación del oficio de investigador/a en la universidad. La intención de abordar la experiencia de enseñar a investigar utilizando recursos artísticos que se presenta en este artículo no tiene el propósito de hacerlo desde perspectivas de aprendizajes basadas en arte y/o afines, antes bien tiene como meta comenzar a experimentar la potencialidad de la inclusión de recursos artísticos en nuestras propuestas didácticas. Asimismo, se encuadra en un proyecto de investigación² cuyo objetivo es profundizar en el abordaje del trabajo didáctico en la materia Investigación Educativa I,³ sin pretensión de incluir los aportes conceptuales y metodológicos específicos del campo del arte. Si bien el foco central, hasta el momento, se centra en los aportes de los lenguajes artísticos y expresivos en la formación del oficio de investigador/a en la universidad en la carrera de grado, actualmente se está avanzando también en el análisis de la formación de posgrado en el seminario taller de metodología de investigación y evaluación de proyectos correspondiente a la Maestría en Educación para la Primera Infancia.⁴

1 Proyecto: "El proceso de transformación de las conceptualizaciones previas acerca de la investigación científica en ciencias sociales que realizan los alumnos de la Materia Investigación y Estadística Educativa I entre las ideas de inicio y las conceptualizaciones logradas al final". UBACyT 2004-2007. Directora: María Teresa Sirvent.

2 Proyecto: "El oficio de investigador: dispositivos didácticos potentes en la formación de estudiantes universitarios". Directora: Andrea Fernández. Programación UBACyT 2018-2019.

3 La materia Investigación Educativa I pertenece a la carrera Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Cátedra Dras. Rosenberg-Sarle.

4 Seminario dictado por las Dras. Andrea Fernández y Alejandra Stein en el marco de la maestría

El proceso de investigación busca responder los siguientes interrogantes:

- ¿Qué características asumen los dispositivos didácticos poderosos en la formación del oficio de investigador/a?
- ¿Cuáles son los aportes que los dispositivos didácticos poderosos, enriquecidos con lenguajes artísticos, propios del escenario de la contemporaneidad, realizan en la formación del oficio de investigador/a?

La investigación realizada aplica un modo de hacer ciencia de generación conceptual cualitativo (Rigal y Sirvent, 2023) que incluye el diseño del dispositivo didáctico, así como la aplicación y registro de la propuesta diseñada durante el dictado de la materia de grado en el segundo cuatrimestre de 2018 y del seminario de posgrado en 2020.

En la carrera de grado se realizan registros de observación de clases de tres espacios de taller en las que participan las docentes investigadoras en parejas pedagógicas con tres adscriptas y setenta estudiantes. Además, se combinan las observaciones con entrevistas en profundidad a un grupo seleccionado de estudiantes que participa de las clases observadas. En la carrera de posgrado se registran las intervenciones de las diez maestrandas en tres propuestas de reflexión en espacios colaborativos en el aula del campus virtual de la facultad.

Cada observación de clase, entrevista y documento de intervenciones, se organiza en una matriz a tres columnas que permite discriminar los observables, los comentarios (elementos que hacen a la implicancia del investigador) y las primeras categorías de análisis emergentes de la empiria.

El corpus de datos de la investigación está constituido por registros que suman 96 horas correspondientes a 13 clases de cada uno de los tres talleres (39 clases en total) y 10 entrevistas a estudiantes, correspondientes a las instancias de grado. Con respecto al posgrado se obtuvieron 30 tareas -intervenciones en las propuestas de reflexión del aula virtual-.

Los datos son analizados aplicando la Grounded Theory, que utiliza un conjunto sistemático de procedimientos para desarrollar teoría derivada inductivamente de los datos empíricos (Strauss y Corbin, 2002). Se llevan a cabo procesos de comparación, categorización y codificación de la evidencia empírica relevada a partir de un movimiento inductivo de abstracción creciente que orienta la creación de categorías teóricas “desde la base”.

Este artículo se centra específicamente en los hallazgos referidos a los tres modos de vinculación de los recursos artísticos en la formación en investigación que hemos denominado *ornamental*, *metafórico* y *constructivo* en asignaturas de la carrera de grado y posgrado. Asimismo se hace hincapié en el *modo metafórico* a través de la incorporación de los libros álbum como recurso artístico.

La propuesta de trabajo de los espacios de formación

Nuestras propuestas de trabajo docente vienen llevándose a cabo en carreras de grado y de posgrado. En el caso de las asignaturas metodológicas en carreras de grado, la propuesta de enseñanza tiene dos instancias de cursado. Los teóricos-prácticos donde los/as profesores presentan los conceptos teóricos progresivamente, a través de un proceso dialéctico, que permite acercarse a ellos con diferentes grados de profundización y nutren el trabajo en terreno que se acompaña en los talleres, dictados por las docentes

auxiliares. Y la segunda, los espacios-talleres, donde los/as estudiantes se apropian de los conceptos desde la experiencia de investigación en términos de decisiones en relación con la construcción de un minidiseño (Sirvent, 2006).

Como evaluación integradora de la asignatura metodológica de grado se solicita la elaboración de un ejercicio de minidiseño de investigación.⁵ Para darle una estructura al proceso de construcción de un minidiseño de investigación, se parte de convocar a los/as estudiantes a trabajar en torno al eje *Infancias más allá de la escuela*, que resulta estructurante del trabajo en terreno y otorga contexto y ajuste a una temática sustantiva.

Las variaciones que operan en diversas dimensiones de la temática permiten arribar a un “subeje” organizador, distinto en cada uno de los ciclos lectivos, otorgando originalidad a la propuesta, y permitiendo formularla en tiempo presente y asumirla como provisional (Maggio, 2012). Así, por ejemplo, “la educación de los/las niños/as en contexto de pandemia” fue desarrollada en el marco del ASPO y DISPO de 2020, mientras que “los espacios públicos y las infancias” fue el eje que caracterizó las propuestas de investigación en el retorno a la presencialidad de 2022.

Es importante destacar que el eje organiza el trabajo didáctico de los talleres en el espacio de la carrera de grado, es estructurante de toda la experiencia y resulta orientador en varios sentidos:

- Permite problematizar y desnaturalizar la realidad a partir del acercamiento al terreno que habilita a los grupos a describir una situación problemática y a derivar un objeto-problema de investigación.
- Acerca a lo específico del oficio de investigador/a por la naturaleza del contenido de la disciplina.

En el espacio de posgrado, si bien no se ofrece un eje común, sí se encuadra el trabajo de campo en un marco general que es “Las infancias y la educación” en función de la especificidad de la maestría analizada. Cada maestranda, a partir de las problemáticas presentes en torno a las infancias y la educación, el recorrido realizado en los distintos espacios de la maestría y sus experiencias profesionales, parte de un interés sobre el que avanza en su problematización y focalización.

La propuesta de enseñanza poderosa en la formación del oficio de investigador/a

Concebir la formación de investigadores/as desde el oficio implica partir de

(...) una estrategia didáctica que se encuadra en un enfoque general de trabajo colectivo que posibilita a los/as estudiantes elaborar de manera autónoma las decisiones claves propias del investigador, articulando tareas reales individuales y colectivas, tanto dentro como fuera del aula. (...) Desde esta perspectiva, la tarea de tomar decisiones no se reduce solamente a un conjunto de técnicas de trabajo ‘intelectual’ ‘detrás del escritorio’ sino que privilegia la entrada al terreno como nutriente fundamental de las decisiones, permitiendo vivenciar ese ‘amasado’ de teoría y empiria que define al oficio del investigador. (Sirvent y Monteverde, 2016)

⁵ Denominamos “minidiseño” de investigación a un trabajo final académico/evaluativo que se les solicita a los/as estudiantes donde se prioriza la focalización de un objeto-problema, a partir de salidas a terreno, la formulación de objetivos, antecedentes y marco teórico. Asimismo, se pide la anticipación de una posible estrategia metodológica y técnicas de obtención y análisis de datos. Claramente, por tratarse de una asignatura cuatrimestral no se llega a construir un diseño completo de investigación educativa, de allí su denominación de “minidiseño”.

De esta manera, los/as estudiantes vivencian en su experiencia cotidiana la perspectiva de la investigación científica como práctica social anclada en un contexto sociohistórico que demanda un compromiso social del/de la investigador/a frente a la problemática de la realidad social y educativa.

Se apuesta a que los/as estudiantes perciban lo más desafiante y emocionante de la práctica de investigación: la creatividad científica que se desarrolla en el proceso, considerando la realidad como nutriente principal de la problematización y de la generación de conocimiento científico.

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

En los distintos espacios de formación en investigación, se parte de tres principios docentes básicos:

- Investigar es una práctica y su formación implica el desafío de aprender a investigar la complejidad de la realidad social y educativa.
- Aprender a investigar requiere un proceso de toma de decisiones que articulen las dimensiones conceptuales, instrumentales y estratégicas propias del oficio.
- Enseñar a través de dispositivos didácticos con recursos artísticos expresivos permite generar aprendizajes potentes para la enseñanza del oficio de investigador/a.

Para llevar adelante estos principios, es necesario “crear” dispositivos didácticos donde los/as estudiantes puedan “experimentar” distintas maneras y formas de enseñar en las clases.

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

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

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

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

2006). Se destaca aquí la formación entendida como transformación, “como dinámica de cambio en lo profesional y personal”.

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

El concepto de dispositivo que ha sido planteado en las ciencias sociales y humanas fue utilizado por primera vez por Foucault⁶ (1991) quien lo tracciona para analizar la circulación social del poder. El autor entiende al dispositivo como una red que vincula un conjunto de elementos heterogéneos, en un juego de relaciones de poder y de saber con un carácter estratégico.

Específicamente en el campo de la enseñanza, se entiende que el dispositivo pedagógico es un conjunto de reglas creadas para la apropiación de otros discursos, para distribuirlos, recontextualizarlos y evaluarlos. Estas consideraciones han sido revisitadas por Souto *et al.* (1999) y así el dispositivo pedagógico surge como “aquello que se pone a disposición para provocar en otros disposición a, aptitud para...” atravesado por diversas dimensiones. A partir de esta definición genérica, la autora plantea que un dispositivo puede convertirse en:

- “Un revelador” de significados implícitos y explícitos, de aquello que proviene de lo subjetivo, lo intersubjetivo, lo social, de conflictos, de órdenes y desórdenes, de incertidumbres, de modos de relación entre los sujetos, de relaciones con el saber, de vínculos con el conocimiento, de representaciones conscientes e imaginarias individuales y compartidas en la vida de un grupo y de una escuela.
- “Un organizador técnico” que agrupa las condiciones para su puesta en práctica y realización: espacios, tiempos, recursos materiales y humanos, ambientes propicios para su instalación.
- “Un provocador” de transformaciones, de relaciones interpersonales, de conocimientos, de pensamientos, de reflexiones, de lo imaginario y de la circulación fantasmática a nivel individual, de procesos dialécticos donde se recupere el sentido de los opuestos no para resolverlos necesariamente, sino para sostenerlos en sus contradicciones, de toma de conciencia.

Un dispositivo pedagógico —en el caso específico de la enseñanza y de la enseñanza del oficio de investigador/a— es un modo particular de organizar la experiencia formativa con el propósito de generar situaciones experimentales para que los sujetos que participan en ella se modifiquen a través de la interacción consigo mismo/a, con otros/as y con el conocimiento, adaptándose a situaciones cambiantes, apropiándose de saberes nuevos, desarrollando disposiciones y construyendo capacidades conceptuales y metodológicas para la acción —en este caso para la elaboración de diseños de investigación educativa—.

En este sentido, se entiende que los dispositivos pedagógicos incluidos en las prácticas de enseñanza de las asignaturas Investigación Educativa I y Metodología de Investigación y Evaluación de Proyectos, resultan finalmente en dispositivos didácticos poderosos. Se pueden esbozar tres instancias posibles de promoción de dispositivos didácticos “poderosos” (Maggio, 2015) que se presentan en forma dinámica —no

⁶ En una entrevista publicada en julio de 1977, Foucault presentó el dispositivo a partir de cuatro grandes dimensiones o aspectos: a) una caracterización general que toma en cuenta la diversidad de elementos que lo componen, su heterogeneidad; b) su “modo de ser”; c) la naturaleza del vínculo establecido entre sus componentes; y d) su modo general de inserción en lo real o “función”.

lineal— y, a diferencia de la “reflexión en la acción” mediante la cual los/as docentes construyen problemas y los resuelven *in situ*; la “reflexión sobre la acción” (Schön, 1992) implica producir conocimientos a partir de lo hecho, identificando problemas, elaborando estrategias de acción, que se probarán y enriquecerán en las aulas, pero también formulando problemas que merecen ser indagados sistemáticamente.

La presencia de los lenguajes artísticos expresivos en los dispositivos didácticos de enseñanza poderosa

Incluir lenguajes artísticos en las propuestas de enseñanza se vincula casi necesariamente con lo creativo. La creatividad o el proceso creador (Fiorini, 2010) aborda un entramado transdisciplinario donde se integran múltiples miradas de poetas, filósofos, artistas, narradores, científicos y en el cual la pulsión creadora permite avanzar en espacios de mayor libertad y producción. El proceso creador implica una construcción investigativa, artística, filosófico-interpretativa, colectiva, que puede involucrar a los/as estudiantes, futuros/as profesionales de la educación, en un ejercicio de producción de conocimiento significativo para sí mismos/as y para otros/as. Las transformaciones en las formas de relacionarse con el conocimiento, con la vida y con los/as otros/as, implican revisiones de encuadres teóricos y pedagógicos que invitan a concebir la enseñanza no solo como un espacio de conocimiento sino también como “industria del deseo” (Ferrés i Prats, 2008). Pulsiones, deseos, libertades, creatividad, son fundantes a la hora de producir conocimientos. En este marco, los procesos de creación solidarios y colaborativos entre docentes y estudiantes y entre el aula y otros espacios educativos generan una plataforma abierta y horizontal para la creación de conocimiento, la expresión de la inteligencia estudiantil colectiva y la construcción de narrativas experimentales. Se entiende que los aprendizajes son mucho más *potentes* cuando se producen en términos de la construcción de un campo y cuando resultan significativos para la subjetividad.

Desde Dewey (2008), la inclusión del arte en la enseñanza aparece como un sensible modo de experiencia humana que se puede obtener siempre que una persona interacciona con algún aspecto del mundo. Eisner (2004) entenderá que, además de configurarse una genuina experiencia estética y de aprendizaje, cada vez que se suma el arte en las clases, es posible ir más allá:

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

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

En la literatura especializada tanto pedagógica como didáctica y aun en disciplinas afines, parecen surgir referentes y referencias donde la figura de los oficios va más allá del

campo técnico. Los oficios y sus enseñantes —maestros/as— y aprendices —discípulos/as— parecen ilustrar variadas escenas y reflexiones académicas y sociopedagógicas. Particularmente Le Goff (1996), Meirieu (1998), Jackson (1999), Dubet (2006), Pennac (2008), Sennett (2009), Steiner (2016), entre otros, alcanzan sus voces a favor del concepto de oficio como analizador clave en las formaciones profesionales.

Rigal y Sirvent (2023), pensando la investigación científica como artesanía intelectual, plantean que arte y ciencia se mancomunan desde diferentes perspectivas y que el arte mediante metáforas, puede ilustrar el camino del oficio de investigador/a.

Los modos de vinculación de los lenguajes artísticos en relación a la formación del/de la investigador/a

En la búsqueda de los aportes que realizan los lenguajes artísticos y expresivos incorporados a las propuestas de la cátedra desde 1998,⁷ se identificaron diversos sentidos que crean una estructura en torno a las discusiones acerca de la posibilidad de abonar el proceso de conceptualización metodológica a través de la inclusión de estos recursos.

A partir del análisis cualitativo de los datos empíricos relevados durante la cursada de la materia de grado durante 2018, se pudieron identificar tres grandes modos de vincular la enseñanza de los contenidos de la asignatura con los lenguajes artísticos que se categorizaron como ornamental, metafórico y constructivo (Monteverde *et al.*, 2022).

En el *modo ornamental* el recurso artístico se presenta en la clase con el objetivo de motivar, ejemplificar, ilustrar un concepto o facilitar el abordaje de algún tema. En este caso, no se recupera para acompañar la construcción de categorías teóricas, sino que su uso es básicamente ilustrativo o instrumental; el arte no se constituye en un eje de trabajo para el/la docente. A modo de ejemplo, se utiliza el cuadro *Juanito va a la fábrica* (1977) de la serie de Juanito Laguna de Antonio Berni⁸ (Figura 1) para diferenciar los conceptos de contexto de descubrimiento y situación problemática, mostrando cómo un mismo contexto puede dar lugar a diferentes situaciones problemáticas según el foco de interés que tenga el/la investigador/a: la problemática de la basura, las infancias en situaciones de pobreza, las fábricas recuperadas, entre otros.



Figura 1. Diapositiva utilizada en el marco de la clase de contexto de descubrimiento y situación problemática. Fuente: elaboración propia.

⁷ La profesora titular de la cátedra, hasta 2007, fue la Dra. Sirvent, que sigue trabajando en los espacios de formación con la idea de que el arte mediante metáforas puede ilustrar el camino y la producción de la ciencia.

⁸ Pintor, grabador y muralista argentino (1905-1981). Juanito Laguna y Ramona Montiel son protagonistas de varias de sus obras que se han convertido en representantes icónicos de los marginados por la sociedad.

En el *modo metafórico*, se incorpora el lenguaje artístico como imagen de algún concepto metodológico. Se parte de pensar que arte y ciencia son lenguajes diferentes que pueden alimentarse uno al otro. Si bien el/la artista y el/la investigador/a tienen dos modos de hacer y objetivos diferentes, existen puntos en común entre ambos.

Tanto el arte como la ciencia parten de un mismo estímulo: la curiosidad y el asombro, lo que supone “ver con extrañeza” (admitiendo que no se conoce) alguna dimensión o segmento de aquello que está naturalizado. En este sentido, ambas generan una fisura en la superficie de la “realidad” y, en cierta forma, detienen su curso para interrogarla, pero lo hacen de diverso modo y con diversos propósitos. Allí donde la ciencia intenta comprender, saciando la curiosidad inicial y produciendo respuestas sobre las que se formulen nuevos problemas, el arte arroja preguntas sin respuestas y multiplica el asombro trasladándose a los/as otros/as. Desde este piso inicial compartido, las diferencias son menos rígidas de lo que pareciera a primera vista. (Gil, 2018)

En este abordaje, existe un propósito didáctico en el uso del arte con dos propuestas de reflexión diferentes: el/la docente propone un análisis que le permite al alumno establecer relaciones con la práctica de investigación.

Dicen Sirvent y Rigal (2023) que el arte mediante metáforas puede ilustrar el camino y la producción de la ciencia. Un ejemplo se encuentra en la poesía *Itaca* (1911) de Constantino Kavafy⁹ quien, para el antropólogo Lambros Comitas, trata de manera metafórica el proceso de descubrimiento que pone en juego tanto la mente como el cuerpo. En las clases, el/la docente realiza la lectura del poema estableciendo posibles relaciones entre el viaje de Odiseo a la mítica Itaca y el camino del/de la investigador/a.

En otras ocasiones, se propone a los/as alumnos el análisis de películas que dan cuenta de diferentes procesos de investigación como *Casas de Fuego*¹⁰ (Stagnaro, 1995), *Temple Grandin*¹¹ (Jackson, 2010), o se trabajan canciones como metáforas de diversos conceptos, por ejemplo, *El escaramujo*¹² (Rodríguez, 1994) para visualizar la importancia de interrogarse o *La costumbre*¹³ (Arbolito, 2007) para abordar el proceso de desnaturalización de la realidad.

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

Uno de los objetivos de hacer estas propuestas es abrir sentidos que alimenten la creatividad que necesita el/la investigador/a para la toma de decisiones. En este caso, el/la docente plantea una consigna donde la fuerza no está en las relaciones que él/ella pueda establecer con los conceptos metodológicos, sino en la posibilidad de que los/as estudiantes sean los que otorguen sentido a las obras, vivenciando “actitudes” del artista que pueden vincularse con las del/de la investigador/a.

En la clase donde se trabaja el método comparativo constante se presentan los diferentes niveles de construcción de los datos a partir de la comparación con el análisis de la

9 Uno de los mayores poetas literarios exponentes del renacimiento de la lengua griega moderna (1863-1933).

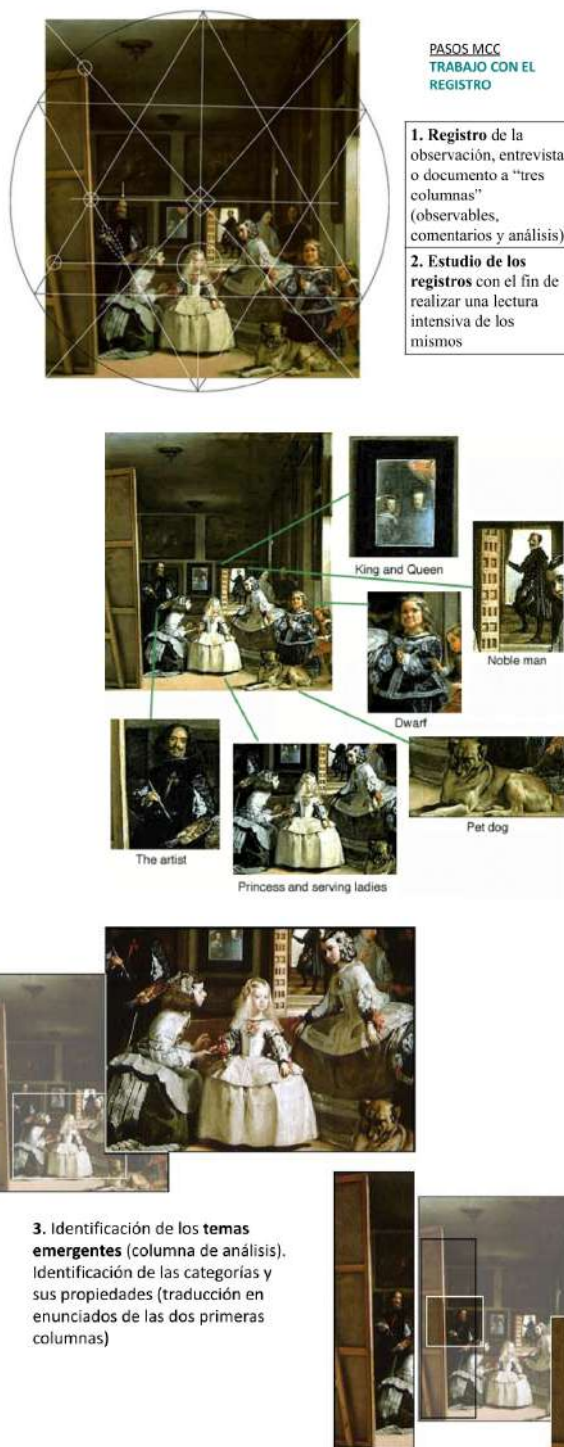
10 Película argentina dramática-histórica que narra la vida del científico argentino Salvador Mazza y su trabajo sobre el parásito causante del “Mal de Chagas-Mazza”.

11 Película biográfica de una científica que se convierte en defensora de las personas autistas y del buen trato del ganado.

12 Canción del cantautor Silvio Rodríguez (Cuba, 1946).

13 Canción de Arbolito, banda argentina de folklore-rock, compuesta por egresados de la Escuela de Música Popular de Avellaneda y formada en 1997.

obra *Las Meninas*¹⁴ de Velázquez (Figura 2). En esta oportunidad, se ponen en juego los elementos de análisis de un/a investigador/a y el/la artista. Lo que se metaforiza no es el concepto, sino los procesos mentales que pone en juego el/la investigador/a. Se muestra el modo de producción de una obra de arte y su estructura de análisis que permite un paralelismo con los pasos del Método Comparativo Constante.



¹⁴ *Las meninas* o *la familia de Felipe IV* (acabado en 1656) se considera la obra maestra del pintor del Siglo de Oro español Diego Velázquez.

4. Identificación de temas recurrentes a partir del análisis de los conceptos emergentes en la 3ª columna
5. Fichado sobre la base de los temas recurrentes

La ubicación de los personajes en la obra	
	<p>"Los personajes se agrupan en un primer plano en el que la figura principal, la infanta Margarita, ocupa la parte central del grupo; a sus lados, Isabel Velasco y Agustina Sarmiento -las "meninas" http://museoprado.mcu.es/menid1.html</p>
	<p>"En la izquierda se encuentra la figura de Velázquez con sus instrumentos de trabajo delante de un gran lienzo que ocupa todo el ángulo del cuadro." http://museoprado.mcu.es/menid2.html</p>

Figura 2. Diapositiva utilizada en el marco teórico sobre MCC. Fuente: elaboración propia.

En otras oportunidades se presenta un fragmento de la película *Un lugar en el mundo*¹⁵ (Aristarain, 1992), con la intención de trabajar el papel de la teoría, de los conceptos, su relación con la empiria, la posibilidad de comprender e interpretar a partir de los datos. Los/as estudiantes suelen enunciar también aspectos y relaciones como la importancia de escuchar a los/as informantes, el rol del/de la investigador/a cuando entrevista, entre otros.

El *modo constructivo* se refiere a una inclusión del arte que se sostiene como eje central de la tarea a lo largo de todas las clases. En este caso, se le imprime al arte un propósito pedagógico como vehículo para aprender metodología de la investigación que incluye el análisis de los materiales artísticos y las propuestas de producción permiten apoyar la generación de conceptos asociados a la metodología de la investigación.

Para construir un andamio frente al abordaje del terreno para el minidiseño de investigación que se lleva a cabo en los barrios de emergencia de la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires, se presentan algunas obras de Antonio Berni para reconstruir las infancias que "vo" el artista como inspiración para la serie Juanito Laguna (Figura 3): *Sin título* (1973), *Juanito jugando con el trompo* (1973), *Juanito Laguna y la aeronave* (1978), *Juanito tocando la flauta* (1973), *La familia de Juanito emigra* (1970) *Juanito remontando su barrilete* (1973), *Juanito Laguna aprende a leer* (1961).

¹⁵ Película argentina dramática que narra la historia de un maestro que llega del exilio e inspira a sus vecinos oprimidos a luchar contra un terrateniente cruel.



Figura 3. Cuadros de Antonio Berni analizados en la clase para reconstruir el contexto de la infancia. Fuente: elaboración propia.

En las clases, se proponen distintas consignas vinculadas a la apreciación, a la contextualización y al análisis de los cuadros —desde las categorías de nuestra asignatura—, la intervención de alguno de ellos y la producción de un *collage* que les permita a los/as estudiantes tomar decisiones acerca del proceso de construcción del minidiseño de investigación en un proceso holístico donde, a la vez que “escriben”, van “creando” y completando su propia obra artística.



Figura 4. Collage producido por uno de los grupos de estudiantes donde dan cuenta del proceso de focalización a partir del trabajo en terreno. Fuente: elaboración propia.

El trabajo con el recurso artístico pasa a ser otra forma de acercarse a los conceptos de la materia que facilita la comprensión y permite formarse en el oficio de investigador/a. A partir de la producción de estos *collages* (Figura 4), se observa que los estudiantes a la hora de realizar procesos de construcción de la dimensión del objeto en sus diseños de investigación pueden enriquecer sus decisiones epistemológicas, sus interpelaciones a la empiria y avanzar con nuevas perspectivas hacia diseños de investigación educativa con miradas pedagógicas plurales.

El libro álbum como ejemplo de modo metafórico de vinculación de los lenguajes artísticos a la formación del oficio de investigador/a

Un libro álbum se caracteriza por la preponderancia de imágenes, así como por la confluencia de dos códigos: el léxico y el visual que, además de referirse a las ilustraciones, tiene en cuenta el diseño, la tipografía y el soporte (Hanán Díaz, 2007). Se distingue por la relevancia de sus imágenes que ocupan un espacio importante, dominando el campo visual a partir de un diálogo con el texto que no puede ser entendido sin las imágenes y viceversa (Hannan Díaz, 2007). Asimismo, se plantean las tensiones que provoca la lectura de este tipo de texto frente a otros:

La lectura, como tradicionalmente la concebimos, nos impone dictatorialmente una dirección lineal (...) las ilustraciones exigen una lectura espacial. ¿Por dónde comenzamos a ver una pintura? ¿Cómo privilegia el ojo la lectura de una imagen? ¿Qué nos llama la atención en primera instancia? ¿Cómo jerarquizamos detalles o figuras? Estos interrogantes nos llevan a plantear la tensión que el lector experimenta ante un libro álbum. Por un lado, el texto obliga a seguir adelante. Por el otro, las ilustraciones invitan a detenerse, a mirar cuidadosamente, a fijarse en los detalles, a descubrir signos. (Hannan Díaz, 2007: 93)

Los libros álbum son considerados objetos culturales que enriquecen la educación estética de los lectores, y son seleccionados en función de su potencia como puerta alternativa de entrada a conceptos centrales del taller (Monteverde *et al.*, 2019).

Los libros álbum ayudan a ilustrar y a metaforizar los conceptos metodológicos. En ellos el texto y la imagen son inseparables y construyen una historia en la confluencia entre el lenguaje verbal y el visual. Son obras en las que las ilustraciones son como “textos de testimonios”, imágenes que “hablan inmediatamente a la imaginación” (Bertaux, 1997) y permiten desde esa potencia construir conceptualizaciones sobre qué es investigar, en este caso.

Así, por ejemplo, en el marco de la carrera de grado observamos que en las diversas y reiteradas ocasiones en que se presenta el trabajo con libros álbumes seleccionados (Figura 5), se sostiene una misma consigna: ¿por qué este libro álbum en este momento?

El objetivo subyacente a esta decisión es hacer hincapié en la reflexión autónoma de los/as estudiantes en los distintos encuentros, cuyas ideas emergentes se retoman sobre el final de la cursada como una actividad de metacognición. La selección de los libros álbum y su consigna habilita los significados que la obra literaria permite y la diversidad de vínculos que pueden establecerse con los conceptos que se trabajan en la materia. A modo de ejemplo, en uno de los talleres, se presenta *El árbol rojo*¹⁶ (Shaun Tan,¹⁷ 2005), cuyo tratamiento permite el establecimiento de relaciones con los conceptos de

¹⁶ El libro describe el día de la joven, retratando un mundo de sueños en el que lo fantástico se transforma en realidad, un viaje desde la desesperación a la esperanza.

¹⁷ Es un artista y autor australiano nacido en 1974 que se caracteriza por usar el álbum ilustrado como medio fundamental de expresión.

contexto de descubrimiento, desnaturalización y problematización, en relación con el devenir de un foco de investigación dentro de múltiples posibilidades.

Los/as estudiantes, de forma anónima, son invitados/as a recorrer el libro y a escribir cómo vinculan lo que observan con la investigación; los impactos y sensaciones que les genera.

Detenerse a mirar para transformar. Deconstruir aquello que parece “natural”.
Investigación como un libro que permite encontrar múltiples sentidos y perspectivas.
El árbol rojo, que aparece o quizás siempre estuvo ahí pero no lo veías, y la investigación trata de eso, de saber mirar. (Expresiones de estudiantes de grado, cursada 2019.)

Estos modos de vincular el arte con la enseñanza del oficio de investigador/a que se construyeron a partir del trabajo en la enseñanza de grado, se validan en otra experiencia de cursado de un seminario de investigación en un espacio de posgrado en la cohorte 2020. A lo largo de la cursada, se propone una secuencia de “ventanas de arte y ciencia” a partir del trabajo con los libros álbum (Figura 5).

Figura 5. Portadas de los libros propuestos para el análisis. Fuente: elaboración propia.



Se comparten a continuación tres de ellas. La primera ventana se corresponde con el libro *Emigrantes*¹⁸ (Shaun Tan, 2016) (Figura 6). Este libro álbum tiene la particularidad de contar solo con imágenes (libro silente). Su selección invita a pensar la investigación científica desde sus características, una de ellas vinculada con el acercamiento al concepto contexto de descubrimiento (Schuster, 1992) y sus posibles relaciones con el arte. Las maestrandas son invitadas a escribir en un foro del aula virtual, cómo vinculan lo que observan en la obra literaria con la investigación y el proceso que inician hacia la tesis.



Figura 6. Imagen del libro *Emigrantes*.

¹⁸ El libro relata la historia de una emigración contada por medio de una serie de imágenes sin palabras que podrían parecer propias de un tiempo lejano y olvidado.

Ser emigrante significa, entre otras cosas, adentrarse a un universo completamente nuevo, desafiante, lleno de incertidumbres y descubrimientos. Además, es un proceso de deconstrucción y reconstrucción constante que permite ampliar conceptos, perspectivas y conocimientos, así como vivenciar nuevas experiencias. Resulta muy oportuna la propuesta del libro como punto de partida para este taller. El campo de la investigación nos posibilita desarrollar nuevas maneras de pensar, mirar, indagar, pesquisar y analizar a partir de un determinado contexto. (M)

Otro aspecto que me impactó fue la importancia de los detalles. Los detalles -cuentan-, tienen un valor muy importante para conocer más en profundidad y comprender lo que sucede. ¿Será que como investigadores/as tenemos que darle importancia a los detalles? (S)

La obra artística *Emigrantes* habilita a que emerja y se comparta una variedad de significados: cómo se lee la experiencia en las imágenes, los detalles de la situación de emigración y la posibilidad de pensar desde allí la investigación como una forma de mirar aquello que cuenta, de preguntar e indagar en un determinado contexto. Este libro álbum permite comenzar a establecer vínculos con el oficio de investigar específicamente en torno a cómo el/la investigador/a se acerca a aquello que desea conocer, cómo lo interroga, cómo considera lo desconocido y cómo lo interpela en un determinado contexto.

En la segunda ventana, se comparte la obra de Marjorie Pourchet¹⁹ (2018) *La cabeza en la bolsa*.

La actividad alienta a elegir una o dos escenas o fragmentos y compartir en un padlet sus reflexiones, estableciendo la relación con algunos de los conceptos o ideas trabajadas.

Yo creo que todos andamos por la vida con alguna bolsa en nuestras cabezas, en la medida en que la transitamos con la visión un tanto recortada, y pensando que así son las cosas, las naturalizamos. Quien se disponga a realizar un trabajo de investigación, el primer paso a dar es sacar de la cabeza la bolsa que delimita las visiones, para poder adoptar una actitud diferente, desnaturalizando la realidad y el contexto. Solo así se pueden realizar las preguntas adecuadas que lleven a un nuevo conocimiento, a partir de poner en juego otras lentes que posibiliten ver de otra manera, focalizar en aspectos antes desconocidos. (J)

Es en ese mismo instante, donde al correr el velo de su mirada, Adela al igual que el investigador, comienza a ajustar su observación enfocándose con mayor precisión en la realidad, desvelando lo obvio. (A)

Los aportes compartidos por las maestrandas dan cuenta de los vínculos que establecen con determinados conceptos con los que se continúa trabajando en el seminario, específicamente la desnaturalización, la problematización y el valor de la ignorancia (Mardones, 1991; Sirvent y Rigal, 2023).

La ventana 3 invita a compartir las “voces” que se hicieron escuchar en el trabajo realizado como primer acercamiento al terreno como insumo para la focalización de una pregunta de investigación, con el libro *Voces en el parque*²⁰ de Anthony Browne²¹ (1998).

¹⁹ Escritora e ilustradora nacida en Francia en 1979. Su primera obra fue *La cabeza en la bolsa*.

²⁰ El libro cuenta cuatro veces la misma historia, pero narrada por cuatro personajes diferentes que habitan el parque.

²¹ Autor e ilustrador de libros infantiles con reconocimiento internacional (1946).

En ese libro álbum se presentan las voces, los testimonios, de distintos personajes que comparten la experiencia de ir al parque y encontrarse un momento en él. Cada uno relata su experiencia desde su perspectiva.

En esta oportunidad la consigna de trabajo en el foro se refiere a identificar las voces que se hicieron escuchar en los escenarios de sus observaciones o entrevistas. Se les pide que compartan en el foro (Voces de la empiria) ¿qué observaron o a quién entrevistaron? y seleccionen dos o tres ideas fuerza, desafíos, preguntas... que les generó lo “visto” en la observación o lo “dicho” en la entrevista. Se pide que puedan colocar un título a la primera aproximación al terreno y relacionarlo con el libro analizado.

Luego de leer *Voces en el Parque* pienso en lo importante que es en una investigación cualitativa registrar y darle entidad a lo que cada persona percibe de un hecho, de una situación; es decir escuchar y atender a los distintos puntos de vista, los cuales representan formas de interpretar, comprender, experimentar y producir realidad social. Además me despertó la sensación de que ese proceso de escucha requerirá necesariamente de instancias donde revisar nuestros propios puntos de vistas (nuestras propias impresiones, sentimientos, implicancias). (M. G.)

La invitación a la lectura de *Voces en el parque* nos hace pensar en la diversidad de voces existentes, cargadas de vivencias y perspectivas bien personales sobre la realidad. Y en este recuperar voces, me encontré con una docente jubilada que formó parte de la primera promoción del Instituto de Formación Docente N° 110 “Mercedes de Lasala y Riglos”, por los años 68 y 69, a quien entrevisté, ya que sus prácticas docentes fueron realizadas en las salas de jardín propias del instituto de menores “Mercedes de Lasala y Riglos”. Durante la escucha atenta a la entrevistada y cada vez que releo lo registrado me genera emoción. Sus relatos guardan detalles de cómo era el edificio por esos años y la descripción de algunos episodios en relación a las niñas permiten imaginar esas vivencias ajenas, que sin querer las hice propias... Si tengo que pensar un título a esta primera aproximación, sería, “Voces de la memoria”. (D)

La propuesta en este caso a la lectura de *Voces en el parque* en el momento en que las maestras realizan su trabajo en terreno aporta —según sus relatos— al valor y la importancia de los puntos de vista, incluidos, los del/de la investigador/a; a la importancia de la escucha, atenta, de recoger distintas voces en el terreno y del valor de la entrevista para la obtención de la empiria.

A modo de cierre

En la búsqueda de los aportes que los lenguajes artísticos y expresivos realizan a las propuestas de enseñanza de grado y posgrado, se construyeron tres grandes modos de vincularlos con la enseñanza de los contenidos de la asignatura, que se han categorizado como ornamental, metafórico y constructivo, dando cuenta de que la presencia de estos lenguajes enriquece la aproximación a los conceptos metodológicos.

Es importante aclarar que la inclusión de recursos artísticos y específicamente la de libros álbum, no tiene como finalidad reemplazar los conceptos, ni simplificarlos. La presencia de las expresiones artísticas aporta al acercamiento a los conceptos, a su apropiación y a la posibilidad de operar con ellos —muchos de ellos complejos— y que suelen traer consigo discusiones epistemológicas de larga data. Asimismo, aportan a la construcción del oficio de investigador/a, su inclusión colabora en la sensibilidad y en la capacidad interpretativa del/de la investigador/a tan necesaria a la hora de investigar en ciencias sociales.

Bibliografía

- » Anijovich, R. y Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer del aula*. Buenos Aires, Aique.
- » Bertaux, D. (1997) *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona, Bellaterra.
- » Browne, A (1999). *Voces en el parque*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- » Cavafis, C. (2015). *Itaca*. Madrid, Nordica.
- » Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona, Paidós.
- » Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona, Gedisa.
- » Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona, Paidós.
- » Ferrés i Prats, J. (2008). *La educación como industria del deseo*. Barcelona, Gedisa.
- » Fiorini, H. (2010). *Teoría y técnica en psicoterapias*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- » Foucault, M. (1991). "El juego de Michel Foucault". En Foucault, M. *Saber y verdad*, pp. 127-162. Varela, J. y Álvarez-Uría, F. (trads.). Madrid, La Piqueta.
- » Gil, S. (2018). *La ciencia y el arte: dos miradas sobre la realidad*. Conicet. Disponible en: <http://www.conicet.gov.ar/la-ciencia-y-el-arte-dos-miradas-sobre-la-realidad/>
- » Hanán Díaz, F. (2007). *Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción?* Bogotá, Norma.
- » Jackson, Ph. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires, Amorrortu.
- » Le Goff, J. (1996). *Los Intelectuales en la Edad Media*. Barcelona, Gedisa.
- » Litwin, E. (1996). El campo de la didáctica, la búsqueda de una nueva agenda. En Camilloni, A.; Davini, M. C.; Edelstein, G.; Litwin, E.; Souto, M. y Barco, S. *Corrientes didácticas contemporáneas*, pp. 91-116. Buenos Aires, Paidós.
- » Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza*. Buenos Aires, Paidós.
- » ----- (2015). Los aportes de una didáctica renovada para pensar la clase hoy. *Revista del IICE*, (37), 27-40. Buenos Aires. Disponible en: <https://doi.org/10.34096/riice.n37.3447>
- » Mardones J. M. (1991). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. Barcelona, Anthropos.
- » McCourt, F. (2006). *El profesor*. Buenos Aires, Norma.
- » Meirieu, P. (1997). *La escuela: modo de empleo*. Barcelona, Octaedro.
- » ----- (1998). *La escuela: modo de empleo*. Barcelona. Octaedro.
- » Monteverde A. C.; Kurlat, M.; De Angelis, S. y Agulló, M. (2019). Los libros álbum como dispositivo de enseñanza poderosa para la formación inicial de los estudiantes de grado en investigación científica. *Primer Congreso Internacional de Ciencias Humanas*. UNSAM. Noviembre.
- » Monteverde, A. C.; Fernandez, A. M.; Agulló, M. F. y de De Angelis, S. E. (2022). Dispositivos didácticos con recursos artísticos en la formación del oficio de investigador. *Revista Argentina de Educación Superior RAES*, 14(24): 60-76. Disponible en: http://www.revistaraes.net/revistas/raes24_art4.pdf
- » Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Barcelona, Mondadori.

- » Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. Nueva York, Doubleday & Co.
- » Pouchet, M. (2018). *La cabeza en la bolsa*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- » Rigal, L. y Sirvent, M. T. (2023). *Metodología de la Investigación Social y Educativa: Diferentes caminos de producción de conocimiento*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- » Sarlé, P. (2003). La historia natural en la investigación cualitativa. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 21: 25-30. Buenos Aires, IICE.
- » Schön, D. (1992). *La Formación de Profesionales Reflexivos*. Barcelona, Paidós.
- » Schuster, F. (1992). *El método en las Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- » Shaun Tan (2005). *El árbol Rojo*. Granada, Bárbara Fiore Editora.
- » ----- (2016). *Emigrantes*. Granada, Bárbara Fiore Editora.
- » Sirvent, M. T. (2006). *El proceso de investigación, las dimensiones de la metodología y la construcción del dato científico*. Buenos Aires, Opfyl.
- » Sirvent, M. T.; Sarlé P.; Monteverde, A. C. y Rosemberg, C. (2007). La puesta en acto de los diseños de investigación realizados en el marco de la materia Investigación y Estadística Educacional I, en relación a los aprendizajes llevados a cabo por los movimientos sociales. *Jornadas Ciencias de la Educación: 50 años haciendo historia*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 27, 28 y 29 de noviembre.
- » Sirvent, M. T. y Monteverde, A. C. (2016). Enseñar a investigar en la universidad. Propósitos, desafíos y tensiones en la formación metodológica de posgrado: la experiencia de la Maestría en Salud Mental de la Facultad de Trabajo Social de la UNER. En De Riso, S. y Jaquet, M. (comps.). *Formación en Salud Mental: una experiencia de maestría en la Universidad Pública Argentina*, pp. 115-144. Paraná, EDUNER.
- » Sennett, R. (2009). *El artesano*. Barcelona, Anagrama.
- » Souto, M. (2016). *Pliegos de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Buenos Aires, Homo Sapiens.
- » ----- (2018). *El dispositivo en el campo pedagógico*. Buenos Aires, Opfyl, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- » Souto, M.; Barbier, J. M.; Cattáneo, M.; Coronel, M.; Gaidulewicz, L.; Goggi, N. Y Mazza, D. (1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Novedades Educativas, Facultad de Filosofía y Letras. Colección Formación de Formadores N° 10, UBA.
- » Steiner, G. (2016). *Fragmentos*. Madrid, Siruela.
- » Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Universidad de Antioquia.

Marcela Fabiana Agulló

Licenciada en Ciencias de la Educación y Magíster en Didáctica, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0984-9049>.
marceagullo@gmail.com

Susan Estrella De Angelis

Licenciada en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0849-8689>.
susan.de.angelis@gmail.com

Andrea Mabel Fernández

Doctora en Educación, Magíster en Psicología Educacional y Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires, Argentina. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9504-545X>.
andreafernandezliz@gmail.com

Ana Clara Monteverde

Licenciada en Ciencias de la Educación y especialista en Didáctica, Universidad de Buenos Aires, Argentina. ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2651-5996>.
anaclaramonteverde@gmail.com

