

El desafío de enseñar con significatividad el oficio del investigador: Experiencias de formación en la Carrera de Arteterapia

Autora Lic. Marcela Agulló. 2010
Introducción

*Cuando para Itaca partes,
Ruega que el camino sea largo,
Lleno de aventuras, lleno de conocimientos.
A los Lestrigones y a los Cíclopes,
Al enfado de Poseidón no temas
No tropezarás con tales en tu ruta
si elevado se mantiene tu pensamiento,
si emociones selectas te tocan el espíritu y el cuerpo.
A los Lestrigones y a los Cíclopes
Y al feroz Poseidón no encontrarás,
si dentro de tu alma no los llevas,
si tú no los evocas ante los ojos.
Ruega que el camino sea largo.
Que sean muchas las mañanas estivales,
en que con cuánta dicha, con cuánta alegría
entras a bahías vistas por primera vez,
y te detienes en puertos Fenicios,
y consigues bellas mercancías,
nácar y corales, ámbar y ébanos,
y perfumes voluptuosos de toda clase,
lo más que puedas,
excesos de perfumes voluptuosos.
Anda a muchas ciudades Egipcias
A aprender y a saber de los sabios.*

Constantino Kavafy.¹

Como suele ocurrir en los actos de escritura, se entremezclan múltiples intenciones, acciones, historias y también deseos y emociones, “que tocan el espíritu y el cuerpo”. Pues es muy difícil dar cuenta

¹ Poeta griego. Este poema titulado *Ithaki* Itaca, en griego, fue escrito en 1911 y probablemente publicado por primera vez en su idioma original en 1916. Esta tomado de las Memorias de Investigación y Estadística Educativa 1, donde su titular la Dra M.T.Sirvent introduce la materia con la presentación didáctica de este material a los alumnos señalando la “compleja pero apasionante tarea de hacer ciencia de lo social”. Es tomado del trabajo de Lambros Comitas, “Con Itaca en mi pensamiento. La odisea de un antropólogo”. Conferencia dictada en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA el 30 de julio de 1996.

nítidamente de un quehacer sin modelarlo y alterarlo de alguna manera. Dificultad que se potencia por los límites mismos que impone esta cultivante tarea de escribir un documento propio, que exige buscar y profundizar pero también recortar y jerarquizar...optar..., barriendo expresiones, ralentando debates y posponiendo discusiones. Este documento que en verdad de propio tiene muy poco, ya que es fruto de largos debates con maestras y colegas de mi carrera de origen Ciencias de la Educación y del Posgrado en Arteterapia. Somos concientes de estos cuestiones pero confiamos que en función del intenso seguimiento de este trabajo en “*este largo camino*”, se ha logrado esbozar una vertiente en este fluyente manantial de la realidad de la enseñanza de la práctica de la investigación científica en Arteterapia que intenta provocar erosivamente a dogmas y certezas demoledoras y reflexivamente, atemperar distancias entre maduros métodos (con sus “Cíclopes, Lestrigones y Poseidones” propios) y nuevos escenarios (con sus nuevos “puertos y bahías”).

En este trabajo (“llena de aventuras, llena de conocimientos”) se oirán muchas voces que fueron, son y serán muy significativas como las de mis alumnos especialmente. Por otra parte organizaremos la discusión sobre la enseñanza del oficio del investigador en Arteterapia a través de dos apartados:

1. Algunas reflexiones sobre el campo de Arteterapia y su naturaleza interdisciplinaria
 2. Cuestiones propias del enseñar el oficio del investigador en Arteterapia con significatividad
- Estos dos apartados nos permitirá abrir nuevas preguntas, resignificar otras pero sobre todo tratar de empezar a comprender ese maravilloso y complejo acto de enseñar con significatividad en este novel campo de Arteterapia.

1. ARTETERAPIA E INTERDISCIPLINAREIDAD: Hacia la viabilidad académica, la práctica enriquecida y la fecundidad investigativa

Es sabio quien sabe que ignora
CONFUCIO

El presente documento surge en el seno de un proyecto de investigación que venimos desarrollando hace unos años dentro del Posgrado de Especialización en Arteterapia dirigido por la Lic Adriana Farias y coordinado por la Lic Cristina Arraga.

Nuestra intención es presentar y convocar la reflexión sobre la posibilidad de pensar a Arteterapia como un espacio de encuentro y diálogo interdisciplinario que pueda conjugar caminos académicos, de investigación y por supuesto caminos de la práctica.

Vayamos por partes:

La etimología del vocablo *disciplina*, se vincula con el verbo latino “*discere*”, que equivale a aprender, y con la palabra derivada, “*discipulus*”, es decir, discípulo: quien aprende o quien se deja enseñar.

Disciplina se refiere al orden necesario para poder aprender y su aparición como concepto está asociada con el aprendizaje.

Las disciplinas parecerían tener su origen en relación a la necesidad social de que algo sea aprendido por otros, a una manera de trasmitir ciertos saberes para que otro-s los aprendan.

No siempre existió en el mundo académico una división u organización disciplinar. Antiguamente, todos los saberes formaban parte de un mismo cuerpo hegemonizado por la Teología y la Filosofía. Si bien las universidades medievales enseñaban las ciencias a través del *trivium* y *cuadrivium*, el lugar privilegiado y dependencia epistemológica de la Filosofía y Teología, era indiscutible.

Cabe recordar, la importancia de la curricula escolástica basada en las [siete artes liberales](#) mencionadas: *trivium* y *quadrivium*, relativas este último a la elocuencia: [gramática](#), [retórica](#) y [dialéctica](#) (o [lógica](#)) y

respecto del *quadrivium* eran cuatro las ciencias que se enseñaban ([aritmética](#), [astronomía](#), [geometría](#) y [música](#)) y formarían las bases de la educación de la [Edad Media](#).

La Edad Moderna trajo muchos replanteos de lo científico y se produjo una revolución de conocimientos. La mayoría de las disciplinas canónicas y como las conocemos ahora, son “modernas” y tiene su origen a partir del siglo XV. Tal es el caso de la Medicina, la Química, o la Pedagogía. Si bien todas estas expresiones disciplinares tienen su raíz en los pueblos antiguos y/o grecolatinos, es recién en los tiempos modernos donde empiezan a tener entidad epistemológica compartida por una comunidad científica y transmitida sistemáticamente.

A la constitución de diversos saberes independientes, le sucedieron múltiples especializaciones, ya en la edad contemporánea. Podría hablarse de Medicina y dentro de ésta la Cardiología o la Neurología, por ejemplo.

Pero, como contrapartida, esta multiplicidad de desarrollos trajo en algunos casos cierto alejamiento del objeto total e inicial de cada disciplina. En muchos estudios especializados, comenzaron a verse los defectos de conocer al detalle lo específico desconociendo lo contiguo y, más aun, ignorando la totalidad. Los esfuerzos se orientaron entonces hacia la superación de estos límites. Desde las especialidades de la unidisciplina se avanzó hacia la multidisciplina pero con la pretensión de encontrar la forma de saltar hacia la interdisciplina

Claramente lo expresa Alicia Stolkiner: "Es sabido que la simple yuxtaposición de disciplinas o su encuentro casual no es interdisciplina" (Stolkiner, 1999). Por el contrario, se requiere de una construcción conceptual común del problema.

Si bien hay muchos teóricos que abordan el problema de la interdisciplina en distintos espacios académicos, es interesante para nuestro caso- Arteterapia- rescatar algunos conceptos de esta psicóloga argentina.

Según Stolkiner el planteo interdisciplinario pretende trascender los límites de la fragmentación de una- s disciplina-s.

La interdisciplina supone estrategias epistemológicas, que advocan a lo arriba mencionado y metodológicas que advocan a la producción de acciones en equipo. Oigámosla: "*tanto en el campo de la investigación, como en el de la asistencia, pensar en un desarrollo interdisciplinario es programar cuidadosamente la forma y las condiciones en que el mismo se desenvuelve.(...) La construcción conceptual común del problema que implica un abordaje interdisciplinario, supone un marco de representaciones común entre disciplinas y una cuidadosa delimitación de los distintos niveles de análisis del mismo y su interacción. Para que pueda funcionar como tal, un equipo asistencial interdisciplinario requiere la inclusión programada, dentro de las actividades, de los dispositivos necesarios.*"² (Stolkiner, 1999).

Esta profesional pone énfasis en el aspecto subjetivo y grupal de la teoría y práctica interdisciplinaria: *las disciplinas no existen sino por los sujetos que las portan, las reproducen, las transforman y son atravesados por ellas* (Stolkiner, 1999).

Para que un equipo profesional pueda funcionar interdisciplinariamente se requiere, como requisito *sine qua non*, la inclusión programada, dentro de sus actividades, de los dispositivos necesarios: tiempo de

² Stolkiner, A: La Interdisciplina: entre la epistemología y las prácticas. 1999. Diplomada en Salud Pública. Docente en la Cátedra II de Salud Pública y Salud Mental de la Facultad de Psicología, U.N.B.A. Buenos Aires. Publicado en EL CAMPO PSi Abril 1999

discusión de casos, ateneos compartidos, historiales únicos, etcétera. Todo esto debe ser reconocido como parte del tiempo de trabajo.

Todo equipo de trabajo debe ser pensado desde alguna lógica que contemple lo subjetivo y lo intersubjetivo. Un saber disciplinario es una forma de poder y, por ende, las cuestiones de poder estarán siempre presentes. A nivel individual exige renunciar a creer que la propia disciplina es suficiente para dar cuenta del problema. Éste es un dato determinante, pues la interdisciplina no es posible si no existe una relación democrática entre las disciplinas que participan de la tarea.

A nivel grupal exige de la construcción compartida de un conocimiento que nace de un *más allá de la yuxtaposición* de principios epistemológicos de las distintas disciplinas, y en un *más acá de reflexiones colectivas y dialógicas*.

“La primera tarea de construcción inter-saberes que desafían estos equipos es, obviamente, la formulación del programa a desarrollar y de sus objetivos. La base de la misma es la definición del problema y de sus actores. El marco referencial común implica, entonces, acuerdos básicos ideológicos: cuál es el tipo de relación que se intenta construir entre equipo asistencial y “beneficiarios” del mismo? Cómo se define al sujeto de estas acciones?” Advierte Stolkiner. (Stolkiner, 1999).

Cada una de las disciplinas en juego, como podrían ser en nuestro caso: la Psicología, las Artes Visuales, las Ciencias Sociales, plantearán sus saberes unidisciplinarios desde la *incompletud*, desde ese lugar desde donde “algo le falta” a cada una, para dar cuenta del objeto complejo de la Arteterapia.

Es recién cuando estas disciplinas entran en diálogo, cuando se produce la construcción epistemológica de carácter interdisciplinario llamada Arteterapia.

Desde esta mirada podría avanzarse que en definitiva, la interdisciplina no es ni más ni menos que la confrontación en el diálogo de distintas visiones de mundo traducidas en conocimiento.

Diálogo que en definitiva se traduce en intervención en lo social y así en lo terapéutico.

Para ir finalizando estas breves líneas, podrían avizorarse algunos desafíos inminentes para la construcción del campo interdisciplinario de lo arteterapéutico, a saber:

- ❖ La interdisciplina se advierte como necesaria para la resolución de problemas concretos del campo arteterapéutico, el planteo de sus objetos, objetivos y métodos. Los problemas arteterapéuticos no convocarían a una disciplina, sino más bien a disciplina-s.
- ❖ La interdisciplina exige de un trabajo epistemológico grupal, pues se requiere el aporte de personas provenientes de diferentes disciplinas –no hay producción interdisciplinaria unipersonal– para una construcción social de conocimiento arteterapéutico.
- ❖ La interdisciplina exige un trabajo grupal compartido *epistemológico y metodológico* y no brinda resultados inmediatos; todo esto traería sobre el tapete la urgencia de una necesaria sensatez y a su justificación en criterios de epistemología y metodología por una parte y por otra, de gestión de la investigación y la docencia.

Docencia, investigación y gestión en Arteterapia serían prácticas e insumos necesarios para construir ese novel campo del quehacer arteterapéutico interdisciplinario.

2. Experiencias de formación en la Carrera de Arteterapia en la enseñanza del oficio del investigador

*La ciencia es la estética de la inteligencia.
Gastón Bachellard.*

Comenzamos citando a Gastón Bachellard justamente en un trabajo que tiene como foco la formación de lo científico. Ese mismo filósofo (1884-1962) que suponía que nada nos está dado sino que todo es construido gracias a esa ignorancia que despierta ese espíritu científico que busca incesantemente generar nuevos conocimientos y nuevos interrogantes. Bachellard, ese brillante provocador contemporáneo, nos permite introducirnos en nuestra temática: la enseñanza del oficio del investigador en una carrera de posgrado.

Los seminarios Métodos de Investigación en Arteterapia y Taller de Preparación del Trabajo Final representan los espacios curriculares destinados a la formación en investigación de la Carrera de Especialización en Arteterapia-IUNA-. La concepción de metodología que subyace en estos seminarios asume una visión tridimensional del proceso de investigación³, la importancia del proceso de construcción del objeto a partir de una situación problemática en un contexto de descubrimiento y los modos de hacer ciencia de lo social, su legitimidad y convergencia.

Se plantea desde el inicio de la cursada una propuesta que parte de la realidad social como “nutriente” (Sirvent, MT 2005)⁴ del proceso de hacer ciencia en Arteterapia.

En este sentido, se busca desarrollar la conciencia de que la práctica de la investigación es una tarea de artesanía intelectual. Para Sirvent y Rigal (2007)⁵, la estrategia para enseñar los oficios artesanales siempre ha sido “aprender haciendo”. Los procedimientos por los que se construye y desarrolla la ciencia sólo parcialmente son transmisibles en forma explícita. En el aprendizaje del “oficio” del investigador, mucho de lo que se conoce, se comunica implícitamente en la práctica de la “cocina de la investigación”. Se parte de una programación de la enseñanza de la metodología de la investigación donde consideramos que “se trata de diseñar aquellas actividades que recuperen la implicación y la emoción” (Litwin, E, 2008)⁶ dotando de significatividad la propuesta.

En las clases teórico-prácticas, los temas se presentan situados, primero de un modo general y luego inductivamente se retoman desde diferentes perspectivas, con diversos grados de dificultad a través de un proceso en espiral que permite sucesivas aproximaciones al mismo concepto. En ese proceso inductivo de complejidad creciente, se van ejemplificando, cada uno de los contenidos desarrollados teóricamente con una variedad de materiales didácticos seleccionados (películas, canciones, cuentos, artículos de diarios) pero, especialmente a partir de las investigaciones de diversos referentes del campo de las ciencias sociales, la salud, la educación y por supuesto del campo arteterapéutico.

Se busca entonces, que los alumnos se apropien de los conceptos a través de operar con ellos en espacios de la “cocina de la investigación” tanto mediante el análisis de diversos materiales, como experimentando por sí mismos el proceso de investigación- con bajadas a terreno- a partir de la construcción de un ejercicio que emula un diseño de investigación, acercándose así a vivenciar el oficio del investigador.

El objetivo de este apartado consiste en presentar el modo en que se organiza la propuesta didáctica del seminario, los desafíos didácticos y las características que asume la investigación en la formación universitaria de arteterapeutas.

³ Se considera que un diseño de investigación debe resguardar 3 dimensiones: una epistemológica, estratégica y técnica (Sirvent, MT, 2005.)

⁴ Sirvent M.T. 2005. El Proceso de Investigación (2ª edición –revisada, 2005). Investigación y Estadística I Cuadernos de la Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras Opfyl) Bs As Argentina

⁵ Rigal Luis, Sirvent, M. Teresa La naturaleza de la investigación social. Documento de base para el libro de Sirvent M. T y Rigal L. sobre "Metodología de la Investigación social. Diversos caminos de construcción del conocimiento" 2007. En elaboración

⁶ Litwin, E El oficio de enseñar. Paidós. Bs As. 2008.

2.a. ¿Cómo llegan nuestros estudiantes (al cursado de los seminarios metodológicos)?

Al inicio de la cursada se procede a indagar cómo es el perfil de alumnos que transitará nuestro seminario. Básicamente se les da la consigna de “escribir 3 ideas fuerza sobre cómo entienden a la investigación científica”. Luego con un par y a posteriori en un grupo pequeño analizan “lo común y lo no común” de esas primeras ideas. Finalizándose con una gran puesta en común

Dentro del conjunto de ideas previas con el que arriban los alumnos a la cursada del seminario, es posible distinguir al “método” como una idea fuerza muy recurrente que sirve para diferenciar a la Investigación científica de otro tipo de prácticas de generación de conocimiento. Por ejemplo en un grupo de 20 alumnos inscriptos y presentes en el Seminario, más del 50% expresó que el método era un rasgo identitario de la producción científica. En la mayor parte de los casos, aparece una idea de la existencia de un único método válido para hacer ciencia de lo social, y dentro de ella del proceso de hacer ciencia en Arteterapia. El método es conceptualizado, además, como una secuencia lineal de pasos en los que claramente se diferencian en espacio y tiempo los procesos de obtención de la información empírica de los de su análisis y éstos, a su vez, de la interpretación y comunicación de los resultados. En este sentido la otra idea fuerza importante es la de hipótesis como brújula orientadora del trabajo de campo. En relación a ella, el lugar de la empiria es concebido casi exclusivamente como la instancia de verificación o refutación de la misma para arribar así a una conclusión.

Con respecto a los objetivos de la investigación en lo social, destacan una finalidad teórica, de corte epistemológico “sacar a la luz conocimientos nuevos sobre un tema”, “construir saberes” o “buscar respuestas sobre algunas preguntas” o bien tiene finalidades más “aplicacionistas”, como por ejemplo: “avaluar teorías e hipótesis con el fin de constituir un conocimiento que pueda ser útil, aplicable a la práctica”.

A su vez, en varias respuestas de los alumnos se señala que investigar no sólo supone conocer sino también transformar. No obstante ello, el cambio es concebido desde una mirada que no percibe el carácter político de la investigación científica, su posibilidad de constituirse en objeto de lucha y de denuncia social. Los alumnos señalan: “La investigación científica es aquello que realizan los investigadores en distintas áreas a los fines de producir nuevos conocimientos, descifrar interrogantes”; “La intencionalidad de la investigación científica considero que tiene que ver con recolectar datos con diferentes técnicas, sacar conclusiones y generar nuevo conocimiento” Otros añaden: “es posible que la investigación científica pretenda cambiar algo”

Resulta interesante observar la aparición – en casi un 70% de las respuestas de los estudiantes- de una *visión instrumental y tecnicista* del oficio de investigador: el investigador es asimilado a un metodólogo, casi técnico que aplica las técnicas más propicias al objeto. Responder, hipotetizar, formular, generar, recolectar suelen ser las principales acciones a las que se asocia el quehacer del investigador. Pareciera no haber diferencias en la modalidad de interacción científica con hechos naturales o sociales.

En base a este análisis preliminar encontramos que se concibe la investigación científica como: la búsqueda de la causalidad, la idea de progreso, la respuesta a una pregunta.

En este sentido los alumnos traen nociones cercanas a lo que Schuster -1992-⁷ ha dado en llamar: contexto de verificación. El hincapié en la relevancia teórica de la investigación científica, la mirada instrumental y tecnicista de la misma, junto con otras cualidades personales que los alumnos perciben como propias del científico social (esfuerzo, persistencia, dedicación) permiten caracterizar su oficio como una tarea eminentemente teórica, Esta primera imagen sobre qué es investigar, pareciera dar paso a otra concepción de “la ciencia” y “del científico” una vez que cursan el seminario.

Una pequeña cantidad de los alumnos ya vienen al seminario asumiendo que en la investigación científica se parte de un contexto de descubrimiento y que en algunos casos además de generar nuevos conocimientos se busca transformar la realidad con un genuino- casi aristotélico- impacto político. (aprox. 30%)

En el marco del encuadre del Seminario-1eras clase- se acuerdan objetivos generales, distribución de los contenidos y en especial los tiempos de la evaluación final y se conversan sus características y criterios. Así entonces, se plantea la evaluación como una práctica “dentro” (Celman, 1998)⁸ de la enseñanza valorándola como proceso metacognitivo, donde a partir de intentar objetivarlos buscamos tensiones, contradicciones, reformulaciones en aquello que decimos y hacemos. Esta presentación de la evaluación rompe con muchas representaciones que traen los alumnos, donde evaluación y poder se presentan como mutuamente determinados en el ámbito institucional-escolar. Durante su trayectoria escolar fueron los docentes quienes dispusieron “no sólo el momento, la forma y el contenido de las pruebas específicas de evaluación de los aprendizajes[...], sino que además las corrigieron sin explicitar los criterios por los cuales han juzgado correcto o incorrecto[...] el trabajo realizado, comunicándole, sólo los resultados obtenidos” (S. Celman, 1998). En estos Seminarios se busca desarrollar la conciencia de que la práctica de la investigación es una tarea de artesanía intelectual. Para Sirvent y Rigal (2007)⁹, la estrategia para enseñar los oficios artesanales siempre ha sido “aprender haciendo”. Los procedimientos por los que se construye y desarrolla la ciencia sólo parcialmente son trasmisibles en forma explícita. En el aprendizaje del “oficio” del investigador, mucho de lo que se conoce, se comunica implícitamente en la práctica de la “cocina de la investigación”.

2.b. ¿Como se van nuestros alumnos (del cursado de los seminarios metodológicos)?

⁷ Schuster, F.G. (1992) *El método en las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina

⁸ CELMAN, S. “¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?”, en: A. Camilloni y otros: *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Bs.As.: Paidós Educador; 1998.

⁹ Rigal Luis, Sirvent, M. Teresa *La naturaleza de la investigación social*. Documento de base para el libro de Sirvent M. T y Rigal L. sobre "Metodología de la Investigación social. Diversos caminos de construcción del conocimiento" 2007. En elaboración

Los datos analizados indican que los alumnos logran al final de la cursada conceptualizar a la investigación científica como una práctica social, anclada en un momento social, histórico, político y en un determinado clima de ideas; es decir en un determinado “contexto de descubrimiento”¹⁰. También llegan a reconocer y diferenciar la existencia de tres modos de operar: verificativo, generativo y participativo (Sirvent, 2007)¹¹. Destacan la necesidad de la “pasión” y del compromiso del investigador para poder llevar a cabo su oficio. A su vez modifican su visión respecto a las intencionalidades de la investigación social.

¹⁰El concepto de **Contexto de Descubrimiento** alude al conjunto de factores sociales, políticos, económicos, psicológicos, institucionales, teóricos, académicos, etc. que caracterizan a un contexto sociohistórico donde surge y tiene anclaje una investigación. Las preguntas claves de una investigación sobre qué se investiga, para qué/quién se investiga y cómo se investiga sólo cobran sentido en un contexto de descubrimiento cuyos factores condicionan el proceso de investigación, actuando asimismo, como facilitadores e inhibidores del mismo. (Sirvent en Rigal, Sirvent: 2007)

¹¹ Dentro del **modo verificativo**, anclado en la tradición positivista de la ciencia, se plantea como parámetro deseable que haya la mayor distancia posible, entre el Sujeto investigador y el Objeto investigado. “Esto se denomina *“objetividad”* (Sirvent en Rigal, Sirvent: 2007). Respecto a la relación teoría- empiria; de la teoría existente se derivan las hipótesis a verificar o refutar a través de la empiria. Es posible distinguir un proceso de raciocinio deductivo, de abstracción decreciente.

Dentro del **modo generativo**, anclado en el paradigma hermenéutico, se rompe con la distancia planteada en la postura anterior. Desde esta postura conocer en ciencia social implica conocer los significados y las concepciones de los sujetos investigados. “Para ello el investigador debe introducirse en la vida cotidiana y en los sentimientos del investigado para sentir lo que él siente” (Sirvent en Rigal, Sirvent: 2007) Este fenómeno es denominado “implicancia” y refiere al sentir del investigador...

Respecto a la relación teoría – empiria, la teoría existente es orientadora, actúa como un encuadre teórico para definir el objeto y el problema de investigación. Es desde la empiria, desde la captura de los significados que se construye teoría, en un ida y vuelta espiralado que conduce a la generación de conceptos de mayor grado de generalidad y abstracción. Se identifica un proceso de raciocinio inductivo, de abstracción creciente. *El investigador social establece una relación con su objeto que, en tanto relación social, nunca es de puro conocimiento, los datos se le presentan como configuraciones vivas, singulares y en una palabra, demasiado humanas, que tienden a imponérsele como estructuras de objeto, Bourdieu (1999).*

Este paso de la distancia a la implicancia, “conduce a una revolución que excede el cambio en las técnicas de investigación” (Sirvent en Rigal, Sirvent: 2007)

Dentro del modo participativo, anclado en la teoría social crítica, se retoman las ideas centrales de la Hermenéutica y se las supera en el sentido que introduce el análisis de los significados de los actores entramados por las determinaciones sociales de las estructuras de poder, de clase social y de dominación social (Sirvent, 2007; Sirvent en Rigal; Sirvent: 2007). También emerge la noción de “emancipación” y se concibe a la ciencia como “conocimiento emancipatorio”

Estos postulados van a fundamentar los modos participativos en investigación social, los cuales apuntan a la construcción colectiva del conocimiento científico a través de la participación de los actores estudiados en las decisiones de la investigación. Respecto a la relación sujeto – objeto, el investigador se introduce en la vida del investigado (al igual que en el paradigma hermenéutico) pero hay un cambio significativo en esta relación, el objeto investigado tiene la posibilidad de investigarse a sí mismo. “El sujeto investigador pone a consideración de los sujetos investigados cuestiones referidas al proceso y a los resultados de la investigación” (Sirvent en Rigal, Sirvent: 2007) En este modo de operar pueden combinarse un raciocinio deductivo o inductivo en función de los problemas que se estudien. Con respecto a la relación teoría- empiria “las instancias colectivas incorporan al sujeto como actor en la toma de decisiones, lo cual, Introduce un factor nuevo en la trama teoría – empiria” (Op. Cit)

Dentro de los aprendizajes que el trabajo en terreno facilita (como ser, por ejemplo, la fascinación por el amplio campo de los denominados “aprendizajes artísticos”) destacamos especialmente el descubrimiento sobre la realidad misma como génesis de la investigación científica, no sólo en tanto corpus proveedor del material empírico con el que opera la investigación sino como la nutriente que abona la identificación de los supuestos y preguntas de investigación, constituyéndose en su origen. Los alumnos como parte de su trabajo en terreno deben sumergirse en contextos de múltiples pobreza (Sirvent, 2007)¹² donde se desarrollan aprendizajes artísticos y desde allí comenzarse a preguntar aquello que los interpela de ese pequeño espacio social.

En primer lugar realizan “bajadas” a terreno tuteladas por el docente donde con técnicas como la observación y entrevista empiezan a teorizar sobre ese espacio social y artístico seleccionado para su trabajo académico en el seminario. Las bajadas son de a dos personas y los grupos son de 4 o 5 personas. Los registros se comparten en el pequeño grupo y se enriquecen mutuamente.

Al término de la cursada, los alumnos logran definir un objeto y un problema de investigación y pueden tomar decisiones vinculadas a las tres dimensiones del diseño metodológico (epistemológica, de la estrategia general y de las técnicas de obtención y análisis de la información empírica (Sirvent, 2007a)¹³) coherentemente articuladas con la naturaleza del objeto que buscan dilucidar.

A modo de ejemplo pueden citarse algunos objetos de investigación científica contruidos por los alumnos de Arteterapia:

- Estrategias polisensoriales en el trabajo con niños con necesidades especiales en un taller de arteterapia
- Vínculos docentes – alumnos en un taller de escultura en una escuela bonaerense
- Los métodos de trabajo en clases de educación plástica en una escuela de niños en riesgo social de la provincia de Bs As

¹² Sirvent identifica que hay pobreza materiales, de entendimiento, de participación y que antes de haber una única pobreza, hay múltiples : Cuando hablamos de múltiples pobreza es toda una perspectiva teórica que implica asumir, además de la pobreza material, otro mundo de necesidades no satisfechas y que de no serlo pueden generar, según nuestros estudios y la teoría de base sobre esto, patologías colectivas. Muchos de nosotros pensamos que varias de las manifestaciones de violencia en nuestra sociedad tienen que ver con esta visión de las múltiples pobreza.

¹³ la dimensión epistemológica: “Se refiere a las decisiones que el investigador toma sobre los conceptos, categorías, cuestiones, con las cuales se construye el objeto de investigación”; la dimensión de la estrategia general de investigación: “Concerniente a las decisiones que el investigador debe tomar sobre las líneas generales previstas como andamiaje del trabajo de investigación”. La dimensión de las técnicas de obtención y análisis de la información empírica: “Corresponde al conjunto de decisiones que el investigador toma en relación con la elección y aplicación de técnicas de obtención y análisis de la información empírica.” (Op. Cit: 8)

- Dispositivos artísticos que favorecen la autonomía de las personas participantes de un emprendimiento social en salud mental relacionado a la restauración de muebles en CABA
- Las implicancias de las actividades del taller de arteterapia en pacientes ambulatorios con trastornos de la ansiedad- Dto Salud Mental, Htal de Clínicas, CABA-
- La utilización de máscaras como medio y herramienta arteterapéutica en grupos de niños de 7 años de una escuela porteña

La distancia transitada entre las ideas previas y las ideas conquistadas durante el proceso de enseñanza, nos hace preguntarnos por aquello que subyace a estos cambios. Los alumnos llegan al seminario con unas ideas previas más vinculadas a concepciones positivistas de la ciencia y se van del seminario con el planteamiento de objetos de investigación más bien sociales-críticos/ emancipatorios para su indagación científica. Así también se inician con una concepción de la tarea del científico como la aplicación de técnicas e instrumentos para generar conocimientos y se van con una idea de la tarea del científico como un oficio, un hacer en continua reconstrucción.

El programa retoma y realiza un anclaje de la discusión sobre los paradigmas en investigación científica. Con esa discusión como trasfondo, se presentan no sólo las lógicas generativas y verificativas sino también el enfoque participativo de la investigación y se busca generar en los alumnos una visión superadora del monismo metodológico. Vinculada a la noción de lógicas de investigación se presentan los procedimientos metodológicos de la “cocina de la investigación” (Sirvent, 2000), núcleo central de la materia.

En relación con los procedimientos metodológicos, el programa enfatiza aquellos aspectos referidos a la dimensión epistemológica. Se trabaja la explicitación del contexto de descubrimiento, la definición de la situación problemática, la construcción del objeto y del problema de investigación. Se introduce también la dimensión de la estrategia general y el Método Comparativo Constante propuesto por la “*grounded theory*” (Glaser & Strauss, 1967) como herramienta de análisis cualitativo. Este método, en tanto sistematiza el proceso de descubrimiento, puede usarse para construir teoría a partir de la empiria en el proceso de análisis cualitativo de información obtenida en una investigación, así como para analizar la realidad y formular un problema de investigación. Finalmente los estudiantes pueden elaborar algunas categorías conceptuales sobre el trabajo en terreno, relacionadas con el objeto de estudio.

2.c. Definición de la práctica del investigador como objeto de enseñanza.

Situar la práctica del investigador en espacios de enseñanza representa una razón valedera en la decisión de esbozar, en el marco de este trabajo, algunos aspectos de este proceso didáctico. Y así también nombrar a la investigación como *práctica* supone que quien lleva a cabo esa práctica tiene algo de profesional, y tiene algo de *oficio*.

Hablar de oficio nos remite necesariamente al medioevo. Probablemente con estas primeras palabras, el lector ya está situado en una escena medieval donde artesanos iniciados y maestros interactúan entre sí a partir de “menesteres y misterios”. Los maestros poseían esas claves secretas y misteriosas de un oficio o menester, junto con los procedimientos, los ritos, las bases de ese oficio que eran entregados a los iniciados en situaciones sociales variadas. Así en la investigación científica como en el artesanado, sus prácticas están envueltas de algo mágico, algo alquímico, algo prodigioso. Develar misterios, resolver enigmas o interrogantes, buscar respuestas a hechos que provocan inquietud, visibilizar lo oculto, construir o fabricar dispositivos para tales acciones, son tareas comunes al artesano y permítaseme al investigador científico también. El artesano va aprendiendo su arte con paciencia, gradualmente y con mucha observación del maestro. Según Le Goff¹⁴ los maestros entregan un arte a sus artesanos iniciados. Un arte es cualquier actividad *racional y oportuna* del espíritu aplicado a la fabricación de instrumentos ya sean materiales o intelectuales...es una técnica inteligente del hacer.

Así entonces, vincular la actividad del investigador al artesanado, es ponerla en situación de oficio. De *un hacer*, que se *aprende haciendo*. De un hacer que se aprende con otro más experimentado (un maestro), al menos. De un hacer que al ponerlo en juego en nuevas y variadas situaciones contextuales se transforma en un hacer particular, idiosincrático con sutilezas y matices que le serán propios.

Entonces este oficio de investigador, requerirá de ser construido como objeto de enseñanza para poder ser enseñado. Enseñar a investigar, investigando nos pondrá en situación de caracterizar este objeto didáctico. Buscar datos en una biblioteca, indagar fuentes censales, analizar resultados de entrevistas, cuantificar casos en sesiones terapéuticas no se constituyen de la misma manera cuando se pretende enseñarlas o bien comunicarlas intencionalmente en ámbitos educativos.

La práctica de investigación adquiere un valor diferenciado cuando la intención es la de enseñarla. A comienzos del siglo pasado en el Diccionario Pedagógico de Patrascoiu¹⁵ se definía: “Enseñanza es el arte de transmitir sistemáticamente los conocimientos”. En el Diccionario Enciclopédico Espasa Calpe - 2000- se asevera que enseñar es: “instruir, adoctrinar con reglas o preceptos (...) dar señales de una cosa, mostrar algo para que sea visto o apreciado”.

La palabra *enseñar* proviene del latín *insignare*, compuesto de *in* (en) y *signare* (señalar hacia, dar, grabar signos hacia...) pudiéndosela entender como ese acto de dar signos, señalar hacia donde ir.

Simultáneamente estas acciones de enseñar se constituyen en situaciones didácticas, teniendo el vocablo *didáctica* un origen griego. El significado de la palabra “didáctica” continua fiel a su origen etimológico: la substantivación del adjetivo *διδακτικός, ἢ, ὄν*, que significa *apto o dispuesto, a punto, para la docencia*. Y así entonces su raíz se centra en el acto de *mostrar o enseñar* (*διδάσκω*). Este término griego *didaskhein* que, tiene entre sus principales acepciones contiene las de enseñar, instruir, explicar, que implican que el/la docente es el protagonista principal del *didasko* (enseñar, enseñar). Por tanto, la Didáctica sería la ciencia o el arte de enseñar. Lo *didáctico* se constituye a partir del *enseñar*.

Este breve recorrido etimológico nos refuerza en esta posición de tomar a la práctica del investigador como un objeto de enseñanza, como un objeto presente en situaciones didácticas.

Más allá de sus acepciones como de su etimología, la tarea de enseñar centrada en los productos o en los contenidos o en los procesos o bien en la *transmisión* o en la *problematización* u orientada inductiva o deductivamente, ha tomado distintos matices en las últimas décadas, especialmente en el ámbito didáctico de la enseñanza en el nivel superior. En la actualidad y siguiendo a Feldman¹⁶ -permítaseme esta

¹⁴ Le Goff Intelectuales en la edad media. 1996. Ed Gedisa.

¹⁵ Patrascoiu J. *Diccionario pedagógico ilustrado*. Ed Librería A. G. Santos. 1923. Bs As. Será interesante añadir que la relación etimológica de “enseñar” proviene del latín *signum in* con el marcar o grabar los signos de las cosas reales nos permite pensar que así en su etimología como en terreno propio de la Didáctica General y también a lo largo de la historia de la enseñanza la asociación de la tarea de enseñar con mostrar, transmitir o comunicar *objetos y signos* reales y con su componente *creativo* ha atravesado, con distintas posiciones, tiempos remotos.

¹⁶ Feldman, D. *Ayudar a enseñar*. 1999. Aiqué. Bs As. p.16.

referencia en tanto resulta clarificadora para el caso de las prácticas de investigación-, podría pensarse en dos concepciones de enseñanza: aquellas concepciones de enseñanza tendientes a “sacar” sensaciones o imágenes de la mente de los aprendices y aquellas tendientes a “poner” conceptos, sensaciones o imágenes en la mente de los aprendices.

Desde una enseñanza basada en la transmisión se pondría el foco en poner conceptos, en tanto en una enseñanza basada en la problematización se pondría el foco en momentos de sacar afuera y momentos de construcción del conocimiento y de reacomodamiento de los conocimientos que se están tratando. En verdad, un debate profundo en torno a estas cuestiones excedería el presente trabajo, de modo que se tomará como base teórica, los antecedentes sobre definición “genérica” de enseñanza desde la integración que realiza Feldman: ¹⁷“Tanto Passmore (1983) como Festenmacher (1989) proponen un concepto de enseñanza que incluye como rasgo central el compromiso de dos personas, una que posee algún conocimiento o habilidad y otra que carece de él, en algún tipo de relación para que el primer sujeto traspase lo que sabe –sin especificar los medios- a la persona que no lo sabe. La enseñanza supone, entonces, una situación inicial asimétrica con respecto al conocimiento y el establecimiento de una relación que permita un cambio en esa situación mediante la obtención por parte de quien no lo tiene, de aquello que no poseía inicialmente. Esta caracterización de enseñanza no define de antemano ninguna posición con respecto a las maneras en que el conocimiento debe circular y ser adquirido. Es una definición genérica. Probablemente la discusión con respecto al valor de la enseñanza corresponda a una discusión sobre aquello que Festenmacher denomina definiciones elaboradas, o sea definiciones acerca de la buena enseñanza. Pero allí se entra en un terreno valorativo y se evalúa el concepto o bien en relación con alguna corriente teórica constituida (...) o bien con relación a un parámetro más difuso como puede ser una filosofía de enseñanza”.

Desde estos aportes que realiza Feldman, puede observarse que es posible tomar una concepción “genérica” de enseñanza en el caso nuestro de la enseñanza en Arteterapia y reservar el debate sobre el componente valorativo de la enseñanza (buena enseñanza) para posteriores análisis y debates al interior del campo de una Didáctica de las prácticas de investigación científica ¹⁸.

El punto de partida didáctico de nuestra experiencia en la Carrera de Arteterapia, se enclava en esta mirada general de la enseñanza y a su vez en una mirada “estratégica”. Esta mirada estratégica nos permite situar a la enseñanza de la práctica de investigación científica como históricamente determinada. Ningún acto investigativo se daría de manera aseptica o ahistórica, divorciado del contexto socio-histórico que lo produjo. Todas las actividades de investigación científica están históricamente, localizadas.

En este mismo sentido Carr y Kemmis nos apuntan: “Desde ¹⁹ el punto de vista estratégico, todos los aspectos de un acto educativo pueden considerarse problemáticos: su propósito, la situación social que reproduce o sugiere, su manera de crear o limitar las relaciones entre los participantes, la clase de medio en que opera (pregunta/respuesta, recitado, simulación, juego, memorización) y la clase de conocimiento que da forma (conocimiento de un contenido, apreciación, destreza, aptitud constructiva o reconstructiva, entendimiento tácito)”.

En este sentido considerar la enseñanza de la investigación científica como estratégica, se aviene a someter parte de su trabajo a una organización deliberada de la enseñanza y a un examen sistemático.

¹⁷ Feldman, D. *Ayudar a enseñar*. 1999. Aiqué. Bs As. p.17.

¹⁸ Resultaría interesante comenzar a construir un campo propio didáctico de la enseñanza de la investigación científica. Es decir ir en una búsqueda epistemológico-didáctica de ese complejo **actitudinal, cognitivo, intelectual, intercultural, pragmático y lingüístico** que debe ser el centro de **apropiación de la práctica de la investigación científica**. Un severo reto formativo para los que se preparan para ser profesores de metodologías de la investigación, epistemologías y metodologías de la investigación y/o asignaturas afines en las carreras de posgrado como el caso de Arteterapia, pero también en las carreras de grado.

¹⁹ Carr, W/ Kemmis, S *Teoría Crítica de la Enseñanza*. 1988. Martínez Roca. Barcelona

Un docente estratégico según estos autores planea con detenimiento sus situaciones de enseñanza inscribiéndolas en su contexto socio histórico, obra deliberadamente y problematizando la realidad, observa sistemáticamente las consecuencias de la acción, y reflexiona críticamente sobre las limitaciones de la situación y sobre las posibilidades prácticas de la acción estratégica considerada. Esta autorreflexión crítica utiliza la comunicación como medio para desarrollar un sentido de la experiencia, descubriendo potencias, fortalezas pero también debilidades, revisando el lugar de los contextos en que obra, y al convertir la experiencia en discurso, utiliza el lenguaje como medio para el análisis y el desarrollo de un vocabulario crítico que, a su vez, sentará las condiciones para la práctica reconstructora.

Dicen los autores citados: “Por consiguiente, el tratamiento de la enseñanza y del curriculum por la vía estratégica dejan amplio campo para la investigación. Y se comprende sin mayor dificultad que el tipo de investigación que aquí se sugiere demanda que los enseñantes se conviertan en figuras críticas de la empresa investigadora”

Karr y Kemmis no escinden la enseñanza de la investigación, muy por el contrario los constituyen como caras de una misma moneda. En nuestro caso, en el caso de la enseñanza de la investigación científica en Arteterapia, este sentido se redobla: se hace imperante amarrar la práctica de la enseñanza de la investigación científica con la investigación científica en sí, *per se...*

Estas reflexiones nos resitúan en el tema de la práctica. ¿Será posible enseñar a investigar en Arteterapia, investigando en las propias prácticas de Arteterapia?. Schon²⁰ supone que hay zonas indeterminadas de *la práctica* -tal es el caso de la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores. El mismo asevera:”

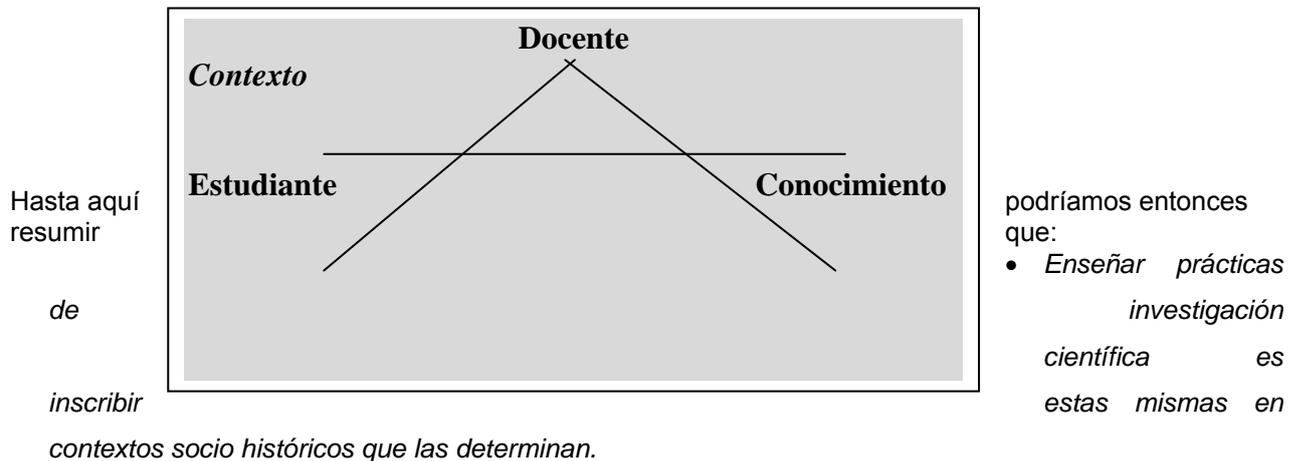
Cuando una situación problemática es incierta, la solución técnica del problema depende de la construcción previa de un problema bien definido, lo que en sí mismo no es una tarea técnica. Cuando un práctico reconoce una situación como única, no puede tratarla solamente mediante la aplicación de teorías y técnicas derivadas de su conocimiento profesional. Y, en situaciones de conflicto de valores, no hay metas claras y consistentes que guíen la selección técnica de los medios”.

Seguramente el principal desafío de convocar a estudiantes a ser parte de prácticas profesionales para poder problematizarlas e iniciar un camino de investigación científica a partir de ellas, sería el hecho de que esas prácticas están llenas de incertidumbres pero a su vez son situaciones únicas, particulares. Es en este punto donde este autor, Donald Schon, hace un parangón con las prácticas profesionales, las prácticas de investigación profesionales y el arte. Es justamente este atributo de ser únicas las distintas prácticas profesionales, lo que nos lleva a construir creativamente respuestas a su altura. El mismo autor señala:” En el terreno de la práctica profesional, la ciencia aplicada y las técnicas basadas en la investigación ocupan un territorio críticamente importante si bien limitado, colindante en varios de sus lados con el arte. Existe un arte de definición del problema, un arte de su puesta en práctica y un arte de la improvisación: todos son necesarios para mediar el uso en la práctica de la ciencia aplicada y de la técnica.”

La formación de los profesionales reflexivos exige tomar conciencia de esta importante cuestión. Las manifestaciones del arte profesionales, tienen distintas maneras de apropiación, de resolución y así distintos caminos para problematizarlas, para focalizarlas como objetos o problemas de investigación científica.

Recuperando lo que venimos debatiendo sobre la enseñanza de esta práctica de la investigación, como objeto de enseñanza que dispara situaciones de enseñanza estratégicas, creativas y artísticas, reflexivas, no podríamos finalizar sin inscribir estas mismas situaciones de enseñanza en lo que se ha dado en llamar el **triángulo educativo**:

²⁰ Schon, D La formación de profesionales reflexivos. Cap 1. 1992. Paidós. Barcelona



- Enseñar prácticas de investigación científica es reconocer a la práctica de la investigación científica como objeto de enseñanza, que se realiza en una situación didáctica donde docente, alumno, conocimiento y contexto se fraguan e interrelacionan.
- Enseñar prácticas de investigación científica es plantear problemas²¹ sobre las mismas prácticas profesionales, como puntos de partida a partir de las cuales sea posible, para el alumno, reconstruir los conocimientos
- Enseñar prácticas de investigación científica es proveer toda la información necesaria para que los alumnos puedan avanzar en la reconstrucción del contexto en el cual están trabajando.
- Enseñar prácticas de investigación científica es favorecer la discusión sobre los problemas del campo que se van formulando, es brindar la oportunidad de coordinar diferentes puntos de vista, es orientar hacia su resolución. En situaciones de enseñanza desde las que se promueve el aprendizaje cooperativo creando a un contexto para el aprendizaje en el que los estudiantes puedan:

²¹ Un problema debería tener al menos estas características:

- tener sentido en el campo de conocimiento de los estudiantes, y
- solucionarse no sólo a partir de los conocimientos que los estudiantes poseen y ser así un desafío su solución, que acepta distintos caminos posibles.

- *exploran nuevas ideas,*
- *examinan sus propias posiciones y desafían sus creencias previas al contrastarlas con otros,*
- *defienden sus ideas argumentando,*
- *presentan sus argumentos mediante una estructura lógica y entendible en la utilización del lenguaje,*
- *se ven estimulados a desarrollar un sentimiento de identidad personal y de autoestima .*
- *Enseñar prácticas de investigación científica es alentar la formulación de conceptualizaciones necesarias para que los alumnos avancen en el conocimiento del campo arteterapéutico, planteando a su vez nuevos problemas, nuevos interrogantes.*

Las operaciones cognitivas son intentos de buscar significado a situaciones complejas y no rutinarias, aventurar soluciones e interpretaciones y, durante todo el proceso tomar decisiones y hacer juicios razonables que resulten útiles. La reflexión integra el pensamiento con el sentimiento. Es la unión del corazón y la mente; un componente importante del aprendizaje²². Todos los estudiantes necesitan que les enseñemos a utilizar bien sus mentes: a investigar, inventar, desafiar, reconsiderar y mantener su atención en la tarea que realizan, al tiempo que interpretan la información que les rodea e intentan darle sentido.

Si bien no lo hemos ampliado en este apartado pero valdrá la pena señalar que la finalidad de toda situación de enseñanza es el aprendizaje. Acercar la enseñanza al aprendizaje, intentar intervenir desde dentro del proceso en lugar de colocarnos fuera de él, nos llevará a desestimar la ilusión pedagógica de que el aprendizaje se confunda con la enseñanza.²³

La enseñanza y el aprendizaje no serán binomios antes bien, caminos que se recorren paralelamente, son armonías que se ejecutan en conjunto. . Pasaremos así a nuestro próximo apartado.

2.d. Enseñando y aprendiendo el “oficio del investigador”

Durante el trabajo académico en el seminario se plantea como propósitos docentes que los alumnos logren:

- Valorar un trabajo colectivo, interdisciplinario, de un equipo de investigación que comparte un mismo problema y un mismo modo de abordarlo- de allí la importancia del trabajo grupal-
- Identificar la problematización de la realidad como génesis de la investigación científica- de allí la importancia del terreno en el trabajo académico del seminario-

²² Hardgeaves Andy, Earl Lorna y Ryan Jean (1998) *Una educación para el cambio*. Octaedro. Barcelona.

²³ Lerner, Delia. “La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa opción”. En *Piaget y Vigotski*.

- Distinguir el proceso de construcción de conocimiento como un proceso colectivo. De este modo, en lugar de hablar de “objetividad” se plantea el concepto de “objetivación” que permite comprender el modo en que se involucra el investigador con el proceso y a la vez, se reduce la distancia entre sujeto y objeto.
- Apreciar la importancia de la construcción de teoría en el proceso de investigación a partir y desde la empiria, como nutriente principal
- Visualizar la actividad científica como cercana y posible de realizarse cooperativamente antes que competitivamente alejándolos de la mirada elitista del científico y acercándolos a una mirada pluralista y popular del científico

Estas intencionalidades se plasmaron en las unidades temáticas que conforman el enfoque del seminario. Es decir, junto con los contenidos propios que hacen a las características del proceso de investigación, la noción de lógica de investigación y a los aspectos diferentes de los modos de operar con la teoría y la empiria: se buscaron que las actividades de tipo experiencial.

En las primeras clases se focaliza la actividad en la lectura de investigaciones relevantes. La lectura y análisis de diferentes investigaciones busca facilitar la comprensión de las tres preguntas básicas en relación al proceso de investigación (qué se investiga, para qué se investiga y cómo se investiga). En la descripción de los modos de operar se consideraba especialmente, la concepción de hecho social subyacente, el interjuego que se produce entre la teoría y la empiria, la relación entre sujeto y objeto, y el énfasis de la intencionalidad del investigador en el contexto de verificación o en el contexto de descubrimiento.

Así mismo, en clases sucesivas, se centra en el trabajo en terreno y en un tratamiento más intenso de los temas a nivel de la “cocina” de investigación, a nivel de los procedimientos metodológicos. Esta experiencia en “terreno” les permite ir tomando decisiones a lo largo del proceso, y generando conocimiento en el pequeño grupo colectivamente.

Los alumnos tienen acceso a actividades individuales y grupales, “de escritorio” y “de terreno” como así también la trama de relaciones que se presentan en el mundo científico.

Los distintos recursos didácticos empleados como películas, cuentos o canciones pretenden dar fuerza real y simbólica a los conceptos epistemológicos.

Siguiendo a Litwin (2008)²⁴ de esta manera se integran cuatro tipos de conocimientos personales, sociales, explicativos (comprensivos) y técnicos. Los personales se relacionan con sus ideas previas sobre la investigación científica, los sociales con su relación con los problemas sociales, hay también conocimientos explicativos y comprensivos de la realidad a estudiar y hay conocimientos técnicos que los alumnos ponen en juego, por ejemplo cuando deciden por una observación o una entrevista como forma de abordaje al objeto de estudio. La significatividad estaría presente “cuando para los estudiantes implica trabajar juntos buscando alternativas, caminos o recorridos posibles según intereses y posibilidades”...y para los docentes “implica el tratamiento en profundidad de los temas y su vinculación constante con otros”

La posibilidad de analizar diferentes investigaciones como también, la posibilidad de experimentar por sí mismos algunos aspectos que hacen a la definición del problema de investigación, les permite comprender cuánto de “arte” y “de oficio” supone la fascinante tarea de hacer ciencia significativamente, como ya vino trabajándose.

²⁴ Litwin, E “El oficio de enseñar” (op cit)

Respecto de la experiencia ya Bachellard²⁵ señalaba que la ciencia progresaba a través de la superación de obstáculos epistemológicos (todo conocimiento, decía, es aproximado). En este sentido, se conoce "en contra del conocimiento anterior, destruyendo conocimientos mal adquiridos o superando aquello que, en el espíritu mismo, obstaculiza la espiritualización". Algunos de los obstáculos que deberá superar la ciencia son, entre otros, la opinión y la observación básica, que deben sustituirse por el ejercicio de la razón y la experimentación.

A modo de conclusión, nos interesa presentar algunos puntos que consideramos relevantes a la luz tanto de la enseñanza de nuestro seminario. Estas cuestiones aparecen a su vez como desafíos didácticos en nuestras experiencias de formación en la Carrera de Arteterapia, a saber:

- En relación a *qué enseñamos*: A partir del trabajo con las expectativas que traen los alumnos al inicio de la cursada puede observarse que muchos estudiantes tienen inquietudes relacionadas con los aspectos instrumentalistas del hacer ciencia. Esperan que el seminario "que les sirva" y les permita "conocer sobre investigación". El desarrollo de la materia les permite adentrarse en cuestiones relacionadas con el contexto de descubrimiento, la importancia del proceso de focalización para construir un objeto-problema y la necesidad de conformar equipos. Y a su vez invita a seguir formándose como arteterapeutas y a contribuir al crecimiento de la disciplina con aportes científicos.
- En relación a *cómo enseñamos*: La lectura de investigaciones y el análisis metodológico de los diferentes modos de operar permite generar discusiones ricas en los grupos de trabajo. Los alumnos aportan, toman posición, expresan opiniones y comienzan a descubrir la diferencia entre "lo que se propone el investigador y los modos de resolución de su problema" a lo que ellos "harían en su lugar o esperaban encontrar". En este mismo sentido, el trabajo de entrada en terreno, permite a los alumnos comprender las prácticas de enseñanza artísticas como multidimensionadas, presentes en escenarios institucionales y más allá de las instituciones. Los alumnos se aproximan a las realidades de contextos artísticos de talleres, espacios colectivos creados por determinados grupos sociales, comedores, cooperativas, centros culturales, consultorios, comunidades terapéuticas, otros espacios de salud, entre otras muchas organizaciones que los alumnos buscan para aprender y preguntarse. El impacto del terreno, permite desplegar una búsqueda intensa de investigaciones antecedentes a las preguntas iniciales que buscar focalizar las preguntas de la investigación. Este proceso resulta finalmente, facilitador del dispositivo diseñado. La posibilidad de la guía docente y la comunicación y debate en sus grupos son puentes que facilitan la comprensión de la tarea de investigar. Todas estas estrategias se encolumnan en la intención de producir aprendizajes integradores y significativos en los alumnos como así también en la vivencia del oficio del investigador.

²⁵ Bachellard, G · La formación del espíritu científico. Ed siglo XXI. Bs As. 1996.

- En relación al *para qué enseñamos*: Explícitamente dentro del encuadre del seminario, aparece como una de sus principales metas la posibilidad de brindar al alumno una experiencia de una investigación que surge de la *problematización de la realidad*. Como se esbozó, se pretende que los alumnos se apropien de los contenidos seleccionados, desde el qué se entiende por investigación científica con sus dimensiones hasta los distintos modos de hacer ciencia de lo social. Pero junto con estas cuestiones conceptuales se trabajan aspectos actitudinales en relación a la importancia de este aprender a investigar, investigando “vivenciando” el oficio del investigador. Retomando y parafraseando a Litwin (2008) podría afirmarse que el oficio de los investigadores no podrían alejarse de las principales condiciones de su quehacer: la interrogación permanente y las condiciones de esta práctica histórica, social y moral.

Bibliografía

- Bachellard, G ·La formación del espíritu científico. Ed siglo XXI. Bs As. 1996.
- arr, W/ Kemmis, S Teoría Crítica de la Enseñanza. Martínez Roca. Barcelona.1998.
- CELMAN, S.“¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?”, en: A. Camilloni y otros: La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Bs.As.: Paidós Educador; 1998.
- Glaser, B. Y A. Strauss.. The discovery of grounded theory. Chicago: Aldine Publishing Company. EEUU.1967.
- Hardgeaves Andy, Earl Lorna y Ryan Jean (1998) *Una educación para el cambio*. Octaedro. Barcelona.
- Le Goff Intelectuales en la edad media.. Ed Gedisa, España. 1996
- Lerner, Delia. “La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa opción”. En *Piaget y Vigotski.ed Paidos. Bs As. 1998*.
- Litwin, E El oficio de enseñar. Paidos. Bs As. 2008
- Rigal Luis, Sirvent, M. Teresa La naturaleza de la investigación social. Documento de base para el libro de Sirvent M. T y Rigal L. sobre "Metodología de la Investigación social.Diversos caminos de construcción del conocimiento" 2007. En elaboración
- Schon, D La formación de profesionales reflexivos. Cap 1. Paidós. Barcelona.1992.
- Schuster, F.G. *El método en las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.1992.
- Sirvent, MT I Las perspectivas, los sujetos y los contextos en Investigación Educativa Jornadas Nacionales de Investigación Educativa II Jornadas Regionales de Investigación Educativa. VI Jornadas Institucionales de Investigación. 2007
- Sirvent M.T.. La Investigación en Educación: La Actualidad de un Debate Metodológico Mesa de Apertura del II Congreso Interneccional de Educación “Debates y Utopías” Buenos Aires, Julio de 2000 Universidad de Buenos Aires Facultad de Filosofía y Letras
- Sirvent M.T.. El Proceso de Investigación (2ª edición –revisada). Investigación y Estadística I Cuadernos de la Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras Opfyl).2005.
- Stolkiner, A: La Interdisciplina: entre la epistemología y las prácticas. 1999. Diplomada en Salud Pública. Docente en la Cátedra II de Salud Pública y Salud Mental de la Facultad de Psicología, U.N.B.A. Buenos Aires.
- Publicado en EL CAMPO PSi Abril 1999
-

