

Derivas en el proceso de construirse “investigadora”: el lado B de una maestranda

*Drifts in the process of building oneself
as a researcher, the B side of a Master student*

Tania Mariela Chicha

UNPSJB

taniachicha@gmail.com

Resumen

El presente trabajo se enmarca en la complejidad de la investigación educativa del docente, como corolario de un proceso de formación de posgrado.

En primer término, se comparten ideas sobre las nociones de formación y profesión y el lugar de la investigación en la práctica como formadora de formadores a través del desarrollo profesional.

Se focaliza el análisis en la problemática de la investigación en el profesorado, su enseñanza y aprendizaje, la inserción curricular e institucional, desde una mirada crítica sobre los procesos instituidos de visibilización de la investigación –tanto en los planes de estudio vigentes como en las facultades–. Desde esa discusión, se reflexiona acerca de las relaciones entre los temas de las investigaciones del campo disciplinar en la universidad y lo que interesa y ocupa a los docentes en ejercicio en la educación secundaria y sus sistematizaciones devenidas de genuinos procesos de reflexión como profesionales de la educación.

Finalmente, se analiza la problemática que comporta la escritura del proyecto de tesis de maestría –investigación en ciernes–, especialmente ante la consideración



del proceso de formación como magíster y el rol de la escritura como mediadora de reflexión y conocimiento de la propia profesión docente.

Abstract

The present work is part of the complexity of the teacher's educational research, as a corollary of a postgraduate training process.

In the first place, ideas are shared about the notions of training and profession and the place of research in practice as a trainer of trainers through professional development.

The analysis focuses on the problems of research in teachers, their teaching and learning, curricular and institutional insertion, from a critical perspective on the processes instituted to make research visible both in current curricula and in faculties. From this discussion, we reflect on the relationships between the themes of research in the disciplinary field at the university and what interests and occupies teachers in secondary education and their systematizations, which are the result of genuine processes of reflection as educational professionals.

Finally, it analyzes the problems involved in writing a master's thesis project (research in the making), especially considering the process of training as a master's degree and the role of writing as a mediator of reflection and knowledge of the teaching profession itself.

Palabras clave

Investigación, Práctica docente, Profesión, Reflexión, Formación, Escritura

Keywords

Research, Teaching practice, Profession, Reflection, Training, Writing

Formación y profesión: ¿estudiante, maestranda o profesional docente?

Los caminos de la formación y la profesión no son estables. En un primer momento, parecieran consecutivos; por tramos, plantean encrucijadas pero, tal vez, debieran ser paralelos...

Yo no soy investigadora. Soy maestra de grado, profesora en Letras y formadora de formadores. Soy alguien que entiende su profesión como experiencia que anuda “vida y trabajo docente” (Arévalo Vera, 2013, p. 195).

Me he formado para enseñar lengua y literatura; el ejercicio de esa profesión, me condujo a enseñar otro objeto: el enseñar a enseñar lengua y literatura, lo que equivale a decir que ante ese nuevo objeto hubo aprendizajes nuevos que tuve que transitar y construir, por lo que tuve que aprender a enseñar ese nuevo objeto. En consecuencia, continué estudiando. Ante ese nuevo desafío profesional me pregunté si la carrera me había dado herramientas para asumirlo y concluí –al menos provisionalmente– que no siempre ni en todas las materias del plan de estudios ni por todos los docentes que he tenido, la formación docente me había brindado herramientas para ser formadora de formadores pero sí me las había brindado para aprender y que por ello pude aceptar el desafío y, de algún modo, encontrar un “nicho” laboral compatible con mis convicciones sobre la docencia, la lengua y la literatura y la vida. Acuerdo con la idea de entender la formación de formadores como una práctica intencionada, metódica y sistemática “dirigida a que los docentes aprendan efectivamente y en forma cotidiana, en el marco de grandes finalidades humanas, sociales,

éticas y políticas” (Davini, 2016, p. 30). Considero que solo el ejercicio de una profesión reflexiva nos dispone como docentes a aprender *efectivamente y en forma cotidiana*. Sobre todo, cuando no nace de un deseo primigenio: “yo quiero ser... ingeniera, docente, enfermera...” (Claramente, no queremos ser maestrandos, formadores de formadores, especialistas o diplomados). Nuestros deseos van atados a la idea de una experiencia profesional. En este sentido, la docencia brinda, como otras profesiones, un escenario propicio para ser un profesional que aprende.

Cierto es que el ejercicio reflexivo de esta labor no viene dado por cursar una materia o la acreditación de un curso de capacitación. La formación de docentes reflexivos es una decisión política. De nada sirven planes de estudio actualizados si no están en el centro de la formación docente unos objetivos que pongan el acento de su práctica en la consideración del otro. No alcanza con esos contenidos.

Convertirse en un practicante reflexivo no se improvisa [...]. Formar a los practicantes reflexivos debe convertirse en un objetivo explícito y prioritario en un currículo de formación de los enseñantes [...]. Esto es asunto de todos los formadores, con una intención firme (Perrenoud, 2017, pp. 101-102).

A ser *profesional reflexivo* se aprende desde una ética de la profesión del formador, desde un recorte teórico determinado, más o menos arbitrario, pero por sobre todo, se aprende desde una mirada que tiene quien forma, sobre su propia práctica, a la que regula, a través de procesos reflexivos sobre su acción y en la acción misma y con ello, implica a sus estudiantes.



Nos vemos así frente a la práctica docente reflexiva como una suerte de interfaz entre la formación y la profesión; dicho de otro modo, entre nuestra historia académica de aprendizajes y la memoria de la experiencia docente.

Los procesos reflexivos inherentes a la labor docente muestran un campo vasto para indagar y, con ello, continuar nuestra formación, nuestro *tránsito del aprender*; entonces ratificamos la idea inicial de que formación y profesión son caminos paralelos. La disposición para la reflexión es hacer lugar en nuestro cotidiano a la posibilidad de que el quehacer habitual se ponga en cuestión; “la posibilidad de que la propia actividad del sujeto se vuelva objeto explícito” (Castoriadis, cit. en Edelstein, 2011, p. 97). La disposición para la reflexión es una manera de aprendizaje: nos disponemos a preguntarnos acerca de lo dado, lo que pareciera lo corriente. Al respecto afirma Edelstein (2009) que “los docentes construyen en forma permanente su propio conocimiento, cuando se posicionan en esta suerte de conversación tanto en la situación como con los supuestos subjetivos que orientan su pensamiento y su acción en cada escenario concreto” (p. 47). Es así que el saber sobre las prácticas docentes está hecho de las experiencias acumuladas y de las relaciones que, a través de un ejercicio tanto individual como colectivo de reflexión, establecemos con el bagaje intelectual de las ciencias y las artes ya producido.

Y reflexionar significa preguntarse por lo obvio, preguntar qué pasó, por qué habrá sido; reflexionar es indagar en la propia historia, nuestras filiaciones, lo que nos trajo al punto de pensarnos, lo que nos complace y lo que nos afecta. Eso sí se puede aprender en la carrera: a ser profesional de la docencia, ya que,

aun sin las respuestas, las continuas preguntas fundamentan nuestra relación con los demás y el objeto y, con ello, la razón de ser de lo que hacemos en las instituciones educativas. Este modo de disponerse a *pensar-se* para saber y mejorar un estar en el aula, renovado a partir de un pensamiento y una escritura sistemática, nos posiciona como docente-estudiante, docente que aprende; nos reconocemos en aprendizajes provenientes de ensayar preguntas que develen por qué “*siempre se hizo así*”, de arriesgar respuestas a preocupaciones que van de lo vocacional a lo laboral; de lo ignoto a las certidumbres didácticas, pero sobre todo, al disponernos a la reflexión, nos reconocemos en aprendizajes propios de un proceso de desarrollo profesional.

Así entendido, el desarrollo profesional docente adopta la forma de indagación en un escenario de enseñanza, en donde se juegan sentidos sobre el saber –y la vida–; con otros, con pares; una búsqueda que podrá encontrar –o no– respuestas, recuperando experiencias sobre el enseñar y el aprender. No obstante, en la concepción de formación permanente, se alude a estas indagaciones más o menos sistemáticas en cuanto a búsqueda de sentidos, su registro y divulgación y también a ofertas estructuradas, reguladas: las ofertas de posgrado. En tal caso, estas propuestas de formación permanente más bien nos sitúan en una lógica de reflexión triangular: sobre un ejercicio concreto, el saber didáctico público disponible y la confianza en los procesos de sostenimiento y oportunidades de transformación de aquéllos sentidos.

Los posgrados son opciones de formación que el docente podrá elegir o no, dependiendo de las circunstancias insti-

tucionales, laborales, personales y hasta económicas que muchas veces determinan los caminos formativos que podemos afrontar. Es sabido que los porcentajes de egreso de carreras de posgrado resultan exiguos en relación con el ingreso a ofertas académicas del país¹. Y es que no sólo implica considerar todos los condicionantes ya dichos, sino también la situación de que, a los docentes, insisto, nos formaron para enseñar. En todo caso trascender ese mandato básico de la formación docente y volverse estudiante sería más fácil si se tratase de aprender –e investigar– un objeto diferente o separado de lo que soy. Pero investigar sobre las prácticas, registrarlas, pensarlas y trascenderlas, implica una ardua tarea de poner en el centro del proceso, el ejercicio mismo de una vida, lo que soy y lo que no, lo que elijo o descarto; lo que me apasiona y lo que detesto.

Afirma Beatriz Greco que “narrar la propia historia singular y profesional hace aparecer un posicionamiento público e íntimo a la vez [...] los propios avatares en relación al saber, las ignorancias y lagunas transitadas y existentes” (2012, p. 76). Y por supuesto, no siempre estamos preparados –en el sentido de “formados”– para asumirlo. Por lo cual, sostener una carrera de posgrado –en mi caso, siete años, reincorporación mediante– implica también ese desafío, no ya para validar o no, sino para comprender, tomar decisiones y afrontar responsabilidades, en relación con los procesos de los cuales somos parte. “La pereza intelectual inhibe la práctica reflexiva”, sentencia Perrenoud (2017, p. 49), con lo cual ser profesional reflexivo deviene de una acción.

Hacerse preguntas, oportunas y necesarias que reconozcan un contexto y

perfilen una práctica, sistematizar información sobre ellas, pensar derivaciones, cotejar con lo ya dicho y concluir, siquiera, provisionalmente, en algo, significa que puedo considerarme una profesional reflexiva, una profesional que indaga sobre sus propias prácticas, es decir, que investiga. Y esas, son, coincidentemente, tareas del maestrando. Entonces, respondiendo al título del apartado: estudiante, sí; maestranda, un estado; profesional docente, una convicción.

Investigar en la universidad siendo profesora

La investigación en relación a la formación y la profesión docente

Desde los planes de estudio, es decir, el *curriculum prescripto*, como así también, desde los discursos de diferentes actores institucionales, la investigación pareciera ser patrimonio de los y las licenciadas y el campo de la docencia, de profesores y profesoras. Pero si atendemos al *curriculum real*, observamos que –al menos en Letras– los licenciados enseñan y los docentes investigan, con lo cual existiría un equilibrio en ambas formaciones; de hecho en los dos planes de estudio existen cátedras que suponen el aprendizaje y participación de los profesores en formación en procesos investigativos según el objeto: Metodología de la investigación lingüística, Metodología de la investigación literaria.

No obstante, si avanzamos en el análisis de ambas estructuras curriculares, notamos una diferencia: la formación prevista para la licenciatura cancela la formación pedagógica y didáctica y, como ya se dijo, la docencia se encuentra dentro de las opciones de inserción pro-



fesional para los y las licenciadas (¿dónde aprenden estos graduados a “*dar clase*” en la universidad o en los institutos? ¿Es responsabilidad de los y las licenciadas, de la Secretaría de Posgrado, de la Facultad misma?) Por su parte, la formación de profesores destina una considerable carga horaria a los estudios en investigación, por ejemplo, en unidades curriculares vinculadas a la práctica profesional docente (asignaturas, talleres o seminarios), ello se desprende tanto de su denominación –por ejemplo, “Investigación Educativa”– como de la lectura de los descriptores curriculares y en contenidos mínimos. En cambio, el plan de estudios de la Licenciatura en Letras, además de las metodologías de los objetos ya mencionadas para el profesorado, suma, en el área de la investigación, el “Seminario de Tesis”, el cual comparte dictado con ambas metodologías, es decir, en quinto año se visibiliza concretamente la investigación y solo vinculada a los objetos lengua y literatura. No obstante ello, es innegable que en ciertos circuitos académicos, el “prestigio” –aunque no dicho– del licenciado pareciera ser mayor que el del profesor...

Considero que por desempeñarme como formadora de formadores en una universidad pública desde hace veintiséis años, me encuentro en condiciones de hipotetizar respecto del *curriculum oculto* acerca de los valores asignados a la formación pedagógica y didáctica –y sus temas de investigación– en los planes de estudios de la facultad en cuestión², y así sostener que tales valores se fundan en cuestiones políticas y no curriculares dirimidas en la arena académica. Asimismo, esta presunción puede emparentarse con el hecho de que la experiencia de investigación en ejercicio de la práctica docente no es reconocida por algunos instrumentos de validación de la

carrera académica universitaria, fundamentados en la “ideología de la gestión” (Rivas Flores, 2019); por ejemplo, el CVar³, que desconoce procesos de investigación asumidos exclusivamente en el plano del desarrollo profesional “en ejercicio” (Duhalde, 2012, p. 163). Desde ya que al cruce de esta ideología, de corte mercantilista y con fines competitivos, surgen instancias académicas de resistencia institucional. Tal es el caso de la propia ANFHE (Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación), la que ha propuesto y validado otro encuadre de investigación; me refiero a la reciente presentación del trabajo que resultó del proceso de heteroevaluación de los profesados universitarios en Letras, en cierto sentido, en el andarivel de al lado del de la CONEAU⁴.

A diario, docentes en ejercicio documentan sus indagaciones y ensayos sobre posibles respuestas a los incidentes críticos que suceden en el aula. Se preguntan por la inclusión, la ESI, los booktubers, etcétera; escriben, diseñan, proyectan. Evalúan y son evaluados. Presentan sus dudas y aciertos en congresos y jornadas. Asumen una indudable actitud investigativa. Sostiene Alejandra Birgin que “ninguna política de formación [docente] alcanzará per se para construir una sociedad y una escuela más justas. A la vez, sin ella, eso no parece posible” (2012, p. 19). En el caso de la universidad, ese propósito tripartito que conforman la enseñanza, la investigación y el desarrollo y el servicio y la extensión, se fusionan en el recorrido formativo y profesional del docente, sin embargo, no alcanza para dar con los parámetros previstos por la ideología de la gestión; no se amolda al “camino crítico”. En fin... a veces reconforta no caer en esos casilleros y, no obstante ello,

ocuparse cada día por formar profesores y profesoras que trabajen por una escuela y una sociedad más justas.

Los temas de interés de profesores y profesoras y los temas de investigación

Los temas vinculados a la enseñanza, en tanto práctica social, conforman un abanico de preocupaciones, escenarios y preguntas que se van imbricando con lo que somos como adultos en las escuelas y cómo nos relacionamos con los estudiantes y sus deseos y, esta complejidad, sin dudas es núcleo de interés para una maestranda en didáctica. En particular, en la escuela –al menos en las secundarias que transito por mi quehacer de formadora de formadores y de vicedirectora de una de ellas–, los docentes expresan su preocupación por captar el interés de los chicos y las chicas por las cosas que ellos aman y creen relevantes para que aprendan, por hacer de las redes sociales un aliado didáctico; están preocupados por elegir una novela que los enganche, por elaborar una consigna de trabajo que les proporcione oportunidad de crear, entre otras muchas preocupaciones. Tematizar lo escolar no es un cometido explícito del profesor de lengua en la secundaria, por ello cobra relevancia el desarrollo profesional en ejercicio, ya que puede habilitar un escenario de pensamiento colectivo alrededor de lo común, lo público, lo posible o lo urgente. ¿Qué relación guarda el cotidiano escolar con las acciones de desarrollo profesional en las que participan los docentes? ¿Cuáles son las incertidumbres y certezas de los y las docentes?? ¿Qué relación tienen con los habituales temas de tesis? Los maestrandos, ¿debemos atenderlos? ¿Serán útiles, originales, necesarios o válidos para aportar al estado del arte de nuestra disciplina o área del conoci-

miento? ¿Cómo juegan nuestras propias incertidumbres, deseos e intereses con lo que se espera de una investigación?

Algo –tal vez demasiado– de cada uno de nosotros se entrama en las decisiones de definir uno u otro tema, de transformarlo en problema de conocimiento. Las propias historias, los relatos inconclusos [...] se reeditan una y otra vez en los distintos momentos de la investigación (Migueles, 2012, p. 15).

Investigar en educación y centrar la mirada en las prácticas docentes supone partir de los misterios genuinos de ese terreno y no de saberes académicos fabricados para que ese mundo quepa en sus hipótesis. Es cierto que, como afirma Terigi (2012) “el saber pedagógico, instituido y disponible no consiguió orientar la intervención respecto a las incertidumbres de lo escolar” (p. 112) y tampoco hay una relación causa-consecuencia entre investigar sobre las prácticas docentes y la mejora de los aprendizajes de los alumnos (Cuesta, 2011). Por ello cobra relevancia la asunción de la investigación en un marco colectivo de formación permanente en ejercicio. No sólo se investigan los grandes tópicos académicos. Esas preocupaciones, situadas, concretas, de la escuela X, “circunstanciadas”, en palabras de Carolina Cuesta, parecen ser los temas de un proyecto de tesis; solo hay que disponerse a *escribirlos* para que efectivamente puedan serlo.

Escrituras de docente

Necesidad, deseo y obligaciones

Habitualmente, los profesores y profesoras escriben mucho las mismas cosas, para decirlo mejor, desarrollan una pro-



fusa escritura de textos en ciertos formatos tradicionales del ejercicio de la docencia –planificaciones, proyectos, actas, planillas–. Pero en qué momento esa escritura se capitaliza a través del desarrollo profesional; es decir, a qué responden esas escrituras, por dónde circulan, y sobre todo, ¿cómo registrar lo que acontece y trascender la anécdota para hacer de ello un aporte al saber pedagógico?

Acuerdo con idea de que “cada tarea de escritura es un modo de desarrollar una cierta mentalidad, propia de la identidad profesional” (Bazerman, 2014, p. 11), un posicionamiento para ver el mundo, pensar sobre él y relatarlo; en cierto sentido, crear realidad. Asumo la escritura como un componente que, dialécticamente con el pensamiento, configuran la base de una práctica docente reflexiva.

La maestría por la que transitó, orientada a la didáctica específica de la lengua y la literatura, cuyo centro de interés son los procesos de enseñanza que ocurren alrededor de estos objetos de conocimiento en las escuelas, necesariamente remite a unas prácticas, a unas experiencias de enseñar y de aprender; vivencias que configuran nuestra subjetividad como profesionales de la enseñanza en la escuela pública.

Las escrituras anteriores en el marco de los seminarios y la necesidad de responder a una exigencia reglamentaria, se conjugaron con el deseo de indagar en una práctica social, con la complejidad como escenario y atmósfera. En mi caso, existió una doble preocupación que operó en el proceso de selección, búsqueda y redacción de tema y problema. Por un lado, capitalizar y hacer visible una larga práctica educativa pensada y documentada. De similar

modo, refieren Contreras y Pérez de Lara (2010) que las demandas de sus doctorandas se vinculaban no solo con un tema de interés sino también con su *historia profesional*; las doctorandas demandaban ser reconocidas por el mundo académico, como investigadoras de la experiencia escolar “tras largos años de práctica educativa” (p. 15).

Por otro lado, la necesidad de situar un pensamiento en la relación que existe entre los posicionamientos sociales y políticos en torno a la educación y las decisiones didácticas concretas que hacen del docente un agente curricular, para focalizar en una de las prácticas del docente, como lo es el decidir para gestionar ese “acontecimiento comunicativo” (Edelstein, 2011, p. 171) que es la clase, en este caso, de lengua.

Estas dos vertientes, la una proveniente de la historia profesional, la otra, de un cometido social para comprender y transformar, amalgaman las tareas de extensión –en el desarrollo profesional–, enseñanza e investigación en la configuración del docente formador de formadores.

Formar-se en la escritura de un proyecto de tesis

El tema al que pude arribar después de mucho derivar, está vinculado a la experiencia de toma de decisiones en el ejercicio político de la docencia, como lo es el diseño de la enseñanza. Postula Mercedes Falcón (2016) que el tema y el problema de tesis aparecen juntos; agrego: con ellos también emerge el problema de escribir un proyecto de tesis.

¿Qué método de investigación elegir para que sea coherente con los que creo mis postulados? ¿Cuáles serán los

mejores instrumentos para contar con datos sensibles al propósito del tema? Y finalmente, ¿aportará el trabajo al menos un abordaje posible para encontrar respuestas o soluciones al problema? Estas respuestas se encuentran en la bibliografía, las “teorías” sobre métodos de investigación social y educativa y serían, para tramitarlo en clave de humor, el “lado A de un maestrando”.

Las respuestas a esas preguntas encierran la propuesta de investigación que se llevará adelante y que, conforme la normativa, se debe presentar como proyecto de tesis. Actualmente, los diseños de las carreras de posgrado prevén dispositivos de acompañamiento para que esas preguntas no sean de “última hora”. (Sería hipócrita decir que estas cuestiones se fueron resolviendo en proceso durante el cursado de los sucesivos seminarios.)

Pero también esas respuestas se construyen entre pares. En este proceso que es formarse en la escritura del proyecto de tesis (ningún profesor ni profesora escribieron antes una tesis en su carrera de grado) es indispensable la palabra y la mirada de otros, otras. Compañeros de cursada o de trabajo, grupos de discusión más o menos formalizados, opiniones y sugerencias de expertos, visitas a sitios y foros de internet, experiencias de tesis. A la postre, se trata de una suerte de dispositivo de trabajo autogestado y a la vez en colaboración que deriva de la puesta en práctica del proceso escritural.

Con lo cual, no es solo el estatus de la investigación educativa y la cuestión metodológica, lo que resulta problemático para un profesor maestrando. La escritura es un problema a resolver también para los y las profesoras en Letras.

La recursividad del proceso de escritura cobra nuevos sentidos durante esta etapa. En mi caso, la estructura prevista en la reglamentación operó como puntapié inicial y referencia ante las lógicas derivaciones de la escritura. Porque, claro, la escritura sigue el devenir de un pensamiento, a la vez que pone de manifiesto pensamientos que se conformaron justamente por el desarrollo de esa recursividad. Dicho de otro modo, la escritura, en esta oportunidad del proyecto de tesis, casi emancipándose del poder de quien escribe, traza un mapa invisible en un movimiento rizomático que deja hilos sueltos, historias incipientes, sentidos latentes, los cuales sólo se harán visibles y, en consecuencia, útiles al proyecto escritural, gracias a la reflexión implícita que conlleva la recursividad ¿Acaso no se sorprendieron alguna vez, por esa magia que porta la escritura, al volver a un texto propio, al punto de tener la sensación de “¿esto escribí yo?”.

No me explayaré aquí sobre el propio proceso pero sí diré que nadie puede enseñar a escribir sino solo la escritura. Dice Elsie Rockwell (2009):

Entre lo singular de la experiencia de campo y la complejidad de nuestro estar-sentir-saber, ahí se juega la construcción de una narración [...] confío en la identificación con el impulso inherente a la humanidad de narrar su historia y, ante ello, la validez de asumir la responsabilidad de contar una pequeña parte de la experiencia que vivimos... aquello que más refleje la comprensión construida en común (pp. 201-203).

Al tiempo que avanzamos en la escritura, advertimos conceptos aprehendidos y nuestro propios *sentipensar*; reconocemos un estilo de escribir y de aprender.



El acto de escritura propicia un metacognocimiento. Escribir implica apropiación de un objeto determinado y también apropiación del objeto escritural. En este sentido, el interés por el diseño de la enseñanza es a la vez interés por la escritura de los y las docentes, sus sensaciones, lo oculto detrás del léxico impersonal de la disciplina académica, lo no dicho y leído a través de las consignas de aula. Todo ello registra una experiencia que, como la escritura, en un complejo reflexivo, también habla de la práctica docente y de la vivencia de esa práctica. Los profesores y profesoras que escriben sobre su práctica “van entendiendo y construyéndose a sí mismos en la medida que otorgan sentido a la experiencia [...] a través de la escritura” (Bibbó y Labour, 2012, p. 95).

La escritura sobre las prácticas docentes, prácticas como se dijo, sociales, resiste las formas objetivas propias de la pretendida “objetividad científica” que se empeña en neutralizar la voz de los sujetos docentes, empecinados por la reflexión misma de su ejercicio profesional, en crear saber pedagógico con arraigo en la experiencia.

Una resolución autorizó mi proyecto de tesis. Yo, ¿no soy investigadora? Ahora ya saben mi lado B.

Notas

- 1 Si bien el dato se extrajo de Recalde (2015), la cohorte 2012 de la maestría de la que aquí se hace mención es muestra sensible de ello, ya que sufrió un desgranamiento considerable: de veinte inscriptos sólo cuatro se encuentran en proceso de tesis.
- 2 Es oportuno mencionar que en la misma universidad pero en otra dependencia académica, el Profesorado en Ciencias Biológicas comparte estructura (y principios en relación con la formación en investigación del profesor) con el Profesorado en Letras al que aquí se hace mención.
- 3 Registro Unificado y Normalizado a nivel nacional de los Datos Curriculares del personal científico y tecnológico que se desempeña en las Universidades Nacionales, dependientes del Ministerio de Ciencia y Tecnología de la Argentina. En la solapa carga “I+D” solo es posible introducir datos que respondan al “camino crítico” de un proyecto de investigación de las dependencias del tipo Ciencia y Técnica.
- 4 Dicho trabajo final, que involucró Profesorados en Letras de las universidades nacionales de Río Cuarto, Jujuy, Misiones y de la Patagonia “San Juan Bosco”, fue presentado en las Jornadas de Evaluación externa previstas en el programa, desarrolladas el 9 y 10 de agosto de 2018 en la Universidad de Río Cuarto, Córdoba.

Referencias bibliográficas

Arévalo Vera, A. (2013). “La experiencia de sí como investigadora”. En J. Contreras y N. Pérez de Lara (Comp.) *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata, pp. 188-198.

Bain, K. (2004). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.

Bazerman, Ch. (2014). “El descubrimiento de la escritura académica”. En F. Navarro (Comp.) *Manual de escritura para carreras de Humanidades*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, pp. 11-16.

Birgin, A. (Comp.) (2012). *Más allá de la capacitación: debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós.

Bibbó, M. y P. Labour (2012). “Escribir la metamorfosis: saberes disciplinares y escritura en el

- pasaje de alumno a Profesor en Letras”. En G. Bombini (Coord.) *Escribir la metamorfosis: escrituras y formación docente*. Buenos Aires: El hacedor, pp. 67-96.
- Contreras, J. y N. Pérez de Lara (Comp.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Cuesta, C. (2011) “Lengua y Literatura: disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza”. Tesis de posgrado. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de la Plata. Disponible en <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf> [Fecha de consulta: 12 de septiembre de 2018]
- Davini, M. C. (2016). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Duhalde, M. Á. (2012). “Experiencia alternativas de formación docente. Trabajo en redes y colectivos de educadores”. En A. Birgin (Comp.) *Más allá de la capacitación: debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós, pp. 163-182.
- Edelstein, G. (2009). “Didáctica y orientaciones prácticas. ¿Una obstinación o un desafío? Aportes al debate.” En *Itinerarios Educativos*, volumen 1, número 3, abril, pp. 38-59. Disponible en <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Itinerarios/issue/view/381> [Fecha de consulta: 22 de junio de 2019]
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Falcón, M. (2016). *La escritura científica: el arte de escribir una tesis*. Buenos Aires: Dunken.
- Greco, B. (2012). “Una autoridad igualitaria en educación: construcciones, asimetrías y diálogos en el desarrollo profesional”. En A. Birgin (Comp.) *Más allá de la capacitación: debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós, pp. 63-84.
- Miguel, M. A. (2012). *Sentidos atribuidos a la buena enseñanza... (en escuelas en contextos de pobreza)*. Paraná: Fundación La Hendija.
- Perrenoud, P. (2017). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Buenos Aires: Noveduc-Graó.
- Recalde, A. (2015). “Ingreso y egreso de alumnos de posgrado en universidades estatales”. Universidad Nacional de Lanús. Disponible en: <http://www.unla.edu.ar/documentos/posgrado/CausasdenoculminarTesis-TFI-1.pdf> [Fecha de consulta: 7 de agosto de 2018]
- Rivas Flores, J. I. (2019). “Investigación y docencia universitaria: discursos hegemónicos en el debate educativo actual”. Taller en el marco del Programa de Capacitación Gratuita para docentes de Universidades Nacionales. UNPSJB. Puerto Madryn, Chubut.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Terigi, F. (2012). “La enseñanza como problema en la formación en el ejercicio profesional”. En A. Birgin (Comp.) *Más allá de la capacitación: debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós, pp. 109-134.

Fecha de recepción: Abril 17 de 2019
Fecha de aprobación: Junio 29 de 2019