

LOS DESAFÍOS DE LA DIDÁCTICA GENERAL

A 40 AÑOS DE LA
DEMOCRACIA EN ARGENTINA
DEMANDAS, TENSIONES
E INTERROGANTES

**Experiencias y aportes
de investigaciones
desde el campo disciplinar**

Carolina Abdala
Paulina Cerisola
Déborah Saientz
Editoras

 edunt



LOS DESAFÍOS DE LA DIDÁCTICA GENERAL

A 40 AÑOS DE LA
DEMOCRACIA EN ARGENTINA
DEMANDAS, TENSIONES
E INTERROGANTES

Experiencias y aportes
de investigaciones
desde el campo disciplinar



UNCA
UNIVERSIDAD NACIONAL
DE CATAMARCA



UNIVERSIDAD NACIONAL
de MAR DEL PLATA
.....



Universidad Nacional
de la Patagonia
San Juan Bosco



Universidad
Nacional
de Rosario



UNIVERSIDAD
NACIONAL +
DE TUCUMÁN



Facultad de Filosofía
y Humanidades UNIC



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



Escuela de
Humanidades
EH_UNSAM

Comité Editorial

Silvia Bernatené (UNSAM)

Griselda Díaz (UNCA)

Octavio Falconi (UNC)

Lucrecia Falón (UNPSJB)

Yanina Natalia Fantasía (UNR)

Fernanda Hidalgo (UNT)

Miriam Kap (UNMDP)

Mariela Serón (UNPA)

Jorge Steiman (UNSAM)

Alicia Zamudio (UNLA)

Los desafíos de la didáctica general : a 40 años de la democracia en Argentina, demandas, tensiones e interrogantes. Experiencias y aportes de investigaciones desde el campo disciplinar / Carolina Abdala ... [et al.] ; Editado por Carolina Abdala ;

Paulina Cerisola ; Déborah Saientz. - 1a ed - San Miguel de Tucumán : EDUNT, 2024.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-631-90498-6-2

1. Didáctica. 2. Ciencias de la Educación. 3. Democracia. I. Abdala, Carolina
II. Abdala, Carolina, ed. III. Cerisola, Paulina, ed.
IV. Saientz, Déborah, ed.
CDD 370.71

Diseño y maquetación: Gerado Rodríguez

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros publicados por EDUNT incumbe exclusivamente a los autores firmantes y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la directora editorial u otra autoridad de la Universidad Nacional de Tucumán.

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita del titular del copyright, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo públicos.

© EDUNT

Crisóstomo Álvarez 883, 4000 S. M. de Tucumán, Argentina

Tel: 0381-4523140. e-mail: edunt@rectorado.unt.edu.ar

www.edunt.unt.edu.ar

Queda hecho el depósito que marca la ley N° 11723

Impreso en Argentina - Printed in Argentina

INDICE	19
Prólogo	
Conferencia	27
En tiempos inciertos... asumir la Didáctica en clave política	
Celia Salit	
UNC	
SECCIÓN 1	55
Reflexiones epistemológicas y aportes desde la investigación al campo de la Didáctica General	
Una mirada de las trayectorias estudiantiles universitarias desde las necesarias “interferencias” entre didáctica y curriculum en Argentina hoy	57
Carolina Abdala	
Luciana María Yezpez	
UNT	
Repensar las experiencias de enseñanza y de aprendizaje en la “organización que aprende”	71
Ana María Castiglione	
Rita Rodini	
Silvia Rodríguez	
Ana Lía Russo	
UNSE	
Hacer propia la didáctica heredada. Reflexiones en clave spinoziana	81
Paula Ramírez	
UNComa	
Particularidades y desafíos de las didácticas específicas de profesorado de complementación curricular. Experiencias en los profesorado de Artes Plásticas y de Ciencias Económicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT	91
Martha Beatriz Córdoba	
Raquel María Córdoba Vázquez	
UNT	

La originalidad como legado político y educativo latinoamericano. La formación de profesores/as en clave territorial	103
María Graciela Di Franco Verónica de los A. Nicoletti UNLPam	
La decolonialidad como parte de la agenda de la Didáctica General.	114
Romina Lorena Iraira UNComa-CEDICO	
Notas en torno a desplazamientos contemporáneos en el saber didáctico. Aportes desde trayectorias de enseñanza e investigación en la universidad	124
Romina Gallo UNER María Virginia Luna UNER-UNL-UNRaf Luciana Toci UNER	
Un diálogo revisitado... entre la didáctica y el currículo	136
Nelson Maizares Escuela y Liceo Vocacional Sarmiento UNT	
La Didáctica General y el problema del conocimiento: saberes a enseñar, saberes prácticos. ¿Aplicacionismos y reduccionismos?	148
Alicia Zamudio UNLa	
Escuelas multinivel de Tucumán: desafíos curriculares y didácticos en una propuesta de educación inclusiva en contextos interculturales	159
Agustina Victoria UNT	
La enseñanza en la escuela multinivel: aportes de la Didáctica en una investigación educativa en contexto rural	170
Constanza Sofía Alella UNT	

Un entramado conceptual para la investigación en Didáctica General: trabajo de enseñar / evaluar dispositivos didácticos colectivos	181
Octavio Falconi UNC	
Posibilidades de una perspectiva posthumana de bildung como aporte al campo de la didáctica	197
Camila Carlachiani Yanina Fantasía Silvia Morelli UNR	
Aportes de la Teoría de la Actividad para el desarrollo de conocimiento en el campo de la Didáctica General: planteos situados desde un proyecto de investigación	207
Agustín Garzón Luciana Scarpecci UNComa	
Indagación sobre saberes didácticos de estudiantes del profesorado en historia en clave de temporalidades	220
Ana María Cudmani Verónica del Pilar Huerga UNT	
Prácticas de conocimiento y saberes en cátedras de Didáctica de tres universidades nacionales. Avances de una investigación en curso	231
Victoria Baraldi María Virginia Luna UNL Sofía Picco UNLP	
Tensiones y debates respecto a las prácticas de enseñanza en la provincia de La Pampa: entre la pandemia y pos pandemia”	243
Cristina Quipildor UNLPam	

Entrevistas clínicas y materiales didácticos digitales: estrategias metodológicas para rememorar la enseñanza 253
Ana Griselda Diaz
María Celeste Sanchez Escalante
José Yuni
UNCA

SECCION 2 265
La Didáctica como contenido de formación docente

Perspectivas de estudiantes de profesorado sobre el valor de las observaciones de clases en didáctica 267
Carolina Abdala
Diego Sierra
Silvina Vaca Oviedo
Santiago Barrionuevo Salas
UNT

La noción de transposición didáctica: su relevancia en los escenarios escolares del presente 281
Alicia Raquel Alderete
UNR

Didáctica general ¿quo vadis? 292
Silvia Bernatené
UNSAM

“Una trama de sentidos, teorías y prácticas (didácticas) en un trayecto de formación docente” 303
Roald Devetac
UBA

Resignificando la enseñanza de la Didáctica General en la formación de profesores: tejiendo una mirada auto biográfica desde la experiencia 314
Fabián Guillermo Galán Peñalva
UNJu

El encuentro de saberes en la formación continua: reflexiones sobre los aportes de la didáctica en docentes en ejercicio profesional	327
Romina Gallo UNER	
¿Una Didáctica sin historia en la formación inicial de docentes en Tucumán?	338
Nelson Maizares Escuela y Liceo Vocacional Sarmiento UNT	
Didáctica general y didácticas específicas: mundos entrelazados a modo de rizoma	349
Cristian Lautaro Miguel UNT	
Repensar la Didáctica General para la formación docente inicial en educación física	357
J. Manuel Aguirre Mayra Bilo Santiago Ciccone Natalia Fiori Agustín Friedt Carla Maglione Daniela Mansi Maia Reisin Pantaleón Riquelme Manuel Vieytes Leila Zimmerman UNLU	
La enseñanza de saberes didácticos en carreras de educación: prácticas situadas en escenarios híbridos	368
Sonia Sansot UNComa	
La enseñanza como contenido de la Didáctica General en la universidad. Aportes para su abordaje en la formación pedagógica de profesorado	382
Diego Sierra UNT	

Cruce de saberes entre la Didáctica General y las didácticas específicas de lengua y literatura y filosofía	392
Jorgelina Chaya Alejandro Llanes Campi Sonia Saracho Julieta Teitelbaum UNT	
El trabajo colaborativo en el aprendizaje de las prácticas preprofesionales. La pareja pedagógica como dispositivo de formación	407
Alicia Caporossi Laura Tataryn UNR	
Enseñar Didáctica General en una carrera de psicopedagogía	419
Gustavo Hofferlen Lucas Stambole Dasilva Damián Tornese Walter Viñas UNSO - UBA	
Percepciones y usos de lenguaje inclusivo en el grupo clase de Didáctica y Currículum del Profesorado en Psicología de la UNT	430
Ana Clara Torres UNT	
Didáctica General en la formación de licenciados en educación: ¿Para qué?	440
Adriana Fernández Alicia Zamudio UNLa	
Políticas curriculares, formación docente inicial y didáctica en la provincia de Jujuy	451
Andrés Alejandro García Instituto de Educación Superior N° 5 “José Eugenio Tello”	
SECCION 3	461
Decisiones en torno a lo metodológico y su relación con la evaluación	

Crterios para pensar la construccin de un programa	463
Victoria Baraldi Julia Bernik UNL	
La evaluacin al servicio del aprendizaje en el nivel superior: primer parcial de Didctica General.	476
Mximo Antonio Caratti UNT	
Mediaciones pedaggicas y tecnolgicas en el nivel superior: mltiples formas de representacin del contenido de la enseanza	488
Ana Griselda Diaz María Celeste Sánchez Escalante UNCA	
El anlisis de caso como estrategia metodolgica interdisciplinar. Una experiencia de la materia Didctica General en el profesorado universitario en qumica	501
Cristina Iturralde Fiorella Lurbet UNICEN	
“Poner el cuerpo” para construir saberes de la Didctica General: dispositivo y abordajes creativos	512
Pablo Daniel Muruaga Déborah Saientz UNT	
El uso de la bibliografa y las prcticas de estudio de los alumnos de la facultad de humanidades en tiempos de pandemia	524
Maciel Karina del Valle Ortega UNCA	
El portafolio digital, como experiencia creativa de evaluacin de los aprendizajes	538
Mariela Inés Serón UNPA – UNPSJB	

Evaluación formativa en la educación virtual: claves para el progreso continuo del estudiante	550
Pablo Martín Cueto UdeMM Marlene Soledad Steier UNNE María de las Victorias Villa UdeMM	
El concepto de prácticas de la evaluación en una investigación didáctica de la modalidad a distancia	558
Tania María Elizabeth Romero UNCA	
Puentes entre los procesos de evaluación y de apropiación de conocimientos de Didáctica General. Una propuesta para la formación de licenciadxs y profesorxs en Ciencias de la Educación	570
Natalia Grise Mónica Insaurralde Alejandra Nicolino Juliana Tellechea UNLu	
SECCION 4	583
Las mediaciones tecnológicas en las prácticas de enseñanza	
“Nuevas formas de impulsar el turismo en post pandemia desde la educación superior, a partir de la creación del ciclo formativo de la Diplomatura en Turismo Digital en la Facultad de Artes en la Universidad Nacional de Tucumán (UNT)”	585
Roberto Carlos Leguizamón UNT	
Enseñanza, evaluación y didáctica: enlaces entre el aula presencial y aula virtual	598
María Paulina Cerisola Moreno UNT	

Reconfiguraciones didácticas en la enseñanza de la historia a través de plataformas digitales: el caso de la Cátedra de Historia Universal General Medieval en la UNMDP (2020-2021)	611
Rocío Miriam Cruz UNMDP	
La enseñanza de la Didáctica General. Construcciones sobre un objeto en movimiento	622
María Eugenia Danieli UNC	
La opción pedagógica y didáctica a distancia en la UNT. Reconstruyendo el pasado de las prácticas educativas desplegadas	635
Nicolás Guillermo Auvieux María Luisa Bossolasco Roxana Judith Enrico María Magdalena Godoy UNT	
Paradojas y tensiones en la enseñanza: un análisis crítico de las nuevas tecnologías y la inteligencia artificial generativa en la educación	648
Miriam Kap UNMDP	
Una revisión de la enseñanza de la Didáctica General mediada por la tecnología en perspectiva lugarizada	662
Claudia Rosana Kraft UNComa	
Enseñar en la virtualidad. Ideas, reflexiones y desafíos sobre la enseñanza de la Didáctica General	672
Florencia Angelone Daniela Cordara Ayelen Luna UNSAM	

La planificación en la Didáctica General: ¿Usar Chat GPT en la formación docente universitaria?	680
María Elena Mollina Elda Monetti Marian Rivoir Lagleyze Sonia Sapini UNS	
La plataforma digital Juana Manso: un análisis de un proyecto educativo en tiempos de pandemia	692
Cintia Rosalía Ortega Portal UNSA Nancy Victoria Ríos UNT	
Sentidos y usos asignados a las tecnologías -digitales- en la enseñanza de la matemática en escuelas de nivel primario: el caso del programa “aula digital móvil”	706
Roberto Adrián Flores Daniel Agustín Huaranca UNJu	
Usos de la tecnología en la enseñanza que favorecieron la continuidad pedagógica en tiempos de pandemia	723
Maciel Karina del Valle Ortega UNCA	
Un relato de experiencia: de la reflexión de los aprendizajes mediados por tecnologías al portafolio como estrategia evaluativa	737
Nancy Victoria Ríos UNT	
Construcción de proyectos de enseñanza en la virtualidad	750
Evelyn Rocío Castillo Belén Steiman Silvia Vives UNSAM	
Inclusión de tecnologías con sentido didáctico: análisis de experiencias en la Diplomatura en Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje (UNR)	759
Yanina Fantasía UNR	

Acompañamiento de las trayectorias universitarias en el Profesorado Universitario Virtual	770
María Belén Tato UNSAM	
Una experiencia formativa de aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje colaborativo y tecnologías digitales en la Cátedra Didáctica General de la Facultad de Educación Física (UNT)	782
María Fernanda Hidalgo Mabel Zulema Lazcano Jesús Guillermo Soruco UNT	

Prólogo

La presente publicación reúne una copiosa cantidad de trabajos presentados en las VI Jornadas de Red de Cátedras de Didáctica General de Universidades Nacionales realizadas en Tucumán durante los días 11 y 12 de octubre de 2023; en ocasión de la celebración de los 40 años de la Democracia en Argentina que nos comprometía a recordar y reflexionar sobre el compromiso ético político de las prácticas de enseñanza encaminadas al sostenimiento de la misma.

La realización de las jornadas tuvo un carácter híbrido: con mesas paneles y ejes de trabajo tanto presenciales como virtuales que permitieron transparentar y visibilizar las tareas previas que se venían realizando durante poco más de un año. La faena se llevó adelante de modo horizontal por el grupo que asumió la organización de las jornadas, integrado por profesoras y profesores de diversas universidades de Argentina, de lugares muy distantes, y que fue posible sostener gracias a lo aprendido en pandemia, aprovechando todos los recursos tecnológicos disponibles, y por la generosidad en la búsqueda de tiempos de labor en común. Las decisiones se tomaron de modo colaborativo y cooperativo, como un modo de fortalecer justamente la democracia desde los espacios cotidianos. Esto constituyó para todos y todas, y especialmente para nosotras, una experiencia valiosa y altamente enriquecedora, aún con las dificultades que supone, por el tiempo que demandaba, el logro de acuerdos entre tantas personas.

Estanislao Antelo, analizando el por qué de la enseñanza decía que hay que enseñar porque las nuevas generaciones llegan al mundo sin señas, sin signos, desprovistos, sin medios de orientación, sin guías para obrar

en lo sucesivo. Enseñar, expresaba, “es poner señas, dar herramientas al cachorro humano, para desenvolverse en un mundo que le es desconocido”. Recordar estos planteos de Antelo en un contexto diferente, que nos presenta nuevos desafíos respecto a los entornos que habitamos, ya que por momentos pareciera que los niños y niñas de hoy manejan saberes acerca del mundo que nos sobrepasan, nos condujo a reflexionar acerca de la pregunta que nos debemos todos y todas quienes estamos abocados a la enseñanza y la investigación en didáctica en una lucha constante por no caer en tecnicismos vacíos. Nos preguntamos ¿cuáles son las guías, las orientaciones que necesitan enseñarse para hacer de éste un mundo mejor, más humano, más receptivo, más amoroso? ¿Para hacer de nuestra todavía frágil democracia, una democracia mejor, fortalecida?

¿Quiénes son hoy los destinatarios de las prácticas de enseñanza? Situamos la mirada en una diversidad de sujetos. Por un lado, quienes están transitando los últimos años de la adolescencia tardía (cambios radicales y grandes desafíos, Coronado 2015) y por el otro, estudiantes de sectores más desfavorecidos socialmente, de procedencia geográfica lejana, aquellos que combinan estudio y trabajo, de edades que superan el promedio en este nivel de estudios, mujeres jefas de hogar; algunos que provienen de grupos étnicos minoritarios y estudiantes que pertenecen a planes de estudios en extinción. No se asiste ante un todo homogéneo, sino por el contrario, estamos ante grupos heterogéneos.

En ideas de Serres (2014): nuestros niños/as y jóvenes no tienen pues, ni el mismo cuerpo ni la misma conducta, viven otra historia, fueron formateados por los medios de comunicación masiva, por la publicidad, habitan el mundo virtual, pueden manipular mucha informa-

ción a la vez. No conocen, ni integran, ni sintetizan como nosotros, sus ascendientes. No tienen la misma cabeza. Hablan, escriben y conocen de otra manera. Junto con ello, aún no conocemos suficientemente los efectos de la pandemia sobre ellos y ellas, pero sabemos de la emergencia de nuevas subjetividades atravesadas por modos de vinculación en entornos de alta disposición tecnológica, que además están atravesados por discursos radicalizados que ponen en tensión los consensos colectivos en torno a la democracia. Se trata de un nuevo sujeto de aprendizaje, inserto en un contexto sociocultural particular, en el que las condiciones económicas, políticas y éticas de la sociedad, afectan los modos de permanecer y pertenecer en las instituciones de Educación Superior.

Es por ello que necesitamos imaginar nuevas alfabetizaciones para que los sujetos dominen el lenguaje multimodal pero también cuenten con marcos de interpretación del mundo que habitamos. No se trata de adquirir habilidades técnicas vinculadas con tecnologías de vanguardia, sino que la alfabetización “debe representar la adquisición de los recursos intelectuales necesarios tanto para interactuar con la cultura existente como para recrearla de un modo crítico y emancipador y, en consecuencia, como un derecho y una necesidad de los ciudadanos” (Area, et al, 2012, p.6)

Barrionuevo Vidal y Tenutto Soldevilla (2021) expresan que los integrantes de las jóvenes generaciones (millennials, centennials y actuales pandemmials) han nacido y crecido en contextos de mucha participación y, sobre todo, de maneras muy heterogéneas. Sin embargo, los modos informales de hacerlo, la participación a través de diferentes dispositivos, en las redes sociales, no suponen un modo similar de realización en contextos formales e institucionales como por ejemplo la escuela.

¿Qué prácticas son necesarias para el desarrollo y el fortalecimiento de la ciudadanía crítica? ¿Qué prácticas para advertir a las y los estudiantes sobre lo que implica la conquista de derechos y el esfuerzo necesario para no perderlos? ¿Qué prácticas para mostrarles cómo avanzar en el camino de producción de mayores derechos? ¿Qué didácticas, que enseñanzas, que docentes son las que colaboran con la construcción y sostenimiento de la democracia? Esas prácticas son aquellas que garantizan el valor y la circulación de la palabra y de la diversidad de voces. Donde hay disposición a aprender y reaprender cuando se enseña, porque las y los estudiantes son reconocidos como portadores y constructores de conocimientos. En palabras de Kap (2023) la didáctica nos interpela a mirar el aula, sus estudiantes, presupuestos y creencias docentes, estrategias, conflictos y tensiones que se desenvuelven, los modos de resolver los incidentes críticos, los lenguajes que la habitan, el lugar que ocupa la experiencia de aprendizaje y las condiciones de posibilidad para generar nuevas acciones. Desde ese lugar, la disciplina ocuparía un carácter reflexivo, hábil para generar otras categorías de análisis y teorías así como modos de intervención deliberativa en pos de la construcción de conocimiento necesario para el actual contexto; en un hábitat en el cual lo único constante es el cambio; donde las mediaciones son efectuadas en su mayoría por plataformas, redes, dispositivos y tecnologías que llegan inclusive a suplantar a las personas.

Desde ese posicionamiento, hoy socializamos 62 trabajos que interpelan e interrogan los campos problemáticos de la didáctica. Los mismos se distribuyen entre relatos de experiencias sobre la enseñanza, avances de investigaciones, aportes teóricos sobre el campo disciplinar, y reflexiones sobre prácticas educativas; entre otros;

y fueron organizados en cuatro secciones:

En la primera, “Reflexiones epistemológicas y aportes desde la investigación al campo de la Didáctica General”, se presentan trabajos que reflexionaron entre otras cuestiones en torno a los procesos vinculados a la construcción del conocimiento didáctico, desde experiencias particulares en algunas cátedras de nivel superior, o ancladas en prácticas específicas como escuelas multinivel y tiempos particulares como la pospandemia. También se recuperaron debates en torno a la construcción de los campos y relaciones entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas, y entre la Didáctica General y el campo del Currículum. Se presentan también trabajos que recuperan experiencias de investigación, así como trabajos que reflexionan desde aportes teóricos y conceptuales específicos, con la pretensión de ampliar nuestros marcos referenciales. Con todos ellos se actualizó un interrogante que planteamos desde la convocatoria a las Jornadas: ¿Es posible pensar una Didáctica General sin fronteras?

En la Segunda Sección, se presentan los trabajos en los que se discutió acerca de “La Didáctica como contenido de formación docente”. El interrogante en torno al que giraron los trabajos en ese eje fue: ¿Qué se enseña en Didáctica General? El mismo, fue respondido desde experiencias de diferentes carreras de nivel superior, y en diálogo con diferentes espacios de formación, incluyendo las Didácticas Especiales y el eje de las Prácticas Prácticas y Residencias. En los mismos, se presentan no solo relatos de experiencias sino descripciones de contenidos y abordajes metodológicos que ponen en valor las escenas de la formación y las tensiones que nos interpelan como profesores y profesoras de este campo.

En la Tercera Sección, confluyen trabajos que ponen

el foco en la descripción y reflexión sobre las “Decisiones en torno a lo metodológico y su relación con la evaluación” en la enseñanza de la Didáctica General. Se advierte un particular interés entre las formas de intervención metodológica que procuran la participación activa de los y las estudiantes en la construcción del conocimiento, y la evaluación, desde una perspectiva formativa y crítica. Con ello, también se aporta a la agenda de una Didáctica que pretende aportar a las prácticas democráticas en las aulas de formación docente, sabiendo de su poder performativo hacia el futuro.

Finalmente, en la última sección se abordan “Las mediaciones tecnológicas en las prácticas de enseñanza” En la misma se presentan trabajos que en algunos casos rescatan experiencias que se fueron desarrollando durante la pandemia de covid - 19, o luego de ella, y que permitieron incluir propuestas de virtualización o hibridez en las prácticas de enseñanza. A partir de ellas, se analizan nuevas experiencias de enseñanza y evaluación mediadas por entornos tecnológicos conectivos, y se presentan interrogantes acerca de las posibilidades de reformulación del rol docente en las múltiples modalidades de enseñanza (híbridas, a distancia, bimodales, presenciales, entre otras). También se incluyen trabajos que reflexionan acerca de las posibilidades de las nuevas tecnologías, de la inteligencia artificial, y de algunas políticas públicas tales como el programa Juana Manso y sus implicancias en las prácticas de enseñanza.

Con la recopilación de los trabajos advertimos el valor no solo de haber realizado las Jornadas sino de haber podido sostener para ello, tal como describimos antes una dinámica de trabajo sostenida en la colaboración mutua, el respeto, y la solidaridad, con la intención de fortalecernos como una red de pensamiento, trabajo, e

intercambio donde lo colectivo prime por sobre lo individual. En esa línea, creímos oportuno compartir una de las conferencias que dieron inicio a las Jornadas, en las que la Dra. Celia Salit compartió sus reflexiones en torno a los desafíos de la Didáctica en los tiempos que vivimos desde una mirada personal, por momentos biográfica, donde asume un posicionamiento claro que anticipa ya en el título: “En tiempos inciertos: asumir la didáctica en clave política”. Creemos que el mismo sintetiza todo lo vivido: unas Jornadas y una publicación que fortalecen nuestra red, aportando cada uno/a desde su lugar y posibilidades, celebrando las trayectorias diversas y heterogéneas de cada uno/a, reconociéndonos en lo común, y sorpreiéndonos por nuestras singularidades. Es por eso, que queremos saludar y reconocer a quienes han formado parte de nuestro Comité Académico, leyendo y haciendo interesantes observaciones y aportes a los trabajos presentados, y participando del diálogo académico que hemos propiciado juntos/as. Ellos son: Silvia Bernatené (UNSAM), Griselda Díaz (UNCA), Octavio Falconi (UNC), Lucrecia Falón (UNPSJB), Yanina Natalia Fantasia (UNR), Fernanda Hidalgo (UNT), Miriam Kap, (UNMDP), Mariela Serón, (UNPA), Jorge Steiman,(UNSAM) y Alicia Zamudio (UNLA)

A cada uno de ellos/as, y de los que hicieron posible esta publicación, va nuestro agradecimiento.

Esperando que encuentren en estas páginas, el valor de lo vivido en clave de celebración del encuentro académico, para mejorar nuestras prácticas diarias, desde una perspectiva que siga defendiendo la democracia en cada uno de nuestros actos, los saludamos afectuosamente.

Carolina Abdala, Paulina Cerisola y Deborah Saientz

Conferencia

En tiempos inciertos... asumir la Didáctica en clave política

Celia Salit

Breve introducción al texto del artículo

A mi criterio cabe efectuar dos aclaraciones iniciales para la publicación de la conferencia desarrollada en el marco de las Jornadas. La primera se refiere al intento por sostener en el escrito la narrativa coloquial desde la cual fue construida. La segunda es que en esta ocasión, se incorporan desarrollos que, dada la premura de los tiempos, en la presencialidad fueron omitidos.

1- Presentación

Quisiera iniciar compartiendo algunos pensamientos un tanto furtivos que de algún modo me invadieron frente a la invitación a participar del espacio de apertura del encuentro de cátedras de Didáctica General. Se trata, me dije, de hablar de didáctica entre didactas y lo primero que vino a mi mente fue el recuerdo de la expresión de Mafalda -un referente clave para muchxs generaciones: ¡otra vez sopa!.

Y parangonando la frase, pensé: ¿Otra vez Didáctica?

Sin embargo, dado que tengo un nieto al que le gusta la sopa supuse que, tal vez algunxs colegas estén interesadxs en participar nuevamente de una charla acerca de la Didáctica. Pero ello plantea, según mi visión, una condición y desafío a la vez: poner a disposición algunos desarrollos teórico-conceptuales que no les haga pensar

-a viejas y nuevas generaciones-: ¡otra vez, sopa!

Así en este divagar por los recuerdos de la niñez me acordé de la canción: “Estamos invitados a tomar el té”, de otra referente: María Elena Walsh -que por cierto mi nieto sigue escuchando, ya que resiste el paso del tiempo-. Y acepté el convite y los invito a sentarnos- aunque no sean las 5 en punto de la tarde- a tomar simbólicamente un té... mientras conversamos de Didáctica.

Tal como explicité el primer desafío era evidentemente evitar remitir a cuestiones ya muy conocidas, al decir de Bourdieu (1988) a “cosas dichas”, a cosas ya escuchadas, leídas, difundidas. Entonces decidí concentrar el esfuerzo en encontrar una manera diferente de aludir a lo conocido, al tiempo que tener el recaudo de no obviar cuestiones que podrían aparecer precisamente como obvias. Fundamentalmente a contemplar la posibilidad de decir algo novedoso, otorgar cierta originalidad al planteo.

Habrán advertido que hasta aquí he aludido a dos referentes que de algún modo nos hace, (me hace ser quien soy) nos subjetivaron durante la infancia. Precisamente de referentes, según entiendo, también hay que hablar cuando se trata de didáctica. No sólo en la intención de recuperar sus aportes sino también en la idea de recordarlx y homenajearlx.

Se imaginan que a partir de todas estas disquisiciones iniciales barajé opciones diversas, digamos que de algún modo escribí varias conferencias. Finalmente, ante el pedido de lxs organizadorxs de hacerles llegar un título y frente a los tiempos que nos toca vivir -aunque ya sabemos que nuestras prácticas siempre son impredecibles- titulé la conferencia (y este artículo) del siguiente modo: EN TIEMPOS INCIERTOS: ASUMIR LA DIDÁCTICA EN CLAVE POLÍTICA. Y decidí, por razones que voy a

tratar de ir explicitando, estructurarla en cuatro apartados, cada uno con su respectivo subtítulo. El primero de ellos: Entre la Didáctica General y yo. Algunas anécdotas de una larga historia compartida. El segundo sería algo así como esa conferencia que no fue...Una suerte de pasaje desde lo personal hacia una lectura epistemológica que opté por no hacer...o tal vez sí....lo dejo ahí...Luego, en consonancia con el título de la conferencia: Algunas razones para asumir la didáctica en clave política, y, por último: ¿Qué y cómo enseñar Didáctica?

2-Entre la didáctica general y yo: Algunas anécdotas de una larga historia compartida.

Siempre nos gustó el título de un libro de Ada Abraham, especialista de origen rumano en el campo de la psicología educacional, a quien pude conocer personalmente en un viaje a Jerusalem cuando ella era ya muy mayor. El libro, de su autoría que nos cautivó se titula: El enseñante también es persona, (1984). Y en línea con ese reconocimiento, me entusiasmó la idea de narrar a modo de anécdotas, mis vínculos con la disciplina de referencia. Contar anécdotas cabe aclarar que no significa en modo alguno banalizar el tema que nos convoca. Tal vez y empezando a identificar ciertas tergiversaciones semánticas, algunos podrían decir que se trata en todo caso de un “recurso didáctico” o de didactizar la conferencia.

En fin, Uds. saben que narrar, narrar-se, posee un alto potencial en procesos de formación. Y considero que es momento oportuno en esta etapa de jubileo reciente el recuperar parte de mi trayectoria y compartirla, acompañándola por cierto, con las voces con las que me fui ligando, ya que en rigor la construcción de conocimientos no es sino un entramado socio-biográfico que da cuenta

de la historia de varias generaciones: la mía, la que me antecede y también la de aquellos con quienes compartí sus procesos formativos; todo ello en paralelo al proceso de construcción de la disciplina y a su entramado en una matriz temporo espacial.

En mi caso, podría reconocer un proceso de vida entramada con la Didáctica. Mi vínculo con ella, en ciertos aspectos, me hace ser quien soy o, tal vez, a la inversa, me dediqué a la Didáctica por ser como soy, como venía siendo desde mi propia juventud. Etapa de mi existencia coincidente con el renacer de ciertas ideas socio políticas que comencé a conocer cuando ingresé a la Facultad de Filosofía y Humanidad de la Universidad Nacional de Córdoba y que marcaron fuertemente mis posicionamientos a futuro: fueron los años 70. En efecto, mi formación de grado la cursé en ese contexto de la Universidad del primer lustro de la década del 70, cuando un grupo de profesorxs que desde posicionamientos críticos se proponen reelaborar el canon de la disciplina. ¡menu-do privilegio tuve!

Mi primer contacto fue nada más y nada menos que con la querida Susana Barco en sus clases de Didáctica General. El segundo, con la entrañable Azucena Rodríguez, va un homenaje a ella. Con Susana leímos su reciente publicación: “¿Antididáctica o nueva didáctica?” escrita en 1973. Con Azucena: “El método: factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica” de 1974, que escribió con Gloria Edelstein. Ambas publicadas en la Revista de Ciencias de la Educación dirigida por Juan Carlos Tedesco. ¹ Producciones que proponen una didáctica crítica, el método en educación en vínculo con

1. El artículo de Susana formó parte del libro: Illich, I; Barreiro, T y otros. (1975), Crisis de la Didáctica. (2da parte) en: Revista de Ciencias de la Educación, Editorial Axis.

el materialismo histórico, entre otras cuestiones. Ideas setentistas que invito a revisar.²

Amerita en este tramo reconocer que las producciones de ambas autoras, son conocidas por algunas generaciones y no tanto por otras, quienes pueden leer el nuevo texto de Jorge Steinman (2023) y parte de la tesis doctoral de la colega de la Universidad Nacional de La Plata, Sofía Pico quien, según ella misma expresa, tiene la intención de identificar los aportes a la construcción de una línea de pensamiento local sobre la Didáctica.³

En continuidad con el relato, el encuentro con Gloria, con quien me formé y trabajé prácticamente duran-

2. Centralmente, las postulaciones tanto de Susana, como de Azucena procuran tomar distancia de una visión “instrumental”, por entonces hegemónica, es por ello que primero nos advierten acerca de la falsa neutralidad de la técnica y denuncian las pretensiones de una didáctica descarnada de connotaciones ideológicas, de no compromiso o in contaminación. Al respecto Edelstein y Rodríguez, consideran que no puede entenderse como una disciplina de puro orden técnico, sino que implica una combinación de los niveles teórico, técnico, instrumental en el análisis y elaboración de los problemas de su ámbito; lo que supone una interrelación entre indagación teórica y práctica educativa. Así, las propuestas elaboradas desde la misma responden a un sistema de ideas definido. (Edelstein, G. y Rodríguez, A.,1974,)

En esa dirección, Barco (1974) afirma que no se trata de cambiar una seguridad técnica por otra, sino que es necesario partir de un análisis crítico y que: la denuncia, la crítica deben ir seguidas de una propuesta para que adquieran sentido. A partir de allí asienta como premisa que se trata de poner en práctica en las aulas (en consonancia con cierto espíritu de época) una didáctica “contestataria, denunciante, concientizadora”, una anti didáctica respecto de la anterior; le imprime así un sentido también político.

3. Picco S. (2014) “Concepciones en torno a la normatividad en la didáctica. Un análisis interdisciplinario de obras teóricas didácticas y curriculares en la Argentina entre 1960 y 1990”. (En línea). Tesis del Doctorado en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, publicada en el repositorio institucional de la UNLP “SEDICI”. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/35590> Picco, S. (2017). Aportes para repensar la dimensión normativa en la Didáctica desde una perspectiva histórica. Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica, 15 (18), 21-40. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8416/pr.8416.pdf

te toda mi vida académica, merece un apartado especial. En realidad, yo sabía que ella era quien tenía a cargo la coordinación de la cátedra: “Metodología, Observación y Práctica de la Enseñanza (MOPE)” de los profesorado de la Facultad y ansiaba cursar esa asignatura con ella. Pero eso, lamentablemente, no fue posible. En 1975, en el marco del proceso de intervención de las universidades públicas, siendo Ministro de Educación el médico Ivani-sevich, cesantearon a Gloria y a otrxs valiosxs colegas. Ella decide seguir residiendo en Argentina, pero muchxs emigran, particularmente a México: Azucena. Rodríguez; Justa Ezpeleta; Marta Casarini, Eduardo Remedi, Alfredo Furlán, entre otrxs.

Llegó así el oscurantismo que instaló la dictadura cívico militar y se produce además de nuestro alejamiento de los espacios universitarios, el retorno a la perspectiva tecnicista en la Didáctica y con ella la operacionalización de los objetivos siguiendo la Taxonomía de Bloom; la aplicación, al pie de la letra, de las “técnicas” (grupales, de estudio, de evaluación); la racionalidad tecnocrática en la planificación, entre otras prácticas que se imponen sin dar lugar al análisis y reflexión por parte de lxs docentes. Nuestras fuentes se vieron reducidas a autorxs como Susana Avolio de Cols y Cirigliano-Villaverde, entre otrxs, ya que el acceso a otras publicaciones por cierto estaba prohibido, Pero mi vínculo con la Didáctica y la formación docente siguieron. En esos años conformamos junto a otrxs colegas, coordinadxs por Gloria, un grupo de estudio y formación docente que llamamos Educar.

Con la caída de la dictadura comenzamos a conocer -vía traducción de algunxs académicos españoles- autores críticos de habla inglesa y francesa, tales como Bernstein, Young, Apple. Un ejemplo paradigmático de ello es el libro: La enseñanza: su teoría y su práctica, de Pérez

Gómez y Gimeno Sacristán, (1985).

En 1989 durante el proceso de democratización de las universidades, rindo una selección de antecedentes para la cátedra Didáctica General de los profesoras de Música y Artes Visuales de la entonces Escuela de Artes de la FFyH, (hoy Facultad de Artes) e ingresé como profesora titular, cargo que mantuve hasta 2023. En ese contexto, se van incorporando lxs profesorxs cesanteadxs en los 70 y se retoma el diálogo con colegas cordobeses exiliadxs en México y algunxs especialistas mexicanxs. Se recupera así, la producción teórica sobre temas didácticos, cuya impronta es reconocida en otros países del mundo.

Por allá por 1991 me atreví a escribir acerca del método en la ponencia de mi primer concurso para la cátedra de residencia (MOPE). Ya allí comentaba que, en una entrevista con Gloria, previa publicación de su capítulo en *Corrientes didácticas contemporáneas* (1995), ella advertía el problema de referir a un método único para enseñar todo a todos. Para ese concurso nuestra querida Adela Coria me puso en contacto por primera vez con Bourdieu. Vaya nuestro homenaje también a ella.

Por esos años conocí a Edith Litwin, quien venía a Córdoba a desarrollar sus seminarios. Su propuesta metodológica me maravilló y se configuró en un espacio altamente formativo para mis prácticas.

Es precisamente alrededor de la mitad de los 90 (Siglo XX), cuando un grupo de didactas argentinas, desde otros modos de significar, construyen un amplio corpus de conocimientos, revisan y recrean categorías, reinstalan los debates que habían sido confinados al olvido. Así nombres tales como Camillioni, Litwin, Souto, Davini, Barco y Edelstein, emergen como “didactas” que comparten una comunidad académica y cuyos aportes recono-

mos valiosos en el campo.

Una última referencia, paradójicamente, o no tanto, en el contexto de los 70, no estudiamos los llamados “clásicos”. Con ellos me encontré muy posteriormente cuando decidimos investigar acerca del método y nos propusimos leer las obras paradigmáticas de Comenio, Pestalozzi, Rousseau, Herbart, entre otros. Como resultado de esa indagación publicamos en 2013: Indagaciones acerca del método en la enseñanza. Un abordaje interdisciplinario.

En fin, dos o tres anécdotas...

3- La Conferencia que no fue, cuyos subtítulos podrían haber sido:

- El objeto de la Didáctica General en su historia de configuración
- Perspectivas en la didáctica: técnica, prescriptiva, normativa, crítica, propositiva
- El binomio enseñanza-aprendizaje
- La categoría Construcción Metodológica
- Las relaciones entre Didáctica General y currículum
- Los vínculos entre Didáctica General y las didácticas específicas
- Las Relaciones entre Didáctica General y Tecnología Educativa
- La tarea de planificar
- La evaluación

Evidentemente un listado incompleto ya que podría haber incorporado otras categorías de la agenda clásica y de la nueva agenda (objetivos, contenidos, recursos, agrupamientos, procesos interactivos, tiempos, ritmos, espacio, clima).

De todos modos, no puedo con mi genio y pensé, bueno algo tengo que decir sobre alguna de estas cuestiones. Y entonces, ¿qué podría aportar yo en esta conferencia acerca de los temas que no forman parte de ella? Desde la recuperación de producciones personales y compartidas con colegas con quienes trabajo, me propongo focalizar en algunas confusiones terminológicas, tergiversaciones, trastocamientos, desplazamientos.

En esa línea, una primera cuestión para compartir es cierto uso de la palabra didáctica, más precisamente su adjetivación, cuando solemos escuchar que “que tal persona es muy didáctica”. Pues bien, a esto me refiero: La didáctica es una disciplina no una condición o una cualidad.

Respecto del objeto y para seguir jugando un poco con la música y la literatura, yo diría que podríamos usar esa frase de María Elena “la tetera es de porcelana, pero no se ve”, porque en realidad discutimos años acerca del objeto de la Didáctica y resulta que la propia palabra nos lo indicaba. Si *didaktike* etimológicamente quiere decir yo enseño...entonces, se trata de una disciplina cuyo nombre contiene su objeto de estudio. Es verdad que es mucho más preciso y riguroso afirmar que se ocupa de teorizar acerca de las prácticas (en plural) de las enseñanzas situadas.

Respecto de las perspectivas en la didáctica (tecnicista, técnica, prescriptiva normativa, crítica, propositiva) mucho hay escrito sobre el tema. Solo me interesa aludir que me formé en la didáctica crítica y desde allí planteamos nuestras propuestas de formación docente inicial y continua. Sin embargo, en un momento advertimos que centrarnos exclusivamente en la crítica, se tornaba inoperante ya que dejaba a los sujetos en formación en una suerte de estado de desestructuración y desvinculación

respecto de saberes conocidos y a la vez con carencias para intervenir frente a los requerimientos del trabajo cotidiano. En consecuencia, cuando debían asumir decisiones y resolver las múltiples situaciones y problemáticas que las prácticas les demandaban, recurrían por ej. a los “clásicos manuales”. A partir de allí y sin resignar nuestro posicionamiento, comenzamos a incorporar pistas del orden de lo propositivo, evitando caer en lógicas reducidas a lo prescriptivo. Límite muy lábil, por cierto.

Respecto de eso llamado el binomio enseñanza-aprendizaje: ¿Qué decir? De Passmore (1983) y Fenstermacher (1989) en adelante, sabemos que no solo no se trata de un único proceso; que su relación no es de dependencia causal, sino ontológica; que enseñar implica todas las acciones y los esfuerzos que un docente pone en juego para que, en una de esas, tal vez, el otrx aprenda, porque como dice Meirieu (2001) el otrx “es el amo de su propio aprendizaje”. En esta dirección, sin embargo, recuperamos también del autor, la idea de que junto a la tolerancia pedagógica se trata de poner en juego la obstinación didáctica, hay que obstinarse y lidiar con la tensión entre ambos procesos, cotidianamente.

Retomando la referencia realizada en párrafos anteriores cuando me refiero a trastocamientos de ciertas categorías didácticas, aludo a modificaciones de sus sentidos originales o asignaciones de sentidos más allá de aquellos que lxs autorxs les atribuyen. Quizás esto sea producto de un proceso de descontextualización -sin la debida vigilancia epistemológica-, que se escinde la categoría de los marcos referenciales y de su contexto de producción. Otra posible explicación nos remite, nuevamente, a la impronta del instrumentalismo. Un caso paradigmático, es, a mi entender, el que deviene de ciertos usos que suelen aplicarse a la categoría propuesta por Edelstein (1995):

Construcción Metodológica. Al respecto, a partir de la lectura de algunas planificaciones y de decires de algunxs colegas y docentes, reconozco un proceso de subsunción conceptual de dicha categoría al ser referida como parte de la lógica de la planificación, como uno de sus componentes e incorporada a los programas docentes en la misma unidad didáctica. Más aún, en otras situaciones, he advertido que cuando se la enseña se incluye la evaluación como elemento vinculado a ella. Desde una lectura detenida de los aportes de Edelstein, quien recupera los contextos de producción, y esto lo pongo a discusión, la construcción metodológica no es pensada como componente de un plan ni ceñida a la problemática de la planificación. Su irrupción en el campo de la Didáctica vino a configurarse como aporte que refuta la noción de método único, universal; que abre a considerar el tema del método como un problema de conocimiento; que reafirma la articulación la relación contenido-método que ya venían sosteniendo algunos especialistas (Edelstein, Rodríguez, Furlán, Remedi, Díaz Barriga) y permitir posicionar a los docentes como sujetos- actores de sus propias prácticas.

Otro tópico ineludible es el de las relaciones didáctica-teoría curricular. Respecto del cual, dada la presencia de la colega especialista en el tema en este mismo panel, solo dejo planteada la pregunta: ¿Didáctica vs. teoría curricular?

Respecto de los vínculos entre Didáctica General y Didácticas Específicas, entiendo que se trata de apostar a la construcción de nexos de solidaridad epistemológica a partir de la recuperación de perspectivas y saberes disciplinares entramados. Asimismo, me interesa compartir que, a partir de algunas indagaciones realizadas con un equipo de colegas, identificamos que los desarrollos más significativos de las didácticas llamadas específicas o de

objeto, se visualizan en aquellas disciplinas de mayor tradición en el Sistema Educativo, Argentino, históricamente consideradas como núcleo duro de la escolarización y que ocupan un lugar central en los diseños curriculares de los distintos niveles de la escolaridad. Así, la didáctica de la Matemática, la Biología, la Historia, la Lengua y la Literatura han elaborado en las últimas décadas un corpus de conocimientos de mayor grado de estructuración. En cambio, planteos didácticos asociados a disciplinas como las artísticas, la Psicología, la Filosofía, se encuentran en un estado de menor desarrollo conceptual y débil status epistemológico. (Salit y otras, 2012)

Las relaciones con la llamada Tecnología Educativa –que por cierto no forma parte de mi especialidad- han sido analizadas desde hace tiempo por distintos equipos de investigación. Sin embargo, no es posible obviar frente al acontecimiento de la suspensión de la presencialidad en el contexto de pandemia (ASPO Y DISPO) y como parte de mis preocupaciones por la formación docente que, amén de debatir acerca del estallido de la conformación histórica del formato escolar moderno, el abordaje de la temática deberá ampliarse y complejizarse desde el reconocimiento de los avances teórico-conceptuales que provienen de disciplinas tales como “Filosofía de la técnica”, entre otras.

La tarea de Planificar: En relación a ella me interesa compartir cuatro señalamientos que he recuperado del artículo de mi autoría: “Notas para para una composición alternativa al planificar la enseñanza.” (2003). En primer término, plantear si frente al propósito de correrse del instrumentalismo, no la hemos convertido en curriculum nulo en las propuestas de formación. Una segunda cuestión es identificar lo que he denominado “desplazamientos simbólicos hacia el instrumentalismo y la forma-

lización de la tarea”. Una tercera, implica reconocer que una planificación es mucho más que un documento a ser presentado, se trata de un proceso creativo y apasionante si recuperamos los sentidos genuinos de esta tarea, de una propuesta que se convierte “en puesta”, sólo a condición de que se produzca un encuentro con el otrx, es decir, cuando el otrx aparece, cuando ese otrx se resiste o se revela. Por último, rescatar como aporte significativo para el tema la consideración de Bombini, G. (2004) de que se trata de un género de didáctica ficción y la categoría guión conjetural que el mismo autor propone.

La evaluación: Abordarla, sin dudas, implicaría un seminario entero. Sólo me gustaría advertir dos cuestiones: La primera, recuperando aportes de Edelstein (1985) refiere a la distancia entre los avances teóricos respecto del tema y lo que sucede en las prácticas escolares cotidianamente. Lo segundo, advertir que se trata más de una cuestión ética que técnica en tanto involucra los sujetos y se pone en juego en ella las relaciones saber-poder y el disciplinamiento.

Para finalizar este apartado, me gustaría señalar que en función de todos los esfuerzos que venimos haciendo para tomar distancia de la racionalidad tecnocrática en nuestros modos de significar la planificación, el método y la evaluación, supusimos que, de allí en adelante, de algún modo, y permítanme la expresión, “habíamos ganado la batalla”. Sin embargo, algunas lógicas resisten, persisten y se repositionan, muchas veces a partir de las regulaciones de las políticas. (sólo a modo de ejemplo invito a pensar qué lógica subyace a la expresión -tan cara para los funcionarios del sistema- “secuencia didáctica”).

Y hablando de políticas:

4- Algunas razones para asumir la didáctica en clave política

Como nos supo iluminar Terigi (2005), la enseñanza es un problema de la política y los políticos. Textualmente afirma: la Didáctica se sabe política.

Yo me atrevo a interpretar que se trata de una expresión de deseo y me pregunto: ¿La Didáctica se sabe política? ¿Qué sería saber-se política para la Didáctica? Yo creo que una primera respuesta, tal vez la más obvia, se vincula con el atravesamiento de las políticas, especialmente educativas, en las prácticas docentes, en las exigencias y restricciones que estas imponen en las definiciones que asumen lxs sujetos. Una segunda respuesta, sobre todo en procesos de formación de profesoras, podría ser que es política porque cuando uno enseña necesariamente asume opciones, adscribe a ciertos posicionamientos epistemológicos, pedagógicos, éticos, entre los principales. Además, porque cuando uno enseña, expone y se expone; porque se juegan cuestiones que tienen que ver con las condiciones materiales y simbólicas del trabajo docente y centralmente porque se trata de una práctica humana, de relaciones entre sujetos y de estos con el conocimiento, relaciones que producen subjetividades. Tal vez a partir de estas consideraciones sería oportuno incorporar al título el término “ética” y nominar la conferencia: “Una lectura en clave ético-política”.

En este tramo de la charla, para complejizar la temática, recupero un aporte que considero provocativo y es el que realiza Ranciere cuando define qué entiende por política.

Dice el autor:

Propongo ahora reservar el nombre de política a una actividad bien determinada y antagónica de la primera

-refiere a la policía- la que rompe la configuración sensible donde se definen las partes y sus partes o su ausencia por un supuesto que por definición no tiene lugar en ella: la de una parte de los que no tienen parte. Esta ruptura se manifiesta por una serie de actos que vuelven a representar el espacio donde se definían las partes, sus partes y las ausencias de partes. La actividad política es la que desplaza a un cuerpo del lugar que le estaba asignado o cambia el destino de un lugar; hace ver lo que no tenía razón para ser visto, hace escuchar un discurso allí donde solo el ruido tenía lugar, hace escuchar como discurso lo que no era escuchado más que como ruido. Es siempre un modo de manifestación que deshace las divisiones sensibles del orden policial mediante la puesta en acto de un supuesto que por principio le es heterogéneo: el de una parte de los que no tienen parte. (p:45)

y agrega:

Hay política cuando hay un lugar y una forma para el encuentro entre dos procesos heterogéneos: el primero, es el proceso policial en el sentido que se intentó definir. El segundo, es el proceso de la igualdad. Con este término entendamos, provisoriamente, el conjunto abierto de las prácticas guiadas por la suposición de la igualdad de cualquier ser parlante por la preocupación de verificar esa igualdad. (Pp:45-46)

Entonces, me pregunto y les pregunto: ¿Tendrá algo que decir, algo que hacer, la Didáctica y lxs profesorxs de Didáctica, (adviento no estoy diciendo de Pedagogía) para que, en términos de Ranciere: formen parte los sin parte? O bien, más coyunturalmente: ¿Podríamos eludir en nuestras clases el decir algo acerca del tema de los bouchers, de las pruebas PISA o de Enseñar y Aprender? Nada baladí, por cierto.

5-) ¿Qué y cómo enseñar Didáctica?

¿Cómo poblar, habitar la Didáctica General, en procesos de formación docente en distintas disciplinas? ¿Qué desafíos y qué tensiones plantea asumir la enseñanza de esta disciplina dado el particular compromiso que genera al tratar de enseñar una disciplina cuyo objeto de estudio son precisamente las prácticas de la enseñanza? ¿En qué radica la particularidad de este compromiso?

En un intento de aproximar algunas respuestas en este apartado integro parte de producciones elaboradas juntos a otrxs colegas y presentadas y/o publicadas en otros eventos académicos y de aquellas improntas (las que me dejaron y voy dejando) desde las resonancias de una lectura de rastros, “fielmente infiel”, que nunca es al pie de la letra de quienes reconozco como mis maestros.⁴ En una apretada síntesis, retomada de otros trabajos de nuestra autoría, me interesa reconocer como nociones estructurantes -cuando se trata de enseñar a enseñar-: la relación forma contenido; la noción *modus operandi* y los procesos de análisis didáctico y reflexividad crítica.

Respecto de la primera, y desde los aportes fundamentales de Verónica Edwards, entendemos esa relación como central si de lo que se trata es de procurar un giro conceptual en los estudios acerca de las prácticas de la enseñanza. Ello dado que sostenemos firmemente que se enseña y se aprende tanto desde el contenido como desde la forma; que el contenido no se abstrae de la forma de enseñanza y al decir de la autora: La forma tiene significados que se agregan al “contenido” transmitido pro-

4. Un desarrollo exhaustivo de estas temáticas se puede ver en: Edelstein, G. y otras (2014) Enseñar en procesos de residencia. Alternativas didácticas”. VI Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación Docente. FFy H. UNC.

duciéndose una síntesis, un nuevo contenido. (Edwards, 1997, P: 47) Se trata de lo que considero “supuesto de base” respecto de las decisiones que se asuman en procesos de formación docente que ha operado siempre como eje estructurante de mis propuestas de enseñanza inicial y de postgrado.

En vínculo con la relación forma contenido, trabajamos con los colegas de la cátedra de residencia, la noción: Modus Operandi. ¿Qué significados y sentidos le asignamos?

Decimos en otro trabajo de coautoría⁵ que, en las prácticas de la enseñanza, opera como marca de agua que orienta las decisiones teórico-metodológicas; da cuenta de cierto ethos, en el sentido de actitud que asumimos, a la vez que se convierte en objeto de conocimiento y análisis para ser trabajado con los estudiantes en procesos de formación. Aquí cabe una advertencia al igual que lo metodológico esta expresión tiene un alcance de carácter relativo, casuístico, es decir lo pensamos no como modo único de intervención `posible´ si no en una manera no azarosa ni arbitraria, ni inmutable, en una construcción para situaciones, contextos, grupos y sujetos singulares, que se modifica en el tiempo y con el tiempo. No se trata de la pretensión de suplantar una propuesta modelizante por otra. Modus operandi que sería necesario romper/quebrar, desarmar, ya que solo opera de mediador, como andamio. Esto es importante en relación a la idea de no receta, de evitar la cristalización-modelización.

En este marco, modus operandi se constituye en categoría pertinente para la comprensión de procesos de enseñar a enseñar. Se vincula, a nuestro criterio, con procesos metaanalíticos y con la implementación de herra-

5. Idem 5

mientas teórico metodológicas para el análisis didáctico de clases.⁶

En nuestras últimas producciones venimos trabajando la idea de ampliar el categorial referencial de la didáctica y así reconocer la necesidad de incorporar nociones tales como: tiempo/tiempos; ritmos; espacio; clima; agrupamientos, entre otras. En esa dirección, nos atrevimos a pensar con dos colegas la posibilidad de quebrar la idea de agendas, ir más allá de las agendas e incorporar nuevas categorías al corpus de la disciplina provenientes de las ciencias humanas y sociales, cuya característica común es que, si bien su origen puede tener una adscripción disciplinar, su significado, y alcance operacional, trasciende una referencia disciplinar específica. Entre ellas sin pretensión de completud, provisoriamente: dispositivo, campos de conocimiento, procesos de subjetivación, saber/saberes, relaciones con el saber, enseñanza como performance.

6- Paradójicamente, al cierre: abro preguntas para seguir pensando ...

¿Qué recaudos teórico- metodológicos tener en cuenta al construir conocimiento didáctico? ¿Qué lugar le cabe a los procesos de investigación, y cómo producir derivaciones a partir de los resultados de dichos procesos? ¿Cómo proceder en términos de colaboración interdisciplinar a los fines de evitar solapamientos y sus consecuentes isomorfismos sobre los que se asentó inicialmente el conocimiento didáctico? ¿Se trata de enfatizar la necesidad de autonomización disciplinar? ¿Podríamos sostener que estaríamos transitando un momento de mayor auto-

6. Ver Edelstein 2000, 2011, 2014

nomía disciplinar al pensar que la construcción categorial de la didáctica debe producirse a partir de la relación entre prácticas de intervención y prácticas de investigación? ¿Cuál sería el alcance de dicha autonomización cuando se trata de una disciplina que aborda objetos complejos como lo es la enseñanza, que por tanto demandan, a nuestro criterio, de la complementariedad de miradas?

No quisiera cerrar, sin rescatar la idea de la pasión por enseñar, En línea con Recalcatti, nos atrevemos a proponer “erotizar la enseñanza”. Dice el autor:

La hora de clase no excluye y no teme jamás al Eros. Más bien se alimenta de su potencia... El deseo del profesor es algo más. Es un deseo excéntrico al deseo de guiar las vías o las conciencias. No es deseo de educar, ni deseo de hacer aprender. Es, si acaso, deseo por el saber, es deseo de enseñar sin que haya un propósito deliberado de formar. Es el deseo de enseñar, obviamente unido al conocimiento de lo que se enseña, lo que produce como consecuencia la formación. (p:113)

Y seguidamente recupera un párrafo del libro de Roth: El profesor del deseo (1977), (p: 164) que me atrapa particularmente. Y dice:

Me encanta enseñar (...) pocas veces me siento tan feliz y contento como cuando estoy aquí con mis páginas de anotaciones y mis textos llenos de marcas y con personas como ustedes. En mi opinión no hay en la vida nada que pueda compararse a un aula. A veces en mitad de un intercambio verbal -digamos, por ejemplo, cuando alguno de ustedes acaba de penetrar, con una sola frase hasta lo más profundo de un libro..., me viene el impulso de exclamar “¡Queridos amigos, graben esto a fuego en sus memorias! Porque una vez que salgan de aquí, raro será que alguien les hable o les escuche del modo en que

ahora se hablan y se escuchan entre ustedes incluyéndome a mí, en esta pequeña habitación luminosa y yerma. (Pp:112-113)

Coincido plenamente y sigo aún extrañando esas salas llenas de murmullo inicial, de escucha respetuosa y de rostros expectantes. Confieso que si volviera a ser niña (parangonando el título del libro de Janus Korczak⁷) y me preguntaran qué quiero hacer cuando sea grande, sin dudas diría enseñar.

En fin, así como expresé en la instancia presencial respecto de mi deseo que hayan disfrutado de la invitación tanto como yo y haber aportado algunas ideas nutrientes, espero que el texto escrito y revisado, permita a quienes participaron de aquella instancia, visitar las ideas compartidas y para quienes acceden a ellas por primera vez, se configure como herramienta que acompañe el seguir pensando la Didáctica en clave ético-política. Muchas GRACIAS.

Bibliografía de referencia

- Abraham, A. (compiladoras) (1984) El enseñante también es una persona. Gedisa.
- Andrade, S., Domján, G. y otros (2015) “Saberes acerca de la enseñanza en prácticas educativas en instituciones de formación docente inicial y en otros espacios que educan. Estudio de caso en dos ISFD y organizaciones sociales asociadas”. Educación, formación e Investigación, Vol.1 N°1. Revista de la Dirección General de Educación Superior. <http://ppct>.

7. Pedagogo y médico polaco asesinado en Treblinka junto a sus alumnos.

- caicyt.gov.ar/index.php/efi/article/view/6309/5686
- Andrade, S., Domján, G., Salit, C. (2020) “Más allá de la agenda clásica de la didáctica: aportes para una lectura multirreferencial de las prácticas de la enseñanza”. IV Jornadas Internacionales Problemáticas en torno a la Enseñanza en la Educación Superior. Diálogo abierto entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas.
- Barco, S. (1974) ¿Anti didáctica o Nueva Didáctica? En: Revista de Ciencias de la Educación. Editorial Axis, IV (12), Pp:7-20.
- Bombini, G. (2004) “Prácticas docentes y escritura: hipótesis y experiencias en torno a una relación productiva”. I Jornadas Nacionales Prácticas y Residencias en la Formación de Docentes. En “Prácticas y Residencias. Memoria, Experiencias, Horizontes...” Ed. Brujas
- Bourdieu, P. (1999): Intelectuales, política y poder, Eudeba Bs.As.
- (1984). “Lo que quiere decir hablar” en Sociología y Cultura. Ed. Akal.
- (1993) Cosas dichas, Ed. Gedisa.
- (1997) Razones prácticas, Ed. Anagrama.
- y Wacquant, L. (1995) Respuestas. Por una Antropología reflexiva, Grijalbo
- Camilloni, A. y otros, (1996) Corrientes didácticas contemporáneas. Paidós.
- Camilloni, A. Cols, E., Basabe, y otros (2007) El saber didáctico. Paidós.
- Charlot, B. (2006). La Relación con el Saber. Elementos para una teoría. Libros del Zorzal.
- Deleuze, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo? Michel Foucault, filósofo. Gedisa.
- Edelstein, G. y Rodríguez, A. (1974) “El Método: Fac-

tor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica”. En: Revista de Ciencias de la Educación. N ° 12.

Educación y Didáctica

— (s/d.) “Evaluación y Curriculum: Reflexiones en torno a la teoría derivada de la práctica, en: Educar Revista de Educación Año: 7 N ° 8, Pp:4-9

— (1996) “Un capítulo pendiente: El método en el debate didáctico contemporáneo”. En: Camilloni, A. y otras, Corrientes didácticas contemporáneas, Paidós.

— (2000) “Un análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente”. En: Revista II-CE-AÑO IX N ° 17. FF y L. UBA- Miño y Dávila.

— (2005) “Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica”. En: Frigerio, G. y Dicker, G. (Compiladoras) Educar: ese acto político. Del estante editorial.

— (2011) Formar y Formarse en la enseñanza. Editorial Paidós.

Edelstein, G. y otras (2014) Enseñar en procesos de residencia. Alternativas didácticas”. VI Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación Docente. FF y H. UNC.

Edwards, V. (1988) “El conocimiento escolar como lógica particular de apropiación y alienación”. En: Torres, R. M. Remedi, y otras. Curriculum, maestro y conocimiento. Universidad Autónoma Metropolitana. Uam-Xochimilco.

Fenstermacher, G. (1989) “Tres Aspectos de la Filosofía De La Investigación Sobre La Enseñanza” Capítulo III, en Wittrock, M. La investigación en la enseñanza. Paidós.

- Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, (1985) *La enseñanza: su teoría y su práctica*, (1985) Editorial Akal Universitaria.
- Korczak, J. (1925) *Si yo volviera a ser niño*, Ediciones Tridante.
- Litwin, E. (1997) *Las configuraciones didácticas*. Paidós.
- Meirieu, P. (1998) *Frankenstein educador*, Laertes.
- (2001) *La opción de educar*, Octaedro.
- Passmore, J. (1983) *Filosofía de la enseñanza*. Fondo de Cultura Económica.
- Picco, S. (2014): “Concepciones en torno a la normatividad en la didáctica. Un análisis interdisciplinario de obras teóricas didácticas y curriculares en la Argentina entre 1960 y 1990”. Tesis del Doctorado en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, publicada en el repositorio institucional de la UNLP “SEDICI”. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/35590>
- (2017). Aportes para repensar la dimensión normativa en la Didáctica desde una perspectiva histórica. Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica*, 15 (18), 21-40. En: *Memoria Académica*. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8416/pr.8416.pdf
- Ranciere (2012) *El desacuerdo*, Nueva Visión.
- Recalcatti, M. (2016) *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Anagrama.
- Roth, P. (1977) *El profesor del deseo*. Editorial Mondadori.
- Salit, C. (s/d.) “La cuestión metodológica: aportes para la articulación teoría*práctica. Un desafío pendiente (Ponencia de concurso).
- Salit, C y otras, (2012) “El inter juego formación inicial

- y formación continua. Una lectura de las carreras de post titulación en música de la FF y H”. Revista Avances N ° 20. ISSN: 1667-927X Centro de Producción e Investigación en Artes. FA. UNC. Pp.: 119-130.
- Salit, C. Donda C., Ortúzar, S. Edelstein, G., (compiladoras) (2013) Indagaciones acerca del método en la enseñanza. Un abordaje interdisciplinario. UNC. FF y H.
- Salit, C. (2003) Notas para una composición alternativa al planificar la enseñanza. Revista Páginas Año: 6 N ° 4. Escuela Ciencias de la Educación. FFYH. UNC.
- (2015) la configuración del campo de la Didáctica. Primeros tramos de un recorrido por la comunidad académica en argentina”. IX Jornadas de Investigación en Educación: Políticas, Transmisión y Aprendizajes. Miradas desde la Investigación Educativa. CIFF y H ECE- FF y H - UNC.
- “Enseñanza y Aprendizaje: Dos procesos interrelacionados”, en: Rodríguez OUSSET, A. (Comp.) Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación. Fondo de Cultura Económica Editores. 2017.
- “Problemáticas acerca de las relaciones entre Didáctica General y Didácticas Específicas en el nivel superior”. III Jornadas Internacionales “Problemáticas en torno a la enseñanza en la educación superior”. Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional del Sur. 2018.
- (2021) “Algunas puntuaciones acerca de la instancia de anticipación-previsión de la acción en la enseñanza”. Ficha de Cátedra.
- Salit, C. (coordinadora de edición) (2023) Asumir la do-

- cencia en tiempos inciertos. Saberes y noveles. Área Publicaciones FF y H.
- Steinman, J. (2012) Más didáctica (en la educación superior). Miño y Dávila.
- (2023) Enseñar Didáctica. Recorridos para un paradigma propositivo. Miño y Dávila.
- Stodolsky, S. (1991) La importancia del contenido de la enseñanza. Actividades en las clases de matemáticas y ciencias sociales, Paidós.
- Terigi, F. (2005) “La enseñanza como problema político” En: La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Serie Seminarios del CEMED. Del estante.

Sección 1

Reflexiones epistemológicas y aportes desde la investigación al campo de la Didáctica General

Una mirada de las trayectorias estudiantiles universitarias desde las necesarias “interferencias” entre didáctica y curriculum en Argentina hoy

Carolina Abdala

karoabdala@gmail.com

Luciana Maria Yopez

yepezluciana@gmail.com

UNT

Presentación

En este trabajo nos interesa analizar las confluencias entre didáctica y currículum en el marco de una educación crítica y latinoamericana, en particular, tratando de encontrar en esos cruces algunos aportes para reflexionar sobre las trayectorias estudiantiles en la universidad. En el marco de los 40 años de democracia en Argentina consideramos un objetivo ineludible reflexionar sobre los aportes que desde las Ciencias de la Educación, en clave de miradas críticas, podemos hacer para la comprensión del contexto y para avizorar salidas ante un presente complejo, atravesado por una creciente profundización de las desigualdades. En ese sentido esperamos que este trabajo contribuya también a reflexionar sobre la cuáles son las buenas prácticas docentes que demanda la formación de una ciudadanía crítica hoy en Argentina, ante la

preocupante expansión de diversas formas de discriminación, discursos de odio, violentos, negacionistas y que proponen sin reparos la pérdida de importantes y valiosos derechos conquistados.

También es de nuestro interés reflexionar sobre las trayectorias estudiantiles universitarias, desde la mirada del currículum y de la didáctica, en particular sobre las ausencias en su formación, para proponer, a partir de allí, la inclusión en el currículum formal, del enfoque de Derechos Humanos como contenido sustantivo (Sacristán, 2015) y controversial (Magendzo, 2016). Entendemos que ello puede significar la posibilidad de enriquecer las experiencias formativas de las y los estudiantes más allá de lo formal, en las prácticas de enseñanza concretas y a su vez a nivel del currículum vivido, otorgándole otra significatividad y provocando otros efectos en los recorridos realizados.

Interferencias entre la didáctica y el currículum

Didáctica y Currículum, ¿son disciplinas independientes o no? Barbosa Moreira (1999) considera importante mirar la realidad con diferentes lentes, porque ello permite captar su carácter multifacético y ver cosas que dentro del marco del propio campo disciplinario no se veían. Por ello es deseable promover una estrecha interlocución entre los dos campos, que evite tanto redundancias como abordajes parciales, empobrecidos” (p. 29). Por ello, dice, el desafío está en flexibilizar fronteras desarrollando un programa de interferencias en el cual la práctica tenga un papel central.

En idéntica dirección Araujo (2018) sostiene la importancia de establecer un diálogo entre comunidades de investigación superando el debate en términos de compa-

tibilidad e incompatibilidad y Díaz Barriga (2021) en una revisión que realiza sobre las relaciones entre didáctica y currículum, coincide en mirar la práctica y en este sentido el aula como un punto de encuentro de las mismas. ¿Qué intersecciones se producen? ¿Cómo son esos encuentros? ¿En qué elementos de la práctica suceden? También podríamos preguntarnos si se generan ¿desencuentros?, ¿incompatibilidades entre ellas?, ¿contradicciones? aún en el marco de una perspectiva que reconoce la imbricación de ambas especialidades.

Esto último podría llevarnos a las raíces históricas de estas disciplinas y, en este caso, a las concepciones que se constituyeron como dominantes que nos ubican en claros puntos de diferencia: “el currículum como tema del que se apropian los Ministerios de Educación o las instituciones educativas, quiénes tienen que velar por su cumplimiento; mientras que la didáctica es una disciplina pensada para el trabajo docente en el aula”. (Díaz Barriga, 2021, p. 3) El currículum ocupado del qué enseñar y la prescripción y la didáctica del cómo enseñar y los procesos de aprendizaje. En palabras de Frida Díaz Barriga (2016) el currículum como objeto de estudio o intervención, “para muchas personas y hasta la fecha, constituye un ámbito técnico, habitualmente de prescripción unidireccional, centrado en la autoridad y no en los actores.” (p. 642)

Caminos escondidos en una clara separación entre los ámbitos de producción y aplicación o implementación. A partir de la disputa sobre maneras de concebir el currículum en el campo y, en particular, con el desarrollo de perspectivas críticas y poscríticas es posible reconocer las diferencias, pero a su vez los diálogos entre el currículum formal y el currículum real, reinstalando el lugar de los sujetos y una concepción del trabajo docente desde

la noción de intérprete curricular (Bolívar, 2008, Perrenoud 2012) que pone en juego concepciones didácticas y una imagen de la cultura propia, siendo quien readecua, transforma, se resiste y/o modifica lo prescripto, para poner en juego todo ello, en un aula, a través de procesos de enseñanza. Reconocemos, entonces, que el qué y el cómo enseñar son parte de un mismo proceso que se despliega en la práctica. Incluso la prescripción en sí misma, no tiene sentido si no es pensada en términos de propósitos formativos y por lo tanto de su transmisión en un proceso de enseñanza. Es decir, la transmisión asociada al cómo enseñar no puede estar separada del qué, tal como lo señalan entre otros autores, Basabe, Cols y Feeney (s.f).

Desde las perspectivas poscríticas, se evidencian otras dimensiones ligadas al currículum vivido y al currículum oculto y, en este sentido, a la experiencia de quienes transitan las instituciones educativas en un cruce con sus recorridos de vida e identitarios. (Tadeu da Silva, 1999). Como expresa Frida Díaz Barriga (2016) retomando a Pinar:

La comprensión del currículo pasa por entender las cuestiones de tipo racial, religioso, de género, de identidad, de clase social y orientación sexual, de ahí la importancia del punto de vista fenomenológico, del lugar donde se vive la experiencia subjetiva del currículum y de las transformaciones que en él ocurren, pues de otra manera no es posible reconstruir el humanismo dentro del currículum. (p. 644)

Macedo y Lopes (2011), reflexionando sobre el dominio alcanzado por la perspectiva técnica en el currículum, evidencian lo silenciado y excluido: las cuestiones de hegemonía y poder y lo que ocurre en las escuelas y agregamos, en las aulas. Claramente en ese espacio, nos encontramos en el cruce entre currículum y didáctica el

cual hace evidente que este tipo de reflexiones son inherentes a ambos campos.

El derecho a una educación problematizadora: los derechos humanos como perspectiva y su lugar en las trayectorias estudiantiles universitarias

Cuando hablamos de trayectorias estudiantiles universitarias nos referimos a los recorridos que las y los jóvenes realizan en la institución, vinculados y de alguna manera definidos por el currículum formal, pero no sometidas únicamente a sus imposiciones. Las trayectorias producto del interjuego entre sus experiencias personales y sociales, el contexto sociocultural y la propuesta curricular de la institución (Abdala y otros, 2011), y para su examen, no adentramos también en la noción de currículum vivido prestando atención a la experiencia subjetiva de cada estudiante en relación con el currículum formal y los contextos en que se realiza, como así también a las interacciones que desarrolla con sus pares, con docentes y otros actores institucionales. Como plantean Guevara y Belelli (2013), esto implica la descripción analítica del recorrido: qué y cómo acontece y su imbricación con otras trayectorias que forman parte del itinerario biográfico (p.46).

Siguiendo a De Alba (2007) y ante el potente y vigente subtítulo que incluye en uno de sus libros: “el peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación”, Arfuch (2016) se pregunta “¿lo que pasa en el mundo entra en el Currículum?” (p. 231). A lo que agrega, “¿qué nuevos desafíos enfrenta hoy la educación en un mundo asolado por la violencia?” (p. 231).

Estas categorías e interrogantes nos interpelan desde nuestra tarea como docentes universitarias y nos exi-

gen repensar de modo más situado, en términos más concretos y locales. Cumplimos 40 años de democracia en nuestro país, nos encontramos ante una complejización del mapa político marcado por la profundización de la derecha, la educación es amenazada por los avances de programas mercantilistas y de privatización, y la democracia se reduce a su forma procedimental separándose de la política, progresivamente vacía de participación ciudadana y encontrándose con la demanda de individuos consumidores.

Tomando los aportes de Abramovich (2009), nuestro escenario regional está marcado por democracias deficitarias y limitadas en sus capacidades de proteger los derechos. En ello, tenemos como referencia lo planteado por O'Donnell (2008) cuando expresa el derecho público e irrenunciable al Estado. Un estado de y para la democracia, donde será necesario problematizar las políticas públicas y sus sentidos, el para qué y para quiénes, entendiendo que “toda política estatal es esencialmente, una toma de posición del Estado frente a una determinada “cuestión” socialmente problematizada.” (Thwaites Rey, 2005).

Desde un currículum y didáctica crítica y como parte de nuestra tarea, nos planteamos el derecho a una educación problematizadora en la constitución como sujetos que marque los trayectos en la Universidad Pública. En ello, la perspectiva de Derechos Humanos ante las políticas de la desmemoria que avanzan en el campo educativo y que tienen como propósito “no solamente eliminar conquistas sociales y políticas sino, sobre todo, la historia que desde un enfoque de DDHH reconstruye las luchas de nuestro pueblo” (Martínez y Seoane, 2019 p. 182). Entonces reinstalar la categoría “política”, la noción de lo “público”, la construcción de la “memoria” y de su-

jetos reconocidos en sus singularidades pero imbricados en proyectos colectivos, son puntos fundamentales en la formación de futuros egresados de la UNT. Dirá Arfuch (2016) tarea nada fácil, que no se contenta con una serie de “instrucciones de uso” y que requiere la estrecha articulación entre escuela (en sentido genérico) y sociedad, y entre políticas de Estado, políticas académicas, formación docente y reflexión.

Y aquí nuevamente la imposibilidad de pensar como fronteras separadas el currículum y la didáctica y, por el contrario, la necesidad de encontrarnos en la práctica pensando en las identidades docentes, en las experiencias de aprendizaje de los y las estudiantes, en el qué y el cómo en una interrelación que no se acota a la resolución de un problema técnico, sino que implican decisiones políticas que encierran dos sentidos: una manera particular de ver el mundo y una revisión sobre el propio lugar como profesional docente donde no sólo es su potestad pensar el cómo, sino también el qué enseñar.

Los Derechos Humanos desde una perspectiva latinoamericana y crítica, entendidos como un campo de lucha y disputa que tiene implicancias en nuestra vida cotidiana y por lo tanto distanciadas de su sentido más liberal y aséptico como discurso encriptado que manejan unos pocos; se incluyen en lo que Magendzo (2016) denomina como enfoque controversial del currículum. Esto implica: a) cuestionar los diseños curriculares académicos-tecnicistas-conductistas-instrumentales, b) un pasaje de un currículum elaborado sobre la base de verdades homogeneizantes, hacia uno en donde caben los conocimientos emergentes, diversos y heterogéneos, c) dar lugar a temas complejos, tensionales y conflictivos que se vinculen a los contextos políticos, sociales y culturales en donde los estudiantes se desenvuelven, d) achicar la

separación entre los conocimientos curriculares seleccionados y la vida cotidiana de los educandos, sus intereses e inquietudes, e) reforzar la formación de sujetos críticos y cuestionadores, capaces de gestionar el conocimiento de manera dialogante. Y en este terreno nos adentramos también al campo de la enseñanza para pensar, entre otras cuestiones, cuáles son las estrategias de enseñanza que posibilitarían desarrollar un currículum que se asienta en tales fundamentos y contribuyan a promover experiencias formativas coherentes con ello. Es decir, ¿qué principios de procedimientos, que decisiones para la intervención en el aula, pueden seguirse de la adopción del enfoque controversial del currículum? Ahondando más en ello, las reflexiones de Bernatené (2022), nos ayudan a proponer una posición acerca de la enseñanza consistente con estos planteos sobre el currículum. La autora analiza la noción de práctica de enseñanza como un buen obrar y dice que la misma

requiere ineludiblemente de un proceso de elección y deliberación sobre el sentido de la acción asentada sobre el juicio práctico para definir el “saber que”. Esta concepción señala una relación constitutiva con el conocimiento práctico, la deliberación y la búsqueda de bien en el ser humano. (p.66)

Como puede verse se trata de una posición de compromiso con la idea de bien, desde donde se entiende que las prácticas de enseñanza están regidas por fines éticos.

Retomando el sentido controversial, y pensando en su inclusión en el currículum, algunos ejemplos que podemos reconocer necesarios y que apuntan a las maneras de nombrar y sus sentidos en nuestro contexto son:

- La noción de Terrorismo de Estado como categoría

abarcativa que permite incluir el Operativo Independencia (1975) y la Complicidad Empresarial en la provincia de Tucumán, y por lo tanto no sólo la idea de Dictadura (1976). Los discursos y prácticas negaconistas que minimizan, tergiversan y finalmente niegan el Terrorismo de Estado.

- La idea de Seguridad Democrática que exige un Estado que cuide de sus ciudadanos desde la garantía de derechos y mejores condiciones de vida.
- El concepto de Acceso a la Ciudad que permite problematizar el acceso a derechos sectoriales urbanos (vivienda, movilidad, ambiente) y sociopolíticos (identidad, derechos políticos, participación, etc.). Como dice Martínez Bonafé (2010) , “no podemos pensar la ciudad sin pensar el sujeto que la habita; el sujeto que la interpreta, que la vive o malvive. (...) El sujeto habita la ciudad y es habitado por ella.” (p. 1)
- El Estado y las políticas públicas desde los DDHH. El rol de futuros profesionales en el aporte al diseño e implementación de las mismas desde dicho enfoque. El desprestigio y desacreditación de la política, de los partidos políticos y la participación de la ciudadanía en las políticas públicas.
- Los discursos de odio y de incitación a la violencia. El ámbito de las tecnologías de la información y la comunicación.
- La perspectiva de género como un enfoque relacional para interpelar la matriz colonial y patriarcal.

Magendzo (2016), expresa que un argumento que se desarrolla para no incluir el enfoque controversial en el currículum refiere a que trabajar estos temas significa “politizar la educación” (p. 122). Se asocia con lo que

Grimson y Tenti Fanfani (2014) han definido como una mitomanía de la educación argentina: “La política no debe entrar en el aula. La escuela es una institución que debe quedar protegida de los debates y las discusiones que atraviesan el campo político”. (p. 147) A su vez no resulta casual la profundización de estos discursos a partir del avance de la derecha y en particular sus efectos en la educación. Funciona y se instala la asociación entre politizar la educación- adoctrinar y también a la par operan mecanismos de disciplinamiento a docentes.

Este punto de tensionar el conocimiento puede estar presente con construcciones más específicas de los campos disciplinares que se trate. Además, otro punto de referencia podría ser conocer qué quieren saber, discutir los y las estudiantes.

Conclusiones no concluyentes

En tiempos de des-integración, des-enlazamiento, des-subjetivación (Diker, 2004) y des-afiliación (Castel, 1997) nos parece importante no abandonar la deliberación acerca de la separación/vinculación entre la didáctica y el currículum.

En pos de superar fragmentaciones y, por el contrario, pensar en las múltiples articulaciones posibles, afirmamos que el camino hacia un currículum que incorpore la perspectiva controversial desde el eje de Derechos Humanos, y cuyo desarrollo se sostenga en prácticas de enseñanza reflexiva y basadas en el buen obrar, puede generar experiencias significativas en los sujetos, favorecer el pensamiento crítico y situado repensando sus realidades. Y es una manera también de resistir el embate que las disciplinas humanísticas y las ciencias sociales transitan en mundos globalizados y mercantilizados donde se prioriza

la formación de técnicos o expertos según las necesidades de la producción y la competitividad. (Arfuch, 2016, Restrepo, 2018, Martínez y Seoane, 2020).

Por otra parte, como señala Frida Díaz Barriga (2016) desde los aportes de Pinar, los docentes no son burócratas gentilmente sumisos al Estado, son intelectuales y artistas, o debieran serlo cuando abordan tareas relativas al currículo, dispuestos a emprender “un viaje solitario en compañía de otros” (p. 8). Por ello, la controversialidad debería ser parte tanto de la formación inicial, como continua de los profesores. (Magendzo, 2015, p.128)

Referencias bibliográficas

- Abdala, C., Reynaga, D., Barros, M.E., Gunset, V. Cecconello, M. Y Zapata, B. (2011). Las trayectorias académicas de los estudiantes de educación superior: colisiones y convergencias entre universitarios y no universitarios. En AAVV, Historias de Estudiantes. Educación Superior, curriculum y trayectorias. Tucumán: Facultad de Filosofía y Letras, UNT.
- Abramovich, V. (2009). La situación de los derechos humanos en América Latina. Ponencia presentada en el III Taller Regional “Derechos Humanos, Autoritarismo y Democracia. Los aprendizajes de la lucha por los derechos humanos para intervenir en los problemas del presente” (Memoria Abierta - Coalición Internacional de Sitios de Conciencia), Buenos Aires, 18 de mayo.
- Araujo, S. (2018). Perspectivas curriculares. Ideas para el diseño y el desarrollo del curriculum. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Arfuch, L. (2016). Subjetividad, memoria y narrativas:

- una reflexión teórica y política en el campo de la educación. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9 (18), 227-244.
- Barbosa Moreira, M.(1999) "Didáctica y Curriculum: cuestionando fronteras" en. *Revista Propuesta Educativa*, N°20
- Basabe, L., Cols, E., y Feeney, S. (s.f). Los componentes del contenido escolar. *Didáctica I*.
- Bernatené, S. (2022). *La enseñanza en la formación docente. Avatares del Consejo Federal de Educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Bolívar, A. (2008). *Didáctica y Curriculum: de la modernidad a la posmodernidad*. Málaga: Aljibe.
- Castel, R. (1997), *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*, Buenos Aires, Paidós.
- De Alba, A. (2007). *Currículum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México, IISUE-UNAM.
- Díaz Barriga, A. (2021). Relaciones entre currículo y didáctica: conceptualizaciones, desafíos y conflictos. *Roteiro, Joaçaba*, v. 46, jan./dez. 2021 | e26597 | E-ISSN 2177-6059
- Díaz Barriga, F. (2016). Comprender la teoría del currículum como una conversación complicada. Surgimiento, crisis, reconceptualización e internacionalización. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21 (69), 641-646.
- Diker, G. (2004). "Y el debate continúa: ¿por qué hablar de transmisión?" En Frigerio y Diker: *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Gimeno Sacristán, J. (2015). Los contenidos. Una re-

- flexión necesaria. Madrid: Morata
- Grimson, A. y Tenti Fanfani, E. (2014). *Mitomanías de la educación argentina: Crítica de las frases hechas, las medias verdades y las soluciones mágicas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Guevara, H. y Belelli, S. (2013). *Las trayectorias académicas: dimensiones personales de una trayectoria estudiantil. Testimonio de un actor*. Instituto de Investigaciones Socioeconómicas. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de San Juan
- Lopes, A. y Macedo, E. (2011). *Teorías de currículo. Capítulo I: Currículo*. Sao Paulo: Cortez.
- Magdzio, A (2016). Incorporando la perspectiva controversial en el currículum disciplinario. *Rev. iberoam. educ. super* vol.7 no.19 Ciudad de México may. 2016.
- Martínez Bonafé, J. (2010). La ciudad en el currículum y el currículum en la ciudad en GIMENO, J. (ED) (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid, Edit. Morata.
- Martínez, M. y Seoane, V. (2019). *Feminismo y Educación. Contra las políticas neoliberales de la desmemoria*. En Ramírez, Rosana & Pisarello, María Virginia (Comp.) *Educación Superior y Derechos Humanos. Política, prácticas y dispositivos a 100 años de la Reforma Universitaria*. Paraná: Universidad Autónoma de Entre Ríos.
- (2020). *Disputas por el derecho a la educación y la educación pública en América Latina: políticas, instituciones y sujetos en la gubernamentalidad neoliberal*. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE*, [S.l.], v. 36, n. 1, p. 17-36, ago. 2020. ISSN 2447-4193

- O'Donnell, G. (2008). Algunas reflexiones acerca de la democracia, el Estado y sus múltiples caras. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, N° 42: 5-30.
- Perrenoud, P. (2012). El currículum real y el trabajo escolar. En R. Alonso, M. Linuesa, P. Perrenoud, & J. Sacristán, *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Segunda edición. Madrid: Morata.
- Restrepo, E. (2018). Decolonizar la universidad. En: Barbosa, Jorge Luis y Pereira, Lewis (2018) *Investigación cualitativa emergente: reflexiones y casos*. Sincelejo (Colombia): Cekar.
- Tadeu Da Silva, T. (1999). *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte Autêntica Editorial. Trad. Inés Capellacci.
- Thwaites Rey, M. (2005) "Estado: ¿qué Estado?". En Thwaites Rey, M. y López, A. (2005) *Entre tecnócratas globalizados y políticos clientelares. Derrotero del ajuste neoliberal en el Estado argentino*, Prometeo, Buenos Aires.

Repensar las experiencias de enseñanza y de aprendizaje en la “organización que aprende”

Ana Maria Castiglione

Rita Rodini

Silvia Rodríguez

Ana Lía Russo

UNSE

Centro de Investigaciones y Estudios en Educación Superior

cieesunse2022@gmail.com

Los planteos formulados en uno de los ejes de esta convocatoria respecto a ¿Cómo repensamos la Didáctica General a partir de la experiencia transitada en la pandemia? nos remitieron a los propios cuestionamientos a medida que pasaba el tiempo desde aquel 2020, en los que nos preguntábamos qué quedó de lo vivido en las aulas de la facultad en donde desempeñamos la docencia.

Tan imprevisto y extraño como lo fue la pandemia resultaba ahora “eliminar los distanciamientos” y pensábamos si ¿era posible volver a las aulas de idéntica manera previo a la pandemia como si nada hubiese pasado?.

Tal la preocupación de Coronado, (2022) “qué de toda esta experiencia resiste y deja de ser novedad, para quedarse y configurar prácticas de enseñanza más amplias, diversas, flexibles y efectivas?;¿Cómo se puede conjurar la vieja didáctica, cuestionada una y otra vez en las huellas y trazos de esta experiencia conmovida por la

pandemia?(p.12) que entendemos como un volver a subrayar la necesidad y el compromiso de todo docente con la permanente revisión de sus prácticas.

Esta presentación tiene el propósito de compartir los planteos y referir a algunos avances del proyecto de investigación “La experiencia del trabajo universitario durante los años académicos 2020 y 2021. Las voces de los actores institucionales de la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud describen con sus reflexiones la tarea realizada” iniciado en el 2023.

El proyecto se orienta al análisis, la reflexión y la autorreflexión que posibilite pensar algunos de los desafíos a los que se enfrenta la institución universitaria en el contexto pos pandemia.

En ese sentido, se propone subrayar la importancia que adquiere la institución educativa para generar conocimientos a partir del contexto de esta situación de emergencia, de estos nuevos escenarios pedagógicos, que constituyen una oportunidad para afianzar su perfil de “organización que aprende” (Bolívar, A. 2001).

Considerar a la Universidad como organización que aprende es afirmar tal como sostiene Bolívar, A. (2001) las organizaciones deben ser “sensibles al entorno, para aprender cómo reorganizarse...innovar o crear nuevos productos adquirir la habilidad para adaptarse de modo progresivo a un futuro impredecible”.

Se trata entonces, de repensar las experiencias, las ideas y normativas que circularon en el contexto pandemia y pos pandemia y que representan nuevos desafíos para la facultad, en torno a los procesos de la enseñanza y el aprendizaje.

Porque el advenimiento de la pandemia por COVID 19 impuso de manera abrupta un extenso período de restricciones y limitaciones, iniciado en nuestra facultad

precisamente el día que debían iniciar las clases del año académico 2020.

La irrupción del “acontecimiento” de la pandemia en las universidades y, el consecuente lineamiento de dar continuidad al vínculo pedagógico al que se dio respuesta de diversos modos, genera interrogantes que nos interpelan: ¿Qué experiencias educativas virtuales se están potenciando o podrían potenciar las prácticas de enseñanza?; ¿Qué huellas, marcas van a dejar en los docentes/estudiantes, para decir lo que les paso, cómo vivieron este tiempo? ¿Qué propuestas de enseñanza se están habilitando para un trabajo compartido entre los docentes y los estudiantes? ¿Es pertinente retornar a las mismas prácticas de enseñanza y de aprendizaje dejando entre paréntesis el periodo de restricción en el que la continuidad pedagógica estuvo centrada y sostenida a través de la virtualidad?.

Recordemos la recomendación del Ministerio de Educación de la Nación (N°104/2020) que solicitaba a las” universidades que adecuen las condiciones en que se desarrolla la actividad académica presencial en el marco de la emergencia conforme con las recomendaciones del Ministerio de Salud de la Nación”.

Los lineamientos plasmados en una norma, la Resolución ME N°104/2020, interpellaron nuestras prácticas y pusieron de manifiesto los posicionamientos con los que los docentes de los diferentes niveles educativos desarrollamos nuestras prácticas:

deberán adoptarse las medidas necesarias procurando garantizar el desarrollo del calendario académico, los contenidos mínimos de las asignaturas y su calidad. Esto podrá contemplar la implementación transitoria de modalidades de enseñanza a través de los campus virtuales, medios de comunicación o cualquier otro entorno digi-

tal de que dispongan; la reprogramación del calendario académico...

Lo inédito de la situación caracterizada por el aislamiento, entre otras cuestiones, puso a prueba la capacidad de adaptación y de apropiación de nuevas modalidades mediadas por la virtualidad, de trabajo y de desarrollo de procesos de enseñanza y de aprendizaje de docentes, estudiantes, no docentes y equipos de gestión de las instituciones de todos los niveles educativos.

Nuestro propósito entonces es generar un proceso de indagación que permita reconocer y analizar las modalidades de trabajo administrativo y académico vinculadas a la enseñanza y al aprendizaje en la universidad, construidas a partir de las restricciones, en la situación de excepción vivida.

El trabajo de indagación en el proyecto, tiene como intención sistematizar y reflexionar sobre la experiencia que construyeron los y las docentes acerca de los modos en que lograron implementar la continuidad pedagógica en estos escenarios, así como recuperar las voces de los estudiantes con diferentes situaciones académicas que transitaron la enseñanza en la virtualidad y que en orden a indagar en toda la comunidad de la facultad requiere analizar también la descripción de las vivencias de las autoridades y de los nodocentes.

En virtud de ello, se reconoce el valor que tiene recuperar las voces de los protagonistas para pensar el futuro de la enseñanza en la universidad, a partir de la experiencia vivida, desde este lugar. Se rescata el aporte de Larrosa (2009), quien propone pensar en el valor de la experiencia como “esto que nos pasa”, dentro de un acontecimiento que a veces no depende de uno, “un acontecimiento exterior a mí”, la experiencia así vivida, transforma y ese proceso es lo que se revaloriza, teniendo

en cuenta que, puede ser diferente uno de otro, y es por eso que se habla del sujeto de la experiencia.

Larrosa (2009) reconoce un principio de subjetividad, reflexividad y transformación. La experiencia es subjetiva, ya que cada quien tiene la propia, que la sufre y la padece, por ello, nadie puede aprender de la experiencia de otro; es reflexiva en tanto que no se reduce a “lo que pasa”, a los sucesos y a los acontecimientos, sino “lo que nos pasa” a nosotros mismos, a lo que vivimos y a la manera como lo vivimos; así como las experiencias forman y transforman.

En función de los objetivos del proyecto referidos a: “Analizar las reflexiones de los docentes de la FHCSy-Sacerca de los modos en que lograron implementar la continuidad del vínculo pedagógico durante los años académicos 2020-2021”, y el de “Reconocer las voces de los estudiantes, con diferentes situaciones académicas, acerca de su experiencia de cursado durante los años académicos 2020-2021” es que nos planteamos la indagación acerca de los modos de enseñar y de aprender.

Es decir que nos preguntamos en qué medida la universidad tiende a constituirse en una “organización que aprende” sin caer en reduccionismos, en orden a comprenderla desde una mirada abarcativa que la considere como una “institución de existencia”, en la que no es posible soslayar la incidencia de las subjetividades en la dinámica de la institución.

En ese proceso, asumimos el planteo de Nicastro (2022) cuando afirma que es necesario el trabajo permanente sobre nuestras posiciones implicadas, como oportunidad de pensar a otros y con otros, como un espacio de problematización, de interrogación, de interrupción.

Lucia Garay (2000) al indagar en la peculiaridad de las instituciones educativas, rescata la distinción que

realiza Eugene Enríquez entre organizaciones destinadas a la producción y las instituciones, en este caso la educativa, en la medida que éstas inician una modalidad específica de relación social, tendiente a formar y a socializar a los individuos y su finalidad primordial es el mantenimiento de las fuerzas vivas de la comunidad.

Esa caracterización es la que define desde esta perspectiva a las instituciones educativas como “instituciones de existencia” porque se centran en las relaciones humanas, en la trama simbólica e imaginaria.

Se trata de una conceptualización que remite a la cuestión del sujeto y la subjetividad y, en consecuencia a la problemática de la alteridad, esto es a la aceptación del otro en tanto sujeto pensante y autónomo.

Korinfeld, D.(2008) se pregunta acerca de la subjetividad en la educación y la reconoce como “una categoría de análisis y de intervención” que permite dar cuenta del lazo pedagógico e institucional en los que quedan implicados los procesos de enseñanza y el aprendizaje, las modalidades y las circunstancias por las que atraviesan. En función de ello se rescata la relevancia del lazo pedagógico, que trasciende a la racionalidad instrumental centrada en las metodologías aplicadas y en las tecnologías utilizadas, porque lo que está en juego es la biografía escolar y el itinerario vital.

Autores como Frigerio, Cornu y otros (2017) aportan en esta comprensión de las interacciones en las instituciones educativas, analizan los vínculos pedagógicos y describen al lugar del docente como los “oficios del lazo” orientados a realizar el acompañamiento en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Las experiencias vitales de los y las docentes y estudiantes que fueron alteradas y reestructuradas por la emergencia de una nueva realidad, nos interpelan a re

pensar y repensar-nos como sujetos de la educación, y habilita la pregunta que Alliaud, (2011) se formula acerca de si estamos en condiciones de enfrentar los desafíos de época, lo cual exige construirnos y re-construirnos.

Y en esa tarea, las claves no están ni en las variables personales, ni en las instituciones sino en el oficio. Estamos en situación de una práctica de enseñanza que nos coloca a todos a repensar cómo hacemos en un tiempo de invención de otras aulas posibles.

En relación con las experiencias de trabajo en la pandemia, Meirieu, (2020) afirma que rompimos con la rutina y pusimos en juego la inventiva con los materiales pedagógicos disponibles y los dispositivos tecnológicos que cuenta la Universidad. Asimismo, entendimos que las desiguales condiciones de conectividad, las dificultades de acceso a dispositivos tecnológicos y las formas alternativas de trabajo académico -planteadas en un contexto de crisis sanitaria, económica y social- fueron cuestiones especialmente atendidas ante la nueva situación.

A partir de los efectos de la pandemia y las restricciones, los docentes se enfrentaron a los desafíos de construir nuevas estrategias y continuar generando canales de comunicación para garantizar el derecho a la educación y para mantener el deseo por la relación con el saber.

En ese contexto, resultan necesarias la flexibilidad y la apertura a los desafíos, que recuerden que la enseñanza produce cambios que afectan la vida de muchos estudiantes.

Cornu (2019) afirma que los oficios del lazo buscan la posibilidad de una metamorfosis en el otro mediante una iniciativa que habilita la iniciativa por la atención

que se brinda y la confianza en lo que está en estado potencial, se trata de la noción de posibilidad (la que está instalada) y de disponibilidad. Disponibilidad a la escu-

cha, a la atención que apuesta.

Entendemos que la disponibilidad del oficio docente es la que se puso en juego cuando a la comunidad universitaria se le indicó que debía dar continuidad al vínculo pedagógico en un escenario que obligó a la Universidad a reinventarse adoptando y adaptando las tecnologías digitales para seguir formando desde/ entre los hogares de docentes y estudiantes.

En coincidencia con Díaz (2020) es posible afirmar que la pandemia desestabilizó la forma más clásica de mediación pedagógica en el nivel superior: la explicación del docente en vivo, simultánea y en espacios físicos cerrados. Sin embargo, propio de la complejidad de la que somos parte, asumimos estas nuevas circunstancias como desafío y posibilidad para reconstruir nuestras clases y replantear el discurso didáctico. Es preciso repensar los modos en que veníamos entendiendo, enseñando, investigando categorías didácticas claves, tales como: aula, clase, enseñanza, método, contenido, mediación pedagógica, diversidad, inclusión.

Este trabajo se propone entonces compartir los avances, en el marco del proyecto cuyo equipo integramos, y que pretende construir conocimiento acerca de la propia institución y reconocer los desafíos que se le presentan y que posibiliten instituirse en una organización que aprende.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. y Antelo, E. (2011) Los gajes del oficio: Enseñanza, Pedagogía y Formación. Aique Grupo Editor.
- Bolívar, A. (2001). Los centros educativos como organizaciones que aprenden: una mirada crítica. Contexto

- educativo: revista digital de investigación y nuevas tecnologías,(18) ISSN-e 1515-7458
- Coronado, M. (2022). Claves Didácticas para renovar la enseñanza. Ediciones Novedades Educativas.
- Diaz, A.G. (2020) Tiempos de pandemia y enseñanza universitaria: recrear las propuestas metodológicas entre el hogar y las plataformas de medios conectivos. Revista Innovaciones Educativas (22) No. Especial / Octubre, 2020. / ISSN 2215-4132 DOI: <https://doi.org/10.22458/ie.v22iespecial.3216> URL: <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/innovaciones/article/view/321>
- Frigerio, G; y otros. (2017) Trabajar en Instituciones: los oficios del lazo. (1ª ed). Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Frigerio, G; y otros. (2019) Las Instituciones: saberes en acción. Aportes para un pensamiento clínico. Los oficios del lazo. Vol III. (1ª ed.).Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Garay, L. (2000) Algunos conceptos para analizar instituciones educativas. Publicación del Programa de Análisis Institucional de la Educación. Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.
- Korinfeld, D. (2008) Sujetos e instituciones en procesos de cambio curricular. Terceras Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación Docente. Córdoba. Argentina.
- Larrosa, J (2009). Experiencia y Alteridad en Educación En C. Skliar, C y J. Larrosa, J.(Comp).Experiencia y Alteridad en Educación. (pp 13-43). (1º Ed). Homo Sapiens Ediciones.
- Meirieu, P. (2020). «La escuela después... ¿con la pedagogía de antes?». MCEP.<http://www.meirieu.com/>

ACTUALITE/cafe-pedagogique ecole-dapres.pdf .

Nicastro, S. (2022). Las instituciones y las organizaciones educativas como objeto de análisis y producción de conocimiento situado. Notas para pensar la formación. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, 1(17)1-17.

Resolución N°104/2020 (2020, 14 de marzo) Ministerio de Educación de la Nación.

Hacer propia la didáctica heredada. Reflexiones en clave spinoziana

Paula Ramírez

paularamirez@bariloche.com.ar

UNComa

Introducción

La referencia a la filosofía de Baruj Spinoza (1632-1677) responde a inquietudes ético-políticas y teóricas que emergen de la problematización de la práctica docente e investigativa en el campo de la didáctica¹. En esta presentación indago de modo preliminar en la clave spinoziana como perspectiva de estudio que contribuye a repensar la Didáctica General y las líneas posibles de revisión de su agenda, en un diálogo interdisciplinar. El hilo conductor de dicha indagación inicial es la inmanencia enunciada por Spinoza como estructura de la realidad (Spinoza, 1987; Chauí, 2020; Sperling, 2023) y sus efectos en la concepción de educación y de enseñanza en términos de una contra-Didáctica (Ramírez, 2020). Pensar una contra-Didáctica no supone desconocer ni negar la tradición heredada, sino que implica hacer la propia composición a partir de lo que hemos recibido. Sugiero que los sentidos didácticos pueden ser desplazados en una lectura sin garantías de la llamada Didáctica clásica, es decir, una lectura situada que no supone una verdad úl-

1. El presente trabajo surge en el contexto del grupo de investigación “Desplazamientos de sentido en el campo de la didáctica. Hacia la creación de diseños didácticos lugarizados durante la formación docente desde el sur” (PI B257 2023-2026), dirigido por la Dra. Paula Ramírez, codirigido por la Esp. Claudia Kraft, radicado en la Universidad Nacional del Comahue sede Bariloche.

tima, sino que mantiene abierta la pluralidad de sentido.

Spinoza como autor contra-Moderno (Grüner, 2016) genera un contra-discurso ya que su pensamiento desarma el pensamiento occidental, cuestionando todo su aparato categorial, aunque sin negar la tradición. Su obra es un terreno filosófico y político que excede los estudios académicos y no se reduce a una disciplina ni a la institucionalización de las ideas². Lejos de una intención aplicacionista del esquema conceptual spinoziano, entiendo que su riqueza radica en las mediaciones que su pensamiento ofrece para pensar nuestros propios problemas. Su geometría empuja hacia sentidos otros, múltiples, contra el sentido impuesto y mediante un uso situado y crítico de las categorías. Por ello, estudiarlo resulta una experiencia que posibilita pensar lo que antes no habíamos pensado. Este escrito es un ejercicio abierto en esa dirección, es decir, que posibilita pensar a la vez que ir ajustando el entendimiento de las categorías del filósofo. De modo que las lecturas de algunos textos de Spinoza y con Spinoza a partir de preocupaciones didácticas, es toda una invitación a dialogar colectivamente y reactualizar la reflexión, sin desatender a las distancias históricas y mediante el esfuerzo de comprender los términos de su filosofía.

Considero que la clave spinoziana orienta la problematización sobre la politicidad de la educación a la vez que produce experiencias pedagógico-didácticas otras; con otras me refiero a prácticas basadas en la igualdad

2. La importancia de Baruj Spinoza es ampliamente reconocida. Este filósofo y pulidor de lentes ha generado y continúa generando las apreciaciones más dispares -ateo, antijudío, panteísta, etc.-, así como la constante emergencia de nuevas lecturas de su obra. Esta resulta inagotable en tanto “nunca entrega del todo su sentido, porque el sentido es obra de una perpetua reconstrucción por parte de los lectores, en su tiempo, su lugar y sus circunstancias específicas” (Diana Sperling, 2023:16).

como punto de partida, sin jerarquizaciones ni clausuras. Así, una didáctica con Spinoza potencia la consideración del contenido filosófico y político de la didáctica, la recuperación de un conocimiento que no se desentiende de las cuestiones sociales, de nuestra vida y nuestra historia. En ese sentido, la propuesta es ampliar la interrogación desde una mirada contemporánea, aquella que no encaja totalmente con la época, sino que tiene “una singular relación con el propio tiempo, que adhiere a él y, a la vez, toma distancia” (Agamben, 2011: 18).

Acerca de la inmanencia en la filosofía de Spinoza

La inmanencia de la causa en el efecto o del origen en lo originado, nervadura del pensamiento y de la realidad, es la fibra a la cual se aferran y de donde irradian las ideas spinozianas, entrelazadas en una estructura dinámica que diseña la articulación inédita entre lo especulativo y lo práctico, o entre la teoría y la praxis. (Chauí, 2020: 119)

Spinoza contradice, discute y modifica el contenido de la tradición filosófica que hereda. Trabaja sobre el significado de las palabras que ya existen, en una lectura que mantiene abierta la pluralidad del sentido y que es lo que posibilita la resignificación constante de su obra.

Ahora bien, la ruptura con la idea de la trascendencia divina atraviesa todo su pensamiento³. Su enunciado “dios o naturaleza” -donde la “o” no es exclusión sino “lo mismo”- está ligado a la inmanencia: dios se produce y produce toda la existencia, nunca es causa final sino causa sui, “causa de sí a la vez que de todo lo existente” (Spierling, 2023: 39). Dios no tiene contenido, sino que es

3. Resulta indispensable aclarar que en el tiempo de Spinoza (siglo XVII) no era posible filosofar sin “Dios”. Él toma el término y lo resignifica de manera radical.

un articulador del lenguaje. Dios es la legalidad que regula todo lo existente; todo responde a una causalidad que no podemos conocer en su totalidad. No está en un lugar específico, ni en otro mundo, ni en un más allá (inexistente). No hay trascendencia; el Dios creador es reemplazado por un Dios productor, el Dios antropomórfico y personal es reemplazado por una categoría lógica y la causa final por la causa eficiente. La sustancia se disuelve en sus modos, la esencia en la potencia, el ser en el existir.

(...) la sustancia o naturaleza o Dios no es una totalidad, ni una unidad, sino indeterminación pura renuente a cualquier cuantificación. Tampoco es un sujeto, el Dios de Spinoza: alguien que es bueno, una cosa que piensa, tiene voluntad, ama, etc., sino simplemente es potencia infinita de producir de manera necesaria infinitas cosas en infinitos modos. Pero todas esas cosas y esos modos permanecen en la sustancia (Tatián, 2023: 26-27)

La inmanencia no supone dualismos (como cuerpo-mente, razón-emoción, naturaleza-cultura, entre otros) que instauran con sus efectos todo tipo de jerarquías. De manera que la lógica binaria dominante propia del dualismo basado en la trascendencia productora de jerarquías es puesta en cuestión por Spinoza. No existe una Verdad revelada ni legitimada por un poder trascendente garante del sentido. Solo existe una sustancia en el universo, que se manifiesta de diversos modos.

La sustancia podría ser pensada como “lo común absoluto” inmanente a la vida de cada ser. Se trata de tomar conciencia de que somos parte; Spinoza lo dice muchas veces: somos una parte de la naturaleza, una *pars naturae*. No una totalidad. Y se trata de saber qué significa ser una parte, ser un modo, ser una finitud. Estar sometido a la necesidad de las cosas que no alcanzamos a descifrar, a desentrañar, puesto que nuestra capacidad

de comprender es finita. ¿Qué significa, entonces, ser una parte? Una parte en la sustancia. Ahí hay mucho por pensar para la ética y, por supuesto, para la política. (Tatián, 2023: 27).

Desde esta perspectiva, el mundo es una composición de elementos en su relacionalidad y según una legalidad, es decir, según las reglas del juego de todo lo existente, una sucesión constante de causas y efectos. La legalidad es en gran parte desconocida ya que, dada nuestra finitud, no podemos conocer todas las causas, pero sí podemos saber que existe legalidad.

Acerca de la potencia y la enseñanza

“Nadie sabe lo que un cuerpo puede”

Con Spinoza, la educación puede ser pensada como un proceso referido a aumentar la potencia de obrar. Como verbo con temporalidad abierta, sin ontologías ni jerarquías del ser, se trata de un proyecto sin una meta final previamente definida, contrario al modo teleológico habitual de entenderla. Desde esta perspectiva, “un sujeto se construye en un proceso para disponer de sus recursos y en relación con los otros, dado que somos elementos causados y que a la vez causan” (Sperling, 2023).

¿Cómo forma el mar los continentes? Retirándose. Así dice una metáfora acerca de la enseñanza entendida como un movimiento en el cual “el yo se retrae para que el otro advenga” (Sperling, 2023). No siempre la enseñanza tiene que ver con ese movimiento; al contrario, muchas veces está ausente en espacios educativos signados por la transmisión de conocimientos empaquetados y fijos, donde fragmentos de textos e imágenes se presentan sin un sentido. El efecto de dichas prácticas es la clausura

del pensamiento y la obstaculización de la emergencia de la autonomía.

Desde mi lectura, afirmar la inmanencia abre interrogantes acerca de la creación de condiciones de posibilidad para el despliegue de la potencia individual y colectiva, remite a los cómo de la enseñanza en el aula. Algunos de sus efectos son, entre otros:

- La igualdad como punto de partida, como condición inicial de un proceso, la importancia del encuentro y relacionalidad, la circulación de la palabra de forma horizontal, no según la verticalidad fundada en la existencia de una Verdad revelada desde un más allá, trascendente (platónico), ni de una autoridad como garante del sentido.
- Un movimiento desde lo epistemológico a lo estético, en el que la enseñanza encarnada, parte de la experiencia como unidad cuerpo y mente, extensión y pensamiento, de quien aprende y de quien enseña.

Acerca de la democracia y la interculturalidad

Tal como los estudios consultados plantean (entre otros, Chauí, 2020, 2021; Sperling, 2023; Tatián, 2019, 2023), la filosofía de Spinoza habilita nuevos interrogantes en relación a la democracia. Desde esta clave filosófica, la democracia se define por su ruptura con la idea de la trascendencia del poder al afirmar que el poder es inmanente a la sociedad. De tal manera que la existencia de una sociedad democrática —que surge cuando se garantizan y se crean derechos— es la condición de un régimen democrático (Chauí, 2021).

Lo anterior posibilita repensar cuestiones que inter-

pelan a la Didáctica General, como la interculturalidad⁴, en términos de problematizar la inclusión y las exclusiones⁵ de las alteridades. Resulta fecundo repensar la interculturalidad en relación con el pensamiento spinoziano, como una composición de diversos elementos que se relacionan entre sí sin negarse, que existen y dejan existir, que se afectan en un movimiento hacia el despliegue de la propia potencia de todos y cada uno de dichos elementos; un espacio de relación y coexistencia de las diferencias en un movimiento constante de co-construcción. Tal vez la existencia de dicho espacio sea posible, porque parafraseando a Spinoza, nadie sabe lo que una comunidad puede...

La gobernabilidad ligada a la trascendencia, pretende anular toda diferencia, ya sea invisibilizando o destruyendo. Lejos de los particularismos y la pureza, entiendo que la filosofía spinoziana, en cambio, destaca lo común y lo singular. Ni pureza, ni sentidos dados y únicos; la mezcla es vital, no así la separación y jerarquización de elementos de una composición. Solo hay Dios en que pertenecemos y modos. En la inmanencia no hay exclusión, no hay un poner afuera (como sí lo hay en la afirmación de la trascendencia y la consiguiente jerarquización que instaura). De modo que, si todas las partes permanecen en la sustancia, que somos en la naturaleza o en dios, y

4. Ramírez, P. (2020). Una didáctica intercultural en la formación de docentes universitarios. Condiciones de posibilidad en Furilofche warria Wallmapu mew. Neuquén: Educo.

5. Spinoza mismo es alguien que fue excluido y se pregunta por su exclusión, cuestión donde arraiga su filosofía. Fue excomulgado de la Sinagoga de Ámsterdam el 27 de julio de 1656, que lo expulsó con maldición: “Maldito sea de día y maldito sea de noche, maldito sea al acostarse y maldito sea al levantarse, maldito sea al entrar y al salir” dice el texto rabínico leído en esa oportunidad a toda la comunidad, y advierte que “nadie puede hablarle oralmente ni por escrito, ni hacerle ningún favor, ni estar con él bajo el mismo techo ni a menos de cuatro codos de él, ni leer papel hecho o escrito por él” (Tatián, 2023: 19).

no una totalidad cerrada, se abren otros sentidos acerca de lo social en términos de una mayor convivencialidad de seres, pueblos y culturas. ¿Cómo ser una parte entre otras partes sin exclusiones ni clausuras? ¿Es posible la polifonía de voces en conexión parcial, una composición que aloje lo común y lo no-común, no sin tensiones y conflictos, pero en co-existencia y sin avasallamientos?

A modo de cierre para una apertura

La filosofía de Spinoza está adquiriendo presencia visible en educación y en la didáctica en particular⁶. Fuertemente interpelante, esta filosofía posibilita repensar las relaciones de poder, la subjetividad y el conocimiento, el cuerpo, la lengua, la memoria, la democracia, la historia, ya que amplía la mirada y la renueva. Y lo hace no en términos de una moda sino por su contemporaneidad e inactualidad: atiende a lo que perturba en el propio presente, teniendo en cuenta que la historia no es lineal sino compleja, con tiempos que irrumpen todo el tiempo.

Sin embargo, el diálogo de la didáctica general con la filosofía de Spinoza no está exento de desafíos. Uno de ellos es profundizar en su obra, compleja y enigmática, lo

6. En el campo didáctico encontramos producciones que parecen estar influenciadas por la atmósfera spinoziana como, entre otras, en Estela Quintar (Didáctica no-parametral. Nuevos escenarios sociohistóricos y culturales, nuevos desafíos de enseñanza. Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica. 2021. Año 19, N° 20, 79-94). En el caso de Marta Souto, la autora hace referencia explícita a Spinoza en algunos de sus trabajos, por ejemplo en: I Jornadas Red Intercatedras de Didáctica General: Diálogos, Transformaciones e innovaciones en el campo de la didáctica. 2021, Conferencia en modalidad virtual; y en “La inclusión desde una mirada compleja y desde un enfoque grupal, en el marco del Encuentro provincial de Educación Inclusiva.” 2017. La Pampa - Ministerio de Educación. Disponible en: <https://acortar.link/DEq1ke>

que a su vez representa una oportunidad para el trabajo que la Didáctica General promueve, como es fortalecer la articulación con otros campos de conocimiento. Otro desafío que supone es la reactualización de las problemáticas de la agenda didáctica desde una perspectiva amplia, multidimensional y situada, latinoamericana.

Me gustaría finalizar con más preguntas que emergen de la indagación presentada, como aporte para la conversación en nuestro campo:

¿Cuáles son los efectos de pensar la enseñanza y el aprendizaje en términos de potencia, en contextos de relaciones de poder?

¿Cómo crear condiciones de posibilidad para el despliegue de la potencia individual y colectiva en las propuestas y dispositivos didácticos?

Dado que no podemos conocerlo todo, pero siguiendo a Spinoza existe la legalidad, ¿podría la educación ser entendida como el proceso de propiciar el conocimiento de la legalidad en la vida personal y colectiva?

¿Cómo “pensar” en el aula, no solamente como algo mental sino encarnado en un cuerpo situado en un determinado lugar?

¿Cómo propiciar el desarrollo del pensamiento en el aula, de modo de contrarrestar la fragmentación sin sentido ni demora propias de las redes sociales y el uso inadecuado de la tecnología que realiza parte del estudiantado y la docencia en el contexto social actual?

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2011). ¿Qué es lo contemporáneo? En: *Desnudez* (pp.17-29). Adriana Hidalgo
- Chauí, M. (2020). *La nevadura de lo real*. Fondo de Cultura Económica.

- (14 de septiembre de 2021). Spinoza contra la derecha latinoamericana. *Ahora Educación*.
<https://ahoraeducacion.com/noticias-de-interes/spinoza-contr-la-derecha-latinoamericana-marilena-chau/>
- Grüner, E. (2016). Teoría crítica y contra-Modernidad. En: Gandarilla, José G. *La crítica en el margen. Hacia una cartografía conceptual para discutir la modernidad*. (pp. 19-60). Akal.
- Ramírez, P. (2023). 2023. “Hacia el diseño de dispositivos didácticos otros en contextos de heterogeneidad cultural”. *Praxis Educativa*, Vol.7, N°1(enero-abril): 5-12. Universidad Nacional de La Pampa. DOI: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270103>
- (2020). Una didáctica intercultural en la formación de docentes universitarios. *Condiciones de posibilidad en Furilofche warria Wallmapu mew*. *Educo*. <http://rdi.uncoma.edu.ar/handle/uncomaid/16037>
- Sperling, D. (2023). *Tiempo de Spinoza*. Leviatán.
- Tatián, D. (2019). *Spinoza disidente*. Tinta Limón.
- (2023). *La filosofía y la vida. Doce lecciones con Spinoza*. UNSAM Edita.

Particularidades y desafíos de las didácticas específicas de profesorado de complementación curricular. Experiencias en los profesorado de Artes Plásticas y de Ciencias Económicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT

Martha Beatriz Córdoba

marthacordoba2002@yahoo.com.ar

Raquel María Córdoba Vázquez

rachicorva@gmail.com

UNT

Introducción

El presente trabajo pretende pensar y reflexionar acerca de, tal como plantea la temática de este eje, la construcción del campo, la renovación de la agenda didáctica en el escenario contemporáneo, en este caso, de la Didáctica Específica y Residencia Docente en propuestas académicas particulares como son los profesorado de complementación curricular¹.

En la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT existen dos carreras de profesorado de complementación curricular: el Profesorado en Artes Plásticas y el Profesorado en Ciencias Económicas, que conviven con siete profesorado cuyas carreras se cursan íntegramente en esta

1. Disposición 01/10 DNGU – ANEXO II

unidad académica, y otros tres profesorados que quienes los eligen deben cursar paralelamente en dos facultades distintas.

Estas propuestas se ofrecen para los Licenciados en Artes y Contadores Públicos, Licenciados en Economía o Licenciados en Administración que quieran, a través de una formación pedagógica de cinco materias cursadas al cabo de dos años, alcanzar el título de Profesor en Artes Plásticas o en Ciencias Económicas respectivamente.

Las particularidades de este tipo de formación viene siendo, desde hace tiempo, la temática eje de las conversaciones de las docentes autoras de este trabajo, profesoras adjuntas de estas materias, quienes comparten preocupaciones, satisfacciones y sobre todo el examen final de estos alumnos, donde perciben los logros alcanzados después de grandes desafíos planteados y temores superados.

En este trabajo hacen una primera reflexión sistemática sobre este tema, con la intención de continuar y profundizar su estudio, pues consideran que la Didáctica Específica en los profesorados de complementación curricular tiene características especiales y puede abordarse con desafíos diferentes a los demás profesorados que se dictan en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT.

Para hacer este trabajo contaron con información recogida de los cursantes de distintos años a través de encuestas, donde se indagó sus motivaciones para cursar una carrera docente siendo ya profesionales, las expectativas que trajeron y el grado de satisfacción a esas expectativas que están logrando hasta este momento de cursar la Didáctica Específica y Residencia Docente.

Se partirá haciendo una breve descripción del perfil de los ingresantes a estos profesorados, pues ello permitirá al lector imaginar el contexto en el que se hace esta

reflexión.

Los alumnos del Profesorado en Artes Plásticas provienen de la Facultad de Artes y son Licenciados en Artes Plásticas o tienen aprobadas las materias de la Licenciatura en Artes Plásticas en un 75%. Es decir, cuentan con una base importante de conocimiento disciplinar. En un 80% trabajan. De los que trabajan, el 80% lo hacen con “título habilitante” en actividades relacionadas con la enseñanza artística. También dictan talleres particulares o en el área de educación no formal o de extensión universitaria.

En el caso del Profesorado en Ciencias Económicas se exige como requisito el título de Contador Público, Licenciado en Economía o Licenciado en Administración, por lo tanto el 100% de los alumnos de este profesorado son ya profesionales y ejercen estas profesiones en ámbitos privados o estatales y tanto en relación de dependencia como en forma independiente. Solo un 20 % ejerce actualmente o ejerció en algún momento la docencia con título habilitante en escuelas secundarias y un 50% se dedica a preparar alumnos particulares.

Particularidades

Si se analizan las fortalezas y debilidades de los grupos de alumnos que están en condiciones de cursar estos profesorados, se puede observar lo siguiente:

En el caso del Profesorado en Ciencias Económicas
FORTALEZAS:

- Sólida formación específica, no solo de base sino también a través de una continua capacitación, ya que el profesional en Ciencias Económicas, por tratarse de un área sumamente cambiante, para mantenerse competentemente en el mercado laboral,

debe comprometerse en su actualización.

- Homogeneidad en los saberes ya que todos completaron su “formación disciplinar”
- Unidad de intereses pues todos están movidos por vocación o por necesidad de legitimar un puesto de trabajo, compartiendo un genuino interés de insertarse en el ámbito docente.
- Alguna experiencia docente, en el caso de los que ejercieron o están ejerciendo la docencia.
- Experiencia en el ejercicio de su profesión, lo que les permite por un lado comprender fácilmente el perfil del alumno de secundaria que está formando y por otro convertirse en un verdadero mediador entre los ámbitos educativo y laboral lo cual significa una importante herramienta didáctica.
- Madurez de los cursantes ya que se trabaja con personas de más de 25 años, todos ya profesionales.
- Experiencia en tecnologías de la información y la comunicación y el trabajo virtual por el ejercicio de su profesión en Ciencias Económicas, además de contar con dispositivos para este tipo de trabajo.

DEBILIDADES:

- Poca disponibilidad horaria pues todos trabajan.
- Dificultad para hacer transposiciones didácticas adecuadas a grupos de alumnos que están comenzando a transitar las disciplinas de las ciencias económicas por la habitualidad de relacionarse con colegas, o empresarios con quienes comparte un nivel más elevado de conocimientos disciplinares y vocabulario técnico.

En el caso de los alumnos del Profesorado de Artes Plásticas:

FORTALEZAS:

- Cuentan con una base de conocimiento disciplinar de buen nivel, que abarca gran parte de las áreas que implican la disciplina del arte. Esta base disciplinar significa una plataforma que brinda seguridad a la hora de encarar las prácticas docentes en cuanto a conceptos y procedimientos que generan multiplicidad de ideas acerca de estrategias metodológicas, recursos didácticos, repertorio de producciones visuales y de discursos artísticos para poner en juego.
- Experiencia en la producción artística dada por las características de la Licenciatura en Artes Plásticas, que presenta un fuerte acento en la formación artística, con una carga horaria de taller que supera a la de las materias teóricas.
- Importante avance en su formación pedagógica pues la Didáctica Específica y Residencia Docente es prácticamente la última materia de la carrera docente.
- Experiencia en tecnologías de la información y la comunicación dada por lo que implica hoy la producción artística.

DEBILIDADES:

- Poca disponibilidad horaria pues la mayoría de los alumnos trabaja. Esto también impacta negativamente en el recorrido académico de este último tramo de su formación, ya que cursan las materias pedagógicas, realizan las prácticas, y demoran en rendir finales postergando su titulación.
- Dificultad para internalizar y apropiarse de nuevos paradigmas e ideas acerca del arte y de su enseñanza, dado que en el recorrido de formación disciplinar estas cuestiones están completamente ausentes.

Debe destacarse también que otro rasgo común de estos alumnos es que cursaron su formación disciplinar en otras unidades académicas con culturas institucionales diferentes a la Facultad de Filosofía y Letras y muchas veces necesitan tiempo para adaptarse a los nuevos modos, sin que ello signifique un aspecto positivo o negativo en sí mismo.

Expectativas de los alumnos

Cuando se les pregunta a estos alumnos por qué eligieron seguir una carrera docente se encuentran respuestas tales como: siempre me gustó, es una oportunidad laboral, tuve algunas experiencias como docente y me gustaron. Al seguir preguntando sobre las expectativas que traían al iniciar el cursado de la carrera, algunas respuestas recibidas son: aprender a enseñar, lograr competencias para ser un buen docente, lograr herramientas para entender a los alumnos, encontrar herramientas pedagógicas. En algunos casos respondieron que sus expectativas son muchísimas, tal vez como una forma de resaltar que esperan todo, y especial y directamente de la Didáctica Específica.

Cuando se les preguntó si están cumpliendo sus expectativas, el 100% dice que sí y algunas respuestas son: aprendí mucho de pedagogía, estoy entendiendo a los adolescentes, estoy generando vocabulario y empatía. Finalmente al preguntar sobre que esperan de la Didáctica Específica y Residencia Docente expresan claramente que de ella esperan ayuda para entrar con éxito a un aula, desarrollar creatividad y una buena comunicación, adquirir la experiencia necesaria para ser un buen docente, poder crear una clase, no aburrir con mis clases. En fin..., explícitamente manifiestan que tienen todas sus esperanzas

puestas en esta materia.

En todos los profesorados que tiene la facultad los estudiantes que los cursan tienen pensada a la docencia como meta desde el comienzo de su vida universitaria, y van construyendo ese camino a lo largo de sus carreras, entrelazando los conocimientos disciplinares con los pedagógicos en un fino y paulatino equilibrio. El recorrido de los alumnos de los profesorados de complementación curricular tiene una formación disciplinar fuerte y para un perfil de egresado técnico profesional en el caso de las Ciencias Económicas y artístico en el caso de Artes, en una unidad académica totalmente especializada en esa disciplina, sin ninguna mención pedagógica, luego al ingresar al profesorado transitan una formación netamente pedagógica de cuatro materias sin demasiadas conexiones disciplinares (salvo algunos trabajos de observaciones a docentes de sus áreas planteados por algunas cátedras) y llegan finalmente a la Didáctica Específica donde pueden dialogar con un profesor que como ellos es profesional y además docente. Es el ancla de la carrera donde depositan grandes esperanzas de aprender tanto de libros, como de prácticas acompañadas y de propuestas de experiencias que el docente les haga. Esto se vivencia en las clases en donde hacen muchísimas preguntas, piden opiniones, “consejos”, comparten temores, demandan acompañamiento, se motivan, se ilusionan, disfrutan, superan obstáculos y muchas cosas más.

En el caso del Profesorado en Artes Plásticas la propuesta de la Didáctica Específica intenta impulsar la vinculación de los campos de la formación general y específica a través del análisis, la experimentación y la reflexión en diversos contextos sociales y en diferentes instituciones escolares. Resulta esta materia una oportunidad inmejorable de integrar el conocimiento disciplinar

con que el alumno cuenta y el conocimiento pedagógico – didáctico logrado en el primer tramo de este recorrido académico (en las materias Problemática Social y Educativa, Psicología del Desarrollo y del Aprendizaje y Didáctica y Currículum), tomando las experiencias que se observan en las aulas y las propuestas concretas que se ofrecen en las prácticas a las aulas de la escuela secundaria. En este sentido también supone la interpretación de lo que sucede en ellas, ejercitar la lectura de un campo en el que se dan situaciones diversas, simultáneas y que exige una mirada aguda, un posicionamiento ideológico, una postura teórica, que brinden una plataforma desde dónde interpretarlo.

Desafíos

Las propuestas pedagógicas que hacen las Didácticas Específicas y Residencias Docentes de estos profesoradoos tratan de aprovechar al máximo las competencias ya logradas por los cursantes tanto en las facultades donde hicieron sus carreras de origen como en sus experiencias profesionales. Para ello les proponen diseñar y ejecutar proyectos desafiantes como prácticas de residencia, y ponen al alcance de ellos soportes bibliográficos y audiovisuales que los motiven y animen a estas experiencias. Para seguir esta línea de acción se apoyan en teorías inclusivas e innovadoras como son la Teoría de las Inteligencias Múltiples, los aportes que las Neurociencias hacen a la educación y la formación basada en competencias. También en nuevos paradigmas sobre la cultura y la construcción de ciudadanía desde la producción del propio discurso, sobre la ampliación de modelos estéticos, sobre la problematización y el análisis de las comunicaciones en la definición identitaria (Agustowsky,

2012; Jiménez y otros, 2009; Hernández, 2000 y 2001).

Es cierto que la primera reacción ante estas propuestas por parte de los residentes es la de sorpresa y cierta resistencia fundamentalmente porque la representación de educación, de clase, de enseñanza, de aprendizaje que tienen, que está basada en las propias experiencias de educación recibida discrepan demasiado de esta mirada. Esta resistencia a veces produce dificultades para el diseño del proyecto de práctica. A esto podemos sumar el hecho de que en casi todos los casos trabajar de esta manera implica romper totalmente el esquema de trabajo que viene llevando a cabo el docente del curso donde se realiza la residencia. A este docente se lo observó previamente y a pesar de que se comprobó la urgente necesidad de producir algún cambio porque se percibirse apatía, aburrimiento, desinterés de los alumnos por la materia, incluso reconocida por ese docente, no siempre es permeable a acompañar propuestas innovadoras. Estos son los principales obstáculos que se deben sortear.

Ahora, cuando ese residente se anima a dejarse guiar por ideas como las de un profesor diferente (Medaura, 2007), de un docente compositor (Spiegel, 2017), de un docente competente (Frade Rubio, 2008; Pérez Lindo, 2021; Antúnez, 2006) obtienen logros increíbles, inolvidables, que los empoderan en su calidad de docentes noveles, y alienta en las profesoras de Didáctica Específica y Residencia Docente de estos profesados de complementación curricular la esperanza de que los egresados de estas carreras puedan producir los cambios que la escuela secundaria está demandando con urgencia.

Algunos logros que son dignos de compartir son por ejemplo: premio en feria de Ciencias, Tecnología y Artes a nivel provincial que obtuvieron los alumnos de

nivel secundario con el trabajo realizado dentro del proyecto de residencia de alumnos del Profesorado en Artes Plásticas, institucionalización de experiencias diseñadas por alumnos residentes del Profesorado en Ciencias Económicas, que hicieron dos escuelas donde se llevaron a cabo estas residencias, videos institucionales logrados por los alumnos como producción final del período de residencia que sirvieron para compartir y concientizar a toda la comunidad educativa en distintos temas como por ejemplo la escuela como organización, la responsabilidad tributaria, los consumos responsables, la economía sustentable, la economía circular.

Conclusión

No hay duda:

que los profesorados de complementación curricular tienen características particulares respecto de aquellos que proponen el cursado completo de una carrera docente dentro de una misma unidad académica,

que estas características implican fortalezas y debilidades que es necesario conocer y saber canalizar, aprovechar o minimizar según el caso, y

que quien tiene esta misión es justamente la Didáctica Específica que tal vez necesite renovar su agenda para poder mirar a su campo desde esta perspectiva.

Sería interesante considerar a estas particularidades como trampolines para pensar y acompañar proyectos de residencia y práctica desafiantes. Si bien esta realidad existió siempre, en el escenario contemporáneo cobra particular relevancia a la hora de pensar como enriquecer la formación de nuevos docentes competentes para afrontar las demandas de los estudiantes de la escuela secundaria actual.

En el caso de los dos profesorados que como com-

plementación curricular ofrece la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT que son el Profesorado en Artes Plásticas y el Profesorado en Ciencias Económicas, estas particularidades ya han sido percibidas y aprovechadas por las profesoras de las respectivas Didácticas Específicas, con grandes logros y con la intención de por un lado, seguir trabajando de esta manera, y por otro, seguir reflexionando, investigando la temática y aportando al respecto.

Referencias bibliográficas

- Agustowsky, Gabriela (2012). El arte en la enseñanza. Buenos Aires: Paidós.
- Antunez, Celso (2006). ¿Cómo desarrollar las competencias en clase?. Buenos Aires SB Editorial.
- Ciafardo, Mariel (2010) ¿Cuáles son nuestras sirenas? Aportes para la enseñanza del lenguaje visual. En Revista Iberoamericana de Educación. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)
- Efland, Arthur (2002) Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales. Buenos Aires: Paidós Arte y Educación.
- Frade Rubio, Laura (2008). Planeación por Competencias. México: inteligencia Educativa.
- Hernández, Fernando (2000). Educación y Cultura Visual. Barcelona: Ed. Octaedro.
- Hernández, Fernando. (2001). La necesidad de repensar la educación de las artes visuales. Desde los estudios de cultura visual. Congreso ibérico de Arte Educación. Portugal.
- Jiménez, L. y otros. (2009). Fundamentos curriculares de

- la educación artística. Educación Artística, cultura y ciudadanía. Fundación Santillana. Madrid.
- Luchetti, E.(2010) Guía para la formación de nuevos docentes Editorial Bonum.
- Martínez Bonafé, J. (2004). La formación del profesorado y el discurso de las competencias en Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado, año/ vol. 18, número 003. Universidad de Zaragoza. Zaragoza, España.
- Medaura, O. (2007). Una didáctica para un profesor diferente Ed. Lumen Pérez Lindo, A. (2012) Competencias docentes para el siglo XXI Tinta fresca Sanjurjo L. (2019) Volver a pensar la clase Homo Sapiens Ediciones.
- Pérez Lindo, Augusto (2021). Competencias docentes para el Siglo XXI. Buenos Aires: Tinta Fresca.
- Spiegel, Alejandro (2017). Planificando clases interesantes. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Trillo Alonso, F. y Sanjurjo, L. (2008). Didáctica para profesores de a pie. Propuestas para comprender y mejorar la práctica. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

La originalidad como legado político y educativo latinoamericano. La formación de profesores/as en clave territorial

María Graciela Di Franco

chdifranco@gmail.com

Verónica de los A. Nicoletti

veronicoletti1978@gmail.com

UNLPam

Este trabajo pretende comunicar avances de un proyecto de investigación-acción que se lleva adelante desde la cátedra universitaria Didáctica General, materia que se dicta a profesorado de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad Nacional de La Pampa. Nuestro objetivo es poner en tensión la formación de profesores hoy, en un contexto pospandemia y en el que el avance de posturas neoliberales resulta amenazante.

Para ello nos valemos de los pedagogos latinoamericanos que con su perspectiva crítica echaron luz al avasallamiento de la conquista española y al eurocentrismo dominante. Simón Rodríguez, José Martí, Paulo Freire son algunos de los pensadores con quienes recorreremos las clases. La profunda vinculación de la educación con lo social como lo resalta el proyecto educativo de Simón Rodríguez (1828) muestra la visión política del sentido de la educación. Este proyecto democratizador e inclusivo del siglo XIX, del que todavía somos deudoras, continúa inconcluso y deberá buscar en sus propias raíces y sufrimientos nuevos significados. En su obra, Simón

Rodríguez plantea la enseñanza como eje de un sistema sociopolítico. El mismo se inclina por conquistar la república, sostenida en una instrucción que forme a ciudadanos/as/es capaces de ejercer derecho, formados en una escuela social. La tesis fundamental es la originalidad de América: ¿a dónde iremos a buscar modelos? La América es original, original sus instituciones y sus gobiernos. O inventamos o erramos. A la revolución política debe seguirle la revolución económica junto con la educación popular. ¿Y quién ha de ser el sujeto de la revolución? Un sujeto nuevo que es aquel que, por callado y marginado durante siglos, nunca pudo ser sujeto. La revolución se hará con criollos, indios, pardos, morenos, pobres, niños y mujeres. Para la idea nueva, se deben buscar medios nuevos. La idea nueva es el bien de todos, la cosa pública, la república. Estos nuevos sujetos son sujetos de saber porque la cultura no debe ser propiedad de las élites, sino propiedad pública, deben ser los dueños del país, los que mantienen al país con su trabajo, quienes se lo hagan propio para conquistar igualdad de oportunidades. La instrucción será pública si es general, y allí será social. Y redobla sus argumentos: los hombres han de saber y han de ser libres y para ellos debemos enseñar qué es hacer comprender y no trabajar la memoria. “Al que no sabe, cualquiera lo engaña. Al que no tiene, cualquiera lo compra” (Rodríguez, 1828, p. 24).

Martí (1886) acompaña, unos años después, esta búsqueda de autonomía y libertad. Anticipa que preparar al hombre para la vida es la finalidad de la educación. Ofrece un principio que compartimos hasta hoy en nuestras aulas universitarias y es evitar el divorcio entre la educación que se ofrece en cada época y esa época. Diríamos entre la finalidad y el sentido, entre la formación y el contexto de formación. Porque si no se conoce al contex-

to y a los sujetos, se reducen los modos de intervención en el mundo. En palabras de Freire (1996) es necesario intervenir, la acción no es neutra, implica tomar partido. En este sentido, enseñar implica favorecer un acto de conocimiento como así también un acto político, porque conocer ayuda a comprender y comprender permite intervenir para cambiar. Por eso, para nosotros, es fundamental no solo aprender aquello que vamos a enseñar, sino pensar en el para qué de esa enseñanza. ¿Qué sociedad queremos? ¿qué ciudadanía forjaremos? ¿para qué tiempos? ¿qué padecimientos deseamos cambiar? ¿con qué finalidad? ¿cómo hacer para que nadie quede afuera?

Un proyecto educativo debe ser visto como una oportunidad: para expresar la propia libertad e inventiva; una oportunidad de reflexionar; poner el eje en el acto pedagógico y no en el cumplimiento de las normativas e incidir en el deseo de enseñar y en la voluntad de aprender. En el proyecto educativo, los componentes fundamentales del oficio de profesor son los de facilitar que todos los/as/es alumnos/as/es progresen, seguimiento individualizado y atención a los errores, porque es a través de ellos que podemos acceder a la comprensión de su propio saber. Este trabajo debe ser original, creativo, preparar lo que implica preparar, estructurar el tiempo y el espacio, organizar el espacio escolar como un verdadero espacio de trabajo; encontrar la manera de que cada cual tenga su sitio en la empresa colectiva (Di Franco, M.G & Alfageme Balza, V. Ed., 2022)

Estos modos de acción posibilitará dar forma a nuestro proyecto profesional, que no es individual, es un proyecto compartido y que, al igual que Freire, implica luchar contra toda forma de exclusión, asegurar la enseñanza a los/as/es más desfavorecidos/as/es en el marco de una “escuela justa” para propiciar la comprensión de

aquello que les sucede (desnaturalizar la realidad social y educativa), para propiciar la construcción de los conocimientos básicos de la ciudadanía.

La militancia como espacio de lucha y resistencia, testimonios que nos exhortan a una nueva educación

Junto a las pedagogías críticas latinoamericanas, nos acompañan también referentes que, generosamente comparten sus testimonios, sus convicciones, sus experiencias, sus saberes. Son sus voces sentidas, sufridas, padecidas, muchas veces silenciadas, las que interpelan a nuestros estudiantes y a nosotros mismos. Militantes con convicciones y luchas. Sujetxs de diferentes movimientos y organizaciones sociales, que resisten cotidianamente los avatares políticos de una economía que se concentra en manos de unos pocos con la consecuente exclusión, marginalidad y pobreza a la que se subsume a la mayoría de la población. Sus proyectos de lucha se concretizan en propuestas pedagógicas alternativas, propuestas que enseñan y abren caminos donde sólo se avizora oclusión.

En este planteo, como en todo el desarrollo desde inicio de la cursada, el contacto con militantes, docentes en ejercicio, asesoras pedagógicas y estudiantes generan el contacto con la realidad. Esta mediación con Evangelina Becher, Pamela Schaab, Jesica Pérez, Victor Filippa, Jessica Naiman, Gonzalo Folco, Micaela Belluzzo, Noelia Rivera, Estrella Iaconis, Sonia Sánchez, Rubén Ortiz, Daniela Ruiz, Enrique Stola, Edgardo Vanucci, Diego Acosta y Silva Guardia, Pilar Galende y Paula Schwartzman nos ayuda a pensar situaciones problemas transversalizadas en ESI y DDHH y con un abordaje interdisciplinario necesario para su reflexión en la comunidad escolar.

Para el objetivo de este escrito comentaremos brevemente la experiencia de Rubén Ortiz, profesor y licenciado en historia, Secretario General del sindicato docente de Misiones, “Movimiento Pedagógico de Liberación” (MPL), quien en un encuentro virtual de Didáctica realizado en agosto de 2021, nos compartió su experiencia sobre la creación de la Escuela de Formación en Montecarlo, Misiones.

Los puntos y contrapuntos con Simón Rodríguez, Paulo Freire, Franz Borda y otros maestros latinoamericanos influyentes en su formación, se hacen fácilmente visibles en las propuestas curriculares de este educador.

Ortiz, nos relata que hace 27 años se dedica a la docencia y esa misma cantidad de años ha permanecido al lado de los trabajadores, campesinos y pueblos originarios, con la consigna central de que todos aprendemos. Su experiencia también se nutre de los antecedentes que significaron las luchas de la década del 70, especialmente las discusiones sobre la política educativa. Su preocupación era construir una propuesta de educación popular motivada por la necesidad de buscar una salida a la situación que cada vez se agravaba más. Así, en el año 2006 construyeron una escuela de formación política llamada Ñande Kokue a la que iban los tareferos y los campesinos. Los pilares sobre los que se fundó son la formación, la investigación y la organización. De allí, los individuos egresaban como organización a partir de utilizar como herramienta de organización la educación popular.

Ortiz considera que los saberes hoy disponibles no son los necesarios para transformarnos en sujetos críticos. “Son saberes empaquetados, discutidos en editoriales que no están en nuestro territorio, que obedecen más a intereses de las grandes editoriales que a las necesidades de nuestro pueblo”. (Ortiz, 2021) La pregunta que se hace

cuando surge el movimiento campesino es precisamente “qué escuela necesita el campesinado”, ya que era el sujeto que más sufría los embates de la extranjerización del territorio.

“¿Puede un sistema educativo altamente autoritario incentivar procesos emancipatorios?” -interpela Rubén a través de la pantalla. “Nos parece que no”, responde. Y considera que la escuela, tal como estaba, generaba prácticas violentas; nos cuenta como ejemplo que un docente es designado para alfabetizar a una comunidad guaraní y no domina el idioma. “¿No es acaso eso violencia?” - sentencia Ortiz. Por este motivo es que se pensaron nuevos objetivos, áreas de estudios, modalidades de clase. Los objetivos buscan fortalecer sujetos políticos y procesos organizativos existentes y presentes; la comprensión de la capacidad emancipadora, de las luchas en general y las luchas populares en particular. Crecer en el ejercicio de la democracia directa. Convocar y organizar con la gente común, integrarse a las luchas cotidianas, construir mandatos que apuesten a la vida digna en estos territorios, con sujetos capaces de alcanzar movilizaciones y luchas de masas. Avanzar en el fortalecimiento de una economía propia y alternativa a la de mercado que nos llevó a este presente. Fortalecer la construcción pedagógica, arte y cultura para el cambio de paradigma que nos permita avanzar en la lucha contra el patriarcado, el racismo y la homofobia.

¿Cómo piensan los procesos de formación? El MPL propone una escuela que trabaje para el cambio de la cultura política nueva y democrática. Brega para que el Currículum ayude a construir leyes nuevas, construidas en procesos amplios de participación: ley de educación, ley electoral, ley de financiamiento de partidos políticos, ley de revocatoria de mandato.

Las reflexiones que aporta nuestro militante son contundentes y dialogan acompasadamente con los ideales de Simón Rodríguez, José Martí y Paulo Freire.

“Nos construimos como sujetos sociales, colectivos, críticos, con una militancia capaz de aportar a la construcción del poder popular desde la dialéctica entre reflexión y acción concreta. No es una tarea no académica-como muchos piensan, es profundamente académica, buscamos superar la escisión entre quienes piensan y quienes hacen, poniendo el cuerpo y el espíritu, la fuerza y la inteligencia para consolidar una ética militante que articule el decir y el hacer, bien podríamos agregar el sentir. En síntesis, aspiramos a ser capaces de construir nuevos conocimientos de manera colectiva, vinculada a nuestra realidad, a nuestras necesidades y que prefiguren un futuro emancipatorio” (Ortiz, 2021)

La tesis central que sustenta su trabajo-militancia afirma que la política educativa aplicada por el gobierno nacional y provincial es funcional al sistema productivo extractivista que expulsa a partir del éxodo rural a la población, debido a que no es capaz de generar un pensamiento crítico y un sujeto que desde ello construya las condiciones necesarias para que los niños, jóvenes, trabajadores, indígenas y campesinos reciban una educación de calidad, continua y en diálogo con sus intereses y la realidad regional para la defensa de los territorios ante el ataque sistemático del monopolio y la extranjerización.

Para elaborar y diseñar el currículum, han transformado los propios problemas y los han ubicado en áreas de estudio; allí, encuentran áreas de ciencias sociales, pedagogía, cálculos elementales, naturales, economía política, expresión oral y escrita y TIC.

Las metodologías que proponen son talleres, seminarios, charlas y jornadas en las que también realizan sus

prácticas. Su desafío como profesor es construir saberes con el otro, es una tarea académica titánica, el corazón de un sistema educativo es el dispositivo curricular, el modo de organizarlo y de construirlo son fundamentales.

“La escuela pública trajo la transgénica... ahora es la misma escuela la que debe alimentar el sueño de la soberanía alimentaria”, nos dice Ortiz, mientras se despide hasta un próximo encuentro.

El aprendizaje es mutuo, la conmoción se revive y se vuelve a hacer carne con cada relato. Se vuelve imprescindible, entonces, explicitar que quienes nos formamos y hoy somos formadoras/es en las instituciones de nivel superior públicas no podemos prescindir del compromiso ético para con quienes están recibiendo formación y para con la sociedad que sostiene este sistema; pero, además, no podemos dejar de actualizarnos y debatir los nuevos formatos que este sistema capitalista y patriarcal aggriona y acentúa de acuerdo a las políticas vigentes. Es necesario “Descolonizar mente y cuerpo. Descolonizar para reconectar. Reconectar para integrar. Integrar para libertar. Y al, libertarse, trillar caminos distintos. Nuevos viejos caminos, mirando a nosotros mismos, una mirada desde adentro hacia fuera, uniendo cerebro, víscera, corazón y razón” (Mignolo, 2010, p. 17). Las pedagogías del sur se resignifican así en distintos territorios, de la mano de docentes esperanzados en una sociedad más justa, menos avasallada.

Las construcciones metodológicas como aportes a la descolonialidad del saber: una propuesta que invita a abrir nuevos caminos

Los aportes del campo de la Didáctica a la formación docente son indiscutibles si bregamos por la autono-

mía y pensamiento crítico de nuestros futuros profesores. La originalidad de la que hablaba el Maestro de América, Rodríguez, tiene su correlato en la propuesta de G. Edelstein. La autora plantea lo metodológico como una construcción que se conforma a partir de la estructura conceptual (sintáctica y semántica) de la disciplina y la estructura cognitiva de los/as/es sujetos/as/es en situación de apropiarse de ella. Esta construcción, de carácter singular, se construye en un contexto (áulico, institucional, social y cultural), pone en juego un objeto de estudio en particular, unos/as/es sujetos/as/es particulares y en el marco de situaciones o ámbitos también particulares. Toma de Avanzini (1985) un elemento más en lo relativo al método, que es el tema de las finalidades. Este planteo otorga a los/as/es docentes una dimensión diferente y deviene en “sujeto que, reconociendo su propio hacer, recorre la problemática de la fundamentación y realiza una construcción metodológica propia” (Remedi, 1985, p. X).

Esto:

Implica reconocer el docente como sujeto que asume la tarea de elaborar una propuesta de enseñanza en la cual la construcción metodológica deviene fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujetos y las situaciones y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan. (Edelstein, 1996, p. 85)

Optamos por construcciones metodológicas cercanas a la metodología investigativa porque recupera la enseñanza a partir de problemas orientados a la perspectiva política, curricular y didáctica desde la que abordamos la asignatura. Y para ello, entramos con las experiencias y testimonios de los militantes. Para este encuentro nos proponemos compartir ejemplos y reflexiones acerca

de los diseños de enseñanza gestados al amparo de esta dirección política. Con las voces de las/os militantes y las problemáticas sociales abordadas en su cercanía al territorio escolar buscamos reflejar las visiones y representaciones alternativas de los grupos subordinados y las propias experiencias presentes de las/los estudiantes, que pueden servir de base para la discusión y la producción de un nuevo conocimiento. Se reúnen estudiantes para esta producción, en un diseño interdisciplinario reuniendo los saberes de los Profesorados de Historia, Geografía, Letras, Inglés, Matemática, Física, Química, Computación y Biología. Algunas problemáticas abordadas: tareas de cuidado en un sistema patriarcal: chineo; violencia institucional en la construcción de la identidad sexo-genérica en la provincia de La Pampa; asentamiento el Nuevo Salitral; violencia obstétrica en La Pampa; travesticidio, trata y prostitución en 25 de Mayo; cupo laboral travesti-trans; inclusión y exclusión de la comunidad gitana en el ámbito educativo; prostitución juvenil, redes sociales y pandemia; derecho a una salud digna y un ambiente sano se ven corrompidos por el uso de agroquímicos. El punto de partida para organizar los contenidos, es la situación presente, local, existencial, en la que están involucrados los sujetos de una cultura en un momento histórico determinado. Se busca interrumpir, subvertir y desestabilizar los significados y representaciones existentes, los intersticios de lo cotidiano, para cuestionar la mirada imperial como única, arrogante. Este desprendimiento (de lo hegemónico) a favor del diseño de materiales educativos que pongan foco en problemas, situados, locales y comunitarios, en contacto con sus propias experiencias de vida, permiten pensar modos de resistencia, donde esos grupos invisibilizados hacen propia la palabra. Allí el estudiantado busca integrarse a la multiterritorialidad afectante y

analizar al currículo como un territorio en el que se puede construir la utopía, lo viable aún no conquistado, posible de deconstruir.

Referencias bibliográficas

- Di Franco, M. G. & Alfageme Balza, V. Ed. (2022). Pensar, sentir, desear, hacer: educándonos en DDHH y ESI. Editorial de la Universidad Nacional de La Pampa.
- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. Camilloni, A. y otras. Corrientes didácticas contemporáneas. Editorial Paidós. pp. 75-89
- Freire, P. (1996). Política y educación. Ediciones Siglo XXI.
- Freire, P. (2008). Pedagogía de la autonomía. Editorial Paidós.
- Martí, J. (1886). Cartas de Martí: Nueva York en otoño. Remedi, 1985, p. X .Rodríguez, S. (1975). Obras completas. Biblioteca Ayacucho.
- Rodríguez, S. (1828). Sociedades Americanas. Biblioteca Ayacucho.
- Rubén Ortiz, Encuentro virtual realizado el 23/08/2021 disponible en: https://youtu.be/CW5_YRMLXMc

La decolonialidad como parte de la agenda de la Didáctica General

Romina Lorena Iraira

rominal.iraira@gmail.com

UNComa-CEDICO

Introducción

En esta ponencia se acercan algunas reflexiones para pensar el campo de la didáctica general en clave decolonial como apuesta a la construcción de una visión latinoamericana y de los territorios que han sufrido el genocidio colonialista para que se funde el estado nacional argentino. Así como es clave incorporar desde un análisis epistemológico las tecnologías de la conectividad en el campo didáctico, también lo es la reflexión en torno a la incorporación de perspectivas teóricas críticas de las ciencias sociales que promulgan procesos de liberación de los pueblos y comunidades en el plano de los saberes. El objetivo es poner en cuestión aquellas prácticas de enseñanza que reproducen la colonialidad como por ejemplo las efemérides nacionalistas, la negación de la “campaña del desierto” como genocidio y la invisibilización de los pueblos originarios que están presentes y en procesos de reconstrucción identitaria. Pensar en una didáctica decolonial nos permitirá reconocer cómo colonizamos desde los saberes científicos al enseñar un curriculum universal que no contempla los saberes otros de las comunidades, por lo que encontramos como desafío, descolonizar la Didáctica como parte del proceso de revisión de las prácticas de enseñanza.

Sobre la Didáctica General

Podemos decir que se entiende a la Didáctica como aquella disciplina teórica que concentra sus esfuerzos en conocer, investigar, explicar la enseñanza, las prácticas docentes y todos los fenómenos que la hacen ser una actividad dirigida a otros con la intención de que aprendan un conocimiento. El didactista español Contreras Domingo (1990) sostiene:

“La Didáctica se ocupa de la enseñanza, o más precisamente, de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En primer lugar, la enseñanza es una práctica humana que compromete moralmente a quien la realiza o a quien tiene iniciativas con respecto a ella (Tom, 1985). En segundo lugar, la enseñanza es una práctica social, es decir, responde a necesidades, intenciones y previsiones individuales de los actores directos en la misma, necesitando atender a las estructuras sociales y a su funcionamiento para comprender su sentido total.” (pg.15)

La construcción de la Didáctica como campo científico autónomo se fue construyendo a partir de los aportes y las influencias de otras ciencias como fue la psicología. Entre sus herencias y legados Camilloni (1996) sostiene: “Si se quería hallar una didáctica científica, había que buscarla en los libros de psicología educacional, en donde los límites entre la descripción y la explicación, por un lado, y la prescripción o la normativa, por el otro, no estaban determinados. (pág. 23) De esta manera, el saber didáctico concebía al aprendizaje como dependiente de la enseñanza. “Y a la inversa, para enseñar será suficiente conocer cómo se producen los procesos de aprendizaje, reducidos a algunos tipos que pueden ser explicados en el marco de una teoría de las conductas observables.” (Camilloni, 1996, pág. 23)

De todo lo anterior se desprende una visión lineal en los procesos de enseñanzas y aprendizajes. Se lo consideraba como un proceso unidireccional, lx docente enseña y lxs estudiantes aprenden y para que ello ocurra era necesario saber enseñar, es decir tener un método de enseñanza. Desde la perspectiva de la Didáctica clásica, el método y la aplicación del mismo por parte de lxs profesorxs significaba la excelencia en las prácticas docentes. En este contexto ubicado temporalmente a partir de la década del 60', lx docente era visto como un ingeniero conductual encargado de lograr los objetivos a partir de la aplicación correcta del método. En esta perspectiva no tienen espacio aquellxs estudiantes con sus diversidades, las contingencias que se presentan en el día a día escolar, las influencias institucionales y sociales sobre las exigencias a los distintos actores y actrices de la escuela.

A partir de la década de los 80' con el auge de las corrientes pedagógicas críticas se pone en cuestión el predominio del método por sobre los conocimientos y lxs sujetxs involucradxs en el vínculo pedagógico. En este contexto, la nueva agenda recupera los planteos de distintos especialistas en curriculum y documentos curriculares, se toma en cuenta las ideas sobre poder y autoridad y se reinscriben nuevas concepciones de la enseñanza y las practicas docentes.

Actualmente, se sostiene a la Didáctica como una de las disciplinas que compone el campo de las Ciencias de la educación, se ocupa de la enseñanza escolar entendida esta como una práctica social y política. La Didáctica con su lenguaje propio se hace lugar para incitar a futurxs docentes a crear, inventar y reinventar prácticas docentes que generen la construcción de nuevos conocimientos, ya sean disciplinares como también aquellos saberes necesarios para cualquier actividad humana y social: trabajo

grupal y colaborativo, valores sociales como la solidaridad, respeto y la inclusión plena de todas las diferencias.

Con todo esto, se afirma la dimensión ética que sostienen nuestras prácticas de enseñanzas a lo que Litwin (1996) llamará la “buena enseñanza”. “Esta significación de la buena enseñanza implica la recuperación de la ética y los valores en las prácticas de la enseñanza. Se trata de valores inherentes a la condición humana, pero desde su condición social, en los contextos y en el marco de las contradictorias relaciones de los actores en los ámbitos escolares.” (Litwin, 1996, Pg. 95)

Tomando en cuenta la cita anterior se señala la importancia del campo de la Didáctica general como una disciplina que aporta saberes reflexivos, éticos, políticos y metodológicos para pensar, planificar, evaluar una práctica social como es la enseñanza escolar. Formar a docentes que se desempeñarán como transmisores de cultura implica tener en cuenta que la enseñanza es una práctica social compleja y multidimensional que se desenvuelve en un contexto social e institucional. Enseñar es un oficio cuya tarea central es el trabajo en torno al conocimiento, por ende, pensar en la formación docente inicial conlleva la invitación de una propuesta que posibilite la construcción de un pensamiento epistémico autónomo en los estudiantes y futuros docentes.

Para concretar tal invitación es que se sostiene a la enseñanza, desde el marco de lo que se denomina “buena” enseñanza mencionada más arriba y la enseñanza “comprensiva”. Litwin va a decir que para que la enseñanza sea comprensiva debería favorecer el desarrollo de procesos reflexivos, el reconocimiento de analogías y contradicciones y permanentemente recurrir al nivel de análisis epistemológico. (Litwin, 1996, pág. 97). Luego agrega la autora que las buenas propuestas de enseñanza,

tratan de reencontrar para cada contenido la mejor manera de enseñanza, “entrelazando esta manera la buena enseñanza y la enseñanza comprensiva” (Pág. 97).

La decolonialidad y la interculturalidad crítica como parte de la nueva agenda de la Didáctica General

Para Litwin (1997) la didáctica es la teoría acerca de las prácticas de la enseñanza que se encuentran significadas por los contextos socio-históricos en que se inscriben. Tener en cuenta el contexto es una invitación a reflexionar sobre el tiempo y el espacio en el cual se enseña y también aprenden lxs estudiantes. De esta manera, reconocer los territorios donde se produce la enseñanza y los sujetos, promueve el pensamiento acerca de lo que se enseña y lo que no se enseña. Es en este sentido, donde cobra dimensión la perspectiva decolonial, ya que promueve el desajuste a los grandes sistemas de conocimiento para invitarnos a visitar aquellos saberes de los pueblos que han quedado relegados a modo de leyendas, dichos, “brujerías” o “curanderías” pero también han vivido el epistemicidio, se trata de la eliminación de epistemes, sistemas y modos de conocer el mundo.

Walter Mignolo (2010) sostiene:

“En otras palabras, el vuelco des-colonial es un proyecto de desprendimiento epistémico en la esfera de lo social (también en el ámbito académico, por cierto, que es una dimensión de lo social), mientras que la crítica post-colonial y la teoría crítica son proyectos de transformación que operan y operaron básicamente en la academia Europea y Estadounidense. De la academia desde la academia. Por ello resaltamos lo que Quijano concluye afirmando que el desprendimiento (una manera de entender

el vuelco descolonial) comienza en la descolonización del conocimiento” (pág. 15)

Para Catherine Walsh, la des-colonización es un proyecto inacabado que busca la reflexión y la disconformidad de aquellos grupos que se encuentran en estado de dominación y luchan por transformar los “patrones de poder los principios sobre los cuales el conocimiento, la humanidad y la existencia misma han sido circunscritos, controlados y subyugados.” (Walsh, 2013, pág. 29)

Construir una agenda de la didáctica que implica la descolonización es una apuesta para revisar los diseños curriculares de la formación docente, desde su estructuración en disciplinas hasta las concepciones de conocimiento. Como también, se presenta como desafío para validar otros conocimientos que no son los científicos y occidentales. En este punto, la interculturalidad crítica, se presenta como una propuesta para construir una agenda decolonial. Candau (2020) nos invita a deconstruir aspectos de la dinámica escolar que hemos naturalizado y tomar de manera positiva las diferencias culturales que se presentan en las instituciones educativas al tiempo que promovemos procesos que potencialicen esta perspectiva.

Según la autora, es necesario revisar la relación de la didáctica general y la interculturalidad para romper con lo que denomina daltonismo cultural lo que exige valorizar las historias de vida de alumnos y profesores y una construcción de sus identidades, culturas, favoreciendo el intercambio y reconocimiento mutuo, así como se hace imprescindible revisar conocimientos y saberes lo que supone analizar sus raíces históricas y el desarrollo que fueron sufriendo, siempre en íntima relación con los contextos en los que estos procesos sociales se van dando y en los mecanismos de poder en ellos presente. (Iraira, R. y Fuentes R. 2022, pág. 58)

La Didáctica General en los profesorados: un desafío para proponer prácticas de enseñanzas decoloniales

Tomando como referencia 5 diseños curriculares pertenecientes a institutos de formación docente continua de la provincia de Río Negro, 3 diseños son de los profesorados de educación secundaria en Matemática, Física y Química de la ciudad de General Roca y 2 dos diseños de los profesorados de educación secundaria en Geografía e Historia de la localidad de Luis Beltrán dan cuenta de la permanencia de las perspectivas eurocéntricas en la formación. Solamente el diseño curricular del profesorado de Geografía, marca la diferencia ya que en este documento público se explicitan lineamientos que recuperan las influencias de los estudios subalternos, el giro decolonial, las producciones de los movimientos poscoloniales y los aportes de lo que se conoce como las Epistemologías del Sur. Ante esta diferencia tajante desde posicionamientos políticos - epistemológicos - pedagógicos es que surge la reflexión acerca de la posibilidad de la construcción de una nueva agenda de la Didáctica: una agenda decolonial junto a estudiantes y las comunidades.

Vale señalar, en este sentido, que América Latina es producto de la configuración de la modernidad, como un sistema mundial, con la conquista de América. Modernidad y colonialismo son mutuamente constituyentes en relación a los procesos de acumulación y desarrollo del capitalismo, como también en relación a las formas del pensamiento universalista que se configuran como parte de la misma.

Tomando en cuenta todo lo anterior se propone pensar una Didáctica General que ponga en tensión aquellos discursos y saberes considerados “obvios”, “na-

turales” y que tienen una base eurocéntrica y colonial, característica de los conocimientos científicos que forman parte de los grandes sistemas epistemológicos que sostienen los Estados Nacionales, sus instituciones y las diversas prácticas que se llevan a cabo en su interior. Con esto no quiero decir que se anulen todos los aportes teóricos de matriz occidental, pero que por lo menos se revisen y se abra un debate en torno a lo qué es conocimiento, cómo se transmiten, quién o quiénes los validan. De esta manera la perspectiva decolonial, promueve el desajuste a los grandes sistemas de conocimiento para invitarnos a visitar aquellos saberes de los pueblos que han quedado relegados a modo de leyendas, dichos, “brujerías” o “curanderías”. Es la intención de esta ponencia reflexionar en torno a conceptos como cartografías del Poder, cartografías del saber, geopolítica, trasmodernidad, colonialidad del poder, colonialidad del género y del ser, para desde allí pensar propuestas de enseñanzas que conmuevan y muevan ciertas estructuras subjetivas y cognitivas con las cuales estamos y percibimos el mundo y los vínculos sociales.

Por último, se afirma que la Didáctica General desde su campo de investigación y acción puede aportar a la reflexión para conocer sobre los procesos de colonización que vivimos y habilitar conceptos, categorías teóricas que se pongan en juego en las prácticas de enseñanza y su evaluación sin caer en un debate acerca de lo que les corresponde a las didácticas específicas o disciplinares. Desde una perspectiva decolonial y no-parametral (Quintar, 2003) utilizada como lentes para analizar enseñanzas y proyectos coloniales, se promueve la reflexión sobre el contexto actual que estamos atravesando y reconocer que los proyectos políticos-culturales hegemónicos han sido construidos a partir de una colonialidad del poder

(Quijano, 2000), una colonialidad del género (Lugones 2003) y de saberes (Mignolo y Maldonado Torres, 2000) ¿Qué sucede hoy con las colonialidades? ¿Qué soluciones ensayan los países dominantes y cómo es la reconversión del capital, el trabajo, los derechos, los cuerpos, la naturaleza después de las pandemias? ¿Cómo construimos evaluaciones que tengan en cuenta la heterogeneidad de trayectorias que tenemos en un aula de formación docente inicial?

Referencias Bibliográficas

- Camilloni, A. (1997) “De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica” en “Corrientes didácticas contemporáneas”. Paidós
- Candau, V. (2020): Didáctica, Interculturalidad y formación docente: desafíos actuales. Dossier Pedagogía, Didáctica y formación docente. Viejos y nuevos puntos críticos N° 8 Edición Especial. Revista Co-car pp.28-44.
- Contreras, D. (1994) “La didáctica y los procesos de enseñanza-aprendizaje” en “Enseñanza, curriculum y profesorado” (Selección de páginas 1-7)
- Iraira, R. y Fuentes R. (2023) “Aportes para pensar la didáctica en clave intercultural a partir de una experiencia de formación permanente en Rio Negro”. Boletín Sied N° 7
- Litwin, E. (1997) “El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda” en “Corrientes didácticas contemporáneas”. Paidós
- Mignolo W. (2010) “Desprendimiento epistemológico, emancipación, liberación, descolonización” en Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad,

lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Edic. del Signo.

Walsh C. (2013) “Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos” en Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. TOMO I.

Notas en torno a desplazamientos contemporáneos en el saber didáctico. Aportes desde trayectorias de enseñanza e investigación en la universidad

Romina Gallo

romina.gallo@uner.edu.ar

Luciana Toci

luciana.toci@uner.edu.ar

UNER

María Virginia Luna

virginia.luna@uner.edu.ar

UNER-UNL-UNRaf

Introducción

En este trabajo abordamos una preocupación relativa al objeto didáctico y lo hacemos en relación a trayectorias de investigación y enseñanza situadas en la cátedra Didáctica I de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER. Con el objetivo de poner en discusión sus alcances, compartimos algunas notas constitutivas de la perspectiva epistémica construida en nuestras prácticas universitarias, atendiendo a reconfiguraciones emergentes en la pandemia. En este sentido, también nos interesa reflexionar acerca de cómo dichas notas participan de un espectro de problemáticas y debates que configuran hoy rasgos del saber didáctico.

Trayectoria metódica del equipo y la preocupación por el abordaje del objeto didáctico

La inquietud por la conformación epistémica del conocimiento didáctico se expresa aquí en una clave de lectura alejada de los mandatos de la epistemología clásica, asociados al interés de controlar el grado de ajuste de las disciplinas y sus objetos a parámetros internos de la lógica científica. Nos inscribimos, en cambio, en líneas que nos permiten entender la producción de conocimiento dentro de prácticas sociales e institucionales en las que se forman políticas de verdad que demarcan lo que es posible conocer en el dominio siempre inestable de eso que denominamos “enseñanza”. Este posicionamiento es parte de un itinerario académico de más de veinte años, que incluye clases, estadías e intercambios en escuelas secundarias de Paraná y la región, elaboración de propuestas de enseñanza en y para las situacionalidades escolares con las que interactuamos, prácticas de investigación, extensión y la participación en un espacio curricular de carácter interinstitucional¹.

En ese devenir nuestra mirada fue sufriendo virajes metodológicos y epistemológicos, puesto que hondas mutaciones de “lo escolar”, “la enseñanza” y “lo enseñable” –sobre todo después de la crisis de 2001- evidenciaban escenas que desbordaban los marcos teóricos de corte hermenéutico interpretativo sostenidos hasta ese momento (Castells et. al., 2016; Luna et. al., 2019 y Gallo y Toci, 2022). El encuadre actual abrea en diversos aportes, principalmente la arqueología y genealogía de las prác-

1. Espacio de Relaciones Interinstitucionales- ERI I- para el segundo año del profesorado y licenciatura en Ciencias de la Educación- Fcedu UNER (en los años 2019, 2021 y 2023)

ticas y los saberes. La perspectiva adoptada asume una vigilancia ante posibles objetos pre-fabricados (Foucault, 2007) que puedan operar como aquello ya sabido en el seno didáctico, tales como las categorías de “escuela” “enseñanza” o “conocimiento”. Procura, en cambio, elaborar una analítica de las condiciones de emergencia de prácticas didácticas² y de sus principios reguladores en procesos contemporáneos de escolarización, incluyendo allí la pregunta por la historicidad del saber didáctico (Luna et. al., 2019). Vale decir que este posicionamiento acompañó procesos de formación internos, haciéndose extensivos a proyectos de investigación, tesis de posgrado, concursos docentes y propuesta de cátedra.

Asimismo, la trama teórica mencionada fue sacudida y paulatinamente resignificada con el acontecimiento de la pandemia, bajo el signo de una experiencia vital que desnudó, como nunca antes, el desacople entre palabras y cosas. En ese escenario distópico imprevisto³, en los rigores del confinamiento, despojados de la materialidad escolar conocida que -a pesar de reiterados análisis sobre su agotamiento- aún mantenía relativamente juntas palabras y cosas, advertimos nuevamente límites en nuestras categorías básicas de comprensión del mundo (Arendt, 1995). Simultáneamente, crecían demandas urgentes de herramientas para migrar masivamente la enseñanza a la virtualidad en los distintos niveles del sistema educativo. Dentro de los organismos estatales y del nivel superior

2. Con esta categoría hacemos referencia a aquellas prácticas que se materializan en regulaciones y/o dispersiones productoras de códigos en las que se intersectan dominios de saber y modos de subjetivación en y para el espacio escolar. En ellas convergen y se producen temporalidades y espacialidades que generan ritmos, secuencias y alternancias particulares en las interacciones escolares (Luna y Castells 2020; p. 194)

3. Anticipado por el arte, el cine y la literatura.

se robustecieron (simbólica y materialmente) las áreas ligadas a la educación a distancia, sin exceder en algunos casos la preocupación por optimizar el uso de plataformas digitales. La “continuidad pedagógica”, por su parte, fue un imperativo de los días en que los discursos de la inclusión educativa se precipitaron contra la precariedad de la infraestructura tecnológica existente, los millones de ciudadanos que requirieron ayuda alimentaria directa, la condición estructural de informalidad y cuentapropismo de la población que desafiaba la legitimidad del aislamiento sanitario.

Desde entonces, la pregunta por los alcances del objeto didáctico –que en nuestro caso había seguido un derrotero extenso y particular previo a la pandemia- se fue haciendo más insidiosa: ¿se trata acaso del mismo “objeto”, ahora tamizado por las premuras pandémicas y postpandémicas?, ¿cómo leer –sin reducir a parámetros de comprensión preestablecidos- experiencias tan disruptivas como las que se registraron en los intentos por seguir escolarizando en escenarios de excepcionalidad inédita? Esta última pregunta fue parcialmente recuperada en una producción colectiva realizada entre 2021 y 2022 con estudiantes y docentes de la facultad y de escuelas secundarias paranaenses. La incertidumbre y el sufrimiento de los tiempos pandémicos nos convocaron a ensayar intersecciones entre diversos lenguajes y disciplinas a través de la producción de un glosario⁴ de neologismos creados por los participantes para intentar nombrar mutaciones, efectos subjetivos e institucionales que no encontraban canales colectivos para su simbolización.

Así, el tiempo presente, en su cualidad de movimiento intempestivo, de acontecimiento (Lazzarato, 2006),

4. ERI I - Área Gráfica (2022). Glosario de palabras ne(o)cesarias para pensar la educación en pandemia. FCedu. UNER.

operó como un momento de ruptura vital y epistemológica. Nos dio la oportunidad de hacer trabajar aquellas inquietudes como un desfase que, al mismo tiempo que nos situaba en una condición de precariedad, habilitaba nuevos interrogantes sobre las relaciones establecidas con los objetos atribuidos a la didáctica en la contingencia de su aparecer. Entre dichos objetos emergentes podemos consignar tanto formatos pedagógicos-didácticos impensados antes de la pandemia como la producción histórica movible de fronteras que pretenden constituir a la didáctica como un dominio de saber más o menos definido. Por ello es que sostenemos la necesidad de pensar la didáctica en su carácter de saber.

La didáctica: desde los órdenes del conocimiento a pensar su condición de saber

Durante y posteriormente a la pandemia –aunque con tonalidades que veníamos advirtiendo en trabajos anteriores- escenas escolares del nivel secundario resultan un horizonte para explorar nuevas prácticas constitutivas de ordenamientos didácticos. Asistimos a incontables esfuerzos de directivos y docentes para garantizar que los estudiantes sostengan algún tipo de vínculo con la escuela. Registramos voluntades localizadas en dinámicas institucionales veloces que emergen como retazos de prácticas experimentales y heteróclitas que priorizan el “sostenimiento” de los estudiantes en un sentido más amplio que el de la mera retención escolar. Son intervenciones percibidas en construcción permanente debido a que la consumación de sus objetivos se muestra siempre dilatada y esquiva (debido a múltiples situaciones como paros de transporte, suspensiones de clase por problemas edilicios, alta rotación de docentes y dificultades para cu-

brir horas cátedra, intermitencia en la asistencia de estudiantes). Docentes y directivos narran que trasuntan por diversas escuelas dentro de la propia escuela, cuando las estrategias de sostén de los alumnos que se emanan desde la institución, se articulan débilmente o se yuxtaponen al arribo de diversos programas de política educativa. Estos últimos, en algunos casos, buscan reformar los enmarcamientos didácticos y evaluativos en pos de abordar los índices de desgranamiento y repitencia, suscitados antes y después del fenómeno sanitario. En esta territorialidad escolar efectiva los profesores, asesores pedagógicos y equipos directivos se convierten, más allá de sus deseos o posicionamientos político-pedagógicos conscientes, en artistas ejecutantes sin partitura (Virno, 2016). Apoyados casi exclusivamente en la potencia que guardan sus capacidades para usar localmente la inventiva, cooperar, tramar acciones y sentidos, procuran tramitar la tensión existente entre la demanda legal y social de garantizar la escolaridad a toda la población adolescente/juvenil y los efectos que nuevas sociabilidades, formas de exclusión y sufrimiento social (Kaplan, 2021) tienen en la vida cotidiana escolar y en las trayectorias estudiantiles.

Estos registros esbozados al ras de la superficie de las prácticas escolares efectivas, que -desde los posicionamientos ya expresados- brindan indicios sobre la con-moción actual de ordenamientos del saber didáctico que circulan en los espacios académicos, la formación docente, la investigación educativa y los ámbitos de las políticas educativas. Nos referimos a regulaciones que habitan (y nos habitan) en capas profundas de nuestras prácticas configurando la red secreta según la cual se miran en cierta forma las cosas (Foucault, 2005), gestando órdenes empíricos dentro de los que nos reconocemos, en relación a los cuales ocupamos posiciones institucionales y ejerce-

mos funciones enunciativas (enseñar, investigar, acompañar, asesorar, gestionar).

Es en este punto que la reflexión epistémica sobre la didáctica se ubica en el orden del saber y no del conocimiento, por cuanto no nos ceñimos a pensarla sólo como una “disciplina” en el sentido de un ámbito de objetos, corpus de proposiciones consideradas verdaderas, un juego de reglas, definiciones, técnicas e instrumentos dispuestos para quien quiera servirse de él (Foucault, 2005: 33). Al exceder el problema de las relaciones “sujeto-objeto”, esta perspectiva conduce a mirar no sólo articulaciones internas de los conocimientos, sino las condiciones en que estos emergen, se regulan, localizan y deslocalizan. Así, abordar la didáctica como saber implica analizar las contingencias históricas, regulaciones y sistemas de exclusiones en los que se forman objetos y sujetos de conocimiento didácticos, se trazan demarcaciones que instituyen especificidades disciplinares junto a toda la red institucional que tiende a legitimarlas y sostenerlas.

Notas en torno a desplazamientos recientes en los saberes didácticos. Discusión

Llegadas a este punto, nos interesa compartir algunas reflexiones en torno a lo que viene sucediendo con una regulación central del saber didáctico que nutrió -sobre todo desde la configuración de los Estados y los sistemas educativos- la producción de conocimientos plasmados en teorizaciones y grupos académicos, intervenciones estatales, políticas de formación docente, formatos para organizar la vida social, la escuela y la enseñanza.

Nos referimos a la cesura que buscó establecer entre precariedad biológica y orden institucional. En efecto, desde la Modernidad la voluntad político-epistémica de

los saberes pedagógicos y didácticos fue la de:

establecer las normas y condiciones capaces de asegurar una transmisión eficaz del conocimiento –al menos del conocimiento codificado curricularmente– en un tiempo pre-determinado al conjunto de la población infantil y juvenil devenida en población escolar y, por otro lado, fijar las coordenadas dentro de las cuales debe pensarse la enseñanza como objeto (y con ella la infancia, la instrucción, la institución escolar, el conocimiento, etcétera). (Diker, 2007: 151).

En este horizonte, las figuras antropocéntricas de niño, hombre, sujeto, individuo, ciudadano, entre otras, fueron positividad sobre las cuales los saberes educativos trazaron su dominio e intervenciones. El campo práctico de su despliegue fue, desde el siglo XVI-XVII, el espacio de luchas (políticas, técnicas, científicas, económicas, religiosas y culturales) en las que Occidente bregó por el establecimiento de nuevos pactos de poder y convivencia sustentados en una clara separación entre el estado de naturaleza y el estado civil de los individuos, lo cual constituyó un ordenamiento clave para el despliegue de los saberes educativos. Si bien no es posible asumir lecturas que neutralicen disputas dentro de lo que catalogamos como “Modernidad”, el proyecto social de humanización universal a través de la escuela se convirtió en un principio transdiscursivo por el que se recortó la figura del sujeto de la educación. Se trató de una formación de saber que en su misma delimitación estableció las relaciones admisibles entre el umbral biológico de la especie y su inclusión como individuos dentro un orden civil. Pensó ese desplazamiento a modo de un corte, de una discontinuidad necesaria que la escuela debía colaborar a trazar.

De hecho, las relaciones entre la condición biológica de la especie como animal abierto al mundo (Vir-

no, 2011; 2016) y la condición política de los individuos constituyó una preocupación fundante de los Estados nacionales y una inquietud presente en las obras pedagógicas y didácticas clásicas⁵. En esas elaboraciones la educación, especialmente a través del dispositivo escolar estatal, es alumbrada como una instancia ordenadora por las que el “estado de naturaleza” (lo humano como ser viviente) constituye una figura escindida de las instituciones y de la esfera pública que ellas aspiraban a demarcar. En ese cruce de relaciones históricas y políticas, la enseñanza se concibió como una práctica social regulada (Basabe y Cols, 2008) y materializada bajo el formato de la simultaneidad sistémica, con todas las implicancias que esto trajo para la sustanciación de los procesos de escolarización modernos (Narodowski, 1999) y para la producción de enunciados didácticos junto con sus lógicas de estabilización (Castells, 2017).

Las experiencias contemporáneas, sus modos de producción -en un sentido económico, escolar y social- ponen en entredicho aquel sistema de exclusión, lo cual evidencia -según Virno (2011)- una relación bidireccional: un ir y venir constante entre regulaciones bioantropológicas y reglas civiles en el seno de las propias instituciones:

La crisis del estado central moderno, de la que Carl Schmitt se lamentaba ya en los años 60, depende en gran medida del advenimiento de la imposibilidad de recortar pseudoambientes más o menos circunscriptos al interior de los cuales la praxis del animal lingüístico sea dispensada de aquella potencialidad indiferenciada que la “apertura al mundo” trae siempre consigo. Imposibilidad técnica ante todo. La “apertura al mundo”, y por

5. En el desarrollo de la asignatura Didáctica I de la FCEdu-UNER tratamos en ese sentido obras de J. Comenio; John Dewey y Paulo Freire.

lo tanto un cierto grado de potencialidad indiferenciada, constituye el requisito eminente de la actividad productiva contemporánea. El proceso laboral basado en el saber y la comunicación lingüística, como también las formas de vida sometidas a la innovación perpetua, presuponen la capacidad de pasar de reglas (institucionales) bien definidas a la regularidad bioantropológica, y luego de esta a aquellas, en un vaivén sin fin (...). La crisis del estado central moderno deriva, pues, de la imposibilidad de escindir las reglas políticas de la regularidad específica de la especie. (Virno, 2011: 144)

En virtud de lo desarrollado hasta aquí nos interesa continuar pensando la escuela en tanto escenario que pone en primer plano problemáticas que atañen a seres vivientes, así como sus posibles enlaces con las dinámicas del saber didáctico. En efecto, lo viviente en su doble carácter de exceso y desafío inasible (Giorgi y Rodríguez, 2007) irrumpe aún dentro de regímenes políticos y educativos que se autodefinen defensores de los cuerpos y las poblaciones más vulnerables. Desde nuestra mirada se trata de un acontecimiento que interpela a la didáctica en la medida que produce un desplazamiento contundente de sus clásicas cesuras. Trastoca las políticas de verdad que alumbraron su emergencia como dominio de saber, introduciendo fuerzas que no se cierran en formas definidas, exigiendo su apertura a problematizar devenires precarios que se reinventan cada vez que la escuela abre sus puertas.

Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (1995) *Comprensión y política*. En *De la historia a la acción*. Barcelona. Paidós.
- Basabe L y Cols, E (2008) *La enseñanza*. En Camilloni,

- À; Cols, E., Basabe, L. & Feeney, S. (2008) El saber didáctico. Buenos Aires. Paidós.
- Castells M., Luna, M.; Degrossi, F. y Toci, L. (2016) Prácticas didácticas contemporáneas: nuevos objetos y desplazamientos metodológicos en una investigación educativa. I Jornadas Nacionales de Investigación en Ciencias Sociales de la UNCuyo. Mendoza. Recuperado en: <https://core.ac.uk/download/pdf/161646943.pdf>
- Castells, M. (2017). Interrupciones didácticas: entre totalizaciones y diversidades. *El cardo*, (13), 55-66. Recuperado en <http://rct.fc.edu.uner.edu.ar/index.php/cardo/article/view/64>
- Diker, G. (2007). Autoridad, poder y saber en el campo de la pedagogía. *Revista Colombiana de educación*, (52), 150-171.
- Foucault, M. (2005) El orden del discurso. Lección inaugural en el Collège de France pronunciada el 2 de diciembre de 1970. Buenos Aires. Tusquets.
- (2007). Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978- 1979). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Gallo Y Toci (2022) Abrir la Didáctica. Notas sobre experiencias de trabajo en la universidad. Jornadas Internacionales Problemáticas en torno a la Enseñanza en la Educación Superior Diálogo Abierto entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas. Mendoza. Recuperado en http://economicas.bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/17735/14.gallo-toci-ponencia.docx.pdf
- Giorgi, G. y Rodríguez, F. (comps.) (2007). Ensayos sobre biopolítica. Excesos de vida. Buenos Aires. Paidós.
- Kaplan, C. (2021). La implicación afectiva en tiempos de pandemia y en la postpandemia. *Educación para una*

- sociedad de reciprocidades. *Anales de la Educación Común*, 2(1-2), 104-113. Recuperado en <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/490>
- Lazzarato, M. (2006) *Políticas del acontecimiento*. Buenos Aires. Tinta Limón.
- Luna, M.; Castells, M. Y Gallo, R. (2019). Enseñanza de la Didáctica en la Universidad: memorias de un recorrido y nuevos arribos metódicos. In 1° Congreso Internacional de Ciencias Humanas-Humanidades entre pasado y futuro. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín.
- Luna, M. Y Castells, M. (2020). Las prácticas didácticas en procesos de escolarización contemporáneos. Un estudio en dos escuelas secundarias públicas de la ciudad de Paraná. *Ciencia, Docencia Y Tecnología Suplemento*, 10(11).
- Narodowski M. (1999). *Después de clase*. Buenos Aires. Novedades educativas.
- Virno, P (2011) *Ambivalencia de la Multitud. Entre la innovación y la negatividad*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- (2016) *Gramática de la multitud. Para un análisis de las formas de vida*. -2da ed.- Buenos Aires: Tinta Limón.

Un diálogo revisitado... entre la didáctica y el currículo

Nelson Maizares

nelsonmaizaresb@gmail.com

Escuela y Liceo Vocacional Sarmiento UNT

Introducción

La didáctica, como es entendida académicamente en nuestro país, procede de una larga tradición intelectual europea, continental, más específicamente española y alemana. En algunos países europeos, no se considera a la didáctica como una disciplina en construcción, sino más bien centrada en un contenido de la enseñanza que, en la tradición anglosajona¹, puede ser identificada -en un sentido algo restringido- con el de curriculum. Una de las conclusiones a las que arribaba Sastre, en 1974 -y en gran medida anticipatoria- con respecto a ambos campos de conocimiento consideraba que:

Un enfoque estructural para el estudio de la didáctica, en el que se buscan las relaciones entre estructuras a diferentes niveles, se concreta en el entronque de la didáctica dentro de la teoría del curriculum².

1. Para el historiador Hamilton, “en la mente angloamericana, la valoración de la didáctica es negativa. Significa prácticas educacionales formalistas que combinan lo ‘dogmático’ con lo ‘insípido’”. HAMILTON, D. 1999. “The pedagogic paradox (or why no didactics in England?)”. *Pedagogy, Culture & Society*, vol. 7, n° 1, 1999, p. 135.

2. SASTRE DE CABOT, J. M. 1974. “Ubicación y sentido de la didáctica en un enfoque actualizado de las ciencias de la educación. Didáctica y curriculum”, Primeras Jornadas Nacionales de Didáctica, mimeografiado, Salta.

Hace dieciséis años³ dábamos cuenta de un diálogo internacional entre la didáctica (alemana) y el currículo⁴, iniciado a partir de un simposio celebrado en Kiel, entre académicos europeos y norteamericanos, principalmente a partir de 1993⁵. En esa oportunidad, las temáticas se organizaron en torno a cinco ejes: 1) didaktik/curriculum, raíces comunes; 2) Herbart, el herbartianismo y la didáctica (alemana); 3) disciplinas de referencia; 4) la formación de maestros y 5) la práctica escolar⁶.

¿Hoy se puede hacer un balance acerca de ese diálogo entre ambos campos de conocimientos, saberes y prácticas? ¿Cuál?

Breve digresión: notas sobre la Didaktik alemana

Kansanen reconoce los orígenes de la tradición alemana de la didáctica asociados a los trabajos de Ratke y Comenio, a principios del siglo XVII, particularmente los

3. MAIZARES, N. 2007. "Didáctica y/o curriculum. ¿Comenzó un diálogo?", II Jornadas "La didáctica y las orientaciones prácticas", Segundas Jornadas de la Red de Cátedras de Didáctica General, Universidad Nacional de San Martín, San Martín, Buenos Aires, noviembre. En aquella oportunidad nos centramos más en cuestiones curriculares. Cfr. HOPMANN, S. – RIQUARTS, K. 1995. "Starting a dialogue: issues in a beginning conversation between Didaktik and the curriculum traditions". *Journal of Curriculum Studies*, vol. 27, n° 1, pp. 3-12.

4. Una propuesta de estudio planteada por Sastre, en 1990, para concursar en la cátedra de Didáctica General para la carrera de Ciencias de la Educación, fue precisamente "Análisis comparativo entre la Didáctica, el Curriculum y la Tecnología educacional".

5. Mi inquietud de aquel momento también respondía a la búsqueda de posibles relaciones planteadas por Sastre en aquella ponencia de 1974 y luego otra, propuesta por Díaz Barriga en su libro de 1984, *Didáctica y currículo. Convergencias en los programas de estudio*. México: Nuevomar. Este texto fue corregido y ampliado por su autor, en su edición de 1997.

6. HAMILTON, D. – GUðMUNDSDOTTIR, S. 1994: "Didactic and/or curriculum?", *Curriculum Studies*, vol. 2, n° 3, pp. 345-346.

del reformador checo. Luego, en el siglo XVIII, con los trabajos de Herbart, se

situó nuevamente a la didáctica en el centro de la educación, con sus fases formales y con su principio a través de la enseñanza. En su tiempo, la didáctica ocupó una fuerte posición como ciencia (Wissenschaft) de la educación (...)⁷.

Diferencia tres modelos teóricos en la Deutsche Didaktik:

A principios del siglo XX, die Reformpädagogik tuvo a sus grandes representantes (Kerschensteiner, Gaudig, Petersen), cuyo principal interés fueron las actividades centradas en el niño. Por el lado teórico, el pensamiento pedagógico estuvo dominado por la geisteswissenschaftliche Didaktik (Nohl, Weniger, Klafki) hasta principios de la década de 1960, cuando ganó terreno el paradigma empírico-analítico (Heimann, Schulz, Otto). Además la didáctica crítico-comunicativa ofreció una alternativa basada en la teoría crítica y, especialmente en las ideas de Jürgen Habermas⁸.

Agrega que,

Die Didaktik también ha estado en estrecho contacto con la formación del profesorado. En Alemania siempre ha sido una forma de pensamiento filosófico, de teorización y construcción de modelos teóricos.

7. KANSANEN, P. J. 1998. "La 'Deutsche Didaktik'". Revista de Estudios del Currículum, vol. 1, n° 1, p. 14 y ss.

8. KANSANEN, P. J. 1998. Ibídem pp. 14-15. En el libro Corrientes didácticas contemporáneas (1996) sólo Susana Barco, en su aporte "La corriente crítica en didáctica. Una mirada elíptica a la corriente técnica", menciona dos artículos de Klafki, publicados en castellano. Cfr. AA.VV. Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires: Paidós, p. 167.

Un poco de historia... cuando la didáctica encontró al curriculum⁹

La complejidad conceptual entre ambos campos de conocimiento, la didáctica y el curriculum, fue central en el Simposio sobre “Didaktik y/o Curriculum”, celebrada en octubre de 1993, en el Institut für Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) en la Universidad de Kiel, en Schleswig Holstein. Este simposio fue la tercera reunión de un grupo de trabajo sobre currículo y Didaktik que surgió de discusiones informales entre académicos noruegos, alemanes, británicos y norteamericanos. El Simposio de Kiel, convocado por Kurt Riquarts y Stefan Hopmann¹⁰ del IPN, atrajo a casi cincuenta participantes de

9. Como resultado de un conjunto de debates en Oslo, se formó un grupo de estudio denominado “La Didaktik se encuentra con el curriculum”, formado por Walter Doyle (Universidad de Arizona), Bjørg Gundem (Universidad de Oslo), Sigrun Guðmundsdóttir (Universidad Noruega de Ciencia y Tecnología, Trondheim), Stefan Hopmann (anteriormente del IPN, Kiel; ahora Universidad Noruega de Ciencia y Tecnología, Trondheim), Rudolf Künzli (Didaktikum, Aarau, Suiza), Roland Lauterbach (Universidad de Leipzig), Peter Menck (Universidad de Siegen), Kurt Riquarts (IPN, Kiel) e Ian Westbury (Universidad de Illinois en Urbana-Champaign). Este grupo se propuso las siguientes tareas. Por un lado, iluminar, para los anglosajones del grupo, qué era la Didaktik y, por otro lado, explorar las relaciones entre el currículo y la Didaktik como tradiciones de pensamiento incrustadas en diferentes culturas educativas que parecían, o podrían abordar preguntas similares, pero de diferentes maneras. Consiguieron apoyo para tres seminarios y conferencias en Europa: en Aarau, Suiza, Kiel, Alemania y Oslo, Noruega, para discutir esos temas.

10. Hopmann recuerda la siguiente anécdota: “En la cena de una conferencia internacional en Oslo, me encontré conversando con un colega australiano-americano, Ian Westbury. Tras un largo debate sobre la novela policíaca australiana, de repente me hizo una pregunta que me resultó muy difícil de responder. Había leído un texto fascinante de un autor alemán sobre la enseñanza de las matemáticas, y había encontrado con frecuencia el término alemán “Didaktik”. Me preguntó qué significaba esa palabra, así que hice un humilde intento de explicarle en pocas palabras el término y su origen. Al poco rato se nos unió nuestro anfitrión noruego, Bjørg Gundem, que tenía la ventaja de haber estado expuesto a debates sobre Didaktik y a diversas teorías curriculares americanas, por lo que estaba acostumbrado a pasar de un discurso a

Alemania, Inglaterra, Estados Unidos, Suecia, Noruega, Dinamarca, Finlandia, Canadá y Suiza. Más temprano, se habían celebrado simposios en Suiza (1991) y Estados Unidos (1992); el cuarto se realizaría en Noruega en 1995. Según Hamilton y Guðmundsdóttir,

El propósito común del Grupo de Trabajo surgió de tres intereses convergentes: (1) reevaluación alemana de las teorías curriculares, importadas de Estados Unidos en la década de 1960; (2) reexamen nórdico y finlandés, de sus propias versiones de teoría didáctica; y (3) interés estadounidense en la convergencia del currículo y la pedagogía. A riesgo de simplificar demasiado, la propuesta del Grupo de Trabajo y sus deliberaciones superpuestas giraron en torno al “¿Qué?” y al “¿Cómo?” de la enseñanza escolar¹¹.

Tahirsylaj, Niebert y Duschl plantean el siguiente cuadro que intenta resumir el primer modelo lógico de “Didaktik y Curriculum”, basado en aquel debate de los 90¹².

otro. De esta conversación surgió la idea de un “proyecto de diálogo”, que pasó a llamarse “Didaktik meets Curriculum”, en el que se invitaría a destacados representantes de ambos discursos a reunirse y explicar los discursos en los que trabajaban. HOPMANN, S. 2015. ‘Didaktik meets curriculum’ revisited: historical encounters, systematic experience, empirical limits” in PETERSSON, D.-PRÖITZ, T. S.-ROMÁN, H.-WERMKE, W. (eds.). Curriculum vs. Didaktik revisited. Towards a transnational curriculum theory. Nordic Journal of Studies in Educational Policy, vol. 1, n° 1, pp. 14 y ss.

11. HAMILTON, D. – GUÐMUNDSDÓTTIR, S. 1994: Op. cit., p. 345.

12. AHIRSYLAJ, A. – NIEBERT, K. – DUSCHL, R. 2015. “Curriculum and didaktik in 21st century: still divergent or converging?”. European Journal of Curriculum Studies, vol. 2, n° 2, pp. 268-269.

SUPUESTOS	DIDAKTIK	TEORÍA DEL CURRÍCULUM	
	La educación crea un mundo subjetivado Hermenéutica Humanista/ Romántico	La educación crea un mundo objetivado. Empirismo Positivista/Formalista	
INSUMOS	Currículos prescritos por el estado (Lehrplan). Los docentes como profesionales/creadores del currículum. Autonomía docente Estudiantes Materias/objetos de aprendizaje en términos de Bildung/ contenido de la enseñanza (formación) ¹³	Estándares prescritos por el estado Currículos distritales y/o escolares Los docentes como agentes del sistema Estudiantes Materias/cuerpos de información Responsabilidad (accountability)	

13. El concepto de “Bildung” se puede ampliar en HORLAHER, Rebekka 2014. “¿Qué es Bildung? El eterno atractivo de un concepto difuso en la teoría de la educación alemana”. Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana, vol. 51, n° 1.

ACTIVIDADES	Práctica reflexiva de la enseñanza. Enseñar con licencia Reflexión didáctica Observación Evaluación entre pares docentes/autoformación	La enseñanza como instrucción Enseñanza como certificación/en servicio Evaluación/pruebas de estudiantes Evaluación sistémica del desempeño docente Implementación del curriculum Evaluación curricular	
PRODUCTOS	Iniciación del aprendizaje Despliegue de la individualidad/creatividad. Otorgar sentido a la acción. Reflexión	Resultados/objetivos de aprendizaje Resultados de las pruebas Conocer/comprender/aplicar	
Resultados	Término corto	Bildung/formación Autodeterminación Codeterminación Solidaridad	Dominio de conocimientos y habilidades/alfabetización
	Término medio	Mayor contribución de los estudiantes y transformación del conocimiento disciplinario/sociedad Diversidad	Aumento de la productividad estudiantil y el consumismo en la sociedad. Conformidad
	Término largo	Mayor compromiso con Bildung (formación)	Ventaja competitiva mantenida sobre otras naciones.

Didáctica y curriculum, ¿encuentro o desencuentro?

Durante la década de 1990 tuvo lugar un intenso diálogo entre académicos estadounidenses, alemanes y otros europeos sobre temas didácticos y curriculares.

Por una parte, Doyle -uno de los académicos del grupo de Kiel cuya mayor trabajo se ha orientado a comprender las formas y prácticas cultural e históricamente situadas relacionadas con la enseñanza en las aulas- diferencia tres dominios principales de interpretación de los contenidos (es decir, del discurso curricular) en los procesos de escolarización: a) discurso curricular a nivel social; b) discurso curricular institucional y c) representación en el aula. Concluye que uno de los principales aportes de la Didaktik alemana a la tradición del currículo estadounidense ha sido el de destacar que el proceso y tratamiento del contenido, en esta última, está más ligado a la gestión, al control central para la empresa escolar. Señala que,

En la tradición curricular estadounidense, se pasa por alto el contenido, es decir, generalmente es visto como (a) un hecho que no necesita ser analizado y (b) algo inerte, es decir, inmutable a medida que pasa a través de documentos curriculares y el material pedagógico hasta las aulas, a los alumnos y en las pruebas estandarizadas. En este marco, desde el punto de vista del liderazgo escolar no es necesario preocuparse centralmente por el contenido del currículo, sino más bien por los sistemas de entrega y las llamadas habilidades de desarrollo profesional para lograr así, fidelidad en la implementación¹⁴.

14. DOYLE, W. 2017. "The didaktik/curriculum dialogue: what did we learn?", en ULJENS, M. – YLIMAKI, R. M. (eds.). Bridging educational leadership, curriculum theory and didaktik. Non-affirmative theory of education. Springer: Switzerland, pp. 226. Sintetiza tales aportes interpretativos como: 1. La curricularización de los contenidos, es decir, cómo se dota a los contenidos de un sentido educativo; 2. La transformación de contenidos en material peda-

Por otra, Hopmann, al plantear un balance actual sobre la discusión entre ambos campos de conocimiento, entiende que, a manera de conclusiones:

Desde el punto de vista de la historia de las ideas, la Didáctica y el currículo (...) pueden rastrearse al menos hasta la Antigüedad, mientras que los conceptos mismos pueden remontarse a principios de la Edad Moderna. Como tradiciones claramente diferenciadas de entender la escolarización, sólo se han desarrollado, por supuesto, desde la implantación de la escolarización pública masiva a finales del siglo XVIII¹⁵.

Agrega que,

Las teorías de la didáctica y del currículo tienen tantos colores y formas que cualquier comparación se limitaría necesariamente a unos pocos ejemplos más o menos aleatorios, si no se quiere sucumbir al peligro de trabajar con estereotipos resumidos insostenibles (...) Lo que me fascina de las perspectivas de la Didáctica comparada en estos encuentros es más bien lo poco que consiguen cambiar lo que en otro lugar he denominado ‘mentalidades constitucionales’¹⁶ (...), es decir, los patrones sociales básicos y bien establecidos de la comprensión de la escolarización que se han sedimentado en las respectivas tradiciones. Cuando ambos enfoques se conectan, surgen graves problemas.

Finalmente sostiene que uno de los efectos estructurales a largo plazo del encuentro radica en que,

gógico; 3. La puesta en práctica de contenidos en el complejo mundo práctico del aula.

15. HOPMANN, S. 2015. Op. cit., p. 14 y ss.

16. El autor se refiere a su artículo de 2008, “No child, no school, no state left behind. Schooling in an age of accountability”, aparecido en el Journal of Curriculum Studies.

La didáctica general corre el peligro de perderse para sus destinatarios, como ha demostrado recientemente Gerd Biesta¹⁷ (...) Expresado por el doble régimen de normas y exámenes, el vacío que era constitutivo para el desarrollo de la propia profesionalidad se desvanece. En el mejor de los casos, la didáctica general sigue siendo una tarea de sermones dominicales sobre “contextos olvidados”. La situación no es mejor en el caso de la investigación curricular, que no ha desempeñado ningún papel significativo en el desarrollo del nuevo currículo básico. Y así, los estándares y las pruebas se están implementando desde Inglaterra hasta EE.UU. y Australia a través de la interacción de las burocracias y las industrias curriculares.

O como concluyen Tahirsylaj, Niebert y Duschl,

En el mundo globalizado del siglo XXI, intensificado por avances tecnológicos masivos, los sistemas educativos en Estados Unidos y Alemania, y de hecho en todas partes, están bajo presiones dobles: primero, cómo construir un sistema educativo respetable y válido en el país, es decir, dentro del país, que coincida con las necesidades de los estudiantes y las expectativas de la sociedad, y segundo, cómo aumentar el rendimiento en las evaluaciones internacionales para demostrar que ellos también tienen una educación de “clase mundial”, independientemente de cómo se defina la educación de “clase mundial”. La didáctica y el currículo están siendo moldeados por estas presiones, y los cambios introducidos en ambos campos tienen implicaciones significativas para el trabajo futuro en el ámbito educativo.

17. El artículo de referencia es BIESTA, G. J. J. 2012. “Giving teaching back to education: responding to disappearance of the teacher”. *Phenomenology & Practice*, vol. 6, n° 2, p. 35-49. En todo caso, el autor no hace referencia a un campo disciplinario denominado “didáctica” que estaría “en peligro” si no que destaca las nuevas condiciones del desempeño docente, cuestión que cae fuera del dominio del campo.

Pareciera que hasta cierto punto, ambas tradiciones se están acercando entre sí como resultado de tendencias educativas globales.

Referencias bibliográficas

- AA.VV. (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Biesta, G. J. J. (2012). “Giving teaching back to education: responding to disappearance of the teacher”. *Phenomenology & Practice*, vol. 6, n° 2, p. 35-49.
- Doyle, W. (2017) “The didaktik/curriculum dialogue: what did we learn?”, en ULJENS, Michael – YLIMAKI, Rose M. (eds.). *Bridging educational leadership, curriculum theory and didaktik. Non-affirmative theory of education*. Springer: Switzerland, pp. 219-228.
- Gimeno Sacristan, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Goodson, I. F. (1995). *Historia del currículum. La construcción de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Hamilton, D., Guðmundsdóttir, S. (1994): “Didactic and/or curriculum?” *Curriculum Studies*, vol. 2, n° 3.
- Horlauer, R. (2014). “¿Qué es Bildung? El eterno atractivo de un concepto difuso en la teoría de la educación alemana”. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, vol. 51, n° 1.
- Hopmann, S. T. (2015). ‘Didaktik meets curriculum’ revisited: historical encounters, systematic experience, empirical limits” in PETERSSON, Daniel – PRØITZ, Tine S. – ROMÁN, Henrik – WERMKE, Wieland (eds.). *Curriculum vs. Didaktik revisited*.

- Towards a transnational curriculum theory. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, vol. 1, n° 1.
- Hopmann, S. T, Riquarts, K. (1995). "Starting a dialogue: issues in a beginning conversation between Didaktik and the curriculum traditions". *Journal of Curriculum Studies*, vol. 27, n° 1, pp. 3-12.
- Kansanen, P. J. (1998). "La 'Deutsche Didaktik'". *Revista de Estudios del Currículum*, vol. 1, n° 1.
- Kliebard, H. M. (1995). *The struggle for the American curriculum 1893-1958*. New York: Routledge & Kegan Paul.
- Maizares, N. (2007). "Didáctica y/o curriculum. ¿Comenzó un diálogo?", *Segundas Jornadas de la Red de Cátedras de Didáctica General "La didáctica y sus orientaciones prácticas"* Universidad Nacional de San Martín, San Martín, Buenos Aires.
- Pinar, W. F. (1999). "Not burdens-breakthroughs", *Curriculum Inquiry*, vol. 29, n° 3.
- (2014). *La teoría del curriculum*. Madrid: Narcea.
- Sastre De Cabot, J. M. (1974). "Ubicación y sentido de la didáctica en un enfoque actualizado de las ciencias de la educación. Didáctica y curriculum", *Primeras Jornadas Nacionales de Didáctica*, mimeografiado, Salta.
- Tahirsylaj, A., Niebert, K., Duschl, R. (2015). "Curriculum and didaktik in 21st century: still divergent or converging?". *European Journal of Curriculum Studies*, vol. 2, n° 2.

La Didáctica General y el problema del conocimiento: saberes a enseñar, saberes prácticos. ¿Aplicacionismos y reduccionismos?

Alicia Zamudio

zamudioalicia1012@gmail.com

UNLa

Este trabajo se propone presentar algunos problemas para pensar las delimitaciones epistémicas de la didáctica general y, especialmente, la cuestión relativa al conocimiento que produce. Se trata de algunas reflexiones que propongo plantear distinguiendo tres cuestiones:

- La relación de la didáctica general con el conocimiento que se enseña
- El tipo de conocimiento que produce
- Las relaciones que ha establecido con diferentes disciplinas científicas en el proceso de configuración de su propia identidad disciplinar.

(I)

En primer lugar, analizaré la relación de la Didáctica General respecto del conocimiento que se enseña, lo que ha dado lugar a una tensión entre la Didáctica General y las didácticas específicas de las disciplinas, tensión que se manifiesta, por ejemplo en los lugares relativos que éstas asumen en diferentes currícula de la formación docente para los diferentes niveles educativos.

En efecto, la situación didáctica y las prácticas que son inherentes a ella se desarrollan en torno a conocimientos diversos que se constituyen en objetos de ense-

ñanza. Es posible pensar que esta afirmación compromete por un lado supuestos relativos a la naturaleza epistémica del saber a enseñar y también teorías generales del conocimiento que subyacen y condicionan las relaciones con el saber que se promueven, inhiben o habilitan en la situación de enseñanza. Esto no se agota ni en una teoría psicológica de la cognición, ni en una epistemología relativa a los saberes disciplinares que se enseñan. Compromete formas de legitimación, aceptación, justicia e injusticia epistémica muchas veces ligadas a una dimensión valorativa. Pero ¿en qué consisten los saberes a enseñar?

Bajo un supuesto de legitimidad naturalizado respecto de la organización curricular configurada en torno a las ciencias, por áreas o disciplinas académicas (Goodson 1995), frecuentemente, en los últimos cuarenta años especialmente, se ha argumentado al respecto que la didáctica general resultaría de poca utilidad o impacto ya que no tiene su centro de gravedad en la naturaleza epistémica del conocimiento disciplinar. Así, son las didácticas específicas, emanadas de los campos disciplinares mismos, como una rama de estos, las que han traccionado el centro de gravedad del escenario didáctico bajo el supuesto de que una didáctica general solo estaría en condiciones de sobrevolar el problema que se configura en las relaciones entre los sujetos de aprendizaje y la enseñanza relativa al conocimiento de una ciencia o disciplina. Una metodología general ofrecería un conocimiento instrumental vacío. En efecto, tal como sostiene Lerner (2001), siguiendo a Brousseau, la situación didáctica produce las condiciones para una génesis artificial para la construcción de conocimiento, no reductible a la génesis histórica del saber en cuestión, pero vinculada con esta y con el saber experto, fuente del curriculum escolar. Así, las didácticas específicas de las disciplinas, que derivan del

saber disciplinar experto, estarían pues en condiciones de atender tal especificidad que los didactas generales desconocen. Un ejemplo interesante de esta línea de argumentación podría encontrarse en el devenir del concepto de transposición didáctica (Chevalard, 1991) que, surgido en el seno de la didáctica de la matemática, otorga centralidad al problema de las transformaciones del saber experto en saber a enseñar y saber enseñado, y en el resguardo de su autenticidad epistemológica, solo susceptible de ser vigilada por los didactas de la matemática. Sin embargo, la noción se ha convertido ya en un concepto expandido más allá de sus límites adoptando una semántica que altera ciertamente su sentido original y produce algunas confusiones tales como la de identificar la transposición con la enseñanza misma cualquiera sea el conocimiento que se enseña. Es decir, se funde con cualquier proceso de adecuación o recontextualización de un conocimiento de cualquier índole, desconociendo que el concepto de transposición asume que la fuente del conocimiento que se enseña es el conocimiento experto de una disciplina científica particular, en especial el conocimiento matemático, y que también asume que los docentes no siempre son conscientes de las transformaciones operadas sobre el saber que enseñanza y que requieren de una vigilancia epistemológica que los didactas de la disciplina están en condiciones de resguardar.

Pero, en términos didácticos, la cuestión de los conocimientos que son objeto de enseñanza, su relación con el conocimiento disciplinar experto o con diversas formas de conocimientos, integrados a la situación didáctica, es un tema complejo que ha tenido y tiene diferentes abordajes conceptuales. Baste mencionar al menos tres criterios o perspectivas desde las cuales se ha interpretado esa relación en las construcciones didácticas:

- Con referencia en el saber experto: Las transformaciones que sufre un cierto saber al devenir contenido de enseñanza y saber enseñando han sido tematizadas especialmente a través del ya referido concepto de transposición didáctica, que asume la cuestión de las transformaciones advirtiendo del resguardo necesario que debe sostenerse para evitar que estas devengan en deformaciones del saber a enseñar y enseñado respecto del saber erudito o sabio. Ese resguardo supone el ejercicio de la vigilancia epistemológica como una actividad propia de las didácticas de las disciplinas. La referencia fundamental para ese resguardo es el saber disciplinar mismo dando lugar a la preeminencia del saber erudito y de las didácticas disciplinares.
- Con referencia en los sujetos que aprenden: Otras perspectivas, en cambio han centrado el problema didáctico de los saberes a enseñar en las posibilidades del sujeto que aprende apelando a conceptos como el de traducción de Brunner (1997) según el cual, la educación es un proceso centrado en la negociación de significados en relación con la progresiva inmersión de los sujetos en la cultura. Enfatiza que la transferencia de elementos desde la cultura hacia el sujeto requiere siempre un trabajo de “conversión” o “traducción” del cuerpo de conocimientos en cuestión a una versión adecuada a las características de sus destinatarios. Al enseñar una materia siempre es posible empezar con una explicación ‘intuitiva’ que esté “claramente en el marco de alcance del estudiante y luego se vuelva a una explicación más formal o mejor estructurada, hasta que el aprendiz haya dominado el tema o la

materia en todo su poder generativo, con tantos reciclajes más como sea necesario” (Bruner, J. ; 1997: págs 138-139) El peso está puesto en la relación de la didáctica con la psicología (en especial el cognitivismo anglosajón o los constructivismos) pero también con la resignificación de los elementos culturales que ingresan al mundo escolar.

- Con referencia en la particularidad que asumen las “disciplinas escolares”. A diferencia de Chevalard, Chervel (1995) desde un estudio histórico afirma que las materias escolares se constituyen como disciplinas específicas en virtud de los propósitos educativos de introducir ciertos contenidos a enseñar en la escuela. Las materias escolares dialogan con los campos especializados pero conservan su propia identidad e incluso muchas de ellas se han conformado en la historia como campos independientes adquiriendo una estructura conceptual propia.

La reducción del problema didáctico al problema del conocimiento de las disciplinas (así como en los 60 y 70, su reducción a las teorías del aprendizaje que desarrollaremos en el eje tres de este mismo trabajo) ha tenido y tiene importantes consecuencias, en especial vinculadas a procesos de formación docente y en torno a los aportes de una didáctica general, sumado a la ausencia de esta disciplina en ciertos contextos de fuerte influencia como el denominado eje anglosajón; o su identificación con la pedagogía en el contexto francés. Las influencias relativas de estos contextos de producción de conocimiento en diferentes momentos atentaron contra la inclusión de la didáctica general en planes de formación docente, por ejemplo, e implicaron subsumir la dimensión didáctica a variables, teorías y enfoques provenientes de otros campos.

Cabe preguntarse si todo el conocimiento que circula en el aula puede y debe pensarse en relación a disciplinas científicas de referencia configuradas como dominios de saber académico. Entendemos que esto es producto de la naturalización del curriculum por disciplinas, entendiendo por tales a ciertos dominios epistemológicos y ciertas clasificaciones de la ciencia y el conocimiento. Cabe replantear pues la pregunta acerca de cuál es la naturaleza epistémica del conocimiento que se enseña en los diferentes niveles del sistema educativo, entendiendo que se trata de una pregunta didáctica por excelencia. Así en los 90 Edelstein recupera el problema del método en el corazón de la Didáctica General, cuya destitución se explica en parte por las críticas a un instrumentalismo vacío, a través del concepto de construcción metodológica. Esta noción, enmarcada en los desarrollos y tradiciones de la didáctica general, se sustenta en el interjuego inescindible entre naturaleza epistémica del conocimiento a enseñar, los sujetos de aprendizaje y las finalidades del proyecto educativo en que se insertan.

Lo que se requiere de algún modo es desnaturalizar en las discusiones el supuesto según el cual en todos los casos y niveles educativos la fuente principal del conocimiento que se enseña esté en el conocimiento científico, desde el nivel inicial hasta la universidad, y, plantear la pregunta, por un lado acerca de qué diferentes aproximaciones al saber científico, -como una de las formas privilegiadas de conocimiento en nuestra cultura-, adopta el conocimiento que se enseña en los sistemas educativos y con qué otras formas de saber convive en el curriculum y las prácticas escolares, para repensar el lugar de las didácticas disciplinares como formas del saber didáctico en su relación con la Didáctica general. ¿Solo la expertis en una disciplina científica permite abordar didácticamente

el problema del conocimiento a enseñar? ¿Qué lugar le cabe al saber didáctico como conocimiento que articula bajo formas y condiciones particulares el qué y el cómo de la enseñanza produciendo un saber específico? Estas preguntas nos conectan con un segundo nivel de análisis para pensar el problema de la relación entre didáctica y conocimiento: ¿quién produce conocimiento didáctico y cuál es su naturaleza?

(II)

Para responder esta pregunta sería necesario recorrer dos historias paralelas: la del surgimiento de la Didáctica como un saber específico (arte, ciencia, etc) y el de los propios sistemas educativos, en el marco de los cuales se fue produciendo el saber didáctico en el seno mismo de la prácticas escolares.

En esta genealogía aparece más tardíamente su constitución como saber académico y, en tanto tal, la búsqueda de cientificidad. Pero en este segundo nivel y en relación con estas genealogías cabe centrarnos en la constitución del saber didáctico en su vínculo con las prácticas escolares. Aquí aparece la cuestión relacionada con el saber didáctico como saber práctico, sus bajos niveles de sistematización, su valoración implícitamente disminuida en las tradiciones académicas y el precio que los saberes prácticos pagan cuando ingresan a la academia.

Podríamos en este punto analizar las obras de grandes maestros que escribían los textos didácticos como reflexiones elaboradas a partir del quehacer en el aula (cabe por ejemplo mencionar las obras de maestras y maestros en nuestro país y América Latina), junto a manuales más instrumentales e instructivos para maestros en el contexto del normalismo. Sin intención de hacer historia cabe plantearse que si hacemos un salto temporal nos encon-

traremos en la actualidad con movimientos que desde la construcción académica se proponen recuperar la puesta en valor de los saberes prácticos que se producen en las aulas para volverlos objeto de nuevas construcciones de saber didáctico promoviendo una producción reflexiva y orientada por teoría aunque irreductible a esta.

(III)

En tercer lugar, nos queda pensar el precio que pagó la Didáctica general frente al predominio que en el proceso de su constitución científica ocuparon otras disciplinas y muy especialmente las psicologías de diferentes escuelas y enfoques que orientaron programas de investigación sobre la enseñanza. Especialmente porque estas se dieron en el contexto del mundo anglosajón, que no reconoce la identidad de lo didáctico, tanto por vía del conductismo como de las psicologías cognitivas.

Por su parte la ampliación de los márgenes de las teorías del curriculum hacia la dimensión práctica fueron diluyendo las fronteras de modo que el objeto didáctico en muchos casos quedó absorbido por la teoría curricular. (Barbosa Moreira, A ; 1999) En nuestro contexto latinoamericano las tradiciones europea y anglosajona han convivido, lo que ha generado también una compleja delimitación del problema didáctico en las intersecciones entre disciplinas con fronteras poco precisas. Esto puede no representar un problema siempre y cuando evitemos que la cuestión de la enseñanza en las aulas, los intercambios situados para la producción de conocimientos, no se diluyan en discursos y enfoques teóricos que desdibujen su objeto perdiendo su especificidad. Se producen a nuestro entender dos problemas para destacar: el de los reduccionismos y el de los aplicacionismos.

El **reduccionismo** supone limitar un objeto a dimensiones que se le imponen como determinantes en virtud de los marcos que elegimos para su explicación. Entendemos que la didáctica debería resguardarse de la reducción de las explicaciones relativas a los problemas del aula, y que se han hecho evidentes a lo largo de su historia: la reducción psicologista (o actualmente una reducción aun mas restringida en términos cerebrales en el marco del auge de las neurociencias) o, en el otro extremo, la reducción sociologista.

Pero también los **aplicacionismos** (que también suponen formas de reduccionismo), han tenido larga vigencia. Su característica es la de suponer que de una teoría psicológica por ejemplo, es posible derivar de manera directa una didáctica y los criterios para la intervención en el aula. Piaget en 1935 al analizar las relaciones de la nueva Psicología del desarrollo con los nuevos métodos pedagógicos sostenía que la Pedagogía moderna “no ha salido en absoluto de la psicología del niño” (...) Son el espíritu general de la investigaciones pedagógicas y frecuentemente los mismos métodos de observación los que al pasar del campo de la ciencia pura al de la experimentación escolar han vivificado la pedagogía” (Piaget, J; 1969: 167)

Un fenómeno producto de ciertos aplicacionismos es el de lo que Camilloni (2007) identifica como didácticas pseudoeruditas que imponen categorías que se utilizan mas como slogans que como auténticas propuestas repensadas didácticamente en contextos específicos, como las ideas de “construcción de conocimientos”, “ideas previas”, “conflictos cognitivos”, “transposición didáctica”, etc.

Finalmente cabe señalar que el diálogo entre la pro-

ducción del conocimiento didáctico en el campo académico y en el campo de las prácticas escolares no puede pensarse escindido y requiere de un trabajo profundo en el que por un lado se analicen las relaciones genuinas entre los saberes prácticos y sus elaboraciones teóricas, el diálogo entre los diferentes campos de saber y entre las formas variadas y enriquecidas en las que se produce saber didáctico. Un diálogo fecundo y no dependiente, con disciplinas y enfoques variados. No pensando que la didáctica sea una disciplina de síntesis sino resguardando la especificidad de su objeto, sus intervenciones y la historicidad de sus problemas.

Referencias bibliográficas

- Barbosa Moreira; Antonio Flavio (1999): Didáctica y currículum. Cuestiones de frontera. En Propuesta educativa. N° 20. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas
- Camilloni, Alicia W de (2006). De Herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica. En Camilloni y otros. Corrientes didácticas contemporáneas. (2006). Buenos Aires. Paidós.
- Camilloni, A W de (2007) Didáctica general y didácticas específicas. En: Camilloni Alicia y otros; El saber didáctico. Buenos Aires. Paidós
- Castorina, J., Sadovsky, P. (2021) “El significado de los conocimientos en los procesos de enseñanza y aprendizaje escolares” En: Castorina, J., Sadovsky, P.(2021) Saberes y conocimientos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. UNIPE editorial. Disponible en: <https://editorial.unipe.edu.ar/>
- Cols, Estela. (2007). Problemas de la enseñanza y pro-

- puestas didácticas a través del tiempo. En: Camilloni Alicia y otros; El saber didáctico. Buenos Aires. Paidós.
- Chervel, A. (1991) Historia de las disciplinas escolares: reflexiones sobre un campo de investigación. Revista de Educación. Núm. 295 11 991. págs. 59-111. Disponible en: <https://sede.educacion.gob.es/publi-venta/detalle.action?cod=482>
- Chevallard, Y. (1991): La transposición didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñado. Buenos Aires, Aique Grupo Editor.
- Edelstein Gloria (2006): Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En Camilloni y otros. Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires. Paidós.
- Lerner, Delia. (2001) Didáctica y Psicología. Una perspectiva epistemológica. En Castorina, J. (Comp.) Desarrollos y Problemas en Psicología genética. Buenos Aires. EUDEBA.
- Piaget, J. (1969) Psicología y Pedagogía. Paidós
- Souto M. (2014) Didáctica general y didácticas especiales: aportes para la discusión pag.13-16 en Monetti E., Malet A.M. (compiladoras) (2014) Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente. Buenos Aires. Noveduc
- Steiman J.; (2018) Las prácticas de enseñanza en análisis desde una didáctica reflexiva. Buenos Aires. Miño y Dávila. Cap. 4

Escuelas multinivel de Tucumán: desafíos curriculares y didácticos en una propuesta de educación inclusiva en contextos interculturales

Agustina Victoria

aguvictoria29@gmail.com

UNT

Introducción

Las Escuelas Multinivel fueron creadas en Tucumán a instancias de la Modalidad de Educación Rural del Ministerio de Educación en el año 2017 con el objetivo de garantizar la inclusión, a partir de la igualdad de oportunidades de acceso a similares grados de calidad, competencias, saberes y valores de cada uno de los niveles educativos obligatorios. Esto, con la intención de superar los obstáculos, sobre todo geográficos y climáticos locales, sobre la base de las leyes de Educación Nacional N° 26.206 y la Provincial N° 8.391, las que consideran a la educación un derecho inalienable de todo ser humano.

Actualmente, pertenecen a esta modalidad cuatro instituciones de alta montaña de difícil acceso con características particulares: las escuelas “Las Arquitas”, “San José de Chasquivil” y “Anfama”, ubicadas en el departamento Tafi Viejo, y “Mala Mala”, en el departamento Lules. Para llegar a ellas, deben recorrer varios kilómetros de sendas a caballo o a pie y cruzar acaudalados ríos. En los casos de Mala Mala, San José y Anfama, la población

estudiantil está compuesta por comunidades indígenas¹, en adelante CI, y campesinas; a Las Arquitas asiste una sola familia de la zona, mientras que el resto de niños, niñas y jóvenes provienen de pueblos aledaños, como La Lagunita, Ancajuli y Sauce Yaco. Pese a la pertenencia a CI, la comunidad no es bilingüe, debido a la casi extinción del kakán, lengua de la Nación Diaguita.

Por su parte, la dimensión organizacional de la Modalidad Multinivel se articula fuertemente con las Direcciones de Nivel Inicial, Primario y Secundario, junto a la Modalidad Rural. Estas dependencias diagraman, gestionan y estructuran los modelos pedagógicos. A su vez, establecen las normativas para la creación de los cargos docentes y estipulan los requisitos correspondientes. En cuanto a la dimensión pedagógica, tanto las prácticas de enseñanza como las de aprendizaje se llevan a cabo en agrupaciones estudiantiles de distintas edades. Además, debido a la ausencia de establecimientos de nivel secundario zonales o por la necesidad de implicarse en la economía familiar, las trayectorias escolares (Terigi, 2014), en la mayoría de los casos, se vieron interrumpidas, alternadas y pausadas². Es decir, la reinserción de los estudiantes es otro factor a considerar por las consecuencias que ocasiona en su formación. Por esta razón, las Escuelas Multinivel se adaptan desde una perspectiva inclusiva a una dinámica comunitaria de la vida cotidiana.

Esta modalidad supone un complejo desafío para la docencia que no ha sido contemplado en su formación, ya que demanda competencias socioculturales específicas de cada contexto como así también físicas y emociona-

1. Comunidad Indígena Diaguita Calchaquí (San José de Chasquivil), CI Mala Mala, CI de Anfama.

2. La mayoría de las familias campesinas se involucran en tareas de agronomía y como guías de turismo aventura.

les; esto se debe al problemático traslado hacia los establecimientos, el aislamiento y la lejanía con sus familias, sumado a la dificultad para conocer, comprender e involucrarse en la vida de comunidades con tradiciones y prácticas diferentes a las propias, así como la implementación de las estrategias y enfoques teórico-prácticos para la enseñanza. Es desde esta perspectiva que nos proponemos abordar la problemática curricular y didáctica enmarcada en este escenario educativo, centrándonos especialmente en la enseñanza de la lectura y escritura y los procesos alfabetizadores.

Desarrollo

Para abordar la problemática curricular en las Escuelas Multinivel, nos proponemos indagar desde la política curricular que atraviesa a estas instituciones, entendida como un conocimiento construido simultáneamente para la escuela (acciones externas a la escuela) y por la escuela (en sus prácticas institucionales cotidianas) y también como una política cultural, debido a que implica una selección de cultura y constituye un campo de conflicto de producción cultural. Pero, a la vez, entendemos que existen políticas curriculares que debieron ser trasladadas al ámbito de alta montaña tucumano e indefectiblemente sufrieron cambios. Cabe preguntarnos, entonces, en qué consisten esos cambios, qué consideraciones al contexto sociocultural, político y económico zonal tuvieron, así como también de qué manera conviven o no la legitimidad/ilegitimidad de discursos, saberes y prácticas de la identidad comunitaria en tensión con el poder estatal.

Partimos de la idea de que el currículum conforma una síntesis de elementos culturales que constituyen una propuesta político - educativa, pensada e impulsada

por distintos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, es decir que se debe arribar a través de diferentes mecanismos de negociación e imposición (De Alba, 1995). En este sentido, hay dimensiones (dimensión social -en la que, a su vez, podemos incluir lo cultural, lo político, lo social, lo económico, lo ideológico-, dimensión institucional y dimensión didáctico-álulico) que interactúan en un devenir histórico de la currícula en instituciones educativas y cuyas vinculaciones están en permanente tensión. Es necesario, además, entender el carácter prescriptivo del mismo, debido a que hay una selección de contenidos y, por tanto, exclusión de otros. Esto se enmarca en ciertos procesos curriculares (de rechazo, aceptación, adaptación) que operan sobre lo prescripto y lo transforman.

Pasando al proceso metodológico, tomamos los aportes de Terigi (1999) quien propone tres niveles de análisis, presentados como recortes adecuados a las objetivaciones que se van produciendo en los procesos curriculares:

- los diseños curriculares constituyen la objetivación de las políticas curriculares y permiten un recorte de escala a nivel político;
- los planes institucionales constituyen la objetivación de los proyectos de las escuelas particulares y permiten un recorte de escala a nivel institucional;
- por último, las planificaciones de los docentes definen preactivamente el trabajo pedagógico que se lleva a cabo en el aula y que autoriza un recorte a nivel áulico. (P.6)

Entonces, para llevar adelante nuestra investigación, se toman en consideración:

- En el primer nivel, el Diseño Curricular de Lengua y Literatura, año 2015, redactado por el Ministerio

de Educación de Tucumán, así como también los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, a nivel Nación.

- En el segundo nivel, consideramos pertinente abocarnos al análisis de la Resolución 1328/5(MED) de creación de estas instituciones, donde se establecen las orientaciones y los Proyectos Curriculares Institucionales. Además, se deberá indagar en la particularidad de cada institución, debido justamente a las implicancias mencionadas en la introducción de este trabajo, que tienen que ver con condiciones socioculturales, geográficas y climáticas que influyen en la tarea educativa.
- Por último, las planificaciones docentes del área Lengua y Literatura, prestando especial interés en el trabajo de anticipación, los recursos y estrategias que proponen para el abordaje de las trayectorias escolares diversas (pausadas, interrumpidas, alternadas) en espacios de pluriidades y pluriaño.

En diálogo con lo curricular, debemos tomar en consideración de qué manera estos contenidos se construyen en enseñanza. Para entender este concepto, sumamos los aportes de Antelo (Alliaud, Antelo; 2011) quien sostiene que enseñar implica distintas ideas que, en muchas ocasiones, se complementan entre sí: por un lado, es dar, transmitir, instruir, repartir conocimiento o información, guía para obrar en lo sucesivo, lo que debe ser seguido o imitado y también la tarea de mostrar, indicar, señalar, exponer, dejar aparecer y hacer ver.

La didáctica, en tanto ciencia, estudia la enseñanza y esta se ocupa del aprendizaje del conocimiento y, por lo tanto, se relaciona con todas las posibles fuentes de conocimiento y todas las disciplinas (Camillioni, 2007). Fers-tenmacher (1989) plantea que, para poder realizar una

investigación sobre la enseñanza, es pertinente trabajar desde una pluralidad metodológica, para poder profundizar en las lógicas de producción de conocimiento y de uso de ese conocimiento, de esta manera entender la coherencia o falta de ella entre las premisas y la acción. En este sentido, parece ser acorde y necesario a lo que se viene desarrollando, debido a que el uso de una metodología cuali-cuanti nos permitirá abordar el complejo proceso de enseñanza y de aprendizaje desde su multiplicidad de factores sociales e históricos determinantes. El enfoque cuantitativo nos permitirá recabar datos concretos y elaborar un análisis particularizado de las comunidades implicadas. Hernández-Sampieri y Mendoza (2008) afirman que al integrar y poner en discusión los datos cuantitativos y cualitativos, se logra un mayor entendimiento del fenómeno de estudio. Ambos enfoques se combinarán, ya que será necesario el análisis documental de marcos normativos y regulatorios, recolección de datos empíricos a partir de encuestas, entrevistas estructuradas y desestructuradas a docentes, directivos y agentes ministeriales, observación participante y biografías escolares (Alliaud, 2011) con el objetivo de analizar los datos de manera interpretativa y analítica.

Otro aspecto a considerar y mencionado al pasar anteriormente, tiene que ver con las estrategias de enseñanza. Consideramos que

Las estrategias de enseñanza son el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué. (Anijovich, R. y Mora, S. 2010)

Sobre lo planteado, nos proponemos indagar en

aquellas decisiones que los y las docentes del área toman en base a los contenidos, los hábitos, el trabajo intelectual y el contexto en el cual se ubican, lo que nos dará a su vez nociones sobre las ideas que tienen de sus estudiantes y cómo éstos aprenden en espacios rurales e interculturales. Sumado a esto, volvemos a remarcar la dificultad del trabajo por años asociados y con trayectorias tan diversas, que condicionan la tarea docente para que esta incluya también las individualidades.

Nuestra propuesta pretende centrarse en el área Lengua y Literatura, por tanto es pertinente particularizar esta didáctica especial (Souto,1993) desde lo disciplinar, el nivel secundario del sistema formal educativo, desde las problemáticas y pluralidades propias, entendiendo que a su vez mantiene una relación dialógica con otros campos didácticos. Las estrategias de enseñanza de la lectura, la escritura y los procesos alfabetizadores, son abordados a partir de nociones de la Pedagogía Crítica (PC) (1975) para la cual alfabetizar “es un acto político”, que supone un abordaje crítico de la realidad, lo que nos compromete a transformarla a partir de su indagación, mediante la formación de sujetos activos. En consonancia con esta postura ideológica y epistemológica, entendemos entonces que el objetivo primordial de esta apropiación de la cultura escrita es lograr una enseñanza poderosa (Maggio; 2012), es decir una experiencia transformadora de los sujetos, cuyas huellas permanecen, porque da cuenta de aprendizajes, debates, controversias, dificultades, es vivencial porque está anclada en el presente y conmueve a sus actores.

Consideramos que las Escuelas Multinivel son una propuesta alternativa y superadora de los modelos tradicional y mercantilista de la educación. Y poder pensar esos espacios son un imperante de la formación docente,

porque constituyen un desafío constante al tensionar las ideas de los espacios institucionalizados en la construcción de conocimientos, entendiendo que debemos empezar a tomar en consideración estas propuestas de educación inclusiva que pretende escapar a los paradigmas eurocentristas y buscar alternativas arraigadas en nuestras raíces territoriales e identitarias.

Estas instituciones constituyen un espacio privilegiado para llegar a la justicia curricular (Sacristán, 2012) en tanto atiende a un sector históricamente desfavorecido por las políticas de Estado, porque pretende la igualdad de condiciones de acceso-permanencia-egreso del sistema educativo en sus niveles obligatorios y porque busca un currículum inclusivo (se propone incluir y valorar lo diverso y multicultural del contexto). A la vez, es primordial entender que se enfrentan a desigualdades históricas que conforman estructuras sociales productoras de desigualdad, por lo tanto, la búsqueda de justicia social no está a la vuelta de la esquina ni es un camino fácil. Estas desigualdades se manifiestan en el currículum indefectiblemente (pese a las propuestas emancipatorias y diversificadoras) y se vuelve necesaria su descolonización (Perrenoud, 2012). Por tanto, es imperioso discutir el carácter social e histórico de los mecanismos de dominación, para traducir las conclusiones en propuestas contrahegemónicas que cuestionen y resistan los materiales existentes, para centrarse en lo actual y urgente.

Conclusiones

La aplicación en el sistema educativo de lo legítimo e ilegítimo, se percibe a partir de la homogeneización de cientos de prácticas culturales que históricamente eliminaron la diversidad propia de nuestro territorio. In-

validando saberes ancestrales, indígenas y comunitarios, suprimiendo personajes fundamentales de nuestra historia³, etiquetando peyorativamente expresiones de nuestra identidad lingüística, entre otros ejemplos tangibles. En las Escuelas Multinivel se evidencia una tensión extrema de esto. Las Comunidades Indígenas y Campesinas en las que se insertan estas escuelas tienen una organización política y jurídica propias, tradiciones y prácticas culturales, creencias y costumbres muy arraigadas que resultan extrañas y difíciles de asimilar para las y los docentes que deben desplegar sus estrategias de enseñanza en diálogo con identidades a las que consideran ajenas. Surgen interrogantes no solo sobre el cómo, sino también sobre el qué se enseña: ¿de qué manera se dan los procesos de negociación entre las bajadas ministeriales, los dispositivos legales, el trabajo docente y las comunidades que conviven con la escuela? ¿se incluyen en el currículum los conocimientos mencionados como aptos de ser enseñados en relación a la normativa?

Entonces la necesidad surge de poder entender también nuestras prácticas de enseñanza y aprendizaje como procesos emancipatorios propios. Se torna necesario repensarnos en las aulas, entendidas como un espacio no solo de aprendizajes sino además de encuentro y de diálogo, identificando paradigmas específicos que están a su vez relacionados con el estudio del vínculo pedagógico, con las políticas educativas inclusivas, con las prácticas y modalidades de la enseñanza que posibiliten la afirmación de una identidad cultural y lingüística en las y los estudiantes, base fundamental de la inclusión. Esta propuesta de investigación pretende ser un grano de arena en este camino.

3. Y ahora recuperados a partir de los estudios de género, como ser las mujeres de las guerras de independencia.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, Andrea y antelo, Estanislao (2011). Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación. Buenos Aires: Aique
- Anijovich, Rebeca. (2009). Estrategias de enseñanza. Buenos Aires: Aique.
- Camilloni, Alicia. R. W. de (2007) El saber didáctico. Buenos Aires, Argentina: Paidós
- de Alba, A. (1995). Currículo. Crisis, mito y perspectivas. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Fenstermacher, Gary (1989). “Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza”. En Wittrock, M. (Coord.) La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos. Madrid: Paidós/MEC.
- Freire, Paulo (1991) La importancia de leer y el proceso de liberación. Madrid: Siglo XXI ediciones.
- Maggio, Mariana (2012). Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Buenos Aires: Paidós.
- Marchesi, Álvaro, Blanco, Rosa, Hernández, Laura (2014) (Coord.) Avances y Desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. OEI. Madrid.
- Perrenoud, Phillipe. (2012). “El Currículum real y el trabajo escolar”. En Sacristán, G., Feito Alonso, R., Perrenoud, Ph. Y Clemente Linuesa, M. Diseño, desarrollo e innovación del currículum. Madrid: Morata
- Sacristán, Gimeno, Feito Alonso, Rafael, Perrenoud, Phillipe. Y Clemente Linuesa, María (2011) Diseño, desarrollo e innovación del currículum. Madrid: Morata
- Souto, Marta (1993). Hacia una didáctica de lo grupal.

- Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Terigi, Flavia (1999). Currículo. Itinerarios para aprehender un territorio. Buenos Aires: Santillana.
- (2014): Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En Marchesi, A., Blanco R., Hernández, L. (Coord.): Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- UNICEF-FLACSO (2020). Mapa de la educación secundaria rural en la Argentina: modelos institucionales y desafíos. Buenos Aires: Serie Generación Única.

La enseñanza en la escuela multinivel: aportes de la Didáctica en una investigación educativa en contexto rural

Constanza Sofía Alella

contyalella@gmail.com

UNT

Introducción

La Escuela Multinivel representa un Modelo de Organización Pedagógica Institucional¹ reciente, ya que comenzó a funcionar en la Provincia de Tucumán a partir del año 2018 en zonas de alta montaña de muy difícil acceso. Se caracteriza por un proceso de enseñanza vinculado a la alternancia y la agrupación en aulas plurigrado y pluriaño. La enseñanza bajo esta modalidad constituye una organización habitual en la educación en contextos rurales.

En dichos entornos, la investigación acerca de la enseñanza formativa se constituye como un problema didáctico que cuenta con escaso abordaje exploratorio. Por lo tanto, es importante preguntarse ¿Cómo se configura el trabajo docente en el contexto escolar rural de alta montaña? ¿Qué métodos y estrategias de enseñanza predominan en las salas con grados asociados? ¿Es realmente un problema didáctico para el profesorado?

De acuerdo con Contreras Domingo (1994) la Didáctica es la disciplina que explica los procesos de ense-

1. El Modelo de Escuela Multinivel ha sido diseñado e impulsado por la Modalidad de Educación Rural y Direcciones de Nivel Inicial, Primaria y Secundaria del Ministerio de Educación de Tucumán. La normativa vigente es la Resolución Ministerial N° 1328/05 (MEd, 2018).

ñanza para proponer su realización consecuente con las finalidades educativas y constituye una ciencia de la enseñanza moralmente comprometida con la intervención educativa. Por ende, frente a los interrogantes planteados, la Didáctica aporta fundamentos teóricos que permiten la problematización, comprensión y reflexión sobre los procesos de enseñanza que acontecen en los entornos rurales.

Cabe mencionar que los interrogantes forman parte de los avances teóricos de un estudio desarrollado durante el cursado en el Programa de Intercambio Académico Latinoamericano (PILA, 2023) en la asignatura “Metodología de la Investigación” de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala-México, con la supervisión de la Doctora Andrea Padilla.

El estudio se encuentra en su fase de construcción metodológica y tiene por objetivo analizar las significaciones que construyen los sujetos pedagógicos acerca de sus procesos formativos en el marco de sus trayectorias educativas en la Escuela Multinivel “Las Arquitas de Tucumán-Argentina”, durante el año 2024. Sustentado en el paradigma interpretativo, se pretende dar cuenta del fenómeno socioeducativo desde un enfoque metodológico cualitativo con alcance descriptivo.

A continuación, se presentan características del problema de investigación y los aportes de los antecedentes en aulas plurigrado y pluriaño con el fin de tensionar e interpretar de qué forma el profesorado de la escuela multinivel realiza su trabajo docente. Para ello, se hará mayor hincapié en las características del proceso de enseñanza teniendo en consideración que son resultado de construcciones sociales, históricas y culturales. Es oportuno mencionar que los fundamentos de la didáctica han sido cruciales en la elaboración del objeto de estudio y su

delimitación, selección de la muestra y unidad de análisis.

Acerca del problema de investigación

La escasa literatura sobre educación en contextos rurales da cuenta de los modelos organizacionales en donde suele encontrarse las siguientes denominaciones para el nivel primario: escuela unipersonal, escuela unitaria, sala multiedad, multigrado, plurigrado. En el caso del nivel secundario suele denominarse pluriaño. Cabe destacar que la mayor parte del estado del arte hace referencia a investigaciones realizadas en educación primaria, habiendo grandes posibilidades exploratorias en el nivel secundario.

Dado que el objeto de estudio comprende los procesos formativos en la Escuela Multinivel Las Arquitas, se considera a la enseñanza como un factor clave en el proceso de investigación. Indudablemente, la acción de enseñar no es azarosa, es participar en el proceso de formación de otra persona en un sentido pleno con ese otro (Basabe y Cols, 2006). Es decir, implica una práctica intencional, planificada y deliberada por parte de los profesores situado en un determinado contexto.

Considerando lo expuesto se advierte que el trabajo en el multinivel requiere de la permanencia de dos semanas consecutivas en la comunidad donde se inserta la escuela y una semana compensatoria con un día de capacitación docente de por medio en la capital de Tucumán. Para acceder a la escuela, el cuerpo docente recorre la montaña en ascensos y descensos durante 8 horas a pie o en caballo². La Escuela Multinivel Las Arquitas no

2. El traslado en caballo es personal e implica costos que varían entre \$4.000 y \$6.000. No disminuye el tiempo de viaje puesto que todos los docentes deben realizar el recorrido en grupo con o sin caballo.

cuenta con caminos para vehículos, no posee cruces de ríos y es considerada por los docentes, el camino con menor peligrosidad.

La subida, como les llaman los profes, se realiza un día domingo, puesto que el lunes se reciben a los estudiantes, quienes también se albergan en la escuela, con la excepción de que ellos pueden regresar a sus hogares el fin de semana, no así los docentes, quienes por reglamento suben y bajan de la escuela de forma obligatoria todos juntos según el cronograma estipulado.

Teniendo en cuenta parte del contexto, resulta relevante destacar que, de las 713 localizaciones escolares rurales de la Provincia de Tucumán (SICDIE, 2022), cuatro pertenecen a escuelas con el denominado “Nuevo Modelo de Organización Pedagógica Institucional: Escuela Multinivel”. Este modelo representa una unidad pedagógica administrativa que incluye el nivel de educación inicial, primaria y secundaria, abordando un trabajo articulado en “intra niveles” e “inter niveles” el cual comenzó a funcionar a partir del año 2018 en localizaciones de alta montaña de muy difícil acceso.

Siendo una de las cuatro localizaciones, la Escuela Multinivel Las Arquitas anteriormente se llamaba Escuela N° 70 y sólo contaba con primaria y ciclo básico a cargo de dirección de primaria; fue cerrada en el año 2015 por baja matrícula y reabierto en el año 2016; hasta la implementación del multinivel no presentó secundaria completa. Actualmente, cuenta con 2 estudiantes de jardín de infantes de sala de 4; y 12 de nivel secundario: 3 estudiantes de 1° año, 5 de 4°, 1 de 5° y 3 de 6°. La planta permanente de docentes consiste en: un directivo para los tres niveles, un docente con doble titulación (inicial y primario), una preceptora nocturna y los docentes de nivel secundario.

Como ya se mencionó, presenta alternancia entre dos semanas consecutivas con doble jornada y una semana compensatoria. En relación a los estudiantes, durante la semana en la que regresan a sus hogares, éstos realizan trabajos escolares domésticos. Asimismo, los alumnos pueden ser retirados por sus familias los sábados, o en algunos casos, los adolescentes que acuden en caballo, tienen permiso de regresar solos a sus hogares, ya que viven a más de tres horas de la escuela y se torna trabajoso que padres o madres acudan a recogerlos.

El proceso de enseñanza en contextos rurales: aportes de los antecedentes

La construcción del objeto de estudio comprende los procesos formativos, dentro de estos itinerarios la enseñanza es una piedra angular ya que, como acción deliberada, permite conocer de qué forma se emprende la tarea del profesor, y en cierto sentido, puede conducir a un análisis de los procesos de enseñanza. Las tareas del enseñante incluyen instruir al estudiante, controlar y evaluar su progreso; ser la principal fuente de conocimientos y habilidades; consiste en permitir la acción de estudiar; en enseñarle cómo aprender al estudiante (Fenstermacher, 1989).

Empero, a la hora de problematizar el proceso de enseñanza en ámbitos rurales de difícil acceso se suele hacer mayor hincapié en aquellos factores que a simple vista parecen ser externos, tales como el acceso al territorio, falta de recursos, ausencia permanente de docentes, baja matrícula, etc. Esto supone que la enseñanza formativa se desdibuja producto de problemáticas referidas al territorio.

En este sentido, el estudio de los antecedentes a ni-

vel internacional y nacional han demostrado que el profesorado que ingresa a trabajar en escuelas unipersonales, de grados asociados, multigrado o pluriaño, no cuenta con conocimientos previos sobre el abordaje de contenidos y estrategias de enseñanza en aulas conformadas por distintas graduaciones. Es decir, que la exploración sobre la enseñanza en escuelas ubicadas en parajes rurales de difícil acceso da cuenta de la heterogeneidad y diversidad del aula y de las dificultades que transita el profesorado para trabajar y enseñar en dichos espacios sociales.

A la hora de consultar sobre el trabajo docente rural se hace mayor hincapié en la necesidad de inclusión mediante una enseñanza basada en prioridades educativas y estrategias novedosas; el binarismo entre rural/urbano; la negación de la idiosincrasia de la comunidad en prácticas docentes; dificultades territoriales; desigualdades socioeconómicas, entre otras.

Al respecto, una investigación realizada por Galván Mora & Espinosa (2017) sobre la diversidad y prioridades educativas en una escuela multigrado de México que recibe población migrante, pone de manifiesto la forma peculiar de enseñar: la maestra elaboró agrupamientos de acuerdo al estado de alfabetización de cada estudiante: grupo alfa, segundo grado, segundo ciclo y tercer ciclo. En los agrupamientos se advierte una distribución de los alumnos que discute con la graduación indicada en el currículo formal e incluso en el multigrado, puesto que no existe primer año. Al respecto, no se utiliza la denominación analfabeto, sino que dentro del grupo alfa se encuentran estudiantes de diversas edades que inician con la escritura o que por primera vez acuden a una escuela.

Otro aspecto que se debate en torno a la educación en contextos rurales es el binarismo entre lo conocido como rural y urbano. En muchos discursos de docentes

se alude a esta distinción, en consonancia con ello, García Prieto & Pozuelos Estrada (2017) distinguen la necesidad de superar la dicotomía rural-urbano, de manera que sea posible generar mejoras situadas en las aulas en lo que refiere a la organización curricular, la enseñanza y el trabajo por proyecto de parte de los docentes. Es decir, el hecho de estar alejados de la ciudad y sus respectivos hogares para enseñar, no debe ser objeto de una educación empobrecida.

A esto se suma la desigualdad existente en entornos rurales y en escuelas ubicadas en comunidades indígenas. Siguiendo a Bautista (2018), quien investigó una escuela inmersa en una comunidad indígena y rural del Estado de Hidalgo-México, expresa que se produce una doble condición de vulnerabilidad: por ser rural e indígena. Si bien, el estudio hace foco desde el contexto sociocultural, toma en cuenta la organización escolar desde una perspectiva social, advirtiendo el impulso de la reforma educativa para los sectores marginados y la necesidad de atender aspectos importantes para favorecer el cumplimiento del derecho a la educación a fin de coadyuvar al desarrollo integral de las capacidades de los niños.

El autor expresa que las escuelas poseen un currículum nacional y son atendidas por docentes de profesorado de tipo nacional, dando cuenta de los retos que implica la formación integral de niñas y niños en contextos de diversidad, ya que las problemáticas de la organización escolar sumado a la vulnerabilidad hacen que el desarrollo integral de estudiantes no se lleve a cabo de forma satisfactoria. En este marco, también expresa que el docente unitario cumple el rol de directivo, administrativo y que, junto con la organización de los padres de familia se obtienen apoyos del gobierno logrando mejorar la infraestructura de la escuela.

En el caso de Argentina, existen escuelas rurales que se constituyen en instituciones de fuerte arraigo territorial, sobre todo, las que se localizan en contextos rigurosos de difícil accesibilidad, aisladas y con población dispersa (Freire, 2019). En muchos casos las escuelas terminan por cumplir diversas funciones, puesto que constituyen la única institución del estado permanente en la comunidad sostenida en el tiempo. Algunas de las funciones son: brindar alimentos y funcionar como comedor; atención primaria de salud; gestión de documentos de identidad, pensiones y contribuciones sociales; salón de festividades comunitarias, albergue para senderistas, etc.

Se observa que la tensión entre la dimensión socio-comunitaria y la dimensión didáctica-pedagógica en su sentido estricto, invisibiliza otros asuntos referidos a las estrategias que emprenden docentes para generar espacios de inclusión a través de su labor. En este sentido, las trayectorias escolares se configuran a través de experiencias singulares que no son visibilizadas desde el sistema educativo por lo que la escuela busca hacerse cargo de la diversidad, pero en términos de una concepción homogénea (Ripamonti & Lizana, 2020, p. 291).

Por lo tanto, la enseñanza impartida en los procesos de escolarización en el nivel secundario invita a cuestionar las trayectorias educativas y las cronologías de aprendizaje ya que las experiencias de docentes pueden verse atravesadas por diversos factores que deben ser enfrentados con responsabilidad pedagógica en las instituciones, tales como embarazo adolescente, vínculos con los pares, el ingreso temprano al mundo del trabajo, los procesos identitarios y de socialización. De ahí la importancia de reinventar el mundo que proponen Simons y Masschelein (2014), junto a la responsabilidad pedagógica, la cual supone ejercer la autoridad, esto es, hacer hablar al mundo,

traer al mundo, traer a la vida las experiencias de los estudiantes desde sus realidades.

De acuerdo con Ligorria (2020) la experiencia formativa de jóvenes que transitan una escuela rural de Córdoba, pone de manifiesto que las prácticas educativas exceden lo escolar. La autora manifiesta que, en escuelas con albergue, cobra mayor relevancia la convivencia y los aspectos domésticos, ya que se enseña a tender la cama, tirar la cadena del baño, lavar la ropa, armar la mesa para el almuerzo, aseo personal, etc.

En consonancia con lo descrito, se advierte que los procesos de enseñanza en contextos rurales están ligados a la distancia entre lo que se aprende en los profesorados y la práctica en la realidad, la incidencia de las variables territoriales, la tensión entre los itinerarios prescritos y reales, los significados que los niños, niñas y jóvenes le otorgan a sus experiencias de aprendizaje.

Reflexiones finales

La problematización de la enseñanza en entornos rurales da cuenta de la compleja tarea de trabajar en zonas de montaña. En el caso de la escuela multinivel, se suma la residencia en el territorio, los extensos recorridos para acceder a la escuela, la organización curricular y pedagógica, la enseñanza en plurigrado y multigrado, el alejamiento de sus hogares y el vínculo entre escuela y situaciones domésticas de la institución.

Al abordar las problemáticas en relación a las condiciones que presentan los docentes, se concluye que por la inexistencia de formación docente inicial para ámbitos rurales no existe un profesorado que posea el conocimiento adecuado, sino que éste se va constituyendo en la praxis. Por lo tanto, el estudio de la enseñanza en la es-

cuela multinivel busca hacer foco en la relación del modelo pedagógico-institucional y la organización del trabajo docente para conocer y analizar qué modelos, métodos y estrategias utilizan los docentes, así como las dificultades que atraviesan.

En consecuencia, uno de los propósitos de la investigación es socializar el análisis y descripción de los resultados con la comunidad educativa de la Escuela Multinivel Las Arquitas con el fin de visibilizar la construcción sociohistórica de las experiencias educativas de estudiantes y docentes

¿Es un reto para los docentes la enseñanza en el multinivel? ¿Elección o necesidad? ¿Cuentan con conocimientos previos? ¿Extrañan a sus familias? ¿Qué concepciones de enseñanza sostienen? Son algunas preguntas que guían el proceso de investigación, el cual pretende devolver a la comunidad la construcción de la relación teoría-empiría de las experiencias de enseñanza de docentes a partir de una perspectiva situada, concibiendo el conocimiento como un constructo sociohistórico, el cual implica la interrelación objetiva y subjetiva del saber social producido sobre las experiencias educativas.

Referencias bibliográficas

- Bautista, E. (2018). Condiciones de la educación rural en México. Hallazgos a partir de una escuela multigrado. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (5), 40-53.
- Basabe y Cols. (2006) “La Enseñanza”. En: Camilloni, A. *El saber didáctico*. Paidós: Argentina.
- Contreras Domingo, J. (1994). *Enseñanza, Curriculum y profesorado*. Madrid: Akal.
- Fenstermacher (1989). *Tres aspectos de la filosofía de la in-*

- vestigación de la enseñanza. En: Wittrock. La investigación de la enseñanza. Enfoques, teorías y métodos. Paidós Educador: Madrid.
- Freire, G. V. (2019). Análisis de las incidencias territoriales en Escuelas de muy difícil acceso. In XIII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Galván Mora, L. R., & Espinosa Gerónimo, L. (2017). Diversidad y prioridades educativas en escuelas multi-grado. Estudio de caso en México. Sinéctica, Revista electrónica de Educación (49). Universidad Jesuita de Guadalajara.
- García Prieto, F. J., & Pozuelos Estrada, F. J. (2017). El currículum integrado: los proyectos de trabajo como propuesta global para una escuela rural alternativa. Aula abierta, N° 45. Universidad de Oviedo, España.
- Ligorría, V. (2020). Alejarse y extrañar para poder estudiar. Trayectorias de jóvenes en una escuela secundaria rural con albergue mixto. Millcayac: Revista Digital de Ciencias Sociales, 7(13), 323-344.
- Ripamonti, P. C., & Lizana, P. C. (2020). Trayectorias escolares desde singularidades resistentes: una investigación educativa a través de relatos biográficos de jóvenes. Revista mexicana de investigación educativa, Vol. 25, N° 85, pp. 291-316.
- Resolución Ministerial N° 1328/5 (2017). Proyecto Pedagógico Institucional “Escuela Multinivel”. Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán.
- Simons, M. y Masschelein, J. (2014). En Defensa de la escuela. Una cuestión pública. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Sistema de Consulta de Datos e Indicadores Educativos (SICDIE) Ministerio de Educación Argentina. Visto en: <https://data.educacion.gob.ar/>

Un entramado conceptual para la investigación en Didáctica General: trabajo de enseñar / evaluar dispositivos didácticos colectivos

Octavio Falconi

octaviofalconi@unc.edu.ar

UNC

En el devenir de los desarrollos teóricos del campo de la Didáctica General, el presente texto tiene por objetivo dar espesor y robustecer la noción de trabajo de enseñar y evaluar y su vinculación con el concepto de dispositivo didáctico colectivo (Falconi 2023a y b). Se propone que la forma en la cual se configura el trabajo didáctico en los establecimientos de enseñanza, a partir de particulares matrices organizacionales de cada nivel educativo y en contextos históricos determinados, inciden y orientan los modos de tratamiento, presentación, circulación y valoración del saber en las aulas.

¿Por qué enseñar y evaluar son conceptualmente trabajos que realizan los docentes, más allá que un oficio, una práctica o una actividad? En una función de complemento y abarcabilidad a esas otras nociones, la categoría de trabajo de enseñar y evaluar aporta nuevos sentidos y perspectivas para comprender las configuraciones que adquieren las tareas de los docentes en la transmisión de contenidos en condiciones institucionales y contextuales situadas y en procesos de desigualdad educativa (Dussel 2015, Arroyo et al, 2021, Jacinto et al, 2022, Jacinto y

Terigi, 2007).

Por su parte Perrenoud (2007) propone que los estudios acerca del trabajo docente, son raros y dispersos. Su desarrollo proviene principalmente desde el enfoque de la ergonomía del trabajo producida por investigadores franceses. Para nuestro contexto, diferentes abordajes teóricos e indagaciones con base empírica permiten en esa línea reflexionar acerca de la categoría de trabajo de enseñar y evaluar en el “entramado de decisiones didácticas” (Feeney y Machicado, 2019) que los colectivos docentes construyen en ciertas condiciones materiales y simbólicas en los establecimientos educativos (Alterman y Coria, 2014, Gluz, Vecino y Martínez del Sel, 2022). En esta dirección analítica podemos agregar que el trabajo de enseñar y evaluar es también estructurado y orientado por la administración política y normativa de los sistemas educativos nacionales (Dubet, 2003), las particularidades organizativas de los niveles educativos (Falconi, 2023a), los términos y condiciones de contratación laboral y salarial, la organización o matriz de las instituciones educativas (Terigi, 2007), las tradiciones y construcciones colectivas de trabajo docente (Chartier 2002; Rockwell 2007), la configuración del puesto de trabajo docente (Perez Zorrilla 2018; Arroyo y Perez Zorrilla 2020; Tobeña y Nobile, 2021), la intensificación laboral de la enseñanza (Gluz, Vecino y Martínez del Sel, 2022, Danieli y Schargorodsky, 2022), las estructuras curriculares y/o los planes de estudio (Bernstein; 1987 Goodson 2005; Alterman, 2006), el ordenamiento en el cronosistema escolar (Escolano 1993; Terigi, 2010), los regímenes académicos (Baquero et al, 2009; Arroyo y Litichever, 2019), la formación docente continua y el requerimiento de reflexividad (Perrenoud, 2007), la tarea de garantizar las producciones estudiantiles y sus calificaciones (Falconi,

2014), la labor física y psíquica según las características de las poblaciones de alumnos (Rockwell, 2018; Falconi, 2023a), los procedimientos para una economía en el trabajo docente (Falconi, 2023a), el uso y la gestión de la materialidad de artefactos, tecnologías y herramientas para la labor de enseñar (Dussel, 2019, 2020, Falconi, 2023a; Gonzalez Vidal y Gaspar da Silva, 2013). En este sentido, la noción trabajo de enseñar y evaluar sugiere un análisis en el cual estas dimensiones no se presenten como un telón de fondo, sino que, articuladas, permitan reconstruir sus efectos en los modos de transmisión y evaluación del conocimiento en las instituciones educativas.

Asimismo, para comprender el trabajo de enseñar y evaluar de los colectivos docentes en instituciones educativas situadas es potente recuperar, junto a este entramado analítico, los rasgos o supuestos constitutivos de la escolarización y/o del dispositivo escolar: presencialidad, simultaneidad, gradualidad, cronosistema escolar y descontextualización de los saberes (Terigi 1996, 2020). Incluso, a partir de la noción de “forma escolar” (Vincent, Thin y Lahire, 2001) podemos sumar dos elementos a este entramado de dimensiones: los vínculos regidos por una relación pedagógica impersonal y el funcionamiento organizado por reglas de la cultura escrita. Ambos puestos en tensión por las dinámicas actuales en los establecimientos de enseñanza.

Por otra parte, el concepto de trabajo de enseñar y evaluar dialoga y se articula, complementariamente, con la categoría de “práctica de la enseñanza” (Edelstein y Coria, 1995). Fundamentada en la teoría de Pierre Bourdieu, el concepto aportó una perspectiva política, social y cultural para el análisis de la actividad didáctica de maestrxs y profesorxs en las instituciones educativas, permitiendo así superar un instrumentalismo y/o tecnicismo

propio de la pedagogía por objetivos (Sacristan, 2009) y la tecnocracia educativa (Edelstein, 1996). Así, “práctica de enseñanza” se vincula con las condiciones materiales y simbólicas en la producción del “habitus” y el “sentido práctico” de lxs docentes. Sin desconocer ese anclaje en la realidad social e institucional, el sentido práctico didáctico se comprende también, desde la perspectiva que aquí se sostiene, por una parte, a partir del funcionamiento de las estructuras y las circunstancias situadas del trabajo escolar en las cuales se desarrolla la actuación docente y, por otra, como resultado de la configuración de dispositivos didácticos colectivos (Falconi, 2023a) constituidos por la producción de rasgos o componentes del hacer escolar comunes y compartidos, que no son necesariamente evidentes o advertidos de manera consciente por los actores de los establecimientos educativos, los cuales se transmiten, difunden y recrean a través del tiempo. Estos dispositivos didácticos colectivos son una interfaz entre el trabajo individual y la labor colectiva de la enseñanza que permiten dar estabilidad y continuidad relativa a la tarea de transmisión de saberes escolares y/o académicos (Falconi 2023a, p.205)¹.

Para el caso de nuestro contexto nacional, el campo de la didáctica general desarrolla dos categorías centrales para pensar la práctica de enseñanza, por una parte, el concepto de construcción metodológica (Edelstein 1996,

1. Una configuración de elementos o rasgos compartidos, comunes y colectivos presentes en las prácticas de enseñanza de cada docente, en tanto “haceres ordinarios” disponibles en las instituciones educativas. Esos componentes, que se entran en un dispositivo colectivo, son productos de sedimentos o invenciones prácticas que circulan al interior de las escuelas por medio de una distribución inadvertida, donde los docentes se constituyen en contrabandistas de una memoria (Hassoun, 1996) de “haceres” didácticos, en tanto formas de hacer no impuestas por autoridades políticas ni gestiones escolares, aunque éstas últimas puedan amalgamarse a partir de apropiaciones creativas.

Furlan, 1989, Remedi, Diaz Barriga, 1985) y, por otra, el de configuración didáctica (Litwin, 1997)². Ambas categorías, fundacionales de un cambio de época teórica en el actual período democrático, destacan la articulación de dos dimensiones didácticas relevantes: el tratamiento de la naturaleza epistémica del contenido y los desarrollos cognitivos de lxs alumnos en el contexto del aula. Como analiza Gloria Edelstein, estas dimensiones implican el vínculo entre el conocimiento como producción objetiva (estructura conceptual de la disciplina) y el conocimiento como problema de aprendizaje (la estructura cognitiva de los sujetos en posición de aprendices). No obstante, para el debate que aquí se propone, se interpreta que ambas categorías, aún sin dejar de mencionar los efectos del “contexto” en la actuación docente, centran su reflexión y proposición en la tarea individual de la enseñanza en el aula³.

Por otra parte, Verónica Edwards (1993), a partir de investigar el trabajo docente en el nivel primario y para describir la existencia social y material del saber en la escuela propone el concepto de “forma de conocimiento”. La autora desarrolla desde los aportes del constructivismo y la investigación socio-antropológica, las formas que adopta el conocimiento en la transmisión es-

2. Edith Litwin propone otras dimensiones analíticas que permiten identificar en las configuraciones didácticas el desarrollo de comprensiones profundas de los conocimientos por parte de lxs estudiantes.

3. En la Didáctica Magna, Comenio inaugura y propone como marca fundacional un modo de pensar la organización escolar y el método de trabajo didáctico en donde un único docente puede ser suficiente (y conveniente) para formar a un grupo de alumnxs. En la actualidad debemos contemplar para el análisis las experiencias que encuentra a más de un docente en las aulas e, incluso, en conjunto con personal de apoyo (docentes integradorxs, pares pedagógicos, acompañantes terapéuticxs, intérpretes en Lengua de Señas, entre otrxs), como así también indagar las múltiples formas de agrupamiento de alumnxs más allá de ciertos parámetros tradicionales de gradualidad escolar.

colar para mostrar que la “forma es contenido” en razón que “el contenido no es independiente de la forma en la cual es presentado” y esa “forma tiene significados que se agregan al contenido”. Para fundamentar esta categoría desarrolla dos dimensiones: la lógica del contenido y la lógica de la interacción social en el aula. Entiende a la primera como “los presupuestos epistemológicos desde los cuales dicho conocimiento se ha formalizado” y, la segunda, como “el conjunto de modos de dirigirse alumnos y maestros unos a otros, [que] incluye tanto el discurso explícito como implícito”⁴.

Al respecto, el análisis de V. Edwards circunscribe las formas que adopta el contenido escolar al espacio del aula, en tanto universo construido por maestro y alumnos, donde ese universo define y establece las características que asumen las prácticas de enseñanza. En este sentido, señala que “cada [docente] por medio de una determinada lógica de interacción presenta el conocimiento de un modo singular” [el resaltado me pertenece]. Por el contrario, desde el punto de vista que se adopta aquí (aunque sin dejar de destacar el valor de los aportes de la autora para la reflexión didáctica), se considera que las actuaciones de los docentes junto con sus alumnos y las formas de presentar el contenido y relacionarse con el saber son configuradas por un entramado más amplio de dimensiones a nivel institucional, organizacional y colectivo que permite englobarlas analíticamente en el trabajo de enseñar y evaluar y en la configuración de dispositivos didácticos colectivos.

En esta dirección, los recientes desarrollos de la

4. Dimensiones desarrolladas previamente por Rockwell y Galvez (1982), las cuales pueden equivalerse a las acuñadas por Basil Bernstein (1990 [1978]) de “orden instruccional” y “orden regulativo” para el análisis de la práctica pedagógica.

investigación educativa permiten pensar a la tarea de enseñar y evaluar más allá de una visión centrada en la voluntad, reflexividad y decisión individual de la actuación docente en interacción con sus estudiantes dentro del aula. Así, la complejidad del trabajo de enseñar y evaluar requiere ser dilucidada en procesos que remiten a construcciones colectivas docentes que escapan incluso a las conciencias individuales.

En este sentido, el modo en el cual un docente organiza su tarea en estructuras que compartimenta horarios, espacios y agrupamientos de alumnxs, producto de modelos institucionales y matrices curriculares de cada nivel educativo, que a su vez se articula, a las condiciones laborales que imponen los grupos de estudiantes en las aulas, sumado a la diversidad que caracteriza internamente a esas grupalidades, no pueden ser sencillamente explicadas desde la dimensión individual de un docente, por el contrario, demandan ser entendidas a partir de las condiciones laborales que orientan las formas colectivas de construir, presentar y compartir el conocimiento en las aulas, gestionar los grupos-clase y los recursos materiales, entre otros asuntos (Falconi, 2023a).

La propuesta analítica de conceptualizar la actuación docente desde la noción de trabajo de enseñar y evaluar, orientada por indagaciones con base empírica, tiene por objetivo complementar los aportes teóricos que dirigen su discursividad a la individualidad del docente para la toma de decisiones didácticas en el aula (pensamiento del profesor, práctica reflexiva, construcción metodológica, configuración didáctica- Feldman, 1992, 1995; Edelshtein, 1996 Litwin, 1997, Perrenoud, 2007)⁵. No obstante,

5. No se desconoce que los citados desarrollos teóricos y sus correspondientes categorías proponen de manera genérica, aunque con particulares énfasis, que la práctica didáctica de cada docente está orientada por la dinámica situada de

considerando a esos últimos desarrollos teóricos señeros para el campo didáctico, se considera que aún presentan cierta limitación para comprender cómo se configura el trabajo de enseñar y evaluar colectivo en marcos institucionales y laborales específicos en cada uno de los niveles educativos.

Como he analizado en otro lugar (Falconi, 2023a), las opciones didácticas de docentes que enseñan diferentes asignaturas con un mismo “grupo-clase” en el Ciclo Básico de una escuela secundaria desarrollan construcciones metodológicas donde la “forma” de organizar y presentar los contenidos trasciende las opciones individuales de cada profesorx (en interacción con sus alumnos), para inscribirse y articularse en rasgos más profundos, y poco evidentes para ellxs, en un dispositivo didáctico-pedagógico (o en un dispositivo didáctico colectivo), que entrama las especificidades del modelo institucional del nivel educativo, sus componentes estructurantes, las regulaciones y orientaciones de las políticas educativas, las pautas de los regímenes académicos, las características etáreas y socioculturales de lxs estudiantes, entre otros aspectos. Esos rasgos y/o componentes del trabajo de enseñar y evaluar se encuentran presentes, por lo general, en las instituciones educativas de un mismo nivel efecto de las “matrices organizacionales” y “modelos pedagógicos” de estos últimos (Terigi, 2007), que condicionan la disposición y existencia de contenidos, sujetos y artefactos

un marco institucional y un contexto sociocultural y económico. No obstante, el planteo propuesto intenta aportar y avanzar en describir cómo ciertos rasgos o componentes colectivos comunes están presente en el “hacer” individual docente, en tanto, configuración colectiva donde las actuaciones individuales se inscriben o participan. Tampoco se debe concluir que se desconoce el valor y el componente creativo o inventivo del individuo, sino por el contrario, la conceptualización busca identificar y comprender su relación como parte y expresión de una construcción colectiva.

didácticos.

Así, los rasgos didácticos que los colectivos docentes ponen en marcha a partir de las particularidades de la gestión escolar de cada institución, su ideario, la población estudiantil, entre otros, que incluso no se deducen linealmente de las prescripciones de las autoridades ministeriales, configuran dispositivos didácticos colectivos, formando “bricolajes” de enseñanza, que amalgaman múltiples elementos inventivos que pueden provenir de apropiaciones de disposiciones curriculares, discursos oficiales, acuerdos institucionales, orientaciones de documentos ministeriales, ideas pedagógicas circulantes, tradiciones de trabajo áulico, modos de interacción y negociación con las prácticas estudiantiles, entre muchos otros componentes, que permanecen tácitos e inadvertidos para los propios maestrxs o profesorxs.

En la mencionada investigación acerca del trabajo de enseñar y evaluar de profesorxs de diferentes asignaturas en el Ciclo Básico de una escuela secundaria estatal se reconstruye cómo en sus actividades didácticas utilizan, de manera recurrente, guías de trabajo, tipos de consignas, artefactos y herramientas soportes de escritura, formas de leer y escribir, maneras de gestionar el grupo-clase y sus individualidades, usos del pizarrón, modalidades de instrumentos de evaluación, los cuales se constituyen en componentes persistentes de un modo común de trabajar con los contenidos escolares (Falconi, 2023a).

A manera de cierre, las reflexiones vertidas tienen la intención de ofrecer un conjunto de conceptualizaciones, por una parte, para definir y dar densidad teórica a las nociones de trabajo de enseñar y evaluar y de dispositivo didáctico colectivo y, por otra, para contribuir a un discurso didáctico que reflexione acerca de la tarea de en-

señanza desde una dimensión colectiva. Perspectiva que plantea desafíos en diferentes escalas. Una político-estatal que requiere desarrollar las condiciones para acompañar una autonomía escolar asistida/fortalecida que favorezca identificar y mejorar la labor colectiva de enseñanza, alejada de un esquema de control burocrático, para dar paso al desarrollo de un autosocioanálisis institucional entre pares a partir de saberes didácticos-pedagógicos. A nivel teórico, la producción de un discurso didáctico que “hable” a los colectivos docentes y no únicamente al docente individual. Por último, a nivel establecimiento, que promueva en los colectivos docentes el desarrollo de procedimientos y herramientas para identificar las prácticas y los recursos “ordinarios” utilizados, de modo tal que favorezca reconstruir los rasgos comunes de un dispositivo didáctico colectivo, y que permita reconocer en ese proceso las condiciones materiales y simbólicas situadas en las cuales se constituyen esas maneras de trabajar. Finalmente, que ese trabajo de reflexión impulse mejoras auténticas en las dinámicas de organización institucional, los agrupamientos de estudiantes, las formas de gestión de los grupos clase, los modos de transmisión del conocimiento, el uso de recursos y las formas de evaluación, acreditación y promoción⁶.

Referencias bibliográficas

Alterman, Nora y Coria, Adela (2014). “La transmisión educativa: condiciones y tensiones en escuelas públicas”. En: Alterman, N. y Coria, A. (coord.): Cuando

6. Un autosocioanálisis colectivo de identificación de los saberes y haceres comunes “ordinarios” desarrollados en su trabajo de enseñar (formas de presentar el conocimiento, tipos de actividades, modos de gestionar el curso con las actividades didácticas, entre otros).

- de enseñar se trata... estudios sobre las condiciones en que ocurre la transmisión en la escuela. Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.
- Alterman, Nora (2008). La construcción del currículum escolar. Claves de lectura de diseños y prácticas. Páginas. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación. Año 10, N°6- Noviembre. FFyH. UNC.
- Arroyo, Mariela et al (2021). Enseñanza, desigualdades y reconfiguración del trabajo docente en escuelas secundarias durante la pandemia. Itinerarios educativos. Itinerarios Educativos. Universidad Nacional del Litoral, Argentina ISSN: 1850-3853 ISSN-e: 2362-5554 Periodicidad: Anual vol. 1, núm. 14, 2021
- Arroyo, Mariela y Julia Pérez, Zorrilla (2020). Un estado de la cuestión sobre el puesto de trabajo docente en la escuela secundaria: entre las regulaciones laborales, las condiciones de trabajo y las posibilidades de implementar políticas educativas en D. Pinkasz y N. Montes (Comps.), Estados del arte sobre educación secundaria: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes. UNGS; Flacso, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Libro digital, PDF.
- Arroyo, Mariela y Litichever Lucia (2019). Discusiones sobre el Régimen Académico de la Escuela Secundaria Argentina. Aportes de un Estado del Arte. Propuesta Educativa, Año 28, N°52, Noviembre. pp. 165-181
- Baquero, Ricardo et al (2009). Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el área metropolitana de Buenos Aires. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (7) 4.

- Bernstein, Basil (1987). Clases, Código y Control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas. Madrid: Akal Universitaria.
- Bernstein, Basil (1990 [1978]). Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural. Barcelona: El Roure Editorial.
- Goodson, Ivor (1995). Historia del Curriculum. Pomares. Barcelona: Corredor.
- Comenio, Juan Amos (1994). Didáctica Magna. México: Porrúa.
- Chartier, Anne-Marie (2002). Um dispositivo sem autor. Cadernos e fichários na escola primária. Revista brasileira de história da educação. (3) 9-26.
- Danieli, Maria Eugenia y Schargorodsky, Paula (2022). “Entre oportunidades y posibilidades”. Sentidos y saberes construidos por los docentes en torno al trabajo de enseñar a partir de la implementación del NRA, en Escuelas Secundarias de Córdoba. Cuadernos de Educación N° 20. Junio. Área Educación. CIFYH. Universidad Nacional de Córdoba. pp.100-111.
- Díaz Barriga, Angel (1985). Didáctica y currículo. México: Nuevomar.
- Dubet, François (2003). ¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo? En Tenti Fanfani, E. (Org). Gobernabilidad de los Sistemas educativos en América Latina. Buenos Aires: IIPE-Unesco. Sede Regional.
- Dussel, Inés (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. Revista EFI DGES Vol. 6, N° 10.
- Dussel, Inés (2019). La cultura material de la escolarización: reflexiones en torno a un giro historiográfico. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 76, p. 13-29, jul./ago. 2019
- Dussel, Inés (2015). “Los desafíos de la obligatoriedad de

- la Escuela secundaria. Políticas, instituciones y didácticas en un escenario complejo”. En, JC Tedesco (Comp) La educación Argentina hoy. La urgencia del largo plazo. Siglo XXI editores
- Edelstein, Gloria y Coria Adela (1995). Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia. Buenos Aires: Kapelusz.
- Edelstein, Gloria (1996). “Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo”, en AA:VV. Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires: Paidós.
- Edwards, Verónica (1993). La relación de los sujetos con el conocimiento. Revista Colombia de Educación, N°27. Universidad Pedagógica Nacional: Santa Fe de Bogotá.
- Escolano, Benito (1993). Tiempo y educación. La formación del cronosistema. Horario en la escuela elemental (1825-1931). Revista de Educación, 301. Barcelona.
- Falconi, Octavio, (2023a). Enseñanza y cultura material en la escuela. Tensiones entre inclusión y obligatoriedad en la Secundaria. Buenos Aires. Aique.
- Falconi, Octavio (2023b). Trabajo didáctico de evaluar, dispositivos educativos y repitencia en la Escuela Secundaria: notas para pensar los procesos de transformación escolar y de desigualdad educativa. Centro de Estudios Avanzados. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Córdoba (En prensa)
- Falconi, Octavio (2014). “La evaluación situada intraclase: un modo de evaluar y calificar en la Escuela Secundaria” En, ALTERMAN Nora y CORIA, Adela (coord), Evaluación y Disciplina Escolar. Nexos, divergencias y autonomía relativa. Córdoba, Argenti-

- na: Brujas.
- Feeney, Silvina y Machicado, Gimena (2019). Decisiones didácticas en épocas de inclusión educativa: resultados de un estudio de casos. *Revista del IICE* (Enero-Junio) pp.135-148. CABA.UBA
- Feldman, Daniel (1992). ¿Por qué estudiar las creencias y las teorías personales de los docentes? *Revista del IICE*, 1(1), 41-50. 86
- Feldman, Daniel (1995). Teorías personales, repertorios sociales. *Revista del IICE*, Buenos Aires, IV (6), pp. 57-63.
- Furlán, Alfredo (1978). “Metodología de la enseñanza, en A. Furlán y otros: Aportaciones a la didáctica en el nivel superior. México: UNAM-ENEP.
- Gimeno Sacristán, José, (2009), *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata
- Gonçalves Vidal, Diana y Gaspar da Silva, Vera Lucia (2013) “Por una historia sensorial de la escuela y de la escolarización”. *Historia de la Educación*. Anuario. vol.14, n.1, pp. 03-20. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.
- Gluz, Nora, Luisa, Vecino y Martinez del Sel, Veronica (2022). Trabajo docente en tiempos de pandemia: agudización de las desigualdades e intensificación de la tarea en la provincia de Buenos Aires. *Iconos, Revista de Ciencias Sociales*. n.º 74 • vol. XXVI. Septiembre-diciembre, pp. 73-94
- Hassoun, Jaques, (1996), *Los contrabandistas de la Memoria*. Ediciones de La Flor. Buenos Aires
- Jacinto, Claudia, Fuentes, Sebastián y Montes, Nancy (2022). Interrelaciones entre desigualdades sociales y educativas en el nivel secundario. Una revisión

- teórica, multidimensional y (post) pandémica. Propuesta Educativa. N°57, Año 31. Flacso Argentina.
- Jacinto, Claudia y Terigi, Flavia (2007). ¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana. Buenos Aires: Santillana.
- Litwin, Edith (1997). Las configuraciones didácticas. Buenos Aires: Paidós.
- Perez Zorrilla, Julia, (2018). “El puesto de trabajo y la jornada laboral docente en el Cono Sur y Brasil: un análisis normativo en perspectiva regional”, En, Guillermina Tiramonti (directora) La escuela secundaria: 50 años en la búsqueda de una reforma, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: FLACSO.
- Remedi, Eduardo (1978). “Construcción de la estructura metodológica”, en A. Furlán y otros: Aportaciones a la didáctica en el nivel superior. México: UNAM-ENEP.
- Rockwell, Elsie (2018). La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa. Cuadernos de Educación. Año XVI N°16 / Diciembre de 2018
- Rockwell, Elsie (2007). Huellas del pasado en las culturas escolares. Revista de Antropología social (16), 175-212. Universidad Complutense de Madrid.
- Rockwell, Elsie y Galvez, Grecia (1982). Formas de transmisión del conocimiento científico, Educación. Consejo Nacional Técnico de Educación. Revista trimestral (8) 42. México.
- Terigi, Flavia (2011). Sobre la universalización de la escuela secundaria: la enseñanza como problema. Revista Pasar la Palabra n°4 – Marzo - Agcer – Rosario pp.2-7.

- Terigi, Flavia, (2010), El saber pedagógico frente a la crisis de la monocromía. En, Frigerio Graciela y Diker Graciela. Educar: Saberes Alterados. Entre Rios: Fundación La Hendija
- Tobeña, Veronica y Nobile, Mariana (2021). ¿Hacia dónde va el trabajo docente en secundaria? Análisis de su reconfiguración en dos políticas provinciales recientes. Revista de Educación. Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. ISSN 1853-1318 (impresa). ISSN 1853-1326 (en línea) pp.43-66.

Posibilidades de una perspectiva posthumana de bildung como aporte al campo de la didáctica

Camila Carlachiani

camilacarlachiani@gmail.com

Yanina Fantasía

yaninafantasia@gmail.com

Silvia Morelli

silviatmorelli@gmail.com

UNR

Introducción

Reescribiendo Bildung en la posmodernidad, es un proyecto de investigación cuatrienal (2020-2023), radicado en la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Facultad de Humanidades y Artes (UNR), que se encuentra en su etapa final.

Este estudio avanza en el debate conceptual sobre la relación curriculum-didáctica desde una perspectiva posmoderna, y propone la reescritura de Bildung considerando nuevos sentidos para la enseñanza, el contenido y su relación con los saberes; una nueva noción de educación para la democracia y la ampliación de los debates sobre las nuevas alfabetizaciones.

Bildung es un destacado concepto de la tradición alemana que tuvo gran influencia en la construcción de una teoría de la educación para la formación de su nación, cuya historia tiene alcance hasta problemas educativos del presente (Carlachiani, Fantasía, Morelli, 2022).

Por la trama compleja de principios y valores que encarna y por las historias políticas que lo atraviesan surge el interés en estudiarlo y reescribirlo teóricamente, dada la potencialidad y amplitud que tiene para trascender territorios y épocas. Se trata de un término que data del siglo XVIII, pero es, a la vez, objeto de debates de fines del siglo XX y principios del siglo XXI. (Carlachiani, 2023).

Bildung tiene un gran potencial para mejorar la educación y la escolarización. Atender a su semántica advierte la relación entre currículum-didáctica, las relaciones pedagógicas, las particularidades de la vida escolar y las prácticas de la enseñanza y el aprendizaje. Además de recuperar el (auto) reconocimiento de los sujetos como intelectuales y el proceso alfabetizador que esto conlleva, sin dejar de considerar la relación entre la educación y la democracia, como un momento político.

Para una reescritura de Bildung, se atiende a las reflexiones de Løvlie y Standish (2002, p. 320) sobre su significado en los tiempos de la posmodernidad y los desafíos de las nuevas nociones. Sostienen los autores que la reescritura de Bildung desarrollada en el contexto de la posmodernidad advierte la globalización y la represión política, la virtualidad, Internet y la retórica de los medios de comunicación, el arte híbrido y los manifestantes contra el Banco Mundial y PISA. Reescribir Bildung asociado a currículum-didáctica implica recopilar los debates sobre la didáctica centrada en Bildung que advierte nuevas configuraciones sociales, donde intervienen la política y la cultura para la educación y la ciudadanía. Dar visibilidad a los estudiantes como sujetos sociales con sus propias particularidades de vida, identidad y cultura.

Metodológicamente se opta por una analítica que permite dialogar con la Teoría de Discurso (Laclau y Mouffe, 2010) y la Genealogía (Foucault, 2004). Esta

construcción híbrida y ecléctica reclama la imperiosa vigilancia epistemológica entre conceptos y teorías que se establezcan en el estudio de la relación curriculum-didáctica y Bildung.

La Teoría de Discurso analiza el campo del curriculum y la didáctica centrada en Bildung como una construcción discursiva políticamente involucrada. Mientras que la genealogía contribuye a entender los recorridos y las rupturas de esos discursos tras la escisión en el discurso moderno. Este recorrido lleva al pasaje de los estudios genealógicos a la genealogía del currículum-didáctica.

Se otorga importancia a buscar y recaer en datos fragmentados, de huellas perdidas y voces invisibles que parecieran a simple vista, no tener sentidos y articulaciones entre currículum-didáctica y Bildung. Implica seguir el hilo de la procedencia y buscar qué pasó con la dispersión, localizar accidentes, desviaciones. La pregunta de la genealogía ¿cómo llegamos hasta aquí? y su relación con la pregunta del acontecimiento ¿qué está pasando? orientan la reescritura de Bildung.

Por otra parte, y en lo que refiere a esta presentación, se recuperan algunos aportes del posthumanismo para reflexionar sobre los procesos educativos contemporáneos. Al decir de Braidotti (2015):

“Lo posthumano es un término útil para indagar en los nuevos modos de comprometerse activamente con el presente, razonando sobre algunos de sus aspectos de manera empíricamente fundada, pero no reduccionista, crítica pero no nihilista” (p.16).

Didáctica centrada en Bildung

Durante varias décadas, la Didáctica ha sido silenciada o desplazada por disciplinas tales como la Psicológica

gía, interesadas en el estudio del aprendizaje. La búsqueda de la eficacia de los sistemas educativos, los procesos de reformas atravesadas por la globalización, la evaluación centrada en los resultados (Díaz Barriga, 2009), son algunas de las razones que contribuyeron a tal silenciamiento, sumado a la dimensión metodológica reducida a una técnica o aplicación que se le adjudicó producto de la impronta normativa de la Didáctica Magna, de Jan Amos Comenio. Si bien es preciso considerar que la impronta comeniana dista mucho de la reducir a la didáctica a una mera técnica, la preocupación por el método -despojado del contexto social y político- se configuró como uno de los argumentos predominantes que ayudaron a su desplazamiento.

Por otra parte, el curriculum (de tradición angloamericana) también coadyuvó al silenciamiento de la Didáctica: "...la introducción del corpus teórico curricular supone un enfoque propio de entender la realidad educativa y tiene también, como presupuesto subyacente, unos modos de gestionar y llevar a cabo la educación" (Bolívar, 2003, s/p).

En lo que refiere a la Didaktik (de tradición alemana, que sigue los lineamientos comenianos), aparece como rasgo central la autonomía del trabajo docente para el desarrollo de la Bildung vinculada con la formación y la cultura. En este marco, los docentes en las escuelas tienen autoridad para tomar decisiones con respecto a la instrucción (Carlachiani, Fantasía y Morelli, 2022).

Por su parte, Klafki (1986) propone una didáctica crítico-constructiva que se enlaza con la reflexión sobre los contextos globales y se apoya en una teoría de la educación, para lo cual establece tres capacidades de Bildung:

(...) autodeterminación, a través de relaciones vitales y las interpretaciones propias y personales de tipo interhu-

mano, profesional y religioso (...) codeterminación en el sentido de que todos tenemos el derecho, la posibilidad y la responsabilidad de configurar nuestras condiciones sociales y políticas comunes (...) solidaridad, donde el propio derecho a la autodeterminación y codeterminación se justifica cuando, además de ser reconocido, se arriesga en favor de aquellos a quienes se les han retenido o limitado tales posibilidades (...) (Klafki, 1986, p. 48).

La didáctica crítico-constructiva “es siempre un proceso social: a través de las biografías de los profesores y alumnos, que son siempre biografías individuales en situaciones sociales específicas” (Klafki, 1986, p.69). En este marco, se propone una noción crítica de Bildung, vinculada con significados que le otorgaron sentidos no previstos en su tradición original: la emancipación y la transformación.

En la línea de la Didaktik y la autonomía del trabajo docente, un estudio de Hudson (2016) propone al profesor como protagonista, guiando la relación que acontece en la tríada didáctica, esto es: profesor-contenido-estudiante. Este autor entiende que Didaktik “... puede ser concebido como una ciencia humana y social cuyo tema es el planeamiento (áulico, institucional y organizacional) como soporte a la enseñanza para adquirir Bildung” (Hudson, 2016, p.5).

(...) Bildung es una palabra que plantea cómo contribuir al desarrollo de cada ser humano como único. Bildung es más que contenidos y materias o desarrollo de competencias y habilidades, es más que saber algo o ser capaz de hacerlo (...) El propósito es usar el conocimiento como herramienta de transformación para desarrollar la individualidad y la sociabilidad de cada aprendiz (Hudson, 2016, p.4).

Desde esta perspectiva, se torna necesaria la refe-

rencia a los desarrollos tecnológicos y sus potencialidades para la adquisición de Bildung, contribuyendo a la auto-determinación personal.

Los discursos de la cultura mainstream van desde las obstinadas discusiones económicas sobre los robots, las prótesis tecnológicas, las neurociencias y los capitales biogenéticos, hasta las más confusas visiones new age del transhumanismo y la tecnotrascendencia. La potenciación humana es el punto central de estas discusiones (Braidotti, 2015, p.12).

Es posible advertir que Bildung tanto en su perspectiva clásica como crítica está imbuida de ciertos rasgos eurocéntricos y coloniales que le otorgan un carácter universal. No obstante, su potencia como concepto educativo, que da sustento a una teoría de la educación, permite abrir sus significados para pensarlo y reescribirlo en escenarios contemporáneos. Resulta entonces relevante deconstruir su pretensión de universalidad para que este término pueda quedar permanentemente abierto, disputado, contingente para no dar por cerrados reclamos futuros de inclusión por adelantado.

Butler (2001) señala que cualquier concepto totalizador de lo universal suprimirá en vez de autorizar los reclamos no previstos ni previsibles que serán hechos bajo el signo de lo “universal”. No se trata de acabar con la universalidad de Bildung, sino tratar de aliviarla de su peso fundamentalista para convertirla en un sitio de disputa política permanente.

El posthumanismo

“La condición posthumana, lejos de constituir la enésima variación n en una secuencia de prefijos que puede parecer infinita y arbitraria, aporta una significativa in-

flexión a nuestro modo de conceptualizar la característica fundamental de referencia común para nuestra especie, nuestra política y nuestra relación con los demás habitantes del planeta”. (Braidotti, 2015, p. 12).

Hablar de posthumanismo implica en primera instancia reconocer, siguiendo a Braidotti (2015) lo esencial del humanismo y sus crisis, donde prevalece el eurocentrismo en tanto elemento estructural de prácticas culturales arraigadas en teorías y prácticas institucionales pedagógicas (Carlachiani, 2023).

La perspectiva posthumana se basa en la hipótesis de la decadencia del humanismo europeo y considera necesario ir más allá para explorar nuevas alternativas “...sin por eso caer en la retórica antihumanista de la crisis del Hombre. Esta se empeña, en cambio, en elaborar modos alternativos para la conceptualización de la subjetividad posthumana” (Braidotti, 2015, p. 51, en Carlachiani, 2023, p.99).

La estrecha relación entre el ideal de Bildung, su sentido clásico y su posterior significación crítica evidencian las raíces humanistas que encarnan en este término. La crisis del humanismo expresada en el antropoceno abre un horizonte de interrogación que permite cuestionar la centralidad y superioridad del hombre como dueño del mundo. Braidotti (2015) postula que se trata de “un momento histórico en que lo humano se ha convertido en una fuerza geológica en condiciones de influir en la vida de todo el planeta. Por extensión, éste puede ayudarnos también a reconsiderar los principios fundamentales de nuestra interacción con otros agentes humanos y no humanos a escala planetaria” (p. 16).

Asimismo, y tal como postula Braidotti (2015) el humanismo a través de las ciencias humanas se encargó

de humanizar comportamientos sociales, valores y la interacción cívica, lo que comporta una “...misión moral implícita y un bienestar de las academias, los estudiantes y los ciudadanos” (p.176). Ello implica reconocer que instituciones tales como la universidad también expresan su crisis como concepto y como representación.

En ese sentido, las universidades contemporáneas deben redefinirse a partir de las potencialidades que contiene la revolución digital. Allí, lo posthumano exhorta a comenzar por el imperativo empírico de pensar globalmente, pero actuar localmente, para elaborar en un contexto institucional una práctica posthumana digna de nuestros tiempos (Braidotti, 2011, en Braidotti, 2015, p. 210).

Aportes del posthumanismo a la didáctica

El desafío teórico que asumimos al repensar la didáctica centrada en *Bildung* implica construir horizontes de intelección que permitan cuestionar visiones modernas de este término y construir alternativas para el presente y el porvenir. El posthumanismo arroja ideas potentes para cuestionar los excesos del humanismo y la exacerbación del desarrollo capitalista a partir de desarrollos científico-tecnológicos cuyas consecuencias ponen en peligro la vida a escala planetaria.

En contextos sociales y educativos donde las desigualdades se profundizan, el cambio climático deteriora la biodiversidad, al tiempo que las tecnologías y la inteligencia artificial avanzan aceleradamente desconcertando y, muchas veces, imposibilitando conocer qué es lo real, resulta imperioso que la Didáctica, como campo disciplinar que se ocupa de la enseñanza, actúe.

Asimismo, y recuperando a Braidotti (2015), los

science and technology studies se constituyen en un área importante de lo posthumano, ya que las tecnologías poseen un “...potencial liberador e incluso transgresivo”, en oposición a quienes intentan “...reducirlas a un perfil determinado y conservador, o a un sistema orientado al beneficio que favorece y acrecienta el individualismo” (p. 74).

Para ello, encontramos en la reescritura de Bildung desde una perspectiva posthumana una alternativa posible para diseñar y desarrollar procesos de enseñanza que cuestionen los universalismos y valoren los particularismos, reconociendo las identidades y pluralidades culturales. De este modo, una Bildung posthumana no solo considera y aloja las diferencias sino que también posibilita otras vinculaciones democráticas entre los humanos incluyendo lo no humano, que también adquiere valor en términos éticos. “Una Bildung posthumana es un experimento inmanente conectado con la naturaleza, la cultura y el mundo” (Carlachiani, 2023, p.99).

Referencias bibliográficas

- Bolivar, Antonio (2003) Retos actuales del Área de Didáctica y Organización Escolar en el ámbito universitario: experiencias, interrogantes e incertidumbres. Reunión Área Didáctica y Organización Escolar.
- Braidotti, Rosi (2015) Lo Posthumano. México: Gedisa Editorial.
- Butler, Judith (2001). Fundamentos contingentes: el feminismo y la cuestión del posmodernismo. La ventana. 13. 7-41.
- Carlachiani, Camila (2023) Una reescritura de Bildung desde el posthumanismo: deconstrucción y nuevos horizontes teóricos. Revista IRICE, 44, 91-104. <https://doi.org/10.35305/revistairice.vi44.1675>

- Carlachiani, Camila, Fantasía, Yanina, Morelli, Silvia (2022) La enseñanza de Bildung en la formación de grado. Segundo Congreso Internacional de Ciencias Humanas “Actualidad de lo clásico y saberes en disputa de cara a la sociedad digital”. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, San Martín. Disponible en: <https://www.academica.org/2.congreso.internacional.de.ciencias.humanas/118.pdf>
- Díaz Barriga, Angel (2009) Pensar la Didáctica. Buenos Aires: Amorrortu.
- Foucault, Michael (2004). Nietzsche, la genealogía, la historia. Valencia: Pre-textos.
- Hudson, Brian (2016). Didactics. En Wyse, D., Hayward, L. & Pandya, J. The SAGE Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment: Two Volume Set. London: SAGE Publications Ltd. DOI: <http://dx.doi.org/10.4135/9781473921405.n7>
- Klafki, Wolfgang (1986). Los fundamentos de una didáctica crítico-constructiva. Revista de Educación (280), mayo-agosto 37-79. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Laclau, Ernesto y Mouffe, Chantal (2010). Hegemonía y estrategia socialista. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Løvlie, Lars & Standish, Paul (2002). Introduction: Bildung and the idea of a liberal education. Journal of Philosophy of Education. Vol. 36, N°3, 2002.

Documentos:

- Plan de Trabajo (2020-2024) Reescribiendo Bildung en la posmodernidad.

Aportes de la Teoría de la Actividad para el desarrollo de conocimiento en el campo de la Didáctica General: planteos situados desde un proyecto de investigación

Agustín Garzon

agustingarzon14@gmail.com

Luciana Scarpecci

lu_scarpecci@yahoo.com.ar

UNComa

Este trabajo deriva del Proyecto de Investigación C166 “Prácticas de enseñanza en la Formación Docente Universitaria: construcción de saberes didácticos en escenarios híbridos”, dirigido por la Mg. Sonia Sansot y co-dirigido por la Lic. Elena Ponzoni. El objetivo general consiste en analizar las prácticas de enseñanza mediadas por el saber didáctico que se despliega en escenarios híbridos de formación docente de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue (FACE-UNComa). El marco teórico que sustenta esta indagación retoma los aportes de la tercera generación de la Teoría de la Actividad (TA) desarrollados por Yrjö Engeström (2001).

A partir de los avances realizados en la definición del objeto de estudio y de la experiencia en proyectos an-

teriores¹, encontramos en la TA un enfoque teórico potente para la producción de conocimientos en el campo de la Didáctica General. Los principios básicos de esta teoría derivados al campo disciplinar, se constituyen en herramientas analíticas valiosas, capaces de orientar las prácticas investigativas en la Didáctica. Esta idea se sustenta y cobra nuevos sentidos al ponerlos en juego en nuestro proyecto.

Algunos postulados centrales de la teoría de la actividad

La Teoría de la Actividad Histórico-Cultural es un enfoque que sostiene que el desarrollo humano y la cognición son profundamente influenciados por el contexto social y cultural, enfocándose en cómo las interacciones y colaboraciones sociales promueven la constitución de la cognición humana. Es decir, busca comprender la actividad humana como una construcción sociocultural en el marco de un sistema social. Esta teoría fue iniciada por Lev Vygotsky a fines de 1920 y comienzos de 1930, a partir de los cuestionamientos a las corrientes conductistas y psicoanalistas. Sus postulados se reconocen como la primera generación dado que se centran en la actividad individual y su relación con el desarrollo cognitivo, lo que destaca la importancia de la mediación social y cultural en el proceso. La segunda generación, desarrollada por Alexei Leontyev (1978b; 1981), expandió el enfoque hacia la actividad colectiva y organizacional, introduciendo

1 “La construcción cognitiva y los instrumentos de mediación. Un estudio en el Nivel Medio” (2010-2013. C092. Res. CD. N° 207/09)
“Prácticas de la enseñanza mediadas por TIC” (C.146. 2014-2017 Ordenanza N° 067/18.)

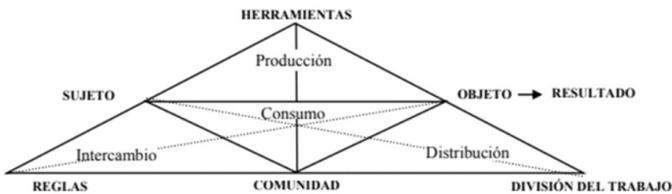
el concepto de Sistema de Actividad y resalta la importancia de los factores socioculturales en la comprensión de la actividad humana.

A fines del siglo XX y principios del siglo XXI, diferentes autores han profundizado en el desarrollo teórico de este enfoque dando lugar a la tercera generación. Entre ellos encontramos los trabajos de Yrjö Engeström (2001) quien complejizó las conceptualizaciones de algunas de las teorías como un encuadre conceptual y metodológico dinámico sostenido a partir de la postulación de tres principios básicos centrales para el análisis de las actividades humanas entendidas como Sistemas de Actividad.

El primero de ellos, plantea que los acontecimientos y acciones individuales adquieren sentido y significado a partir de un contexto, entendido como un sistema de actividad colectiva que se constituye en una unidad de análisis. Al decir de García V. (2009), cada sujeto actúa “[...] en un contexto que hereda y que lo moldea, pero al que también influencia, en una interacción permanente y dialéctica” (p. 2). Este contexto es posible de ser identificado como un determinado escenario en el cual las actividades tienen lugar, pudiéndose diferenciar, del ambiente, el cual es generado por la actividad de la persona y, al mismo tiempo, genera esa actividad (Lave, 1988).

El Sistema de Actividad se puede identificar como unidad de análisis, caracterizado desde un ideal “puro” conformado por una serie de componentes: sujeto, herramientas, objeto, comunidad, división del trabajo y reglas (Engeström, 2001). El término sujeto, refiere al individuo o subgrupo que se elige como punto de vista en el análisis, quien o quienes actúan a través de herramientas materiales y/o simbólicas (externas e internas) dirigidas hacia un objeto determinado, actividad que podrá traducirse o transformarse en términos de resultados. Esto se comple-

jiza a partir de la consideración de una comunidad en la que muchos individuos o subgrupos comparten el mismo objeto general. El reconocimiento de cierta división del trabajo distribuye las tareas tanto horizontal como verticalmente, lo que permite identificar la presencia del poder y las posiciones que cada sujeto ejerce. Por último, cada una de las acciones e interacciones dentro del sistema de actividad, se rigen por la presencia de reglas, entendidas como reglamentaciones, normas y convenciones explícitas e implícitas. Los mencionados componentes y sus relaciones se pueden ver representados en el siguiente gráfico:



El segundo principio básico consiste en que, tanto el sistema de actividad como los componentes mencionados pueden ser comprendidos históricamente; reconociendo en su formación, un proceso histórico de construcción colectiva, a la vez que cultural. Un sistema de actividad se compone siempre por “[...] sedimentos de modos históricos anteriores, como también brotes y retoños de su posible futuro” (Engeström, 2001, p. 83). El sistema de actividad no es considerado como una unidad homogénea, sino como una composición de multitud de elementos, voces, puntos de vista a menudo dispares, permitiendo la construcción y modificación de dicho sistema constantemente. Puede identificarse en cada uno de los componentes la presencia de su conformación histórica,

así como también modificaciones posibles, resistencias y posteriores cambios, dando lugar a aspectos novedosos.

Esto último, se vincula de forma directa con el tercer principio básico, el cual consiste en que un sistema de actividad presenta contradicciones internas en cada uno de sus componentes y en las relaciones e interacciones entre los mismos. Al reconocer la presencia de toda una diversidad de posibilidades, voces y sentidos en cada componente, se habilitan las contradicciones que dicha diversidad puede generar; contradicciones internas principales y secundarias que forman parte constitutiva de las fuentes de cambio y desarrollo posibles. Cuando una novedad es incorporada en alguno de los componentes que integran el sistema de actividad (una posible modificación en las reglas que lo estructuran, en la división del trabajo, o bien en las herramientas a utilizar, etc.) este adquiere una nueva cualidad, lo que genera nuevas vinculaciones entre sus componentes, dando lugar a contradicciones y a posteriores innovaciones y modificaciones en dicho sistema.

Engeström (2001) plantea que: “la teoría de la actividad no es una teoría específica de un dominio en particular y no ofrece técnicas ni procedimientos prefabricados. Se trata de un enfoque general, interdisciplinario, que ofrece herramientas conceptuales y principios metodológicos que deben ser precisados de acuerdo con la naturaleza específica del objeto que se estudia” (Engeström, 2001, p. 115). En otras palabras, los principios presentados de la TA pueden pensarse, en esencia, como orientaciones metodológicas.

Contribuciones posibles al campo de la didáctica general

Recuperar estos planteos para investigar en el campo de la Didáctica General requiere del ejercicio reflexivo de hacer derivaciones (Litwin, 1997). Esto quiere decir que, en recaudo de no realizar transpolaciones automáticas, resulta necesario relacionar rigurosa y situadamente dichas construcciones conceptuales con las problemáticas específicas de este campo disciplinar, en vistas de producir reconceptualizaciones u otros constructos durante el proceso. En nuestro proyecto, esto deviene en un desafío epistémico ya que implica poner en diálogo constante los aportes de la TA con las corrientes didácticas críticas para complejizar la mirada en el estudio de las prácticas de enseñanza.

- En dicho diálogo, encontramos algunas ideas nodales desde las cuales proyectar, planificar y diseñar las diferentes etapas de indagación. Estas son:
- La enseñanza no es una actividad ligada someramente a la interacción entre alguien que enseña y alguien que aprende, sino que constituye un sistema mucho más complejo donde intervienen otros elementos (reglas, comunidad, herramientas, división del trabajo, resultados). Esto hace que retomemos al sistema en su totalidad como unidad de análisis teniendo en cuenta que quien enseña “[...] no tiene autonomía ni control absoluto sobre su actividad como “enseñante”, sino que se encuentra inmerso en contextos institucionales, disciplinares, socioculturales y pedagógicos que modelan las características y calidad de la práctica de enseñanza” (Salas-Madriz, 2016, p. 20).
- Los contextos socio-históricos son parte constituti-

va del sistema y, por ende, de las prácticas de enseñanza. Por ello, entendemos que solo es posible interpretar y significar las prácticas en los contextos en los que se inscriben, tal como planteaba Edith Litwin (1997) en su definición del campo de la Didáctica. En este sentido, historizar resulta un ejercicio imperante a la hora de indagar en este campo.

- Las contradicciones al interior del sistema son las que motorizan los cambios, por ello resulta necesario focalizar allí el análisis. Al introducirse una novedad en cualquiera de sus componentes habrá modificaciones y contradicciones en sus interacciones, contingencias fértiles para indagar desde el campo de la Didáctica. Varias de las investigaciones vigentes dan cuenta de ello con la inmersión de las tecnologías en los escenarios contemporáneos (Maggio, 2012; Kap, 2014).

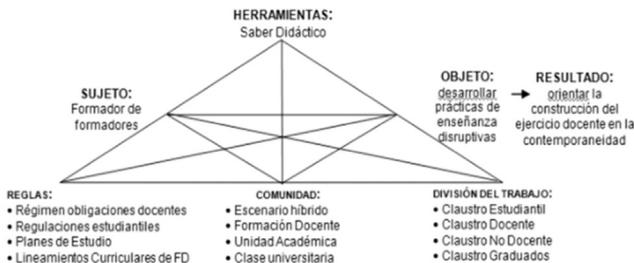
Las prácticas de enseñanza universitarias como un sistema de actividad

En función de ilustrar cómo estos supuestos teóricos pueden devenir en herramientas de trabajo investigativo en el campo de la Didáctica General, retomaremos los primeros avances de nuestro proyecto de investigación, en el cual buscamos comprender las prácticas de enseñanza de diferentes propuestas formativas de carreras de pregrado, grado y posgrado en los escenarios híbridos de la FACE-UNComa.

Desde el encuadre teórico expuesto, concebimos a las prácticas de enseñanza en instituciones de Formación Docente Universitaria como un Sistema de Actividad que regula la apropiación de instrumentos culturales, como es el caso de los saberes didácticos. Estos los entendemos

como “herramientas de mediación (teóricas e instrumentales) integradas a las prácticas de enseñanza situadas para el desarrollo de aprendizajes que orientan la construcción del ejercicio docente” (Proyecto de Investigación 2018-2021, C146.). De este modo, forman parte de cierto saber didáctico las decisiones y acciones docentes universitarias que concretan las prácticas de enseñanza: conocimiento/contenido, estrategias metodológicas/actividades didácticas, currículum/planificación, materiales didácticos, evaluación/acreditación.

Al identificar como un Sistema de Actividad a las prácticas de enseñanza en la formación docente universitaria desde un nuevo ideal “puro”, el saber didáctico integra el componente herramientas, siendo los formadores de formadores el sujeto y la potencialidad de prácticas de enseñanza disruptivas el objetivo del sistema de actividad, tal como está representado en la siguiente imagen:



Los componentes del Sistema así identificados y sus interacciones, nos permiten expresar una de las primeras hipótesis que sostenemos desde el proyecto: los escenarios híbridos en la formación docente universitaria interpelan e incomodan a las prácticas de enseñanza y particularmente confronta al campo Didáctico, pues lo

desafía en sus bases epistemológicas. Aquí, el saber didáctico construido históricamente, formalizado y transmitido en el pregrado, grado y aún el posgrado, parecería insuficiente para el ejercicio docente en la contemporaneidad. Al modificarse cualitativamente el componente “comunidad” genera tensiones con el sujeto “Formador de formadores”, con las “herramientas” y el conjunto de “reglas” que explícita o implícitamente regulan la formación docente universitaria.

La primera etapa de trabajo consistió en la descripción analítica y en la reconstrucción histórica del diseño de tres planes de estudio, como parte importante del componente “reglas” del Sistema de Actividad. Nuestro recorte empírico se centró en las siguientes carreras que se ofrecen en la FACE-UNComa: Profesorado en Nivel Inicial (carrera de pregrado), Profesorado Universitario de Enseñanza en Educación Primaria (carrera de grado), y la Especialización en Asesoramiento Educacional (carrera de posgrado). A continuación, nos detendremos en la descripción analítica del plan de estudio del Profesorado en Nivel Inicial. Allí podemos vislumbrar algunas líneas de análisis potenciales que profundicen en las contradicciones que subyacen en la relación entre reglas-comunidad-herramientas y, a su vez, entender la relevancia de tener en cuenta el contexto socio-histórico.

Dicho plan de estudio, se aprobó mediante la Ordenanza N° 886 en el año 1997 con una duración de tres años. En ese tiempo, se presentó como una propuesta curricular innovadora con la que se buscaba modificar aspectos de la formación docente vigentes desde 1976 en el plan de estudios del Profesorado en Jardín de Infantes. En la fundamentación se explicita la necesidad institucional de actualización curricular “en relación a las exigencias académicas y de formación profesional de la realidad

educativa” (Plan de Estudios, Ord. N°886/97). Se detalla la presencia de ciertas dificultades que consideran la obligatoriedad del Nivel Inicial en el Sistema Educativo, referidas a la carencia de vinculación con la práctica docente desde los inicios de la carrera, la ausencia de Didácticas Especiales de algunas áreas o campos de conocimiento y, a la consideración de aspectos específicos del Nivel Inicial solo en la última etapa del tramo formativo.

Para su implementación, se consideraron dos criterios de organización: Líneas Curriculares y Concepción Metodológica, la cual organizó los contenidos a través de 3 ejes complementarios y progresivamente integrados: Institución, La Clase y La Práctica Docente. A su vez, se estructuró teniendo en cuenta dos Ciclos: Formación Docente General y Formación Específica en el Nivel. Algunos aspectos característicos de este plan consistieron en la incorporación, en cada año, de un Taller que presente una problemática específica del Nivel la cual complejiza sus abordajes con una Residencia en el Nivel Inicial en tercer año. Por otro lado, la incorporación de tres Seminarios en el tercer año del profesorado, uno de ellos denominado “Seminario de Tecnología”.

Tal como plantea Ángulo Rasco (1994), un plan de estudios muestra una determinada selección cultural, la cual proyecta representaciones específicas de los saberes y la cultura que una sociedad en un determinado momento histórico considera valiosa. Al ser un documento público, se conforma como un proyecto político que da cuenta de las acciones posibles al interior de una institución educativa. Allí, se seleccionan y organizan un conjunto de conocimientos e información que definen una propuesta de formación determinada. Es decir, promueven y legitiman la configuración de ciertos saberes didácticos. A partir de esto, nos preguntamos: ¿qué contradicciones existen

entre los saberes didácticos que promueve el plan de estudios y los saberes requeridos para enseñar hoy? Esta es una línea de análisis que profundizaremos en las próximas etapas de la investigación.

Como se puede observar, indagar en torno al proceso de construcción de saberes didácticos como instrumento de mediación en un sistema de actividad, como la enseñanza, requiere circunscribirse en una perspectiva didáctica reflexiva y crítica. Es decir, se requiere, hoy más que nunca, confrontar tradiciones analíticas monocausales, descontextualizadas y simplistas, problematizar premisas explicativas traspoladas de otros campos, reconsiderar las bases constitutivas de la Didáctica como herencias que delimitan su objeto de estudio y explorar colectivamente las novedades que la enriquecen. Este es el camino que se pretende seguir co-creando situadamente en este proyecto de investigación a partir de las derivaciones realizadas de la TA.

Referencias bibliográficas

- Ángulo Rasco J. F., Blanco N. (coords) (1994) Teoría y desarrollo del Currículum. Málaga: Aljibe.
- Engeström Y. (2001). “El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad”. *Journal of Education and Work*, Vol. 14, No. 1. Universidad de California, San Diego, EE.UU. & Centro de La Teoría de la Actividad y la Investigación del Desarrollo del Trabajo, PO Box 47, 00014 Universidad de Helsinki, Finlandia.
- (2001) “Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de la asistencia básica”, en *Estudiar las prácticas*. Chaiklin S. y Lave J.(-

- comps). Buenos Aires: Amorrortu Ediciones.
- García, V. (2009). *La Teoría de la Actividad Histórico Cultural: potencia de su enfoque para la investigación de las instituciones educativas*. Documento de uso interno para el Profesorado de Nivel Secundario en la Modalidad Técnico Profesional del Instituto de Educación Superior N° 9 - Jujuy.
- Kap M. (2014). *Conmovidos por las tecnologías. Pensar las prácticas desde la subjetividad docente*. Buenos Aires, Prometeo.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge University
- y Wenger, E. (1991) *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Leontyev, A. (1978). *Activity, consciousness and personality*. Traducción del ruso al inglés realizado por Marie J. Hall. Englewood Cliffs, New Jersey, EUA: Prentice-Hall, Inc.
- (1981). *Problems of the development of the mind*. Moscow, Russia: Progress.
- Litwin E. (1997) *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. PAIDÓS. Buenos Aires. Barcelona.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza: Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Plan de Estudios del Profesorado en Nivel Inicial de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue. Ordenanza N° 886/1997.
- Proyecto de Investigación (2018-2021). (C146) “Las prácticas de enseñanza en los Profesorados: un estudio sobre la construcción de los saberes didácticos en la Universidad Nacional del Comahue”. In-

forme Final Aprobado. FACE-UNComahue.

Salas- Madrid, F. (2016). "Aportes del modelo de Yrjö Engeström al desarrollo teórico de la docencia universitaria". *Revista Educación*, 40 (2), 1-22. Recuperado de: <http://doi.org/10.15517/REVEDU.V40I2.15257>

Indagación sobre saberes didácticos de estudiantes del profesorado en historia en clave de temporalidades

Ana María Cudmani

cudmani.ana@filo.unt.edu.ar

Verónica del Pilar Huerga

verohuerga@filo.unt.edu.ar

UNT

Introducción

Nuestro trabajo se enmarca en el Proyecto “Construcción de saberes didácticos de los y las estudiantes en la residencia y prácticas de la enseñanza de las carreras de Letras, Historia y Teatro. Una indagación biográfica narrativa” (PIUNT H746, 2023- 2026). La investigación se encuentra en su etapa inicial y está abocada a la revisión de diferentes enfoques dentro de la metodología biográfica narrativa, así como a la construcción de datos que permitan realizar análisis y categorizar.

Si bien el proyecto tiene un carácter transdisciplinar, centraremos la atención en las/los estudiantes que realizan su residencia y prácticas de la enseñanza en el Profesorado en Historia, carrera en la que nos desempeñamos como docentes a cargo de la materia Organización y Didáctica de la Enseñanza Media con Prácticas de la Enseñanza. Historia (Plan 1969).

La investigación plantea entre sus objetivos la indagación de las características, tensiones y modalidades de los saberes didácticos que emergen durante esta etapa crucial de su formación, y comprender las relaciones

entre sus biografías y la formación pedagógico-didáctica en la construcción de saberes para las prácticas de la enseñanza.¹

Para llevar adelante esta investigación utilizamos como instrumento los registros de una actividad realizada en una de las primeras clases, en forma grupal. La misma se refería a sus biografías escolares y expectativas sobre el cursado de la materia. Buscamos detectar los saberes didácticos que valoran, que perciben como fortalezas o como falencias desde su temporalidad formativa.

Marco teórico y metodológico referencial

En las últimas décadas del Siglo XX y las primeras de nuestro siglo, la Didáctica de la Historia se fue construyendo como campo de conocimiento que avanza en forma permanente en base a investigaciones de equipos docentes de universidades nacionales, institutos de formación docente, normativas brindadas por el Consejo Federal de Educación, etc. En palabras de Marcelo Andelique (2011, p.262) “La didáctica de la historia se constituye en un espacio de síntesis y de integración de la formación disciplinar específica y de la formación pedagógica, de construcción de herramientas teóricas y metodológicas para el desempeño en la práctica docente de manera autónoma, crítica, reflexiva y creativa”.

Al abordar el vínculo entre didáctica general y di-

1. Resulta pertinente mencionar que nuestra primera experiencia de investigación autobiográfica narrativa fue publicada recientemente en Reseñas de la enseñanza de la Historia N° 22 donde, en coincidencia con la idea de Gil Cantero mencionamos que la elaboración de las autobiografías por parte de los docentes y su socialización, llevará a nuestros estudiantes a expresarse con voz propia y vivenciar la inclusión de sentido en sus vidas y del querer-ser que los constituye. Uno de nuestros objetivos es seguir el recorrido iniciado rescatando narraciones situadas de nuestros estudiantes.

dácticas específicas, nos preguntamos ¿los saberes didácticos de las/los futuras/os profesores de Historia se diferencian de los orientados como contenidos de enseñanza de la didáctica general? Steiman (2023, p. 31) sostiene que existe un tronco conceptual común porque, en esencia, el objeto de estudio son las prácticas de la enseñanza (en nuestro caso, de la Historia). Entonces, podemos sostener que el desafío es entramar y de esa forma enriquecer ambos campos de conocimiento.

¿Cuáles serían los “saberes didácticos” necesarios para lograr una “buena enseñanza” de la Historia? Sin intención de dar un “listado acabado” consideramos los siguientes:

- El conocimiento disciplinar es la base, porque como fue afirmado reiteradamente, no se puede enseñar lo que no se sabe. El contenido a enseñar es una nueva construcción (de la “Historia Erudita” a la “Historia Escolar”) y supone un posicionamiento epistemológico del docente/practicante relativo a la Historia y las finalidades de su enseñanza en tal institución y con determinado grupo de estudiantes (es decir, es “situada”).
- La propuesta de una construcción metodológica tomando en cuenta los procesos históricos, los conceptos clave, los desafíos cognitivos y afectivos que implican para sus estudiantes.
- La selección de materiales y recursos que utilizará en las secuencias didácticas
- Los criterios que orientarán la evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes.

En el marco de la formación docente inicial, consideramos relevante generar momentos para la reflexión que permitan a las/los estudiantes mirarse como sujetos

de enseñanza y de aprendizaje, para resignificar críticamente los conocimientos disciplinares adquiridos, en función de la enseñanza y comprender la complejidad de la práctica, tanto en la escuela secundaria como en el ámbito universitario. Por ello, nos alejamos del paradigma normativo-instrumentalista y de la propuesta de “recetas” para enseñar “mejor”. Nos interesa citar en este aspecto a Alicia Camilloni (2009) quien en relación al saber didáctico afirma:

...debe centrarse en la necesidad de producir en ellos cambios conceptuales, en algunos casos muy importantes, de modo de lograr desarrollar su capacidad para traducir los principios fundamentales del discurso didáctico en un proyecto y una práctica pedagógica. Así como el propósito de la didáctica es que los estudiantes de estos profesores aprendan el saber erudito y no una versión manipulada y simplificada de ese saber, la formación didáctica de los docentes se plantea la necesidad de brindar orientación a los profesores para el aprendizaje del saber disciplinario sabio que ofrece la didáctica como disciplina teórica dedicada a estudiar la enseñanza. (p. 41).

Consideramos el espacio de nuestra cátedra como un lugar de formación e investigación. De acuerdo con la autora observamos a lo largo de las diferentes trayectorias de nuestros estudiantes una visión tradicional sobre la construcción del saber didáctico. Por esa razón, uno de los propósitos de este trabajo es el análisis de dichas concepciones en función de buscar una transformación conceptual que permita generar nuevas miradas que atraviesen sus prácticas profesionales.

Para profundizar en sus recorridos formativos, decidimos utilizar una categoría propia de la disciplina histórica: La temporalidad. Lucrecia Álvarez y Rocío Sayero (2022) sostienen que:

Cuando hablamos de temporalidad humana, hacemos referencia a tres categorías: el pasado, el presente y el futuro, a los modos en que lxs sujetxs y las sociedades dan sentido a las mismas. La temporalidad permite situar los sucesos sociales e individuales y tomar conciencia del tiempo. (p.34).

Desde este lugar proponemos el concepto de temporalidad formativa, el cual nos posibilitará observar un correlato entre el pasado y su biografía escolar; el presente y las expectativas puestas en la cursada de este espacio curricular y el futuro próximo en relación a la incertidumbre generada por las prácticas de enseñanza a realizarse en el segundo cuatrimestre.

Consideramos relevante el aporte metodológico del enfoque biográfico narrativo porque las “voces” de las/los implicadas/os en la investigación se constituyen en elementos claves a partir de los que podremos identificar las categorías de análisis mencionadas.

En este sentido tomamos ideas de Ruth Sautu (2005) quien cita la definición del método biográfico de Denzin: “el uso sistemático y colección de documentos vitales, los cuales describen momentos y puntos de inflexión en la vida de los individuos. Estos documentos incluyen autobiografías, biografías, diarios, cartas, notas necrológicas, historias y relatos de vida, crónicas de experiencias personales” (p.40). Sostiene que en la investigación biográfico narrativa el investigador trata de desprenderse de ideas e interpretaciones preconcebidas; mira los datos y los interpreta mediante un proceso de comprensión empática, de autorreflexión; por ello, es parte de la investigación y no un mero observador. Consideramos que las prácticas de la enseñanza constituyen un punto de inflexión en la formación docente inicial de las/los estudiantes del profesorado en Historia; el análisis de los registros narrativos

nos dará indicios acerca de si estamos o no en lo cierto.

Al pensar nuestras clases, en el marco de una didáctica reflexiva, buscamos diseñar construcciones metodológicas que promuevan, al decir de Steiman (2023) desafíos cognitivos-afectivos. Por ello, es necesario resaltar que el aula universitaria se constituye como un espacio de relaciones, con una intencionalidad formativa y en ella convergen varios tipos de saberes: de la/el docente, de las/ los estudiantes y el fruto de esta interacción.

Análisis de las autobiografías de estudiantes entre sus temporalidades formativas y el saber didáctico

En la clase de presentación de la materia compartimos nuestras autobiografías de prácticas con una serie de consignas que motivaron la reflexión.² Esta actividad dio lugar a relatos de 7 estudiantes, algunos construidos individualmente y otros en forma grupal los cuales serán nuestro instrumento para el análisis narrativo biográfico. Rescatamos esas voces que categorizamos en clave de temporalidad formativa, en un cuadro que habilite caminos para interpretar sus posicionamientos, emociones, recuerdos, expectativas formativas, etc.³

2. Las consignas fueron preguntas abiertas relacionadas con los aspectos que llamaron su atención respecto a las autobiografías de las docentes; su biografía escolar, y sus expectativas formativas en el presente y un futuro cercano

3. A fines de cumplir con la extensión de este resumen solo presentaremos una fuente a modo de ejemplo de cada temporalidad

Pasado formativo	Presente formativo	Futuro formativo
<p>"Si bien a lo largo de nuestra vida académica hubo momentos, profesores, enseñanzas, contenidos, etc., que hicieron mella en nosotros y nos afectaron positivamente, también hubo momentos en que nos "cruzamos" con profesores que no dejaron una buena impresión. En el caso positivo, hubo profesores que "captaron" nuestra atención, y que su forma de abordar la materia en su conjunto (contenido, metodología, etc.) la hicieron atractiva e interesante de hacer, por lo que a nuestros ojos la impresión sobre esos docentes fue más que agradable (...). En el aspecto negativo, la forma de abordar la materia de otros profesores la hicieron tediosa, mecánica, aburrida e incluso atemorizante (lo que muchos de nosotros llamamos "las materias plomo". (Estudiantes 2, 5 y 6)</p>	<p>"La principal expectativa que tenemos en relación a esta materia tiene que ver con poder generar herramientas, instrumentos y estrategias propias para poder desempeñar el rol docente. También creemos que puede ser un espacio para poder calmar las ansiedades que nos genera el iniciar este cursado y compartir experiencias para encontrar nuevas respuestas. Por otro lado, creemos que esta materia nos plantea otro desafío en términos de compromiso, ya que requiere de un rol marcadamente activo de nuestra parte (lo que la diferencia del cursado que conlleva otras materias de nuestra carrera) ya que mientras aprendemos tenemos que enseñar y viceversa. Otra expectativa es la de poder re vincularnos con la carrera que elegimos en el momento que empezamos a transitar estas aulas y poder "sintetizar" nuestro recorrido académico, es decir, darle forma y llevar a la práctica los conocimientos que fuimos adquiriendo en estos años". (Estudiantes 1 y 4)</p>	<p>"Nervios, incertidumbre y expectativas respecto a nuestro futuro como docentes. Cómo transitar al día de hoy nuestro proceso formativo genera estas cuestiones, y nos lleva a preguntarnos si contamos con las herramientas suficientes para aplicar todo lo que respecta en la enseñanza a lo teórico estructural hacia lo procesual-práctico de forma significativa". (Estudiante 7)</p>

Entramando las temporalidades formativas y la construcción de los saberes didácticos

Formación en clave de pasado

En relación a esta temporalidad, las/los estudiantes reflexionaron en relación a su biografía en la escuela secundaria y pusieron el foco en sus docentes, clases, estrategias y vínculos trazados. En algunos casos las y los profesoras/es se convirtieron en modelos a seguir por actitudes empáticas o por la pasión puesta en el cómo enseñar. De la misma manera otros fueron recordados por su apatía, clases tediosas y tradicionales.

Estas ideas se asocian a lo que Camilloni (2007) define como “creencias”. Acuerda con Zeichner y Tabachnick, quienes sostienen que las creencias, de características conservadoras, se han configurado en las múltiples horas que los docentes han sido alumnos en el sistema escolar y permanecerán latentes durante el período de formación. Serán un parámetro para evaluar las nuevas ideas que se enseñan en él, sobre la escuela, la enseñanza y el aprendizaje. Además, la autora, considera los aportes de James Rath quien concluye que el cambio de las creencias debe efectuarse temprano en la formación para que tenga resultados positivos a través de disposiciones, “reforzadas” en el nivel de las conductas.

Éstas se relacionan con el conocimiento que el docente debe poseer, su capacidad para trabajar con colegas, y su acción en favor de la justicia, la honestidad y la equidad. Cada disposición conduce a desarrollar conjuntos de acciones que resultan menos discutibles u opinables que las creencias. (Camilloni 2007, p.43)

La formación en clave de presente

En este sentido el foco estuvo puesto en las expec-

tativas sobre la formación docente específica relacionada con las prácticas profesionales. Advertimos una mirada esperanzadora sobre este espacio académico que podrá ayudarlas/os en el camino a ser docentes. Esperan aprender herramientas relacionadas con la didáctica que darán lugar a la construcción metodológica. Consideran que la materia debe orientarse al autoconocimiento personal para formar la identidad docente, pero también como un espacio de intercambio de experiencias y conocimiento colaborativo entre docentes y estudiantes.

La formación en clave de futuro

Los y las estudiantes vislumbran sus prácticas profesionales futuras como un momento de posibilidades e interrogantes. Las primeras se asocian al docente “que quieren ser”. Los segundos, las y los llevan a preguntarse si cuentan con la formación práctica y teórica, cuestiones cotidianas del aula que generan sentimientos de temores, incertidumbre y expectativas. Sin embargo, en el ejercicio de socialización advirtieron que eran preocupaciones compartidas lo que les proporcionó cierta tranquilidad y entendieron que tanto sus parejas pedagógicas como las docentes de la cátedra los acompañarán en el pasaje de alumna/o a docente.

Advertimos entonces la necesidad de una formación relacionada con los saberes didácticos. En este sentido acordamos con Camilloni (2007) al considerar a la didáctica un apoyo teórico a la tarea de la/el profesora/or concreta/o, situada/o en contextos históricos y sociales que determinan sus prácticas. Este se evidenciará en la toma de decisiones, en la interacción con grupos de alumnos/as específicos/as que deben adquirir aprendizajes en un contexto y momento determinado. El discurso de la

didáctica es teórico y “el intérprete, sujeto y destinatario a la vez, debe penetrar a través de los contenidos manifiestos, para reconstruir su significado teórico-práctico, en términos que le permitan iluminar la situación particular y la interpretación que de ella se hace” (p. 56-57).

Algunas conclusiones, siempre provisionarias

Consideramos, como docentes investigadoras, que el recurso/instrumento utilizado permitió el sondeo biográfico que imprimió importancia a sus tiempos reales de formación. Esa introspección en la temporalidad personal propició una valoración y un posicionamiento que nos permitió comprender a las y los cursantes con el equipaje que traen y con expectativas puestas en horizontes próximos donde se cruzan saberes y sentimientos, que por lo general no son contemplados en la educación superior. Esta consideración estuvo presente en la planificación del ejercicio que comenzó con la lectura de autobiografías de nuestras prácticas cuyo objetivo fue “bienvenir” a las y los estudiantes con nuestras vivencias para lograr acercamientos que permitieron emerger sus propias voces a fin de obtener orientaciones relacionadas con el saber didáctico que adquirirán en la materia.

Referencias bibliográficas

- Andelique, Marcelo. (2011) La Didáctica de la Historia y la formación docente: ¿Qué profesor de historia necesitan las escuelas? *Clío & Asociados* (15), 256-269. En *Memoria Académica*. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5025/pr.5025.pdf
- Álvarez, Lucrecia y Sayago, Rocío. (2022). ¿Cómo se

- aprende a enseñar el tiempo histórico? Un estudio comparativo entre los Profesorados de Historia de la UNC y la UNL. En *Reseñas de la Enseñanza de la Historia* N° 20. Neuquén. Disponible en: <https://re-revele.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/issue/download/341/81>
- Huerga, Verónica. et al (2023). Prácticas de la enseñanza de la Historia. Memorias de docentes: narraciones y vivencias en pasado y presente. En *Reseñas de la Enseñanza de la Historia* N° 23. Neuquén. Disponible en: <https://re-revele.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/article/view/4707>
- Camilloni, Alicia. (2007) *El saber didáctico*. Buenos Aires, Argentina: Paidós
- Gil Cantero, Fernando. (2009). Educación y narrativa: la práctica de la autobiografía en la educación. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 9. <https://doi.org/10.14201/3134>
- Steiman, Jorge. (2023). *Enseñar didáctica. Recorridos para un paradigma propositivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Sautu, Ruth (2005). *Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumiere. Versión digitalizada

Prácticas de conocimiento y saberes en cátedras de Didáctica de tres universidades nacionales. Avances de una investigación en curso

Victoria Baraldi

vbaraldi@gmail.com

María Virginia Luna

virginialuna11@gmail.com

UNL

Sofía Picco

sofiapicco@fahce.unlp.edu.ar

UNLP

Presentación

Exponemos los avances parciales relativos al desarrollo de la segunda etapa del proyecto de investigación Prácticas de conocimiento en el campo de la didáctica: procesos y producciones que habilitan comprensiones de la complejidad del presente¹. Nuestro equipo está compuesto por docentes de cátedras de Didáctica y tesis de maestría y doctorado de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Universidad Nacional del Litoral (UNL) y Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER).

En esta investigación nos proponemos relevar rasgos de la producción de conocimiento en el campo didác-

1. Directora Dra. Victoria Baraldi; co-directora Dra. Virginia Luna. Período: 2021-2024. Curso de Acción para la Investigación y el Desarrollo (CAI+D 2020), Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral. Resolución C.S. N.º 378/2020.

tico universitario argentino actual, específicamente, qué conocimientos y saberes relativos a la enseñanza se están generando en universidades públicas argentinas a través de dos líneas de trabajo: una centrada en la producción de conocimiento didáctico publicada en revistas y eventos académicos; otra focalizada en saberes que circulan en espacios curriculares de formación docente.

En este encuentro de la Red de Cátedras de Didáctica General de Universidades Nacionales compartimos avances concernientes a la especificación del diseño metodológico de la segunda línea de trabajo, que involucra la creación de instancias de reflexividad entre docentes y estudiantes de tres cátedras de Didáctica de tres universidades nacionales. En consonancia con los objetivos de nuestro proyecto y las finalidades de estas Jornadas, consideramos que debatir colectivamente en torno al sentido, contenidos y formatos de enseñanza de la didáctica en la formación docente universitaria permite reconocer también allí prácticas de conocimiento y saberes tan relevantes como la producción investigativa.

Contexto de la investigación

Algunas preguntas que nos orientaron inicialmente fueron: ¿Qué conocimientos y saberes relativos a la enseñanza se están generando hoy en universidades públicas argentinas? ¿Cuáles son las principales líneas de investigación en didáctica? ¿Qué preguntas sobre el tiempo presente y la enseñanza emergen en la trayectoria de los docentes investigadores y de estudiantes que se están formando como docentes en la universidad? ¿Qué sentidos adquieren los espacios de formación en didáctica para los estudiantes? ¿Qué herramientas del campo de la didáctica les resultan potenciadoras y valiosas para pensar y

construir la enseñanza desde una mirada compleja?

Estos interrogantes se inscriben en diversas referencias teóricas. En primer lugar, adherimos a las afirmaciones de Morin (1990) cuando desafía a toda forma de pensar a hacerlo de manera compleja y a edificar una práctica compleja. Las maneras de interpretar e intervenir en la realidad requieren de la capacidad de “contextualizar la información e integrarla en un conjunto que le de sentido” (Baraldi, 2019, p.19). Los pilares del pensamiento complejo permiten interrogar las relaciones de la didáctica con otras disciplinas en la producción de conocimiento, identificar los puntos de desorden e indeterminación que interpelan abordajes sobre la enseñanza y rastrear los modos de reflexividad promovidos por parte de los sujetos implicados en esas prácticas (Baraldi, 2019).

En segundo lugar, el constructo “prácticas de conocimiento” (Guyot, 2011, 2016), habilita comprender las producciones de conocimientos con relación a lógicas y usos que se dan en diversas prácticas sociales, en tanto el saber es un bien social que hace posible la comprensión del mundo. Esta categoría permite referir al conocimiento en acción que se genera para enseñar, investigar o ejercer una profesión. La posibilidad de intervenir en estas prácticas pone de relieve la importancia de comprender los modos en que los sujetos se relacionan con el conocimiento. La autora fundamenta la necesidad de analizar las prácticas de conocimiento en su complejidad, considerando una perspectiva que vincula microespacio y macroespacio social.

Por su parte, recuperamos la categoría de “saber” de los aportes de Beillerot, Blanchard-Laville y Mosconi (1998), quienes sustentan la noción de relación con el saber, aduciendo que solo hay saber a partir de una cierta relación con él, a través del hecho de que un cierto sujeto

exige un saber indeterminado que es al mismo tiempo un poder indeterminado del saber, y que le permitirá precisamente cambiar su relación con el medio. Emergen así ciertos puntos de contacto, sin desconocer especificidades, con las categorías antes expuestas. Para estos autores el saber es parte de ese proceso relacional del sujeto con su medio que interviene tanto en la producción del sujeto como de lo existente. Avanzamos de este modo en algunas diferenciaciones entre saber y conocimiento, en tanto, inicialmente, con el segundo nos referimos a un proceso que conlleva ciertas instancias de sistematización y objetivación.

A partir de estos supuestos entendemos que son las prácticas de conocimiento y relaciones de saber situadas temporal, subjetiva e institucionalmente las que adquieren un lugar preponderante en la revisión de saberes académicos de la didáctica, posibilitando relativizarlos, generar quiebres en lo ya sabido y en sus formas de transmisión y de producción. Desde esta perspectiva, el saber didáctico también es proceso, realidad social y cognitiva que no se presta a ser cosificada y configurada en una externalidad al sujeto.

Por último, tomamos los estudios de los procesos de institucionalización de la educación como campo disciplinar. En este sentido, la didáctica presenta la particularidad de formar parte de aquellas disciplinas sociales de institucionalización secundaria: se constituyen en torno al ejercicio de una profesión. Esto implica una constante tensión para “responder a las fuertes demandas sociales y la esfera político-administrativa y, por otro, a la constitución de una disciplina científica que obliga a un distanciamiento de dichas demandas” (Suasnábar, 2013, p. 24).

Por otro lado, cabe reflexionar en torno a qué sucedió con las preguntas iniciales luego de que la pandemia

del Covid fuera decretada. En lo que respecta a la investigación educativa, el aislamiento significó una conmoción inédita, sobre todo por la fuerte tradición cualitativa que tiene nuestro país, lo cual obligó a los investigadores a repensar los alcances de lo cualitativo en nuevas condiciones (Nobile, 2020). Junto con ello, se vieron afectados los modos de pensar y construir conocimientos en torno a la enseñanza, por lo que era plausible pensar que también nuestros objetos de estudio sufrieran ciertas reconfiguraciones tanto en lo relativo a los temas y problemas abordados en las publicaciones periódicas, como a los saberes en juego en la formación docente.

En el marco del primer objetivo de investigación, durante 2021 y 2022 realizamos un relevamiento preliminar de doscientos artículos sobre enseñanza y didáctica publicados entre los años 2018-2021 en revistas académicas argentinas de educación. Para ordenar este corpus definimos un conjunto de criterios: 1- textos centrados en análisis y reflexiones epistemológicas del campo didáctico; 2- avances y/o resultados de investigaciones con foco en la enseñanza; 3- relatos de experiencias; 4- trabajos que aluden a la enseñanza enfocados desde otros campos de conocimiento; y 5- trabajos encuadrados dentro de las didácticas específicas. Los primeros hallazgos se encuentran sistematizados en trabajos del equipo (Baraldi, Luna y Picco, 2021; Baraldi y Luna, 2022; Baraldi, Luna y Picco, 2023) en los que analizamos exploratoriamente: aspectos de los modos de construcción, circulación y apropiación del conocimiento didáctico; las implicancias que cobra la complejidad de la enseñanza en el corpus relevado; problemáticas con mayor nivel de visibilidad a partir de la pandemia como lo son la relación entre enseñanza y nuevas tecnologías y los vínculos entre enseñanza, emociones y afectos.

Saberes didácticos desde la producción de cátedras

La pregunta por la producción de conocimientos y saberes didácticos en la investigación y en la enseñanza parte del supuesto de que los mismos tienen diversas reglas de formación, circulación y apropiación dentro de la universidad. De allí que, en relación con la segunda línea de la investigación, procuramos indagar acerca de las especificidades y relaciones entre espacios de investigación y enseñanza, criterios epistémicos y metodológicos de selección y organización de los contenidos que estructuran las cátedras seleccionadas para el estudio, modos de comprensión del presente y de la enseñanza que se ofrecen en estos recorridos, sentidos y posicionamientos que docentes y estudiantes realizan en relación con las propuestas y con lo didáctico.

A continuación, exponemos sucintamente rasgos de las asignaturas involucradas, en las que nos desempeñamos actualmente como docentes e investigadoras².

Didáctica de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la UNLP se dicta en el primer cuatrimestre del segundo año de las carreras de profesorado y licenciatura en Ciencias de la Educación, según el Plan de Estudios vigente desde 2002. El programa desde 2023 manifiesta algunas innovaciones sustanciales respecto al programa de los años anteriores que han sido el resultado del posicionamiento teórico-epistemológico en el campo de la didáctica y un ejercicio sistemático de reflexión sobre las prácticas por parte del equipo de cátedra. En este sentido, el programa presenta los contenidos

2. Vale aclarar que proyectamos esta tarea como una primera instancia del trabajo empírico, para luego hacerlo extensivo a otros espacios de formación que puedan sumarse.

y la bibliografía obligatoria agrupada en cinco unidades, cada una de las cuales se conforma en torno a la profundización de distintas dimensiones didácticas que hacen a la complejidad de las prácticas de enseñanza. A su vez, se proponen tres ejes de profundización transversales que atraviesan las unidades y permiten a los estudiantes un particular recorrido y apropiación de los contenidos de la asignatura. Estos ejes son: 1- contextos de enseñanza mediados por las tecnologías; 2- contextos de enseñanza en la ruralidad; y 3- contextos de enseñanza en instituciones educativas no convencionales.

Por su parte, Didáctica General es una asignatura cuatrimestral obligatoria dentro del ciclo superior, compartida por siete profesorados (Biología, Letras, Matemática, Geografía, Historia, Filosofía y Química) que se cursan en la Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC) de la UNL. Los estudiantes luego cursan las didácticas específicas. Allí se trabaja en torno a cuatro ejes que se retroalimentan entre sí y que se articulan a una experiencia de enseñanza que los estudiantes realizan en escuelas secundarias y en otras instituciones en las que se desarrollan actividades educativas. Los ejes giran en torno a: 1- la enseñanza, conceptos, sentidos y contextos; 2- las tramas institucionales y epistemológicas de las disciplinas; 3- políticas curriculares; y 4- la cuestión metodológica de la enseñanza.

Por último, Didáctica I pertenece a las carreras de profesorado y licenciatura en Ciencias de la Educación de la UNER. Es una materia anual que se encuentra situada en el segundo año de cursado y resulta el primer contacto curricular formal de los estudiantes con la especificidad del campo didáctico³. Su inscripción en las carreras e

3. Este recorrido luego se extiende para el caso de ambas carreras a Didáctica II en tercer año y para el Profesorado a Didáctica III y IV, en cuarto y quinto

institución mencionadas, la implementación de un nuevo plan de estudios en 2012 y movimientos teóricos-epistemológicos del equipo docente, fueron delineando un abordaje arqueológico-genealógico del objeto didáctico (Luna, Castells y Gallo, 2019). Se propone una aproximación al dominio de lo didáctico desde ciertos problemas que lo configuraron históricamente, promoviendo una problematización de la propia actualidad⁴ de los formatos escolares y las prácticas didácticas. Allí se inscriben interrogantes, análisis y propuestas que, en el marco de un trabajo con escuelas secundarias, sitúan a los estudiantes enfrente del carácter de acontecimiento que tiene la enseñanza. Los ejes de contenido son: 1- Procesos de escolarización ante la exigencia de publicidad del saber como vector organizador de lo didáctico y la didáctica; 2- Espacios transpositivos didácticos y la construcción de la enseñanza en escenarios escolares contemporáneos.

Primeras decisiones en torno a la estrategia metodológica

Las diversas carreras donde se enseña didáctica, las tradiciones institucionales, localizaciones geográficas e inserciones curriculares disímiles, las trayectorias de las docentes y los estudiantes, operan como supuestos metodológicos que nos auguran la posibilidad de reconocer en estas cátedras particulares prácticas de conocimiento en juego y la condición situacional que tienen los saberes.

Sin embargo, este abordaje exige justificar su per-

año respectivamente.

4. En este sentido, se recupera el interrogante que Foucault propone como hilo conductor de la última parte de su obra, cuando analiza las relaciones históricas entre sujeto y verdad: ¿qué somos hoy?, ¿cuál es nuestra actualidad? (Foucault, 1996; 2018).

tinencia como instancia de validación empírica (Samaja, 1999) dentro del proyecto. El desafío es elaborar un encuadre de trabajo para la construcción de datos en condiciones de implicación⁵, la cual -si bien opera en toda práctica- en este caso es directa en relación con los espacios institucionales seleccionados como unidades de estudio. Convenimos que la implicación con y en las asignaturas presentadas no puede ser vista como un obstáculo que sesga la investigación, sino como una herramienta de producción de conocimiento (Cocha, Furlán y Flores, 2018) que puede ayudarnos a docentes y estudiantes a objetivar y relativizar categorías de la disciplina en cuestión, la formación docente, el mundo social y educativo. El encuadre contemplaría así la creación de tiempos y espacios intercátedra que funcionen como instancias de intercambio y reflexividad, cuya finalidad será reconstruir relaciones con los saberes didácticos presentes en las experiencias docentes y en dos cohortes estudiantiles.

Planeamos trabajar en dos momentos. En primer lugar, con encuestas on-line que permitirían un acercamiento a la casi totalidad de los estudiantes que cursaron y acreditaron las asignaturas mencionadas en los años 2021 y 2022 para la anual, y 2022 y 2023 para las cuatrimestrales. Posiblemente esta encuesta nos aproxime a los ejes, conceptos e ideas que se abordaron en estos espacios, así como una “reconstrucción” del modo en que ven ellos a la didáctica como campo de conocimiento. En un segundo momento, proyectamos un espacio -también virtual por cuestiones de viabilidad de la propuesta-, con algunas de las características del focus group, donde

5. Tomamos implicación como una categoría epistemológica y metodológicamente potente, proveniente de los estudios institucionalistas y enfoques clínicos en educación.

estudiantes de las distintas cátedras puedan narrar⁶ experiencias transitadas (de lecturas, intercambios, prácticas de enseñanza, entre otras) y el modo en que pudieron ser resignificadas en sus trayectorias posteriores. Para ello prevemos la elaboración de tópicos de discusión. La misma estrategia nos daremos los equipos docentes: integramos sesiones de discusión en torno a los programas y recorridos recientes que incidieron en la construcción de los espacios curriculares.

Por último, podemos anticipar algunos recaudos en el marco de los supuestos epistemológicos y teóricos compartidos. Entre ellos mencionamos: convocar a estudiantes que ya hayan acreditado la asignatura para deslindar la indagación de los procesos de evaluación; preservar siempre el anonimato en las presentaciones de los avances de la investigación; invitar a especialistas de didáctica que no trabajen en nuestras asignaturas para que registren y observen los encuentros virtuales; poner a consideración estas definiciones preliminares en estas Jornadas y ante otros colegas previo a su implementación; mantener un ejercicio de reflexividad permanente como docentes a cargo de las asignaturas y como investigadoras.

En el momento de realización de estas Jornadas, esperamos contar con algunos primeros resultados e invitar a otras cátedras para hacer extensiva la indagación.

Referencias bibliográficas

Baraldi, Victoria. (2019). Leer a Morin. Notas para comprender nuevos y viejos problemas. InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior,

6. Para esta segunda instancia, aportamos al uso de narrativas porque entendemos que esta modalidad puede colaborar en la visualización de las relaciones con el saber.

- 6(2), Artículo 2. <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/182>
- Baraldi, Victoria, Luna, Virginia y Picco, Sofía. (2021). Producción de conocimiento didáctico. Primeras definiciones de un proyecto de investigación. En Oscar Lossio, Mariela Coudannes Aguirre y Julia Bernik (Comps.). *Pensar la enseñanza y la formación desde los desafíos del presente.* (pp. 21-29). FHU-UNL. <https://www.fhuc.unl.edu.ar/institucional/wp-content/uploads/sites/3/2018/08/Pensar-la-ense%C3%B1anza-y-la-formaci%C3%B3n.pdf>
- Baraldi, Victoria y Luna, Virginia. (2022). Perspectivas y categorías didácticas presentes en revistas argentinas de educación. V Jornadas Internacionales Problemáticas en torno a la Enseñanza en la Educación Superior Diálogo Abierto entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas. UNCuyo. <https://siip2019-2021.bdigital.uncu.edu.ar/fichas.php?i-dobjeto=17686>
- Baraldi, Victoria, Luna, Virginia y Picco, Sofía. (2023) Desafíos teórico-metodológicos para comprender la complejidad de la enseñanza. Aportes para la discusión desde un proyecto de investigación en curso. *Itinerarios Educativos*, (18), Artículo e0047. <https://doi.org/10.14409/ie.2023.18.e0047>
- Beillerot, Jacky, Blanchard-Laville, Claudine, y Mosconi, Nicole. (1998). Saber y relación con el saber. Paidós.
- Cocha, Trinidad, Furlán, Gabriela y Flores, María Eugenia. (2018). El análisis de la implicación como herramienta de trabajo del sí mismo profesional en la formación. En Virginia Schejter, Trinidad Cocha, Gabriela Furlán y Florencia Ugo. *La clínica institucional: construcción compartida de conocimientos* (pp.51-68). EUDEBA.

- Foucault, Michel. (1996). ¿Qué es la ilustración? La Piqueta.
- Foucault, Michel. (2018). ¿Qué es la crítica? Seguido de La cultura de sí. Sorbona, 1978 / Berkeley, 1983. Siglo XXI.
- Guyot, Violeta. (2011). Las prácticas de conocimiento. Un abordaje epistemológico. Lugar.
- Guyot, Violeta. (2016). Epistemología, prácticas de conocimiento y universidad. Itinerarios Educativos (9), 43-58. <https://doi.org/10.14409/ie.v0i9.6535>
- Luna, Virginia, Castells, María del Carmen y Gallo, Romina. (2019). Enseñanza de la Didáctica en la Universidad: memorias de un recorrido y nuevos arribos metódicos. 1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas-Humanidades entre pasado y futuro. UNSaM. <https://www.academica.org/1.congreso.internacional.de.ciencias.humanas/1429>
- Morin, Edgar. (1990). Introducción al pensamiento complejo. Gedisa.
- Nobile, Mariana. (2020). ¿Y ahora qué hago? ¿Cómo reorientar nuestras investigaciones? FLACSO. <https://www.ecys.flacso.org.ar/post/y-ahora-qu%C3%A9-hago-c%C3%B3mo-reorientar-nuestras-investigaciones>
- Samaja, Juan. (1999). Epistemología y metodología. Eudeba.
- Suasnábar, Claudio. (2013). La institucionalización de la educación como campo disciplinar: Un análisis desde la perspectiva de la historia social de las ciencias sociales. Revista Mexicana de investigación educativa, 18(59). 1281-1304. <https://comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/289>

Tensiones y debates respecto a las prácticas de enseñanza en la provincia de La Pampa: entre la pandemia y pospandemia”

Cristina Quipildor

Silviacq1979@gmail.com

UNLPam

La presentación tiene como propósito socializar el análisis de los datos correspondiente al proyecto de investigación que se denomina: “Las prácticas de enseñanza en el Ciclo Orientado del Nivel Secundario en la Provincia de La Pampa”¹, cuyo objetivo general es construir conocimientos sobre las prácticas de enseñanza del Ciclo Orientado del Nivel Secundario en la provincia de La Pampa desde una dimensión curricular; pedagógico- didáctica y desde los procesos de subjetivación de las y los actores institucionales. Este es un trabajo de indagación que lleva adelante un equipo de investigadoras/es del campo de la Didáctica en las carreras de formación docente de la Sede de General Pico, de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam.

Desde el año 2007, el nivel de Educación Secundaria se ha planteado como un objeto de investigación atractivo para analizar las distintas reformas curriculares. A partir de la implementación de los cambios propuestos

1. Proyecto aprobado por Resolución 153/20 del Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa. Dirigido por la Mgr. Liliana E. Campagno.

por la LEN (Ley de Educación Nacional 26.206) se inició un camino de indagación acerca de los procesos de desarrollo curricular, que hizo foco en: el análisis crítico de las normativas nacionales y jurisdiccionales; las condiciones institucionales para implementar los cambios propuestos y los procesos de resignificación por parte de las y los distintos actores institucionales que conforman los equipos de gestión, el cuerpo docente; durante el último año se incorporaron las voces del estudiantado.

En el 2016, se indagó en las trayectorias educativas de las y los estudiantes que cursan el Ciclo Orientado, en relación con las estrategias de acompañamiento de las trayectorias escolares. Los avances y aportes construidos, plantearon interrogantes vinculados a las prácticas de enseñanzas propuestas por el colectivo docente para las y los estudiantes que asisten al Ciclo Orientado de la escuela secundaria, ya que son varias las dimensiones que atraviesan dichas prácticas y hacen de las mismas un desafío constante para atender la complejidad e incertidumbre que presentó el contexto de Pandemia y pospandemia.

La investigación sigue una lógica cualitativa en consonancia con las decisiones epistemológicas acerca de la definición del objeto y del tipo de conocimiento que interesa construir. El diseño de investigación es flexible y abierto, en tanto permite comprender e interpretar la emergencia de nuevos núcleos problemáticos que surgen con el devenir de la investigación; dando lugar a la reformulación de los interrogantes iniciales y la formulación de hipótesis interpretativas que se reformula a medida que el trabajo de campo se lleva adelante. Para la recolección de datos se realizaron, primeramente, entrevistas semiestructuradas a equipos de gestión, asesoras pedagógicas y docentes de cinco instituciones de nivel medio de la Provincia de La Pampa (Argentina) durante el año 2021.

En un segundo momento, durante el año 2022, se realizaron entrevistas semiestructuradas a estudiantes que asisten a escuelas de nivel medio de diferentes localidades de la Provincia de La Pampa con diversas orientaciones y modalidades en los períodos de aislamiento preventivo obligatorio y de la modalidad híbrida implementada en el año 2021.

A un año de “presencialidad plena”, la resolución N° 131/23 del Ministerio de Educación de la Provincia de La Pampa aprueba un “Régimen Académico para el Fortalecimiento de la Educación Secundaria” en vigencia a partir de marzo del presente año. El mismo plantea la regulación sobre diferentes aspectos organizacionales; para esta presentación interesa especialmente el capítulo V de la normativa ministerial que refiere específicamente a la cursada, evaluación, acreditación, calificación y promoción de los y las estudiantes.

Desde las normativas, se apela al establecimiento de acuerdos institucionales de evaluación, al análisis crítico que realizarán equipos de enseñanza y de gestión sobre las prácticas pedagógicas habituales con el fin de elaborar estrategias significativas, la acreditación de los y las estudiantes será una decisión a partir de acuerdos institucionales necesarios a partir de esta normativa. Se espera, también, que para el acompañamiento específico e instancias de intensificación de aprendizajes se realicen acuerdos entre equipos de enseñanza y de gestión.

Esta modificación al régimen académico significa un nudo complejo de resolver en las instituciones educativas, ya que se transforman en demandas urgentes en idénticas condiciones institucionales previas a la pandemia. Los tiempos y espacios de encuentro, de reuniones y /o jornadas son nulas o insuficientes para concretar los acuerdos que dictamina la resolución. La disparidad de

critérios al interior de cada escuela secundaria, sumado a las condiciones laborales de las y los docentes se convierten en realidades difíciles de conciliar para factibilizar las políticas ministeriales afectando directamente al cumplimiento de mandatos y compromisos con las demandas que la sociedad plantea, ya que éstas son interpretadas y reinterpretadas por los actores institucionales que se encuentran en un contexto particular. Estos análisis, pondrían en evidencia la distancia entre lo normado, las políticas destinadas a garantizar lo que las leyes establecen, las institucionalidades que se generan y los diversos modos de recontextualización y apropiación por parte de las comunidades educativas y los sujetos. (Felfeber, 2022)

Uno de los aspectos más debatido y resistido al interior del colectivo docente y directivo es considerar la aprobación de un espacio curricular pendiente por la aprobación del mismo espacio homónimo del año en curso. Es decir, la normativa define como espacio homónimo a los espacios curriculares que sus saberes/capacidades comparten la misma estructura sintáctica (procesos) y se vinculan con la gradualidad, profundidad, complejidad, e integración progresiva de la estructura semántica (conceptos) de la disciplina, según corresponda a la unidad académica del Ciclo Básico o del Ciclo Orientado. Las resistencias se agudizan porque esta consideración condiciona la promoción al año siguiente o la permanencia en el año cursado. Se promociona hasta con tres espacios curriculares pendientes de aprobación y el currículum se constituye en un objeto privilegiado de una “supuesta” o “pretendida” innovación pedagógica.

La evaluación es y ha sido históricamente un objeto de reflexión e investigación crucial ya que pone en discusión históricos debates educativos: ¿qué se evalúa?, ¿cómo se evalúa?; ¿para qué se evalúa? y ¿qué se hace

con la información?, ¿cómo se realiza la devolución de la evaluación?

Desde las voces de los equipos de gestión, se expresa que el Reglamento académico representa un documento que “vino a ordenar todo lo que se había propuesto en el contexto de Pandemia” (Dir. 1) otorgándole un sentido normativo, que pretende abarcar y reordenar las decisiones propuestas en dicho contexto. Es un “instrumento normativo que, determina regulaciones para la evaluación, acreditación y promoción de las y los estudiantes, regulaciones para acompañamientos específicos de las trayectorias escolares, regulaciones sobre las condiciones de ingreso, permanencia, movilidad y egreso de las y los estudiantes y regulaciones sobre la convivencia escolar”. (Pág.27)

De esta forma, “es necesario revisar la organización de las instituciones, las condiciones pedagógicas e institucionales adecuadas para hacer efectivo el acceso, la continuidad escolar, la formación relevante, egreso y titulación de las y los estudiantes, con prioridad en aquellos sectores más vulnerados. Pensar la educación secundaria implica reconocer su carácter de construcción histórica, reposicionando la obligatoriedad y la inclusión e interpelando las practicas institucionales, no solo en este nivel, sino también en los precedentes y posteriores.”

La comunidad educativa ha respondido en clave institucional al adaptarse a las distintas disposiciones que desde el gobierno central se prescribían; esto se advierte cuando desde las voces de las y los actores institucionales expresan que “cada escuela fue haciendo lo que podía “ (Dir.2) Al respecto, se revisaron decisiones que durante el contexto de Pandemia y retorno a la presencialidad (2021-2022) se tomaron como es el caso del diseño de las propuestas de enseñanza y la re vinculación de estudian-

tes y docentes. Al respecto una vicedirectora expresa que sería significativo, fortalecer el trabajo interdisciplinario; la construcción por parte del cuerpo docente, de propuestas de enseñanza bajo los principios de la integralidad y la atención a la diversidad. (VDir. 1)

En este sentido, los propósitos del Régimen Académico apuntan a:

- Definir las condiciones institucionales que posibiliten trayectorias escolares continuas, completas y relevantes para las y los estudiantes.
- Establecer pautas para las alternativas de escolarización que atiendan a requerimientos específicos de trayectorias discontinuas con el propósito de garantizar la continuidad pedagógica de las y los estudiantes.
- Generar diversificación de los procesos de enseñanza para fortalecer modos de acceso, apropiación y construcción del conocimiento.
- Comunicar y anticipar a estudiantes, adultas y adultos de referencia, sobre los riesgos pedagógicos que se puedan suscitar, a partir de prácticas que renuncien a las prescripciones del Régimen Académico.
- Hacer explícitas las regulaciones para evaluación, acreditación y promoción de las y los estudiantes, la convivencia y la participación escolar.

En el marco de la obligatoriedad del Nivel Secundario y de sus finalidades, las orientaciones garantizaran que las y los estudiantes se apropien de saberes específicos relativos al campo de conocimiento conforme a la Orientación/Especialidad del ciclo orientado, con la pretensión de responder a los sentidos de la educación secundaria, es decir para fomentar la formación ciudadana, los estudios

superiores y para el mundo del trabajo.

Los sentidos que el saber se le ha asignado proviene principalmente de una relación de exterioridad seleccionados por campos disciplinares, recuperando el pensamiento de Beillerot (1996) podríamos decir que el saber es entendido como un sustantivo plural, es decir como “el conjunto de saberes socialmente reconocidos” (en Masta-che, A.; 2012)

La selección de dichos saberes se explicitó en un material curricular de priorización de saberes, basados en criterios de prioridad a partir de la posibilidad de construir propuestas integrales que garanticen por un lado la continuidad pedagógica de las y los estudiantes y por otro lado la atención y acompañamiento de las trayectorias educativas.

La concepción de evaluación

Una deuda histórica que se ha apropiado la educación secundaria y que se agudizó durante el contexto de pandemia y pos pandemia, es con la evaluación. La propuesta en un principio fue mediante la promoción de una evaluación ciclada que incluyera saberes de distintos años en una única propuesta que respondiera a la priorización curricular.

Este intento de respuesta, se convirtió en un tema controversial, que desde las voces de las y los equipos de gestión y el cuerpo docente es vivenciado como un problema ya que aún no hay claridad en cómo abordarlo. El Reglamento académico se concibe a la evaluación como una “construcción social y como convención susceptible al cambio, es abordada desde una perspectiva democrática que alude a la necesaria participación de los sujetos que se ven afectados, principalmente profesores y estu-

diantes como participantes de las acciones que se adoptan. De esta forma, la evaluación en el Nivel Secundario se basa en una concepción formativa y sumativa del proceso evaluativo y de los logros de aprendizaje de cada espacio curricular”. Para ello, se propuso una plantilla en la cual, el cuerpo docente debía valorar de manera cualitativa el estado de avance del estudiantado respecto a los objetivos propuestos por la o el docente en cada asignatura. Al respecto, el Reglamento académico prescribe: “La escala será conceptual y numérica en el año escolar para el Ciclo Básico y Ciclo Orientado de la Educación Secundaria. Constituyen calificaciones: las parciales de cada trimestre y la final de carácter anual una vez acreditada. De esta manera, las calificaciones del primer, segundo y tercer trimestre del año escolar serán conceptuales, mientras que la final anual, una vez acreditada, será numérica. La calificación de cada trimestre representa una instancia parcial de evaluación en relación con el proceso de aprendizaje de cada espacio curricular. El proceso evaluativo es una pauta para revisar y reajustar los dispositivos y los proyectos de enseñanza, diseñar estrategias, configuraciones de apoyo, ajustes razonables y acompañamiento de la o del estudiante.”

Si bien las discusiones en torno a la evaluación son históricas, continúan en agenda: por un lado, la necesidad de reconfigurar las prácticas de enseñanza y por otro, la demanda de políticas educativas que contemplen la complejidad y diversidad de trayectorias de manera tal que se garantice y cumpla con la obligatoriedad de la educación secundaria.

Referencias bibliográficas

- Casanova Cardiel, H. Coord. (2020) Educación y pandemia. Una visión académica. Flores, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. UNAM. México.
- Feldfeber, M. (2022) El derecho a la educación frente a los desafíos de la justicia social. En *Anales de la Educación Común* 3(1-2), 43–51. Recuperado a partir de <https://cendie.abc.gov.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/1525>
- Dussel, I. comp. Ferrante, P. Comp. Pulfer, D. comp. (2020) *Pensar la educación en tiempos de pandemia* Puiggrós, A. UNIPE.
- Fernández, L (2020) La escuela, un espacio institucional complejo donde la educación solo a veces es posible. En: *La Escuela como institución. Una mirada multidisciplinar* Romo Morales, G. (Coord.) Ediciones de la noche. Disponible en línea (PDF) La escuela como institucion. Una mirada multidisciplinar. (researchgate.net)
- Kessler, G. (2003) Escuela y delito juvenil. La experiencia educativa de jóvenes en conflicto con la ley *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 32, enero-marzo, 2007, pp. 283-303 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México ISSN 1405-6666 <https://es.scribd.com/document/253836049/Escolaridad-de-baja-intesidad-Gabriel-Kessler-pdf> [último acceso: 25/05/2021]
- Mastache, A. (2012) *Clases en escuelas secundarias. Saberes y procesos de aprendizajes, subjetivación y Formación.* Noveduc Ediciones. Buenos Aires. Argentina

- Mena Martínez, L., Fernández Enguita, M. y Riviére Gómez, J. (2009). “Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar”. En: Revista de Educación, número extraordinario 2010, pp. 119-145. Disponible en: <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2010/re2010.html> [último acceso: 25/05/2021]
- Nobile, M. y Tobeña, V. (2019) Sobre políticas educativas y trayectorias escolares. Escenarios condicionantes para la concreción de políticas de cambio en la escuela secundaria argentina. Revista del IICE DOSIER págs. 23-38 N° 46 julio-diciembre 2019
- Zelmanovich, P. (2019) Efectos de presencia en la virtualidad. <https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/07/Actas-de-III-Jornadas-Educacion-a-Distancia-y-Universidad.pdf> [último acceso: 25/05/2021]

Entrevistas clínicas y materiales didácticos digitales: estrategias metodológicas para recordar la enseñanza

Ana Griselda Diaz

agdiaz@huma.unca.edu.ar

María Celeste Sanchez Escalante

msanchezescalante@huma.unca.edu.ar

José Yuni

joseyuni@gmail.com

UNCA

Introducción

En el marco de la tesis doctoral titulada Formas de representar el contenido de la enseñanza: materiales didácticos digitales en el nivel secundario catamarqueño durante la enseñanza virtual, la cual se inscribe en los campos de la Didáctica General y la Tecnología Educativa, se indagan los rasgos que asumieron las configuraciones didácticas emergentes en las prácticas de enseñanza virtualizadas del nivel secundario, durante los años 2020 y 2021 en la provincia de Catamarca. El objetivo general que guía la tesis doctoral, es analizar las configuraciones didácticas emergentes de las prácticas de enseñanza virtualizadas del nivel medio; específicamente las formas de representar el contenido en los materiales didácticos digitales (MDD). En este marco, la dimensión estratégica de la investigación prevé dos fases claves para la construcción de los datos: la recuperación de MDD que dise-

ñaron los docentes para enseñar durante la pandemia y, el diseño e implementación de entrevistas, desde un enfoque clínico, a los docentes creadores de tales materiales. La presente comunicación expone las decisiones y estrategias metodológicas mediante las cuales se pretende construir y validar el conocimiento didáctico generado en la tesis doctoral actualmente en desarrollo.

El diseño de la investigación prevé dos momentos de trabajo con los docentes: primero de manera impersonal por WhatsApp solicitando los MDD utilizados; luego la aplicación de entrevistas para profundizar las decisiones didácticas que configuraron las prácticas de enseñanza desplegadas en entornos virtuales. Desde un enfoque clínico de investigación, utilizamos las entrevistas para desandar los relatos sobre las prácticas de enseñanza desarrolladas en el periodo de interés, y revisamos juntos los MDD que permitieron recordar con más detalles la experiencia. Las entrevistas nos permitieron resolver y ampliar el análisis del material previamente construido y adentrarnos en la configuración didáctica emergente que asumieron tales prácticas. Las expresiones de los docentes evidencian cómo la revisión de la propia práctica de enseñanza, a través del diálogo, enorgullece al docente, fortalece su formación y estructura futuras decisiones didácticas.

Decisiones metodológicas

La investigación educativa es un proceso sistemático donde cada uno de sus componentes guarda relación estrecha, se precisan unos a otros para entenderse, completarse y complejizarse. Entre otras de sus características, nos interesa destacarla como un procedimiento orientado hacia la producción de conocimiento, siendo

su fin último “elaborar un modelo más o menos verosímil del fenómeno; ese modelo representa las relaciones lógicas que se supone existen en la realidad, y que se expresa a través de relaciones entre conceptos y datos empíricos” (Yuni y Urbano, 2014, p 46). En este marco, se comparan a continuación las decisiones metodológicas en torno a la construcción del objeto de estudio de nuestra tesis doctoral. La investigación parte del supuesto de que las condiciones de educabilidad durante los años 2020 y 2021 produjeron cambios en las prácticas de enseñanza, asumiendo configuraciones didácticas emergentes. Estas se expresan en las representaciones docentes sobre sus prácticas, que pueden ser identificadas en las formas que asume el contenido disciplinar en los MDD.

Dentro de las dimensiones de los procesos investigativos (Yuni y Urbano, 2014), en esta comunicación nos detendremos en la vinculada a las técnicas de recolección y análisis de la información. En particular, en la planificación para la obtención de datos, desde una lógica cualitativa con enfoque dialéctico para la reconstrucción de las prácticas de enseñanza. Pretendemos exponer las estrategias que permitieron el ordenamiento y reconstrucción lógica de las prácticas de enseñanza. Esta decisión nos brindó la posibilidad de interpretar, analizar y reconstruir experiencias didácticas de interés.

El desafío de investigar lo que ya fue

Debido a que se estudia un fenómeno pasado es necesario su reconstrucción desde el apoyo de recursos para ayudar al recuerdo de lo vivido. Planteamos una investigación de tipo transversal que permita ofrecer un panorama de la enseñanza durante los años 2020 y 2021 en la Capital de Catamarca. Se trata de un estudio observacio-

nal no exploratorio que pretende analizar las prácticas de enseñanza tal como se presentaron. Como estrategia para la reconstrucción del fenómeno, se propone el abordaje desde un enfoque clínico, que permita acercarse a la realidad del estudio de una manera peculiar, desde diferentes ópticas para atender a los procesos, cambios, rasgos idiosincráticos, singularidad y condiciones del contexto particular (Souto, 2004, 2014, 2010). La muestra se compone de docentes de nivel secundario de modalidad común o técnico profesional de escuelas públicas, privadas y de gestión municipal. El criterio de selección de los docentes fue haber enseñado durante los años 2020 y 2021 en el nivel secundario, diseñado materiales didácticos digitales para representar el contenido y tenerlos almacenados para ser compartidos. Finalmente se obtuvo una muestra de 10 docentes donde cada uno representa un caso.

En cuanto a las estrategias de recolección de datos, se construyeron dos fases de encuentro con los docentes. En una primera fase el acercamiento fue de manera impersonal por mensajes de WhatsApp invitándolos a participar, y solicitando compartan materiales didácticos digitales que hayan creado para enseñar en el nivel secundario, durante la virtualización por la pandemia. Esta primera relación permitió conocer de qué manera representaban el contenido, cómo lo traducían a textos, videos, gráficos, videollamadas, etc. Además, se identificaron las estrategias sostenidas para la explicación, la invitación a realizar actividades, la negociación de significados, las construcciones de conocimientos según sus disciplinas y las demandas de sus estudiantes (Litwin, 1997).

El paso del tiempo que dejó atrás los años de virtualidad forzada también diluyó los recuerdos de esas experiencias situación que influyó en la construcción de la segunda fase estratégica: una entrevista desde un enfoque

clínico. Las condiciones de la historia, que asume esta tesis, abarcan un escenario de olvido sobre cómo los docentes enseñaron durante la pandemia, cómo construyeron sus clases, qué estrategias eran útiles para representar el contenido, cómo mediatizaron sus saberes y los de los alumnos para transmitir y negociar el significado. Las acciones desplegadas durante la entrevista que permitieron reconstruir el escenario, se remontan al repaso por los MDD compartidos. La decisión se sostiene en “un carácter intencional orientado a fines y a metas y que utiliza la invención y la creación de medios nuevos, alternativos, que permitan su propia modificación y combinación en función de las características del campo de acción” (Souto, 2004, p 119).

El repaso desde un enfoque clínico

El escuchar al otro, le otorga a éste un lugar protagónico en la situación terapéutica, al ser su voz, sus expresiones a lo que se da sentido y al que se responde desde la palabra atenta y que ayuda a desandar el recuerdo. Souto (2010), sostiene que la investigación en Ciencias de la Educación puede ser sostenida desde un enfoque clínico, entendido como un término epistemológico, en tanto manera de acercarse a una realidad de estudio que busca la producción de conocimiento. El uso del término ‘enfoque’, reconoce la autora (Souto, 2010, 2014), se justifica en el principio epistemológico de garantizar una forma de mirar con técnicas y características propias. Desde una escucha receptiva que permitan conocer el funcionamiento psicológico del individuo, sus emociones, significados y pensamientos, atento a las maneras de responder, expresarse, compartir sus relatos y resolver las consignas propuestas, aprovechando una observación de la subjeti-

vidad por sobre la objetividad. En definitiva, el enfoque clínico desde Souto (2010) es definido cómo

una orientación peculiar de la actividad del investigador, una manera de acercarse al objeto de estudio, de relacionarse con él para poder comprenderlo, que focaliza en el conocimiento del sujeto individual o colectivo (grupos o instituciones), produciendo conocimiento a partir del estudio en profundidad y del descubrimiento de la singularidad del caso. (...) La investigación clínica no busca cubrir en extensión un número de casos, no pretende generalizar a partir de regularidades, sino que produce conocimiento desde la profundización del estudio y desde la captación de la singularidad de cada caso. (p 63)

El análisis de los MDD generó preguntas específicas que se abordaron durante la entrevista. Durante el diálogo repasamos juntos los MDD compartidos y planteamos las preguntas, de esta manera ayudamos a los docentes a recordar lo vivido y creado. La relevancia de los MDD para recordar lo vivido, consiste su utilidad para organizar, secuenciar, tratar y presentar didácticamente un contenido curricular. Además, al ser una representación cultural y didáctica creada por los docentes, dónde empaquetan una propuesta educativa, es una narrativa gráfica de lo construido, enseñado y vivido. Entre sus características podemos destacar: i) acompañan la comprensión de la secuencia didáctica de los contenidos curriculares, ii) sirven para presentar y guiar el desarrollo de las actividades y iii) le permiten al alumno la construcción del aprendizaje. Durante la virtualización del nivel secundario los alumnos aprendieron guiados por estos materiales sin la asistencia inmediata de los docentes. Al ser digitales circulan en un entorno virtual (Boczkowski y Mitchellstein, 2022), que permite formas de representación enriquecidas, híper y transmediales, abiertas, inmersivas,

interactivas, abiertas, ubicuas, reutilizables (adaptables) y flexibles que se reproducen en tecnologías digitales. Estas condiciones de representación, permiten el diseño de materiales con diversas formas y lenguajes, que se mezclan y entrelazan, enriqueciendo la enseñanza ante la ausencia de encuentros físicos en lugares comunes, volviéndose el recurso inmediato de relación entre docentes y alumnos.

Debido a las condiciones temporales del objeto de estudio el enfoque clínico resultó clave por su posibilidad de:

- Trabajar en profundidad, al pensar las prácticas de enseñanza desde su configuración y construcción original, entendiendo a los MDD desde una visión holística, analizándolos y luego interpretando los sentidos que desearon sostener sus creadores.
- Incluir y revisar la historicidad de los procesos desde el repaso por los MDD, que permitieron a los docentes situarse en el contexto de pandemia, revivir y valorizar lo creado.
- Intentar captar el sentido que los actores les otorgan a las acciones, buscando el detalle y acompañando la producción de las respuestas, “el interés por hacer hincapié en la identificación de procesos, interacciones, formas que adoptan las relaciones entre los fenómenos, más que en la identificación de elementos” (Mazza, 2014, p 5).

El docente que se reconoce

Las condiciones históricas del objeto de investigación elegido se reconstruían durante la entrevista clínica, apoyados en los MDD que, vistos en retrospectiva, se transformaron en objetos que ayudan a recordar. Las

sesiones de entrevistas fueron entre el/la docente y la entrevistadora, con una duración de dos horas aproximadamente. Había preguntas definidas, sin embargo, durante la sesión emergieron otras, lo que exigía una atención atenta y toma de notas. Utilizamos una netbook para reproducir los MDD. Elegimos diseñar una presentación con los aspectos destacados y de interés sobre cada material, sin embargo, para recordar fue más útil compartir el recurso completo.

En el análisis de las entrevistas, resaltaron expresiones que nos permiten advertir cómo la revisión por la propia práctica de enseñanza, es formadora, enorgullece y estructurante de las futuras decisiones didácticas. Destacamos en los docentes cómo el repaso clínico por lo trabajado les permitió recordar la experiencia: “mira todo lo que hablamos es como que yo me voy acordando. Sí es como que yo me he olvidado un montón de cosas” (Caso 4 VD), “no me acuerdo lo que hice.... Pero ahora que lo veo sí, de todo” (Caso 5 MF)

Reconocieron sus aprendizajes, “en este periodo también crecí en el manejo de Word” (Caso 3 MAL), “acá tengo horas invertidas, horas. Todo eso estudie. Yo estudio del mismo YouTube, hay muchos youtuber que te aconsejan, te enseñan” (Caso 4 MF). Incluso aprendizajes que amplían la validez del contenido y respetan la justicia representacional (Mares, 2021) “estos manuales que estaban muy buenos (...) me pareció re interesante porque durante años enseñaba del tripartito de la sociedad (...) también pensar en los costados y con esta idea de trabajar ESI y también desde los discriminados que era otra lógica” (Caso 2 MLB)

Se permitieron expresar emociones a través del llanto, risas, la entonación, el enojo, el orgullo al compartir documentos que trajeron exclusivamente al encuentro,

como de los recursos compartidos previos al encuentro “me parecieron los más creativos, tuve momentos en los que fue evolucionando, pero cree contenidos que no me siento muy orgulloso” (Caso 3 MAL); “ay me encanto como quedaron mis cartillitas, tenían que quedar lindas, concisas no llenas de contenidos” (Caso 5 MF); “los compartí porque eran los mejores, porque eran los que los que más le había dedicado tiempo a producir” (Caso 2 MLB) “en realidad te compartí eso porque eran un poquito representativos de lo que había hecho” (Caso 1 GM). Reconocerse en las voces de sus alumnos: “cuando volvimos un momento la presencialidad, era el profe de los apuntes bonitos” (Caso 3 MAL)

La experiencia de uso obligatorio de tecnologías para el diseño de MDD, enriquecidos con diferentes elementos gráficos y multimediales, se continúan usando y aprovechando (como los canales de YouTube, las presentaciones digitales). Sobre las cartillas digitales un profesor se reconocía reacio al uso de tecnologías, pero afirma que “me terminó gustando y lo bueno es que, si bien me llevo mucho tiempo armar, me quedo el material elaborado y haciendo algunos cambios, evitaba tener tantos papeles” (Caso 5 MF). El uso de recursos gráficos también asumió otro valor “la imagen tiene un papel muy importante en mis clases hoy. Si vas a ver mis clases capaz que si te encontrás con las mismas preguntas, porque hay cosas que no cambian. Pero la imagen sí porque creo que es muy potente” (Caso 2 MLB).

Conclusiones

La reconstrucción de la práctica docente vivida tres años atrás fue rememorada desde el análisis de los MDD, que se transformaron en representaciones didácticas de lo

creado. La vuelta sobre lo realizado identificación de los aprendizajes didácticos, la organización asumida, la búsqueda sobre cómo enseñamos mediada por la escucha, la repregunta, la atención a los sesgos, permitió develar sentimientos, valorar la experiencia como formativa y encontrar los saberes adquiridos que continúan. Los MDD diseñados como guía y para el aprendizaje en solitario, son la expresión de la singularidad docente profesional y la representación cultural del contenido que enseñan. Esta característica los vuelve objetos de investigación para la construcción de renovados conocimientos didácticos vinculados a los procesos de representación y mediación de los contenidos de la enseñanza en los múltiples entornos en los que hoy se despliegan las prácticas de la enseñanza.

Referencias bibliográficas

- Boczkowski, Pablo; Mitchelstein, Eugenia (2022) El entorno digital. Breve manual para entender cómo vivimos, aprendemos, trabajamos y pensamos el tiempo libre hoy. Siglo XXI.
- Litwin, Edith (19997) Las configuraciones didácticas. Paidós
- Mares, Laura (2021) Recursos educativos abiertos: conceptos, herramientas y procesos para la producción de materiales digitales. Educ.ar
- Mazza, Diana (2014). El proceso de construcción de sentido en un enfoque clínico en sentido amplio. Educación, Lenguaje y Sociedad XI (11) pp. 1-21
- Souto, Marta (2004) La formación de docentes en el análisis multirreferenciado de clases. Educación, Lenguaje y Sociedad, II (2) pp. 111-135
- Souto, Marta (2010) La investigación clínica en ciencias de la educación. IICE, 29, p 57-74

- Souto, Marta (2014) El enfoque clínico y su peculiar planteo de la relación sujeto-objeto en la investigación en ciencias de la educación. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, XI(11) pp. 19-36
- Yuni, José; Urbano, Claudio (2014) *Técnicas para investigar 1. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Brujas

Sección 2

La Didáctica como contenido de formación docente

Perspectivas de estudiantes de profesorado sobre el valor de las observaciones de clases en didáctica

Carolina Abdala

karoabdala@gmail.com

Diego Sierra

diego.sierra@filo.unt.edu.ar

Silvina Vaca Oviedo

silvinavacaoviedo@gmail.com

Santiago Barrionuevo Salas

santiago.barrionuevosalas@filo.unt.edu.ar

UNT

Introducción

En esta comunicación nos interesa inicialmente reflexionar críticamente sobre la inclusión de la observación de clases en la escuela secundaria, como parte de las actividades de aprendizaje de nuestra materia Didáctica y Curriculum, en la que tal práctica ocupa un lugar preponderante. Consideramos oportuno problematizar el sentido de las observaciones de clases como estrategia/dispositivo de enseñanza y de práctica de aprendizaje de la Didáctica General y junto con ello, examinar las formas en que el saber que se produce en esta práctica es retomado tanto en la didáctica específica como en la etapa de residencia docente.

Nos preguntamos, ¿qué aprenden lxs estudiantes al realizar observaciones de clases? ¿Qué de lo aprendido con esa práctica es apropiado y resignificado en didáctica

específica y residencia docente? ¿Cómo? ¿Para qué?

Para dar respuesta a estas preguntas, apelamos a la perspectiva de lxs estudiantes. Para ello, hemos administrado un cuestionario a estudiantes que ya han cursado las didácticas específicas y que por lo tanto ya han aprobado Didáctica y Currículum, tal como lo establece el sistema de correlatividades vigente.

Didáctica y Currículum es una materia del ciclo superior de formación de profesores de la Facultad de FFyL de la UNT. Nuestrxs alumnxn son un grupo muy heterogéneo, por sus edades, carreras que cursan y experiencias docentes previas. Ese grupo también está integrado por graduadxs de las carreras de Licenciatura en Plástica y Ciencias Económicas, que realizan en nuestra facultad la formación pedagógico-didáctica conducente al título de profesorx en sus disciplinas. La asignatura es de cursado anual, y entre las actividades que lxs alumnxn realizan para la regularización, se encuentra un trabajo de observación, registro y análisis de situaciones de clases escolares de escuela secundaria. Esta propuesta de trabajo se encuadra en una concepción de enseñanza en la que la articulación teoría práctica es central, dado el carácter de la didáctica como campo de conocimiento con un fuerte componente práctico (Baraldi, 2017).

La observación de clases como estrategia de enseñanza centrada en la práctica reflexiva

“La observación es una estrategia para obtener información y un proceso para producir conocimientos. Proporciona una representación de la realidad que se pretende estudiar, analizar y/o aprender” (Anijovich, et el 2018, p. 81). En la formación docente, posibilita a lxs estudiantes analizar la enseñanza, reconocer proble-

mas y abrir espacios para indagar sobre alternativas de intervención, “desentrañando la lógica de las prácticas de enseñanza, a través de la reflexión de sus resortes más íntimos y complejos” (Anijovich 2009, p. 82 como se citó en Campopiano, R. y Emetz, C. 2017: 1).

A través de las observaciones, buscamos propiciar espacios donde los futuros docentes construirán una mirada sobre sí mismos y sus propios saberes implícitos, entre estos las teorías personales, los esquemas prácticos y el habitus (Perrenoud, 2005). También, reflexionan sobre aspectos sociales y psicosociales de la enseñanza, como la relación entre los profesores y los estudiantes y las formas de desenvolverse en esta dimensión. En definitiva, adquieren una visión sobre lo que sucede en la clase propiamente dicha por vía directa, y comprenden y resignifican los contenidos de la materia.

Para Anijovich et al (2018), observar implica hacerlo con detenimiento, es decir, requiere de cierto tiempo para hacerlo, “el mirador, degusta, cata, rumia lo que el mirón traga con premura” (Vázquez, 2004, p. 79 como se citó en Anijovich, 2018: 64). Nos señalan también que la observación es situacional, es decir que implica la renuncia a una comprensión total y completa de lo observado, porque se acepta que las situaciones observadas nunca son completas e invariables.

En el marco de las diferentes propuestas de aprendizaje que se realizan en nuestra materia, este trabajo de observación tiene una característica particular, ya que supone que lxs estudiantes salen de las aulas de la universidad para incorporarse prioritariamente a una escuela secundaria, en una institución elegida por ellxs. En las escuelas observan clases de una disciplina que corresponde a la carrera que cursan. Tienen la tarea de escribir un registro descriptivo de los hechos que ocurren en clase,

por un total de veinte (20) horas cátedra.

La actividad se realiza durante el segundo cuatrimestre, porque consideramos que después de cursar el primer cuatrimestre, lxs estudiantes cuentan con un bagaje de conocimientos básicos para la actividad. En paralelo con las observaciones abordan en la materia los contenidos que tienen que ver específicamente con categorías de análisis de la clase escolar.

Las consignas para el registro son bastante abiertas, sin un detalle de categorías predeterminadas, aunque sí con algunas sugerencias de cuestiones en las que es oportuno focalizar. Lxs alumnos entran de a dos en cada curso, con el objetivo de realizar miradas más amplias y profundas de lo que sucede y producir un análisis reflexivo posterior complementario entre ambas miradas. En virtud de que no entran al aula con guías de observación muy detalladas, se les recomienda tratar de hacer registros lo más completos posibles y luego, revisar y enriquecer los registros rápidamente, de modo tal de evitar el olvido que sucede si el tiempo transcurrido entre lo observado y su registro es demasiado extenso. Se les recomienda, además, que eviten interpretar en el momento de la observación, ya que ese trabajo es posterior. Si bien la observación es no participante, es frecuente que tanto lxs docentes del curso como el estudiantado, generen situaciones que llevan a nuestrxs estudiantes a participar en diferentes momentos o actividades de las clases.

Esta propuesta de la cátedra de Didáctica y Currículum tiene como objetivo acercar a lxs estudiantes a la realidad educativa, de manera que establezca relaciones y articulaciones entre la teoría abordada y la práctica, desde la observación. Se espera además que al cursar al año siguiente didáctica específica y residencia, recuperen estas experiencias prácticas para tratar de tender puentes entre

ellas y el saber teórico práctico del que se han apropiado en Didáctica y Curriculum.

En el proceso de observación podemos identificar “diversos momentos: el de preparación, el de la observación propiamente dicha, y el de análisis posterior” (Anijovich, 2018: 65). Luego de la observación se realiza “la elaboración de las notas, y la construcción de un registro que sea comunicable a los otros, y contempla, además, la instancia de análisis e interpretación de la situación observada” (Anijovich, 2018: 66). La guía de observación propuesta, es un instrumento no estructurado que permite el registro descriptivo de las clases, para interpretarlas reflexivamente con las categorías teóricas, en un ejercicio que busca articular teoría y empiria. Es importante tener en cuenta, que se trabaja con lxs estudiantes la idea de que el registro realizado es una versión de lo que sucede en el aula, por lo que es importante reconocer los filtros subjetivos que atraviesan tales miradas y la necesidad de asumir una posición de alerta y vigilancia epistemológica y ética (Edelstein, 2011)

Una vez realizadas las observaciones, lxs estudiantes escriben un informe en el que analizan los registros de clases. En especial, prestan atención al ejercicio reflexivo tanto como al desarrollo de habilidades de escritura, ya que “el análisis que se realiza de lo observado posibilita la comprensión de los procesos y la orientación de acciones futuras” (Anijovich, 2018: 68).

Los procesos de escritura producidos a partir de los registros de las observaciones son muy importantes, en tanto promueven “procesos de objetivación y distanciamiento respecto del propio discurso, permiten una recepción diferida a partir de la cual el escritor evalúa su propio texto desde una perspectiva próxima a la de un lector externo. Escribir, es un modo de avanzar en la

construcción del conocimiento sobre la propia práctica”. (Anijovich, 2018: 81).

Los sentidos de las observaciones de clases para lxs estudiantes

En este apartado exponemos los sentidos de las observaciones de clases que surgen del análisis de las respuestas a encuestas aplicadas a alumnxs que cursaron en 2019 y antes. Respondieron el cuestionario en total trece estudiantes.

Las preguntas del cuestionario indagaron sobre lo siguiente:

- Opiniones acerca del sentido que tuvieron las observaciones de clases en el proceso de aprendizaje en la materia Didáctica y Curriculum.
- Mención a los aprendizajes que adquirió a través de estas observaciones.
- Posibilidad de conectar los contenidos más teóricos de la materia con la práctica de enseñanza.
- Opiniones sobre si las observaciones deberían mantenerse o no en la materia.
- Ayudas que proporcionaron las observaciones en Didáctica y Curriculum para cursar posteriormente Didáctica Específica y Residencia Docente.
- Valoraciones sobre los aprendizajes realizados durante las observaciones que consideran importantes para el desempeño en el cursado de la Didáctica Especial y la Residencia Docente.
- Sugerencias sobre cómo podría mejorarse la experiencia de observaciones.

De las respuestas de lxs estudiantes se desprende

que en las observaciones pusieron la mirada en “lo que sucede en el aula, todas las interacciones, gestos, comportamientos”, “los perfiles docentes, las dinámicas de grupo y las formas en que el conocimiento se transforma para ser enseñado”. Desde esa aproximación lograron ir más allá de la mera descripción de lo observado hacia una actitud reflexiva, expresada en la presencia “consciente” que posibilitó dejar el lugar de quien asiste a una clase como estudiante para “mirar desde otra óptica”.

A partir de esa nueva óptica encontrada en el acto de observar emergió la intencionalidad reflexiva que se focalizó en aspectos que cuando se está como alumnx durante la clase, pasan desapercibidos. La siguiente respuesta de un estudiante representa en buena medida lo que la mayoría informa sobre la nueva perspectiva que lograron:

E1 “Me sirvió mucho para observar desde otra óptica una clase, ya que siempre hasta aquel momento había estado en una clase como estudiante pero nunca realmente tomando conciencia todo lo que sucede en el aula, todas las interacciones, gestos, comportamientos, etc. que pasan desapercibidos en el día a día”.

De ahí que una de las categorías que extraemos de los datos es el cambio de perspectiva en la clase. Este cambio en el punto de vista sobre los acontecimientos significa que el observador alcanza a desarrollar una comprensión más profunda de las características del entorno escolar. Este aprendizaje se ve expresado en los siguientes fragmentos:

E7: “El sentido que tuvo para mí las observaciones de clases, fueron tener en cuenta de más cerca el funcionamiento del sistema escolar, el comportamiento en el ámbito aula, tipo de docentes. Además también pude tener

en cuenta con que características y factores contaba la infraestructura escolar.”

E9: “Desde mi perspectiva, es fundamental el desarrollo de las observaciones, debido a que permite un primer acercamiento con la institución, el grupo clase y el docente.”

Las observaciones sirven para entrar en contacto con la realidad educativa en el momento en que se desenvuelven. Entonces, en la dimensión del sentido de la propuesta para lxs estudiantes sobresale el de ser una aproximación, y es significativo lo que miran en aquel cambio de perspectiva en la clase. Un estudiante destaca:

E9 “[...] Permite visibilizar los mecanismos y prácticas didácticas que el docente pone en práctica para el desarrollo de sus clases (...). Nos permite observar el comportamiento y desempeño del grupo en general, comprobando teorías como las de Souto del grupo clase y el perfil del docente basándonos en Fenstermacher, y así sucesivamente”.

El fragmento anterior introduce una mirada con mayor especificidad en relación con los contenidos de la materia. Nos da el sentido que la propuesta de la asignatura le imprime a los contenidos de la didáctica y el currículum. Si bien la orientación no es hacia la comprobación de teorías, el hecho de que el estudiante lo signifique de ese modo nos da la pauta de que comprenden que la actividad tiene el propósito de poner en diálogo teoría y práctica.

Otro aspecto que se desprende de este fragmento es la perspectiva de la enseñanza de la didáctica, que el estudiante no enuncia explícitamente, sino que está implícita. En concreto, la enseñanza de la didáctica general en los

profesorados tiene el propósito de brindar herramientas conceptuales de interpretación de prácticas de enseñanza situadas. El contenido se convierte en categorías de análisis con las que los estudiantes interpretan las prácticas de enseñanza de otros. Es importante decir que la interpretación no implica juicio de valor, ni crítica en el sentido de: se debería haber hecho de otra manera. En este punto coincidimos con J. Steiman:

La actividad interpretativa no puede asimilarse a una actividad evaluativa. Interpretar una práctica de enseñanza (propia o ajena) nunca significa evaluar un desempeño o juzgar si la manera en la que se intervino estuvo bien o estuvo mal (...).

La actividad interpretativa es propia de la subjetividad y supone captar la singularidad del caso [...] (2023: 52).

Si del valor de las observaciones percibido se trata, los estudiantes consideraron muy valioso y beneficioso para su formación el poder observar detenidamente, obtener conclusiones y aprendizajes profundos y comprender la complejidad de la educación bajo la influencia de varios aspectos. Entre los aspectos que destacaron, sobresalen: la “situación sociológica que tiene lugar en el curso”, los desafíos de enseñar una disciplina como “Historia”, “ventajas y desventajas de ciertos modelos pedagógicos y dinámicas grupales”, “La dinámica institucional como la historia de la misma”.

En relación con los aportes de las observaciones para el cursado de Didáctica Específica y Residencia Docente, 12 estudiantes expresaron con convicción que las observaciones realizadas fueron pertinentes y de utilidad para el momento de la residencia. Valoraron sobre todo la experiencia de anticipación a una inmersión que se rea-

liza durante la residencia, y el hecho de haberse apropiado también de herramientas teóricas para el análisis de sus prácticas. Así lo expresan:

E 1: Me ayudó mucho para familiarizarme con varios conceptos que después vimos como contenido teórico también en Residencia. Y por supuesto para poner en práctica las planificaciones (pensar y repensar las clases, mejorar las actividades, evaluaciones etc.) y la transposición didáctica, ensayando otras formas de transmitir el conocimiento de una manera simple y sencilla pero no por ello menos científica.

Sin dudas, los aprendizajes sobre el currículum, la planificación de la clase y transposición didáctica.

E 3: El haber tenido ya experiencia en el aula, me hizo poder ver desde otra perspectiva el siguiente paso, el preparar las clases. Creo que es necesario un primer acercamiento, puesto que durante la formación tenemos pocas instancias de acercarnos a grupos de nivel medio.

Se reconoce entonces la importancia de que esta experiencia previa les haya permitido la familiarización con conceptos relevantes, la práctica de planificaciones, el advertirse de lo que implica el proceso de transposición didáctica y contar con la posibilidad de desarrollar formas efectivas de transmitir conocimiento.

Afrontar durante su residencia el proceso de tomar a su cargo el desarrollo de una clase desde el momento de su planificación, fue una instancia para echar mano a saberes aprendidos en Didáctica y Currículum:

E 4: El pensar las clases como una hipótesis. El aceptar que no hay recetas y que las planificaciones son instrumentos útiles, pero para nada infalibles. También me

ayudó muchísimo poder analizar en crudo, qué es el currículum oculto, cómo mucho de lo que pasa en una clase no está expresamente dicho en ningún lugar

E 7: Me permitieron tener un conocimiento previo no solo del lugar físico dónde se desarrollan las clases, sino también que es un espacio de intercambio social permanente que promueve un clima de reflexión.

En el cursado de las dos materias mencionadas, las observaciones más significativas para mí me permitieron ver la relación que puede tener un profesor con la asignatura, es decir el impacto que se produce o que se pretende producir en los alumnos y al observar pude tener en cuenta mucha información de ellos por ejemplo de sus gestos, sus caras, sus preguntas, sus comentarios o sus silencios nos da la más importante información para tener en cuenta si en una futura clase voy a tener éxito o no en frente del aula.

También hubo estudiantes que reconocieron la fuerte influencia del contexto en la enseñanza, en particular por haberlo vivido, al atravesar parte de su formación durante la pandemia:

E 4: Me dio una base importante para cuando fui a la residencia. Aparte, me tocó hacer la residencia durante la pandemia, y mi experiencia previa fue invaluable para encontrar asideros de los cuáles sostenerme. Como punto de referencia y de comparación, cuando tuve que dar clases virtuales

De lo dicho, puede afirmarse que los alumnos coincidieron en la valoración de la observación de clase, como paso previo a su inmersión en el período de residencia, en tanto la experiencia les provee de aprendizajes valiosos para el conjunto de decisiones que deben tomar al mo-

mento de asumir la intervención en las clases.

Conclusiones

Como se desprende de los ejes enunciados, uno de los objetivos de la actividad propuesta a lxs estudiantes es observar cómo intervienen otros profesores en sus prácticas de enseñanza, e interpretar dichas intervenciones utilizando las categorías conceptuales. El supuesto de la materia es que tales experiencias posibilitan un aprendizaje reflexivo que articula teoría y práctica y, por otra parte, una mirada retrospectiva sobre las observaciones hace propicia la comprensión de procesos, pero también la orientación de acciones futuras.

Como se evidencia en las respuestas de estudiantes, podemos considerar que este propósito es logrado, pues sus opiniones son bastante coincidentes en una valoración positiva por lo que la experiencia les aporta en su formación como futurxs docentes.

Entendemos que mirar con una mirada atenta, registrar lo que se observa, reflexionar sobre lo registrado y escribir sobre la experiencia realizada, tiene un valor formativo importante, como lo han mostrado diversxs autorxs del campo de la didáctica, en particular, al retomar este aprendizaje en un nivel de mayor profundización, en la materia siguiente, Didáctica Específica y Residencia. El conocimiento del contexto, de la institución y de las clases, la experiencia de interactuar con estudiantes desde el lugar de “casi profesores”, proporcionan una experiencia de aprendizaje significativo y relevante para la inclusión de los alumnos en diversos ámbitos escolares.

Junto con Baraldi (2017) sostenemos que enseñar didáctica

no consiste sólo en el conocimiento de categorías propias del campo disciplinar, absolutamente necesarias para comprender este fenómeno complejo, ni en el reconocimiento de juicios normativos que puedan orientar una práctica. Con el convencimiento de que ambas cuestiones son importantes, pensamos que también se requiere la inmersión en situaciones prácticas, ya que en ellas tienen lugar las decisiones que ponen de manifiesto nuestras comprensiones (5)

La escritura de este trabajo nos ha mostrado que aún tenemos algunos pasos que dar en pos de mejorar la experiencia formativa. Por ejemplo, como sugiere Steiman (2023) poner mucho esfuerzo en enseñar a nuestxs estudiantes a realizar sus observaciones y reflexionar sobre la importancia de no asumir una posición de evaluación respecto de las prácticas observadas.

Hemos visualizado, además, como lo sugiere Edelstein, la necesidad de profundizar la reflexión sobre lo que implican los atravesamientos subjetivos en nuestras miradas, porque conllevan posiciones sobre el acto de enseñar y sobre la práctica docente que es necesario sacar a luz, problematizar.

Finalmente, advertimos que, a los fines de profundizar la riqueza formativa de esta experiencia, sería importante articular con los profesores de Didáctica Específica y Residencia, con el fin de prever y diseñar propuestas para la integración entre ambas materias.

Referencias bibliográficas

Anijovich, Rebeca, Capeletti, Graciela, Mora, Silvia, Sabelli, María José (2018). *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias*. Buenos Aires. Paidós

- Baraldi, Victoria (2017). Un modo de enseñar Didáctica en la formación de profesores. Archivos de Ciencias de la Educación, 11 (11), e020. En Memoria Académica. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7852/pr.7852.pd
- Campopiano, Romina (coord.) y Emetz, Carolina (2017). Material de lectura: La observación de clases como herramienta de fortalecimiento pedagógico. Clase Nro: 5. La observación de clase como oportunidad clave para la gestión pedagógica del equipo directivo. Curso: La gestión pedagógica del director: estrategias para acompañar las prácticas de enseñanza. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.
- Edelstein, Gloria (2011). Formar y formarse en la enseñanza. Buenos Aires. Paidós.
- Perrenoud, Philippe (2005). “ El trabajo sobre el habitus en la formación de maestros, análisis de las prácticas y toma de conciencia”, en L. Paquay, L., Altet, M., Charliery, E., Perrenoud, P. (Coords). La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias, México, FCE.
- Souto, Marta (1993). Hacia una didáctica de lo grupal. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Steiman, Jorge (2023). Enseñar Didáctica: Recorridos para un paradigma propositivo. Buenos Aires: Miño y Dávila.

La noción de transposición didáctica: su relevancia en los escenarios escolares del presente

Alicia Raquel Alderete

alderetealicia85@gmail.com

UNR

El contraste se vuelve todavía más vivo cuando fijamos nuestra atención en el sistema educativo. Porque debemos reconocerlo, éste sigue siendo territorio favorito de todos los voluntarismos, para los que constituye, tal vez, el último refugio. Hoy más que ayer, ese sistema debe soportar el peso de las expectativas, los fantasmas, las exigencias de toda una sociedad para la que la educación es la última reserva de sueños a la que desearíamos poder exigirle todo. (Chevallard, 1991, p.13)

Con esta cita de Yves Chevallard damos inicio a este ensayo, donde llama la atención la vigencia que tiene este escrito del año 1991 en los tiempos del presente eleccionario en Argentina (2023). Esto adquiere mayor seriedad cuando referimos a las instituciones escolares del sistema educativo nacional como el lugar privilegiado para la producción de saberes, sea en sus niveles obligatorios o en el nivel de la educación superior. Si bien este último no es obligatorio, lo que hoy se encuentra en riesgo es su condición pública, a causa del sobrevuelo de determinados discursos provenientes de la política¹. En

1- Definimos a “la política” desde Chantal Mouffe que la describe como: “el conjunto de prácticas e instituciones a traes de las cuales se crea un determinado orden, organizando la coexistencia humana en el contexto de la conflictivi-

estos escenarios, quienes trabajamos como docentes en la educación superior universitaria nos preguntamos sobre la vigencia de determinados contenidos correspondientes a las asignaturas que enseñamos. Junto a las colegas de la cátedra Curriculum y didáctica² (CyD en adelante), correspondiente al Ciclo de formación docente (CFD en adelante) para profesorado de la Universidad Nacional de Rosario³ (UNR en adelante), observamos en la noción de transposición didáctica (TD en adelante) relevancia y vigencia muy considerables para el presente. Esta observación la hacemos desde dos perspectivas; por un lado, por las características del estudiantado con el que trabajamos y por el otro, por las características que estamos reconociendo en los escenarios escolares actuales de la postpandemia, principalmente de la educación secundaria.

En los apartados que continúan fundamentaré por qué el espacio curricular se llama Curriculum y didáctica

dad derivada de lo político” (Mouffe, 2007, p.16).

2- Materia de cursado anual que se conforma de una parte general y los talleres específicos relacionados con cada una de las carreras de origen de lxs profesionales y estudiantes que conforman el claustro estudiantil.

3- El Ciclo de Formación Docente consta de tres años y está dirigido a egresados/as y/o estudiantes (según el Plan de Estudios de cada carrera) de las Facultades de la UNR que tengan convenio con la Facultad de Humanidades y Artes. Tiene por finalidad la formación pedagógica, científica y técnica de docentes que podrán desarrollar su práctica en los niveles pertinentes del sistema educativo y en el ámbito de la educación no formal. Conforman el convenio para el cursado del ciclo de formación docente las siguientes Facultades y Carreras de la UNR: Facultad de Ciencias Económicas (Profesorado en Economía, Profesorado en Contabilidad, Profesorado en Administración y Profesorado en Estadística); Facultad de Derecho (Profesorado en Derecho); Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales (Profesorado en Ciencia Política, Profesorado en Relaciones Internacionales, Profesorado en Comunicación Social, Profesorado en Comunicación Educativa y Profesorado Trabajo Social); Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas (Profesorado en Química); Facultad de Arquitectura (Profesorado en Arquitectura); Facultad de Humanidades y Artes (Profesorado en Antropología, Profesorado en Bellas Artes, Profesorado en Filosofía, Profesorado en Historia, Profesorado en Letras).

(y no Didáctica general), describiré quiénes conforman el claustro estudiantil de esta materia y por qué es relevante que estxs futurxs profesorxs reconozcan entre sus saberes didácticos la noción de TD para pensar el desempeño docente en los escenarios educativos de la educación secundaria⁴ en la postpandemia. Al final del escrito se encuentran algunas conclusiones finales.

Curriculum y didáctica: de articulaciones y complementariedades

¿Por qué enseñamos Curriculum y didáctica en un mismo espacio curricular? Porque sostenemos que ambos campos conforman una relación de articulación y complementariedad con identidad sumamente compleja y reconocemos como categoría articuladora a la enseñanza. Como postura epistémica, la articulación refiere asumir todos los elementos que se consideren pertinentes y construir desde aquí el propio discurso. El carácter abierto de esta forma de construcciones nos permite rechazar las producciones intelectuales esencialistas y absolutistas, permite “construir algo nuevo que se logra a partir de una dispersión de elementos y de la apertura de la identidad diferencial de éstos” (De Ala, 2007, p.59). El riesgo de superficialidad es bastante, por lo tanto, es nuestra responsabilidad otorgarle a cada significativo una construcción discursiva renegociada ante cada estudio y análisis de los escenarios educativos presentes, así como reconocer los objetos que en ellos habitan y que se dis-

4-Si bien el profesorado universitario permite ejercer la docencia en carreras de grado de la educación superior universitaria, aquí nos interesa pensar el escenario de la educación secundaria, no sólo por la complejidad que caracteriza al nivel, sino porque la mayoría de profesionales elijen trabajar en este nivel del sistema educativo.

ponen a articularse desde una configuración epistémica, teórica y metodológica. En este sentido, reconocemos que la enseñanza es la categoría de articulación entre curriculum y didáctica.

Sobre la complementariedad, sostenemos que curriculum y didáctica necesariamente deben complementarse para abordar la enseñanza; más aún cuando estamos en formación de docentes. Morelli (2016) se pregunta: “¿Qué queda de común en esa relación complementaria? La problematización acerca del método y el contenido como uno de los problemas de la enseñanza y el profesor como sujeto destacado” (p.167). A esta identidad compleja se le incluye otro nivel que la torna más compleja aún y refiere a la conformación del claustro estudiantil que cursa el CFD en la UNR, cuya característica principal es la diversidad, a causa de la multiplicidad de carreras de las que provienen.

El claustro estudiantil en curriculum y didáctica

El claustro estudiantil se compone de graduados y estudiantes provenientes de dieciséis carreras diferentes de la UNR. En esta diversidad de estudiantes tenemos el desafío de formar profesoras que comprendan la relevancia de la noción de TD, pero que además la potencien en su campo de formación específica. Reconocer los objetos que desde la enseñanza seleccionarán para transponerlos, reubica y jerarquiza a la formación específica de origen y a las asignaturas que componen el CFD.

La relevancia de la noción de transposición didáctica

El objetivo de este ensayo es demostrar la relevancia de la noción de TD porque fundamenta la tarea do-

cente que requiere de trasponer un saber sabio a un saber a enseñar, para que se convierta en un saber enseñado, es decir, construir un contenido. Esto que parece sencillo, a mi entender profesional no lo es ya que la banalización de la noción evidencia problemas de enseñanza que se perciben como problemas de aprendizaje de determinados contenidos escolares. Esta noción consolida su razón de ser cada vez que se le pide al estudiantado que reconozcan los saberes aprendidos en cada carrera de origen, seleccionen algunos como objetos a enseñar, para luego poder enseñarlos. Qué enseñar y cómo hacerlo parecen preguntas sencillas de definir, pero no lo son ya que, cuando lxs profesorxs enseñan (o intentan hacerlo) establecen sus propias metodologías de enseñanza acordes a su profesión, a sus tradiciones, a sus referencias epistemológicas y a los contextos donde intervienen. De esta manera definir qué enseñar y cómo hacerlo es una tarea por demás de compleja. He aquí la relevancia de la TD, que otorga visibilidad a la noosfera, conformada por decisores de políticas curriculares, profesorxs, equipos directivos, entre otrxs. La noosfera es la esfera donde se piensa, tal vez con modalidades muy diferentes, pero es donde se encuentran lxs representantes de la enseñanza, con diferentes roles, funciones y responsabilidades (Chevallard, 1991, p.28). Transponer un saber es reconocer además la categoría de saber en el campo educativo y tratar de desprendernos definitivamente de la creencia de que en la escuela se enseñan conocimientos.

- » La educación oficial como escenario privilegiado de los saberes.

En el escenario actual postpandemia, es importante recordar que durante el asilamiento por COVID-19, la

educación escolarizada vio suspendida su materialidad⁵. En su lugar, la educación formal se alojó en cada uno de los hogares de las familias que tenían a algunxs de sus miembrxs con esta condición educativa. A esta condición, donde la educación oficial habitó en los hogares y que luego retornó paulatinamente a su edificio material de origen voy a nombrar posescuola. La denomino así, ya que si bien la escuela -como edificio es la misma y su objetivo primero sigue siendo educar- todo lo que habita ese contorno⁶ ha cambiado, aunque existan esfuerzos por recuperar esa forma, esto ha cambiado. Lxs sujetxs han cambiado, así como también el desarrollo curricular institucional, las maneras de enseñar, las formas de aprender.

La posescuola es una de las instituciones de la posmodernidad⁷; tal como define Lyotard (2004) a la condición en la que se encuentran las sociedades actuales, donde los metarrelatos entraron en fuerte época de crisis y en su lugar se instalaron saberes. Para el filósofo francés, los saberes son democráticos, a diferencia de los conocimientos, puesto que éstos provienen de la ciencia, valida un tipo de saber: el que se produce bajo su órbita. Entiende que en la modernidad los conocimientos se volvieron objetos de la ciencia y que, si los relatos se encuentran afectados, así como las instituciones de la modernidad; la ciencia no queda exenta. Se pregunta y le cuestiona a

5- Por suspensión de la materialidad entendemos a la suspensión del desarrollo de la educación formal oficial en el edificio material escolar, entendida hasta ese momento como la única forma posible de existencia. el aislamiento social preventivo y obligatorio suspendió esta materialidad hegemónica, montando en cada hogar un escenario educativo genuino y contingente.

6- Ver la noción de contornos sociales acuñado por De Alba (2007).

7- Esta denominación designa el estado de la cultura después de las transformaciones que han afectado a las reglas del juego de la ciencia, de la literatura y de las artes a partir del siglo XIX (Lyotard, 2004, p.4) y sitúa estas transformaciones con relación a la crisis de los relatos.

Habermas⁸ cómo, en semejante crisis de relatos y meta-relatos aún puede sostener su idea sobre el conocimiento como producto de consensos. Para Lyotard la única vía de posibilidad para obtener consensos es el acto de violentar la heterogeneidad de los juegos de lenguaje que existen en la sociedad. Aduce que el saber posmoderno nos vuelve más sensibles ante las diferencias y fortalece nuestra capacidad de soportar lo inconmensurable (p.5). Denuncia que la actividad científica (incluso desde la postura crítica para la emancipación social) anulará siempre las diferencias y legitimará una sola forma de conocer: el saber producido por la ciencia; dejando por fuera cualquier otro tipo de saberes producidos por las personas en otros contextos (no científicos).

Durante largo tiempo la escuela ha intentado fortalecer (o por lo menos así se ha dicho) los saberes que traen consigo los estudiantes; después de describir el pensamiento de Lyotard cabe preguntarse entonces si la escuela ha estado potenciando esos saberes, o por el contrario solamente ha estado atendiendo las producciones científicas y haciendo como si retomara las producciones locales. Abundan entonces los fundamentos de por qué llamamos posescuela a los escenarios escolares presentes donde se intenta enseñar reconociendo en la contingencial heterogeneidad que los conforman y la diversidad de subjetividades que los habitan. Negamos todo tipo de

8- Jürgen Habermas (1929), filósofo alemán de la Escuela de Frankfurt que defiende una mirada crítica sobre las sociedades. Sin embargo, para Lyotard, esto no alcanza ya que invalida de una u otra forma las producciones discursivas e intelectuales de los grupos minoritarios que no llegan a constituirse en el campo científico. Reclama a Habermas que aquí, su mirada sobre las sociedades queda reducida a lo que él mismo critica, es decir a valorar un discurso que continúa siendo hegemónico, y olvida que la sociedad se encuentra habitada por grupos minoritarios que, la mayoría de las veces, no llegan a imponerse en las discusiones sobre qué es conocimiento.

relativismos frente a la construcción de saberes en las posescuelas. El mundo posmoderno es tan amplio que en su interior guarda diversidad de matices teóricos. En este escrito se asume una perspectiva posmarxista y posestructuralista para pensar el escenario escolar del presente y los saberes que allí se producen, construyen, emergen. Recuperando el vínculo posescuelas y saberes, retomamos, desde este presente la noción de TD que, si bien Chevallard la presentara al campo de la enseñanza de las matemáticas hacia finales de los años '80, demuestra su vigencia y relevancia porque permite potenciar en la actualidad los saberes construidos en las diferencias, en las diversidades, en la pluralidad y en democracia (a 40 años de su retorno); de esto nos ocuparemos en el siguiente apartado.

- » La transposición didáctica, del saber sabio al saber enseñado

Previamente mencionamos que los escenarios educativos de las posescuelas requieren ser reconocidos en su diversidad y pluralidad. En este presente, enseñar la noción de TD en el CFD de la UNR implica que cada profesional reconozca dentro de su propio campo disciplinar:

- Los saberes sabios que serán objeto de enseñanza, sólo éstos, quedan exentos aquellos que no serán enseñados, sea porque es un saber muy complejo para la educación secundaria, sea porque no se considere un saber a ser enseñado en ese año de escolaridad, o porque contemple la formación general del profesorado⁹.

9- A los estudiantes de la educación secundaria no le enseñamos curriculum y didáctica, sin embargo, el profesorado lo tiene que aprender. Marcarlo tal vez es una obviedad, pero merece considerarse, sabiendo que existen estudiantes de carreras docentes que cuestionan por qué se les enseña determinados conteni-

- Del objeto seleccionado para enseñar a su enseñanza en el aula. Según Chevallard (1991), el saber que se enseña en la escuela, debe estar lo suficientemente separado del saber de los padres (de las familias diremos aquí) para que guarde un rasgo diferencial, para que la escuela sea algo más que un dispositivo técnico. Un saber que además debe estar lo suficientemente alejado del saber científico, justamente para poder ser enseñado en el aula.
- El saber enseñado debe guardar una distancia cuidadosa entre el saber sabio y el saber banalizado, porque el saber enseñado se gasta (Chevallard, 1991, p.30). Sufre un desgaste moral, biológico o incluso queda obsoleto en relación a la sociedad, a los avances tecnológicos, a las nuevas perspectivas sobre ese saber específico. Este saber desgastado es un saber que es de otro tiempo y otro lugar y demuestra incompatibilidad entre el sistema de enseñanza y su entorno¹⁰. Esta relación entre la sociedad y el sistema didáctico la regula la noosfera, para mantener una especie de autonomía del funcionamiento didáctico. Es la noosfera la que va a proceder a la selección de elementos del saber sabio que conformarán los saberes a enseñar, para que luego comience el ciclo de trasposición.
- ¿Por qué hay trasposición didáctica? Porque el funcionamiento didáctico del saber es distinto del funcionamiento académico (Chevallard, 1991, p.25). Trabajar en la trasposición didáctica es lo

dos, si después no lo van a enseñar a sus futurxs alumnx.

10- Recordemos que, para que un saber se considere relevante para ser objeto de enseñanza; además de tener la distancia justa entre el saber científico y el saber banalizado, debe ser aprobado por el entorno (por la sociedad) como relevante.

que le compete al profesor porque se encarga de reconocer el valor educativo de un determinado saber (sabio), reconocerlo como objeto de enseñanza y realizar traducciones didácticas a fin de transformarlo en contenido escolar. En esto consiste la relevancia y la vigencia de la noción de TD: poner en valor lo que los saberes académicos (o sabios) aportan a la educación y cómo aquí el sistema didáctico pondrá a funcionar todas sus herramientas para traducir ese saber sabio. Radica aquí el valor de transponer didácticamente un saber, en que no se envejezca ni banalice; sino por el contrario, que verdaderamente se convierta en un contenido relevante. Radica aquí el valor de la enseñanza de lxs profesorxs: preservar estos aspectos de un saber, poder construirlo como contenido y por sobre todo poder enseñarlo, con sus posibles traducciones, pero jamás como algo que no es de ningún tiempo ni de ningún lugar, como un objeto que da lo mismo que esté o no en el aula. Lxs profesorxs no son científicxs, sino que son quienes transponen, quienes conocen de didáctica, ni más ni menos, quienes enseñan.

Conclusiones finales

La importancia de la enseñanza es lo que nos trajo a debatir sobre Currículum y didáctica, a pensar en el claustro estudiantil por demás de heterogéneo y entonces a describir la relevancia y vigencia que para nosotrxs tiene la noción de TD para estxs futurxs profesores, que enseñarán en escenarios educativos de la posescuela. La tarea del profesorado tendrá que ver entonces en trabajar concienzudamente en el pasaje del saber sabio al saber enseñado, reconociendo la importancia de las selecciones

y decisiones didácticas, así como la complejidad de la enseñanza de contenidos escolares en las aulas actuales. Enseñar con responsabilidad implica a nuestro entender, mantener vigente lo público, lo que es de todos y por último dimensionar que las aulas son un espacio de vigencia de la democracia, de lo diverso y de lo plural. Solamente reconociendo estas características en la enseñanza de contenidos escolares la educación será para todos; de lo contrario seguirá siendo excluyente.

Referencias bibliográficas

- Chevallard, Yves (1991). *La Transposición Didáctica*. Buenos Aires: Aique.
- De Alba, Alicia (2007). *Curriculum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. México: Plaza y Valdés Editores.
- Lyotard, Jean- François (2004). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Morelli, Silvia (2016). *Las tensiones del curriculum. Debates político-educativos en Argentina y México*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Mouffe, Chantal (2007). *En torno a lo político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Didáctica general ¿quo vadis?

Silvia Bernatené

sbernatene@unsam.edu.ar

UNSAM

Introducción

La pregunta del título tiene una posible respuesta, pero se ubica en las líneas finales de este escrito. El eje de esta mesa es el punto de partida para llegar hasta allí. ¿Qué se enseña en didáctica general? nos generó un conjunto de interrogantes sobre la evolución del objeto de estudio de la disciplina y su inserción en los planes de estudios de la formación de docentes en tanto conocimiento valioso de ser enseñado. Estas reflexiones están ordenadas en torno a la pregunta por el presente: ¿qué se enseña en didáctica general en la formación de docentes en tiempos de las tecnologías generativas, de profundas desigualdades sociales, de transformaciones culturales paradigmáticas, entre tantas otras, todas transformaciones en un tiempo en el que resulta imperioso hacer el bien al otro/a? Esta última idea, amplia, polisémica y tal vez, polémica, es la que nos orienta en la búsqueda de algunas respuestas provisionarias a la pregunta inicial de este texto. Es pertinente señalar que no se trata de un abordaje exclusivamente epistemológico, ni político, ni histórico, ni académico. Son reflexiones que surgen de considerar esas dimensiones mientras se despliegan las preguntas y respuestas, todas ellas imbricadas en la experiencia de formar docentes en la universidad pública -hoy más que nunca enfatizado el carácter público- en carreras de educación y profesorado de las diferentes disciplinas. Par-

tiendo del objeto de estudio de la Didáctica -las prácticas de enseñanza- proponemos unas notas sobre su finalidad y sentido en la formación docentes. Los ejes de nuestra presentación están organizados en 2 preguntas: ¿Por qué enseñar didáctica general en la formación de docentes? ¿Qué enseñamos en didáctica general para hacer el bien a otro/a?

¿Por qué enseñar didáctica general en la formación de docentes?

Porque la didáctica general enseña a enseñar. La diversidad y amplitud de los temas de los cuales se ocupa la disciplina señala la complejidad a la que nos enfrentamos. No sólo por la cantidad de dimensiones, sino también por las huellas de los diferentes paradigmas que han legado perspectivas de análisis e intervención, en ocasiones contradictorias. En Argentina, hasta mediados de la década de los 80, la formación docente fue un área de intervención de especialistas y expertos o grupos de docentes que aportaban marcos conceptuales y modalidades de intervención en el sector, cercanos a los debates académicos sin alejarse demasiado de los discursos declarativos hegemónicos. Recién a principios de la década del 90 se produjo un giro empírico a partir del cual el mundo académico la incorporó como objeto de estudio. La consolidación de la investigación derivó en programas que instalaron temas sobre la formación de formadores, el curriculum en acción, los estudiantes como grupo social, los docentes novatos y expertos, la socialización laboral, entre otros (Davini, 1995). La agenda de la didáctica general no fue la excepción. Desde ese entonces, numerosos trabajos señalan que enseñar no es una técnica ni un trabajo de transposición de contenido cuyos debates se

saldan en el tratamiento de las disciplinas o en los análisis instrumentales. Los aportes del trabajo de Gloria Edelstein (Edelstein y Coria, 1995; Edelstein, 1997; 2000; 2011), Jorge Steiman (2004; 2011; 2018) y Liliana Sanjurjo (2002; 2009; 2011), su preocupación por la formación de docentes reflexivos y la construcción del saber de la práctica, nos permiten hacer un recorte más preciso al distinguir las características de las prácticas de enseñanza y la necesidad de ser revisadas desde procesos inherentes a la formación (Bernatené, 2022). De este modo, la enseñanza entendida como un tipo de práctica social puede ser explicada desde la posición sociológica de Bourdieu (2007). Se define en términos del juego de la vida social donde campo y habitus se construyen uno en relación con el otro. El primero, es el conjunto de relaciones objetivas entre posiciones históricamente construidas y el segundo, manifiesta la incorporación de esas relaciones en forma de disposiciones, esquemas de percepción y valoraciones. ¿De qué manera intervenimos en reconocer las condiciones objetivas y los habitus implicados en la enseñanza?

Al concebir a la enseñanza de este modo, una posibilidad es sostener la mirada atenta en la relación entre “teoría didáctica” que propone un curso y “prácticas de enseñanza” de los profesores que las llevamos a cabo. Es decir que nuestras decisiones como formadores no son ajenas a las disputas de sentido que se despliegan entre las posiciones del campo y los habitus, entre los “jugadores” que reúne la formación. En este punto son esclarecedores los aportes de Carr (2002) sobre la noción de “prácticas” y el lugar de la teoría. Las prácticas de enseñanza, entendidas como praxis es una acción dirigida a lograr un fin que produce un bien moralmente valioso. Esta distinción es la característica principal de la praxis ya que requiere un discernimiento sobre ese bien que constituye su fin y es

inseparable de su modo de expresión. El bien sólo puede hacerse, solo existe en la acción misma. De esta forma la enseñanza como práctica es una acción moralmente comprometida, una praxis que persigue fines sometidos a revisión por parte de quienes la realizan (Bernaténé, 2022). Enseñar a enseñar donde las prácticas de enseñanza no “entren” a las clases de didáctica general es un riesgo porque la teoría puede quedar vacía de sentido. Nuestras clases corren el riesgo de ser “legaliformes” y el bien moralmente valioso puede quedar solapado entre discursos aún presentes en el campo, tecnocráticos o en su defecto, carentes de orientaciones -conceptuales y prácticas- para la acción.

La pregunta ¿qué se enseña en didáctica general? tiene una posible respuesta. Enseñar didáctica general en la formación de docentes tiene sentido en tanto las prácticas de enseñanza son una forma de intervención en el mundo que requiere ineludiblemente la atención sobre la presencia y revisión de los hábitos que la sostienen y el bien moralmente valioso que pretenden lograr. No es la novedad de esta afirmación la que pretendemos compartir, ni alegar en contra de los legados de las tradiciones aún las normativas. Vale aclarar que hace casi dos décadas ya lo señaló Camilloni (2007) al sostener que una didáctica normativa es aquella que no prescinde de la reflexión sobre las finalidades, sino que intenta buscar mejores soluciones para una buena enseñanza. Lo que pretendemos destacar es la pregunta sobre el bien moralmente valioso que generamos cuando enseñamos y la necesidad de revisión de las decisiones de enseñanza porque allí pueden quedar atrapadas en la telaraña de la costumbre las mejores intenciones si es que no se analizan las concepciones que sostenemos. Enseñar a enseñar implica “pensar didácticamente” el mundo en el que vivimos. Ese

saber valioso de ser enseñado -el contenido- es objeto de una intervención moralmente buena. ¿Estaremos haciendo el bien a los/as futuros/as docentes si no proponemos en nuestras clases tareas de enseñanza que promuevan el análisis de las prácticas de enseñanza (referidas, propias o cercanas a las que realizarán los estudiantes)? ¿Estaremos haciendo el bien a los/as futuros/as docentes si en las clases de didáctica no revisamos de qué manera se presentan los legados del campo en las decisiones de enseñanza?

¿Qué enseñamos en didáctica general para hacer el bien al otro/a?

Para contextualizar la respuesta, presentamos sintéticamente los contenidos de Didáctica II de la Escuela de Humanidades de la UNSAM. Inserta en el tercer año de la licenciatura en Educación y precedida por Didáctica I, esta materia se propone generar un espacio de trabajo y producción referido al diseño didáctico de clases y de una materia, a la elaboración de recursos didácticos y a orientar el análisis de congruencia entre los mismos y los propósitos que se planteen en el marco de la asunción de un cargo docente en una hipotética materia del ámbito de la Formación Docente de la Educación Superior. De este modo, las 3 unidades recorren temporalmente la secuencia de trabajos que elaboran los estudiantes: las prácticas de enseñanza y el curriculum formal (eligen una asignatura y fundamentan epistemológica y didácticamente su elección); las prácticas de enseñanza y la clase que se “piensa” (piensan y diseñan 4 clases) y, por último, las prácticas de enseñanza y la clase que se “da” (piensan y diseñan recursos y evaluaciones de aprendizajes). En este sentido, les proponemos clases en las que empiezan a tomar decisiones de enseñanza. Sus clases futuras, imagi-

nadas, pensadas desde múltiples dimensiones comienzan a ser interpeladas por ellos/as mismos/as en búsqueda del sentido que tendrán para sus futuros, estudiantes. Al decir de Steiman (2018) la clase de Didáctica II propone la reflexión prospectiva (Perrenoud, 2010) para analizar las decisiones de enseñanza desde las progresiones del sentido y del formato. Trabajamos en torno a la intencionalidad de la clase, las categorías conceptuales, los desafíos cognitivos, el formato, los recursos y el tiempo. Se trata de acercarlos/as al “pensar didácticamente” sus clases recorriendo decisiones y los fundamentos desde los cuales las toman. Sin embargo, en el transcurrir de las clases en la universidad, nos encontramos con estudiantes portadores de un sistema de referencias conceptuales organizados en un habitus profesional difícil de cuestionar. Difícil pero no imposible. Son conocedores del pensamiento tradicional que forjó el campo pedagógico, sus principales corrientes de pensamiento y referentes a nivel global, regional y local. Sostienen un pensamiento crítico, analítico y reflexivo que les permite interpelar el lugar de la escuela y la vida social, entre tantos conocimientos del campo educativo. Sin embargo, las primeras decisiones de enseñanza que piensan para sus hipotéticas clases son portadoras de las tradiciones incuestionadas del nivel superior: en la clase primero va la teoría y luego la práctica, el contenido de una clase puede ser un texto, en la clase algo se lee, en la clase se trabaja en grupos sin importar demasiado qué se haga, las evaluaciones están centradas en la búsqueda de información. Estos y otros ejemplos son recurrentes en las primeras decisiones de enseñanza que son interpeladas entre pares, para preguntar si efectivamente cada una de ellas implican “hacer el bien” en cada caso que relatan los estudiantes. Esa pregunta sobre “el bien” abre una enorme cantidad de respuestas que

cobran sentido cuando se revisan y las reconstruyen en torno a sus convicciones personales y opciones disciplinares. Ese trabajo de reconstrucción analítica y personal que realizan los/as estudiantes está sostenido por la coherencia, la búsqueda de razones y motivos que señalan el modo en el que construyen la trama de decisiones de enseñanza. La coherencia y las opciones personales fundamentadas más allá del “deber ser”, son las que abren el camino a “pensar didácticamente” sus clases para “hacer el bien” a otros/as.

Las principales tensiones conceptuales que enfrentamos en esta propuesta están en torno a la lógica tecno burocrática del campo. En general, aparece la alusión a la presencia del diagnóstico¹ previo para conocer a los estudiantes y poder hacer una buena planificación; las “prohibiciones” del curriculum; la cantidad de contenidos que se “debe” enseñar; el “peligro” de las tecnologías generativas; el “problema” de las evaluaciones, la búsqueda de la “localización” del saber para saber si se produce en el aula o fuera de ella, entre otros.

Estos enunciados se tensionan cuando señalamos el carácter situado de las prácticas de enseñanza – y no se trata de un universal situado urbano-, la regulación particular del contrato didáctico, el curriculum como proyecto político pedagógico en disputa permanente, las transformaciones culturales y el vínculo con el conocimiento, la naturaleza del saber en juego, entre otras. En todas ellas, los/as estudiantes, nosotras las profesoras, no somos espectadores, somos jugadores interesados en el campo educativo que intervenimos con intencionalidad explícita, sin embargo, parece haber un recaudo social

1. Llamamos diagnóstico a lo que habitualmente se reconoce como la evaluación breve de conocimientos previos afines a la disciplina sobre la cual se trabaja.

tácito que nos llamara a cierta prudencia para atrevernos a tomar decisiones transgresoras. Sin lugar a duda, como señalamos en párrafos precedentes, hace cuatro décadas -y tal vez antes²- la didáctica general ha producido conocimiento desde posiciones críticas que sumen la complejidad y el carácter multidimensional de las prácticas de enseñanza. Sin embargo, pareciera que hace falta algún paso más para responder el *quo vadis* del título del artículo. Los aportes de la Sociología y la Antropología fueron un parteaguas en el campo educativo y especialmente en la Didáctica para el estudio de la vida cotidiana de las aulas. Tal vez resulte necesario retomar los estudios del feminismo que incorporaron la perspectiva de género para analizar la vida social y evidenciar de este modo las exclusiones vigentes. Al igual que la lucha feminista, forjada desde hace décadas por mujeres organizadas en defensa de sus derechos y de un mundo igualitario, ¿la enseñanza de la didáctica general irá hacia un camino de inclusión genuina de prácticas de enseñanza reales que requieran ser analizadas desde los supuestos que sostienen? ¿la enseñanza de la Didáctica insistirá con el análisis de los supuestos que sostienen lemas³ universales de la disciplina? ¿Se trata de supuestos que reproducen el mundo binario -entre la norma y la acción- u otro inclusivo e igualitario que habilita diversidad de sentidos en las aulas?

2. El trabajo de Azucena Rodríguez y Gloria Edelstein (1974) “El método: el factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica”, es un ejemplo de ello o el concepto “anti didáctica” desarrollado por Susana Barco para referirse al campo desde el movimiento liberador en América Latina.

3. Nos referimos a lemas pedagógicos, tal como lo describe José Manuel Esteve Zarazaga citando a Scheffler: “en educación, los lemas operan como símbolos que reúnen en una sola expresión las ideas y actitudes claves de los diversos movimientos educativos. Al mismo tiempo expresan y promueven la comunidad de espíritu, atrayendo nuevos seguidores y brindando estímulo y fuerza de convicción a los veteranos.

Al igual que la revolución de las hijas⁴, ¿habrá que esperar una marea que evidencie renovadas formas de vincularse con el saber para promover aprendizajes potentes o esperar letanías de los/as futuros/as docentes que reclaman otras formas para enseñar en las aulas por venir?

La didáctica general es una disciplina que surgió y generó conocimiento al amparo del paradigma normativo instrumental (Steiman, 2004) donde la pregunta por el “cómo hacer” para intervenir fue ordenadora de la multiplicidad de teorías durante siglos. Blázquez Graf (2010) sostiene que el feminismo ha demostrado que las grandes teorías que sostienen la universalidad son parciales, se basan en normas masculinas y están lejos de ser representaciones inclusivas de toda la humanidad. De alguna manera, la presencia de esa “universalidad” en el saber didáctico sin poder cuestionarla cuando se toman las decisiones de enseñanza, podrían resultar carentes de sentido pedagógico. La autora sostiene que la epistemología feminista concibe a la persona que conoce como una persona situada que produce un conocimiento situado que refleja las perspectivas particulares de la persona en esa situación. En este punto, enseñar didáctica general implica intervenir para promover que los propios sujetos construyan fundamentalmente saber sobre la enseñanza en el entendimiento que se trata de asumir una posición epistemológica y política frente al mundo en el cual se interviene. Un mundo material y simbólico en el que los seres humanos somos los hacedores del presente y del futuro. En esta tarea hay ineludibles disputas, pero no puede haber posiciones solapadas o encubiertas que impidan a los futuros docentes pensar en el sentido ético que tiene su

4. Tomamos esta expresión del título del libro de Luciana Pecker (2019) “La revolución de las hijas”, Buenos Aires, Planeta.

accionar: hacer el bien a otro/a.

Como señala Segato (2021), tal vez enseñar didáctica general vaya hacia un proyecto histórico de los vínculos que insta a la reciprocidad y produce comunidad en oposición a un proyecto histórico de las cosas que produce individuos que se cosifican. Aquí hay un riesgo, la presencia de un saber didáctico que cosifique a los sujetos y la acción humana de enseñar, en la que las prioridades pasen por esas recurrencias conceptuales que señalamos. Enseñar a pensar didácticamente a los futuros docentes es un compromiso político que asumimos desde la didáctica general para poder generar las transformaciones necesarias que requiere una sociedad más justa, democrática y solidaria.

Referencias bibliográficas

- Bernatené, S. (2022). La enseñanza en la formación docente. Avatares del Consejo Federal de Educación, Bs. As., Argentina: Editorial Miño y Dávila.
- Blázquez Graf, N. (2010). Epistemología feminista: temas centrales. México DF, Centro de Investigaciones interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Camilloni, A. R. W. de., Cols, E., Basabe, L., y Feeney, S. (2007). El saber didáctico. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Carr, W. (2002). Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica. Cap. 4. Tercera edición. Madrid, España: Editorial Morata.
- Davini, M. C. (1995). La formación docente en cuestión. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Edelstein, G., y Coria, A. (1995). La práctica de la enseñanza en la formación de docentes. En G. Edelstein,

- y A. Coria, *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*, (pp. 61-95). Buenos Aires, Argentina: Editorial Kapeluz
- Edelstein, G., y Aguiar, L. (2004). *Formación docente y reforma: un análisis de caso en la jurisdicción Córdoba*. Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.
- Esteve Zarazaga, J. M. (1979). *Lenguaje educativo y teorías pedagógicas*. Madrid, España: Editorial Amaya.
- Sanjurjo, L. (2002). *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Rosario: Editorial Homo Sapiens.
- Sanjurjo, L. (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario, Sta. Fe, Argentina: Editorial Homo Sapiens.
- Sanjurjo, L. (2011). *Construcción del conocimiento profesional en docentes principiantes*. Madrid, España: Editorial Académica Española.
- Segato, R. (2021) *Contra-Pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Prometeo.
- Steiman, J. (2004). *¿Qué debatimos hoy en la Didáctica? Las prácticas de enseñanza en la educación superior*. Buenos Aires, Argentina: Baudino Ediciones.
- Steiman, J. (2011). *¿Qué puede aportar hoy la Didáctica?* *Revista Novedades Educativas*, 23, (249).
- Steiman, J. (2018). *Las prácticas de enseñanza, en análisis desde una Didáctica reflexiva*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Miño y Dávila.

“Una trama de sentidos, teorías y prácticas (didácticas) en un trayecto de formación docente”

Roald Devetac

roalddevetac@derecho.uba.ar

UBA

El objetivo de esta presentación es pensar las tramas de y entre los sentidos, las teorías y las prácticas de manera interdisciplinaria entre asignaturas del Profesorado de Enseñanza Media y Superior en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Se hará especial énfasis en Didáctica General y Residencia Docente (de las cuales el autor es profesor) intentando generar conexiones con Didáctica Específica y Observación y Práctica de la Enseñanza. Todos los espacios curriculares tienen por finalidad la formación de profesionales del campo educativo a partir de una matriz disciplinaria previa: las ciencias jurídicas, el derecho.

¿Cuál es el sentido que cada uno de estos espacios curriculares le asigna a sus contenidos y formas de enseñar, asumiendo la centralidad de la enseñanza en cada uno de ellos?

¿Cuáles son los marcos teóricos (contenidos) que se van hilvanando a lo largo de la cursada de los mismos?

¿Cómo se van entramando y complejizando las prácticas (construcciones metodológicas, dispositivos e instancias de prácticas) de un espacio a otro?

Fundamentamos la posibilidad de hacernos estas

preguntas porque sostenemos la idea de un trayecto de formación entre la Didáctica General, como punto de partida de este recorrido de formación, y la Residencia Docente, como un espacio curricular que integra los contenidos teóricos y prácticos de las distintas asignaturas que la preceden ya que esta se considera como última instancia en el trayecto de formación inicial. Y por otro lado, ponemos énfasis en la enseñanza como eje de las prácticas de formación y siempre a partir de un encuadre y un análisis didáctico.

En cuanto al sentido, todos los espacios curriculares ponen énfasis en la enseñanza como el eje estructurante. Las preguntas por el sentido, el para que y/o el porque en cada una de las asignaturas en cuanto a las decisiones sustantivas y/o formales de corte didáctico varían en relación a los contenidos mínimos prescriptos en el plan de estudios del Profesorado y de las decisiones que cada una de las cátedras asume a fin de realizar su propuesta de enseñanza.

Pero proponemos un recorrido de sentido a luz de las fases de la enseñanza propuesta por Jackson (1991): las fases preactiva, interactiva y postactiva. La Didáctica General y la Didáctica Específica se encuadran en la fase preactiva, en el momento de pensar la enseñanza y de planificar la misma, con los contenidos que le son propios. El espacio de Observación y Práctica conjuga la fase preactiva y propone las primeras aproximaciones a la fase interactiva con los dispositivos de observación de clases y la realización de microclases (prácticas simuladas) en el entorno del espacio de formación y comienzan a vislumbrarse las primeras instancias reflexivas que nos permiten comenzar a pensar en la fase post activa. Finalmente, la Residencia Docente pone en juego las tres fases con las prácticas en entornos reales (presenciales y virtuales) una

vez que los residentes han planificado y sobre las que, posteriormente, analizan y reflexionan.

En orden al sentido, también es importante reconocer y tener en cuenta a fin de las propuestas de enseñanza la disrupción en la lógica disciplinar de base de los cursantes (el campo de las ciencias jurídicas) para iniciar un posicionamiento y una formación profesional en una nueva lógica disciplinar: la enseñanza.

¿Y porqué el sentido de entramar teoría y práctica? Porque la teoría (primordialmente didáctica, pero no sólo) da cuenta del sustento para la práctica y nos brinda los elementos para el análisis de las prácticas propias y de terceros. En cuanto a la práctica es un eje central en la formación de un profesional (en este caso futuro docente del nivel medio o superior). “La formación del profesor/a se basará prioritariamente en el aprendizaje de la práctica, para la práctica y a partir de la práctica.” (Pérez Gómez, 1992:410)

En cuanto a las teorías, existen dos categorías esenciales que deben ser tenidas en cuenta: “didáctica” y “enseñanza”.

En primera instancia, compartimos nuestro posicionamiento en cuanto a la didáctica, “nos posicionamos en una concepción de la didáctica que prioriza su capacidad analítica y reflexiva ... esto es, que trata de dar cuenta de las situaciones de enseñanza a partir de un pensamiento que busca comprender y reflexionar críticamente sobre lo que suceda ... (y) ... una perspectiva didáctica situada y contextualizada por trabajo en torno a situaciones concretas, singulares, que se desarrollan en un entrecruzamiento de variables de distinto nivel ...” (Mastache y Devetac, 2017:157). Esto es la capacidad para pensar, actuar y reflexionar sobre situaciones de enseñanzas singulares, concretas en el marco de entorno contextual am-

plio (político, institucional/organizacional, de un grupo clase determinado) en el que se generan relaciones y vínculos grupales e interpersonales y en el que se ponen de manifiesto (de manera explícita o implícita) situaciones personales de distinta índole según el actor institucional del que se trate (docente y/o estudiante)

En cuanto a la enseñanza, la entendemos “como el proceso llevado a cabo por un docente con la intención de transmitir un determinado contenido, entendiendo al mismo como un recorte cultural y político de un determinado saber o conocimiento” (Devetac, 2022) y “como un proceso que se caracteriza por la complejidad de cada situación de enseñanza, la simultaneidad de cuestiones que se suscitan en el ámbito del aula a lo largo de una clase, la inmediatez de las decisiones que se deben tomar en la práctica y la incertidumbre que se plantea por múltiples razones desde el momento del planeamiento hasta el de la ejecución” (Devetac, 2022)

A partir de estas dos nociones claves desarrollamos la presentación de los contenidos de cada espacio curricular.

La didáctica general brindando las reflexiones teóricas esenciales del enseñar, las nociones esenciales de la teoría curricular, de la programación de la enseñanza, de los componentes básicos de una planificación: fundamentación, propósitos, objetivos, contenidos, estrategias de enseñanza (incluimos las categorías de actividades, tareas, técnicas y recursos) y la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Se incorporan también cuestiones relacionadas con la ciudadanía y la convivencia.

La didáctica específica retoma los marcos teóricos de didáctica general poniendo énfasis en las cuestiones disciplinares propias del derecho y de la formación ciudadana.

Observación y Práctica de la Enseñanza “se trata de una propuesta de formación docente que crea condiciones para favorecer la capacidad de los futuros profesores de reflexionar sobre sus prácticas de enseñanza” (Anijovich, 2022) y se estructura el espacio en base a los siguientes ejes: la formación de docentes reflexivos, ¿qué y cómo enseñar? y la observación de clases.

Por último, la Residencia Docente, en lo referente a contenidos teóricos, sostiene dos pilares que se trabajan de manera espiralada durante el cuatrimestre: por un lado, categorías teóricas referidas a la formación docente y a la práctica de la enseñanza y por otro, a la revisión de las categorías básicas de la didáctica que les facilitan a los residentes diseñar y ejecutar las propias prácticas y analizar prácticas propias o de terceros.

En relación a las construcciones metodológicas de estos espacios curriculares reconocemos la preeminencia de las cuestiones de enseñanza a partir de distintos dispositivos que van articulando en un espiral el saber, el saber hacer, el saber ser y el saber ser con otros en su futuro campo profesional.

Didáctica General es la primera asignatura del plan de estudios del profesorado que corresponde al área pedagógico-didáctica y se plantea con una estructura fuertemente disruptiva en cuanto a su propuesta metodológica ya que en sus espacios prácticos se sustentan en la elaboración de tres producciones (grupales o individuales) que implican el saber hacer de una planificación anual, la escritura de proyecto como estrategia didáctica y de una secuencia correspondiente a la planificación de clases; todo con la apoyatura del dispositivo de tutoría por parte de las docentes a cargo.

Didáctica Específica trabaja con una lógica similar pero poniendo énfasis en las cuestiones de contenido dis-

ciplinar específico. “...la Didáctica General se constituye en un espacio de enseñanza que anticipa la Didáctica Específica a partir de trabajar las nociones didácticas en función del campo disciplinar para el cual se están formando. En este sentido, creemos que aportamos categorías teóricas para el trabajo con el objeto de enseñanza, así como saberes en relación con el futuro hacer docente. La Didáctica Específica podrá partir de estas nociones generales, no solo para ampliarlas y profundizarlas, sino además para señalar sus especificidades y dar cuenta de las mejores prácticas en la enseñanza de la disciplina.” (Devetac y Mastache, 2016:119)

Observación y Práctica de la Enseñanza pone el énfasis en los procesos de observación de clases y el diseño y puesta en práctica de una microclase, iniciando procesos de análisis de las situaciones de enseñanza en ambos dispositivos.

Finalmente, la Residencia Docente pone en juego cinco dispositivos que, en la medida de las posibilidades, se entrecruzan a lo largo de la cursada: autobiografía (escolar), diario de formación, práctica en la enseñanza secundaria, práctica en el nivel superior, elaboración de un portafolios reflexivo. Si bien el mayor esfuerzo está puesto en las instancias de práctica los otros dispositivos “acompañan” conformando un hilo conductor de la asignatura. Cabe mencionar cuatro situaciones a tener en cuenta: a) que las prácticas se diseñan y ejecutan en parejas pedagógicas, b) que a posteriori de la interrupción de la presencialidad por la pandemia (2020/2021) la práctica de media es presencial mientras que la del nivel superior se plantea bajo la modalidad virtual, c) que los espacios prácticos de la asignatura (de tres horas semanales) se realizan de manera presencial o virtual bajo las modalidades de tutorías, talleres de producción y/o ateneos

didácticos y d) sosteniendo la lógica de esta presentación, tanto los diseños como los análisis se realizan a partir de los marcos teóricos didácticos trabajados con antelación y revisitados y enriquecidos en este espacio curricular.

Valoramos en esta instancia los aportes de Davini que dan cuenta de la necesaria e imprescindible amalgama de teorías y prácticas en un proceso de formación docente. “Además de conocer los contenidos que enseña, el docente necesita contar con normas básicas generales para la acción práctica de enseñar, a partir de las cuales pueda construir sus propuestas y elaborar su propia experiencia. ... Y esta es la contribución que brinda la Didáctica, es decir, el campo de conocimientos que permite formular criterios de enseñanza y desarrollos metodológicos apropiados para alcanzar, en forma concreta y práctica, distintas intenciones educativas.” (Davini, s/f: 9). Y agrega “...cabe destacar el aporte de las didácticas específicas, centradas en los dominios de las distintas disciplinas y sus contenidos escolares” (Davini, s/f: 9)

Algunos dispositivos se sostienen a lo largo de las materias con mayor o menor énfasis, por ejemplo las propuestas narrativas: diario de formación inicia en Didáctica General y tiene su continuidad en Observación y Práctica y en Residencia Docente con un carácter más público y, esencialmente, reflexivo. La planificación, con distintas modalidades y niveles de intensidad, de las situaciones de enseñanza como de las prácticas se traman en los cuatro espacios de formación presentados. La observación de prácticas de terceros y el análisis de las mismas se trabaja en Observación y Práctica y Residencia Docente.

Mención especial merece la reflexión sobre la tarea desarrollada a lo largo de estos espacios. A partir de las propuestas de Schön (1992 y 1998) dando cuenta de una epistemología de la práctica en los procesos de for-

mación de profesionales reflexivos en los distintos espacios curriculares analizados se plantean tanto desde los contenidos como en los procesos de observación como en las prácticas propias y/o de terceros; actividades que implican una reflexión crítica de las distintas fases de la enseñanza. Dice Schön “cuando alguien reflexiona desde la acción se convierte en un investigador en el contexto práctico. No es dependiente de las categorías de la teoría y de la técnica establecidas, sino que construye una nueva teoría de un caso único” (Schön, 1998: 72). En una vuelta al círculo, esta afirmación nos permite volver a nuestra concepción de una didáctica analítica, reflexiva, situada y contextualizada. Y a la valoración, análisis y reflexión de cada una de las propuestas de enseñanza, de cada configuración didáctica y/o de cada construcción metodológica elaborada desde el momento de pensarla, ejecutarla y evaluarla.

Es importante recuperar, en este momento, que este entramado de sentidos, teorías y prácticas se inscribe en un proceso de formación, específicamente en un trayecto de formación docente.

“Nuestro propósito central es la formación inicial o de base de nuestros estudiantes para el ejercicio del rol profesional docente en el nivel medio y superior en asignaturas vinculadas no solo al derecho sino también a la formación ciudadana ... Concebimos a la docencia como una profesión que requiere una formación específica para su desempeño” (Mastache y Devetac, 2017: 155-156). Este posicionamiento da cuenta que formamos para un campo de intervención profesional que requiere de una espiral de propuestas teóricas y prácticas que en el marco de un dialogo permanente se sostenga al interior de cada cátedra y de las cátedras entre sí.

Y en el afán de seguir generando relaciones, enten-

demos los vínculos entre la formación profesional y la tarea de reflexión en palabras de Perrenoud: “La autonomía y la responsabilidad de un profesional no se entienden sin una gran capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción” (2004: 12)

Deseamos finalizar esta presentación con tres afirmaciones y un anhelo.

La primera es que, como lo hemos intentando demostrar, no solo es posible sino imprescindible generar estos entre tejidos de sentidos, teorías y prácticas con la finalidad de construir -de manera colaborativa- buenos trayectos de formación docente.

La segunda es que la Didáctica (y en especial la Didáctica General) entendida como “teoría de la enseñanza” o “teoría de las prácticas de la enseñanza” es la piedra angular desde la cual partimos para las construcciones teóricas y prácticas subsiguientes.

La tercera es que si bien esta presentación da cuenta de reflexiones en el marco de un profesorado específico el desarrollo presentado es lógicamente transferible a cualquier otra instancia de formación docente.

Y, concomitantemente, confiamos que los procesos de formación docente que logren entamar los sentidos, las teorías y las prácticas favorecerán la formación de un profesional de la educación que, encuadrado en un marco de responsabilidad ética-personal, técnica-profesional y política-social, sea capaz de transformar los procesos formativos de las próximas generaciones.

Referencias bibliográficas

Anijovich, R. (2022) Programa de la asignatura Observación y Práctica de la Enseñanza. Facultad de Derecho. UBA.

- Cometta, A. (2017) “La Didáctica y su compromiso con la práctica. Una reflexión sobre los saberes docentes”. En Archivos de Ciencias de la Educación, (11) e021. <https://dor.org/10.24215/234>
- Davini, M. C. Acerca de las prácticas docentes y su formación. Buenos Aires, Ministerio de Educación (INFOD), s/f.
- Delors, J. (1996) La educación encierra un tesoro. Madrid, Santillana-UNESCO.
- Devetac, R. (2022) “Un viaje de formación entre la Didáctica General y la Residencia. La enseñanza de las ciencias jurídicas” En: Elgueta, Víctor (dir.) Tramas y sentidos al educar en las “otras” ciencias sociales. Experiencias y reflexiones de cuatro universidades nacionales: UNAS, UNC, UBA y UNCUYO. Mendoza, Centro de Publicaciones. (Libro digital) (Págs. 68 a 79)
- y Mastache, A. (2016) “Aportes desde la Didáctica General a la Didáctica Específica en el marco de la enseñanza de las Ciencias Jurídicas” En: Insaurrealde, M. (comp.) Enseñar en las universidades y en los institutos de formación docente. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Edelstein, G. (2011) Formar y formarse en la enseñanza. Buenos Aires, Paidós.
- Jackson, P. (1991) La vida en las aulas. Madrid, Morata.
- Mastache, A. y Devetac, R. (2017) “La formación jurídica: una mirada desde una didáctica analítica y reflexiva.” en Academia. Revista sobre enseñanza del derecho. Año 15, N° 30, Buenos Aires, 2017. (Págs. 153-180)
- Perez Gomez, A. (1987). El pensamiento del profesor: vínculo entre la teoría y la práctica. Revista de Edu-

- cación (284) (Págs. 199-221)
- Perrenoud, P. (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Madrid, Grao.
- Schon, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid, Paidós.

() Profesor Titular de Residencia Docente; Profesor Adjunto Regular de Didáctica General y de Aspectos Organizacionales y Administrativos de la Educación Argentina del Profesorado de Enseñanza Media y Superior en Ciencias Jurídicas. Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Rector del Instituto Libre de Segunda Enseñanza (ILSE/UBA)*

Resignificando la enseñanza de la Didáctica General en la formación de profesores: tejiendo una mirada autobiográfica desde la experiencia

Fabián Guillermo Galán Peñalva

fgalanpenalva@fhyics.unju.edu.ar

UNJu

Un inicio autobiográfico para pensar la didáctica general

Pensar lo educativo y la didáctica en clave de autobiografía me posibilita, prestar atención a la propia experiencia con la finalidad de evidenciar lo vivido e iluminar el camino para develar las causas, consecuencias, posibilidades y sentidos de lo pedagógico, como también, realizar procesos de análisis, reflexión y comprensión de lo social, lo cultural, lo humano y lo escolar. Los relatos de experiencias que seleccione para este escrito son evocaciones que permiten reconstruir interpretaciones personales sobre lo vivido en las aulas (Montenegro, 2014; Contreras y Pérez de Lara, 2010; Aguirre y Porta, 2019; Marques y Satriano, 2017).

Para Sanjurjo (2002), la reflexión se constituye en el espacio donde interactúan y se relacionan la teoría, la práctica y la experiencia vivida y sentida. Arendt (2005) sostiene que no es posible que podamos pensar si es que no tenemos experiencias personales. De esta forma, en la

autobiografía he encontrado la forma de expresar lo que siento, deseo y necesito exponer en este momento, para poder descubrir quién soy y explicar mi actuar, sentir, decir y pensar desde el campo de la didáctica general sobre las prácticas de enseñanza.

La didáctica general: entre la experiencia, el sentir, pensar y decir

La forma de pensar y proponer la enseñanza en las aulas lo aprendí en algún lugar o bien alguien me enseñó a enseñar. La pregunta que me realizo es ¿Por qué enseño como enseño? Quizás porque uno ha vivido experiencias de enseñanza que fueron marcando cinco caminos que posibilitaron construir un sentir, pensar y hacer en las aulas.

El primer camino me regresa a la escuela primaria, a las aulas del 2do y 3er grado que fueron espacios sin sentido y donde no aprendía mucho, quizás porque mi mente estaba en casa, porque mis padres habían decidido separarse. A las maestras, de las cuales no recuerdo sus nombres, poco les importaba que fuera un hijo de padres separados que sufría la ausencia de su familia. Las clases se convirtieron en momentos de gritos, retos, de pasar a la pizarra y de no hacer nada, de enviarme al rincón, de arrancarme las hojas del cuaderno, de ponerme notas con lapicera roja, todo porque no respondía a las preguntas que me dictaban y no realizaba los ejercicios en forma correcta. Nada de lo que pasaba en esa aula me importaba, todo lo que la maestra pudiera hacer para mí era nada, sus agresiones y gritos no atravesaban mi cuerpo porque sólo pensaba en la familia que ya no tenía. Al recordar vuelvo a revivir esa sensación de vulnerabilidad y de soledad. Hoy puedo identificar que las docentes de esa época,

finales de los 70 e inicios de los 80, son profesoras sin rostros que representan una forma de enseñar, de transmitir contenidos escolares en la cual, si los estudiantes no los reproducíamos, recibíamos gritos y calificaciones que nos ubicaban muy cerca del fracaso escolar y de la exclusión.

La enseñanza, en esa época, a decir de Camilloni (2011), Monetti (2018) y Davini (1996), se sostenía desde una didáctica clásica, tradicional y tecnicista, que priorizaba cumplir con los objetivos del currículo formal, utilizando recursos y técnicas para obtener resultados en los aprendizajes. Desde un enfoque técnico de la enseñanza, las docentes no reconocen que los estudiantes son sujetos portadores de realidades sociales, vivencias personales, ritmos de aprendizajes diversos y de una dimensión emotiva que inciden en los aprendizajes (Contreras y Pérez de Lara, 2010; Van Manen, 2004).

El segundo camino me lleva a las experiencias vividas a finales de los años 80', en la Escuela de Artes, donde cursé el Bachiller con orientación docente y el profesorado en artes plásticas. Recuerdo que en 4to año llegó la docente de didáctica, era novel en la enseñanza, recién llegada a Jujuy desde la ciudad de Rosario, se sentaba con sus piernas cruzadas en el escritorio, usaba unos pantalones jeans desgastados, zapatillas y solicitaba que la llamen por el nombre, Liliana. Sin embargo, todo ello confrontaba con el momento de enseñarnos didáctica, porque allí regresaba a las clases ya conocidas, donde el ritual era el dictado desde el libro, el resolver preguntas y luego acreditar lo que aprendíamos con las evaluaciones escritas. Ella era cercana a sus estudiantes, se interesaba por los problemas que vivían los adolescentes, pero al momento de enseñar se convertía en una profesora de chaquetilla, zapatos negros, cabello recogido y la enseñanza era un reflejo de las clases de sus colegas profesores.

Maggio (2012), al momento de fundamentar su construcción de enseñanza poderosa, sostiene que la misma debe ser formulada en tiempo presente, reconocer las realidades y necesidades de los estudiantes, para desde allí construir una práctica de enseñanza original. Lo que emerge en la práctica de la profesora Liliana es, según Monetti (2018), la fuerza de la tradición que al parecer heredó de sus docentes, un modelo que la encorseta y la domina, hasta el punto que en las clases de didáctica emerge la enseñanza del contenido como un dogma a cumplir.

Para Jackson (2012), las actitudes de Liliana estarían expresando lo que ocurre en el campo de la enseñanza, donde no se encuentran modelos puros, en este caso uno que se puede denominar tradicional y otro progresista. El autor, sostiene que no se puede apelar al reduccionismo entre lo blanco y lo negro, sino que se tendría que mirar y analizar las prácticas de enseñanza de Liliana desde una gama de matices de grises, donde coexisten modelos. Esto hace que recuerde a Liliana no solo por su juventud, su vestimenta, sino por esa relación de cercanía y de afecto que rompía moldes y hacia que los alumnos esperaran sus charlas en el patio.

El tercer camino que me llevó a reencontrarme con la Didáctica General fue en la carrera de Ciencias de la Educación, a mediados de la década de los 90'. Me tocó ser parte de una cohorte donde no había docente de la materia, cerca del final del cuatrimestre llegó una profesora, por lo tanto, el cursado se caracterizó por la prisa y la escasa profundización contenidos. Esto fue sólo recordar lo que ya había aprendido en la escuela de artes, lo nuevo fue la cantidad de contenidos y de bibliografía a leer y reproducir. Aprendí que como profesional de las Ciencias de la Educación tengo que observar, analizar las

clases de los docentes e identificar cómo la teoría se reproduce en la práctica. Lo que recuerdo de ese mes de clase son los ejes teóricos de la didáctica: la planificación, los enfoques de enseñanza, la clase, el método y como novedad las estrategias.

En este segundo y tercer camino las experiencias vividas se encuentran vinculadas a las carreras de formación docente, donde la didáctica, a decir de Becker (1983), se caracterizó por constituirse en ese espacio que “debía brindarme las herramientas técnicas para enseñar”. Miro hacia atrás e identifiqué una tendencia predominante, según Monetti (2018) y Contreras (1994), de una didáctica clásica, preocupada por la dimensión técnica diría Souto (1993), de allí uno puede entender los ejes enseñados y que aún hoy recuerdo haber aprendido.

En el cuarto camino, a partir de una beca para realizar estudios de posgrado, llego a la ciudad de Barcelona y a la Universidad de Barcelona. Aquí no solo ampliarían mis conocimientos sobre la educación, también puse en tensión la homogeneidad cultural aprendida en la escuela, en la familia y en mi Jujuy natal. Todo lo aprendido, lo aceptado y convalidado como dado e imposible de cambiar comenzó a ser deconstruido.

En el año 2011, uno de los seminarios que opte por cursar en el trayecto de doctorado fue el que impartía el Dr. Contreras, denominado “Experiencia en educación y saber didáctico”, donde el profesor nos invitaba a decir el sentido educativo desde la propia experiencia. Contreras invitaba a reflexionar desde la experiencia educativa y el trabajo final consistía en la escritura de un relato donde se tenía que narrar una experiencia desde la ingenuidad, liberarse de toda teoría o conocimiento teórico previo. En ese momento me preguntaba, ¿cómo escribir una experiencia vivida desde la ingenuidad, libre de toda teoría,

pero que me lleve a pensar y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza vividas?

Años después viví dos situaciones similares, en el año 2014 en un curso con Daniel Suarez, sobre narrativa pedagógica y otro con Marta Souto sobre “Dispositivos de formación”. La escritura sobre la experiencia pedagógica, volvió a hacerme pensar en Contreras, lo cual me angustió hasta el punto de pensar que abandonaría el cursado de los seminarios. En estos momentos tampoco pude aproximarme a un conocimiento cabal de lo que significa escribir y producir conocimiento desde la experiencia vivida y sentida como sujeto pedagógico, porque la respuesta fue: si estoy en la universidad aquí se investiga y se produce conocimiento científico, por lo tanto, debo escribir un artículo académico donde los referentes teóricos y los autores son fundamentales.

Cuando presentaba mis supuestos relatos escritos desde la experiencia personal, los docentes me preguntaban: ¿Esto es una experiencia personal que tu viviste? o ¿Es un tema de educación sobre el cual decidiste reflexionar utilizando antecedentes de investigación y otros textos? Analizar los años de escolarización de mi trayectoria escolar, me hacen pensar en el planteamiento de Torres (2006), para quien el sistema educativo realizó muy bien su trabajo, utilizando modelos disciplinarios y conservadores priorizando reproducir contenidos desvinculados del mundo actual.

Durante muchos años me pregunté ¿Por qué es tan difícil cambiar las prácticas de enseñanza en las escuelas? Hargreaves (2006), sostiene que el cambio es un proceso no un hecho puntual, el cambio requiere de un aprendizaje social. En esta línea, Steinberg (2022) propone acelerar los cambios en la escuela, porque si bien tenemos marcos normativos progresistas y modelos teóricos innovadores,

la misma aún no logró cambiar la estructura profunda del modelo anacrónico e inflexible que prevalece en la enseñanza y la evaluación.

Si bien lo vivido en la etapa de post formación hizo que pueda transitar, de a poco, por rupturas, cambios y la búsqueda de un pensar, decir y escribir sobre la educación, aún no llegaba el hacer traducido en prácticas y experiencias que cuestionan las certezas que encorsetan y hacen sostener que la enseñanza debe ser controlada. López Carretero (2017), diría que es necesario transitar por un camino y un tiempo que permita crecer por dentro y cultivar lo nuevo, un momento para detenerse y pensar, tomarse el tiempo para sentir el vacío en el interior y así dar lugar para que crezca un nuevo hacer.

El quinto camino me lleva a un momento actual, a mi actividad como profesor en carreras de profesorado para el nivel secundario y profesor en la carrera de Ciencias de la Educación. Este año 2023 fue particular, después de avanzar con el desarrollo de las tres primeras unidades, convencido que se producía una enseñanza y que los estudiantes aprendían una didáctica innovadora que posibilitaba el análisis y la reflexión decidí preguntar, ¿hasta el momento, como futuros docentes, que consideran que aporta la didáctica a su profesión? Las respuestas fue lo que me preocupó, porque en general los estudiantes comentaron que la didáctica general “permite integrar recursos pedagógicos fundamentales en el proceso de planificación de la enseñanza; el conocimiento de las corrientes de enseñanza y la planificación de las clases; métodos y estrategias de enseñanza; facilitar la transmisión efectiva de conocimientos; ayuda a dictar, como dar y que hacer en una clase, que saberes los profesores deben dar a sus alumnos”.

Lo que me conmueve de estas respuestas es que los

estudiantes me están devolviendo su experiencia vivida con la Didáctica General, están mostrando las huellas que he dejado en su formación y desde que lugar están pensando ubicarse como futuros educadores. Becker (1983) plantea que la didáctica sufre una crisis de identidad, porque comienza a cuestionarse y busca reformular su contenido y redefinir su objeto de estudio. Esta situación se ve fortalecida por las críticas a la función de la escuela y su enseñanza. Estas palabras y las vivencias de los estudiantes me hacen regresar en el tiempo y recordar a mi profesora Liliana y preguntarme, porqué aún, consciente o inconscientemente continúo transmitiendo una concepción de Didáctica General como un cuerpo de prescripciones, como doctrina que pretende regular las prácticas, con contenidos instrumentales, normativos y neutros.

Durante estos años he buscado llevar a los futuros profesores a transitar desde el aula con propuestas y contenidos teóricos de tenían la finalidad de transmitir una didáctica viva, realista, sentida, pensada y reflexiva. Sin embargo, al parecer, como profesor de didáctica aún me sostenía un convencimiento heredado y transmitido, en este caso ofrecer a los estudiantes “las herramientas que les permita a futuro enseñar”. La rutina se repetía, año tras año, como docente definía una propuesta o una intención que pretende ser enseñada la cual pasaba a ser desarrollada sin cambio alguno.

Estoy convencido que la tarea docente pone en juego diversas dimensiones, donde se conjugan lo personal-familiar, lo social, lo escolar, lo cultural y lo político, todas ellas inciden en nuestras formas de sentir, de hacer y de pensar la enseñanza. Sin lugar a dudas, la formación es todo esto y más, no solo la aplicación de una planificación acompañada de una bibliografía actualizada.

Contreras y Orozco (2016) me recuerdan que los

docentes vamos construyendo un saber pedagógico personal que se caracteriza por ser un saber provisional, en evolución, dinámico, inestable, en movimiento que se construye desde el vivir la experiencia en las aulas. Quizás este es el camino que me encuentro recorriendo junto a la Didáctica General, donde, por un lado, las huellas y marcas de mis maestras están muy fuertes, por otro lado, lo aprendido sobre contenidos de la didáctica perduran con fuerza y, por último, el cambio es una intención que se sostiene desde un pensar, decir, pero que no llega aún al hacer. Porque la didáctica que pretendo transmitir no es solo el desarrollo de contenidos, sino desde un vivir la experiencia en las aulas por los propios sujetos, futuros docentes.

He crecido, aprendido y estoy buscando revivir mis experiencias para un hacer

Al posicionarme como profesor de didáctica, con fuerza resuena la expresión “aprender es reproducir lo que te enseñan”, frase construida y comunicada por las maestras que en los años 80’ impregnaron una forma escolar y de enseñanza. En los años 90’, durante la carrera de grado me transmitieron unos contenidos sobre la didáctica general que marcaron mi hacer, “la didáctica, su dimensión técnica, es la seguridad y el método”. Después del 2010 emergen las vivencias que posibilitan conocer el lugar de las experiencias pedagógicas en la producción de conocimiento y el tensionar mis seguridades sobre la finalidad de la educación, la forma escolar y los enfoques de enseñanza.

Maggio (2018; 2012) se pregunta si es posible cambiar las prácticas de enseñanza en las instituciones de nivel superior, su respuesta es prometedora, siempre

en cuando se comience a poner tensión al contexto institucional, rompa con los usos y tradiciones heredados. Releyendo los cinco relatos, puedo comprender cuando Contreras y Orozco (2016) recuerdan que aprender a enseñar requiere de un modo de saber que se cultiva, que se vive y siente desde la experiencia y desde la práctica. Según Van Manen (2004), para que la enseñanza como objeto de conocimiento se transforme en una experiencia vivida y sentida, requiere que posibilitemos que los futuros docentes tengan la oportunidad de explorar y recrear un saber de la experiencia desde las aulas.

Este modo de concebir el lugar y papel de la Didáctica General en la formación de futuros profesores, supone transitar por el campo de la experiencia vivida y sentida en la práctica. Esto requiere de un proceso continuo de reflexión en y sobre la acción, una oportunidad para que los futuros profesores construyan su conocimiento profesional y experimenten las incertidumbres del aula. Para esto es primordial dejar de enseñar didáctica encorsetados en el aula y sólo desde los textos.

Este es el desafío que ahora me moviliza, reconstruir una Didáctica General pensada desde la vivencia de la experiencia en la práctica. Los aportes de Maggio (2012), Monetti (2018) y Contreras (2010) apuestan por un objeto de estudio, las prácticas de enseñanza, sostenido desde la intencionalidad, desde un posicionamiento político, pensado en tiempo presente, aprendido desde la experiencia de la práctica.

La narrativa autobiográfica posibilitó darme cuenta que la enseñanza tradicional se encuentra marcada a fuego en mi identidad y hacer docente. Como formador de profesores necesito liberarme del corset de la tradición heredada, porque hasta el momento sólo puedo leer y deconstruir ideas, pensamientos y miradas sobre la en-

señanza. Implicación personal, reflexión, narración, experiencias y prácticas han sido los conceptos que vertebraron el trabajo y que configuran los elementos centrales si se pretende visibilizar otras formas de pensar y enseñar didáctica.

Para concluir, la autobiografía se constituye, por un lado, en la posibilidad de develar vivencias y experiencias escolares que se traman y entretajan con las decisiones que toman los docentes al configurar una forma de enseñar didáctica. Por otro lado, este enfoque posibilita transitar por el análisis de las prácticas, transformarlas y de una forma narrativa producir conocimiento que colaboran en el proceso de deconstrucción y co-construcción de la identidad profesional docente.

Referencias bibliográficas

- Aguirre, J. y Porta, L. (2019). Sentidos y potencialidades del registro (auto)etnográfico en la investigación biográfico-narrativa. *Linhas Críticas*, vol. 25. Universidade de Brasília, Brasil.
- Arendt, H. (2005). “¿Qué nos queda? Nos queda la lengua materna”. *Ensayos de comprensión 1930-1954*. Madrid: Caparrós.
- Becker, M. (1983). *Didáctica, una disciplina en busca de su identidad*. Segundo Seminario, La didáctica cuestionada. PUC/RJ.
- Camilloni, A. (2011). *El saber didáctico*. Bs As: Paidós.
- Contreras, J. (1994). *Enseñanza, Currículum y profesorado*. Madrid: Akal.
- Contreras, J. (2010). “Pedagogías de la experiencia y la experiencia de la pedagogía”; en Contreras y Pérez de Lara. *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morta.

- Contreras y Pérez de Lara (2010). Investigar la experiencia educativa. Madrid: Morta.
- Contreras, J. y Orozco, S. (2016). “Explorando el saber pedagógico en nuestras clases”; en Contreras, J. (comp.). Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado. Una mirada desde la experiencia. España: Octaedro.
- Davini, M. C. (1996). “Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales”. En AAVV Corrientes Didácticas Contemporáneas. Buenos Aires: Paidós, pp. 41 – 74.
- Jackson, P. (2012). Práctica de la enseñanza. BsAs: Amorrortu.
- Lopez Carretero, A. (2017). “Crecer por dentro”; en Contreras, J. Enseñar tejiendo relaciones. Madrid: Morata.
- Maggio, M. (2018). Reinventar la clase en la universidad. BsAs: Paidós.
- Maggio, M. (2012). Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. BsAs: Paidós.
- Marques, V., y Satriano, C. (2017). Narrativa autobiográfica do próprio pesquisador como fonte e ferramenta de pesquisa. Linhas Críticas, 23 (51), 369-386. Recuperado de <https://doi.org/10.26512/lc.v23i51.8231>.
- Monetti, E. (2018). Una mirada sobre la enseñanza desde el “giro de la práctica”; en Revista de Educación, Año IX N° especial 14.2, pp. 197 – 215.
- Montenegro, C. (2014). Pedagogías en primera persona. Tejiendo una autoetnografía desde los aprendizajes de la tierra; en ISEES N° 14, pp. 95-108.
- Sanjurjo, L. (2002). La formación práctica de los docen-

- tes. Reflexión y acción en el aula. Rosario: Homo Sapiens.
- Souto, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Bs. As.: Miño y Dávila.
- Van Manen, M. (2004). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.

El encuentro de saberes en la formación continua: reflexiones sobre los aportes de la didáctica en docentes en ejercicio profesional

Romina Gallo

romina.gallo@uner.edu.ar

UNER

Presentación

El presente escrito tiene el propósito de compartir una serie de reflexiones elaboradas a partir del desarrollo de un seminario de Didáctica ofrecido a docentes en ejercicio profesional de los distintos niveles obligatorios del sistema educativo¹.

Vale aclarar que las reflexiones que se presentan no pretenden reconstruir los vericuetos de un recorrido de formación para finalmente mostrar con orgullo sus logros o sus objetivos alcanzados. Pretenden, por el contrario, detenerse allí donde la experiencia forjada invita

1. Se trata de un seminario perteneciente al ciclo de complementación curricular: Licenciatura en “Análisis e intervención en instituciones educativas” dictado por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Aquí se reflexiona sobre la propuesta del seminario “Los saberes en el hábitat de la institución educativa”, que se encuentra en el 2do año de este ciclo y que ya se dictó en tres cohortes, atendiendo a más de 200 docentes de los distintos niveles del sistema educativo (inicial, primario, secundario) de diferentes localidades de la provincia de Entre Ríos y de Santa Fe.

a reconsiderar formas de trabajo, impone interpelaciones metodológicas o simplemente nos fuerza al ejercicio del pensar. La escritura es, justamente, una práctica para experimentar nuevas formas de mirar. Apelando a la óptica de trabajo que acuñó Foucault (2013), podríamos decir que la escritura no supone transmitir unas ideas ya consideradas, sino que permite cambiar o ampliar lo que se pensaba y transformar-se. En tal sentido, este escrito no relata una propuesta y su puesta en marcha; sino que recorre preocupaciones e inquietudes nacidas al calor de unas experiencias de enseñanza y formación y reflexiona sobre las implicancias para pensar el aporte de saberes didácticos en la formación de docentes en ejercicio profesional. Para ello, si bien el escrito es una sistematización de una experiencia, utiliza recursos ensayísticos para profundizar la reflexión.

En primer lugar, se presentan unos análisis respecto del lugar de esta propuesta de formación en el territorio de la Formación Docente Continua, a fin de reconocer la trama social contemporánea en la que se sitúa esta propuesta de “capacitación”².

En segundo lugar, se reconstruyen algunos aspectos de la experiencia transitada en el seminario, para pensar el lugar de la Didáctica en la formación continua.

La formación docente continua en la trama social contemporánea

Para iniciar este ejercicio reflexivo situó la propuesta de formación didáctica a analizar en lo que se conoce hoy como el campo de la “formación docente continua”,

2. Si bien se reconocen las diferencias en los términos de capacitación y formación continua, aquí se utilizan como sinónimos.

ese espacio destinado a la intervención sobre la formación de docentes en ejercicio profesional. Parto de considerar que la formación continua es un territorio en pugna. Distintas instituciones oferentes, saberes y prácticas protagonizan un escenario de disputa para captar la atención de docentes que buscan, entre otros intereses³, ampliar su formación de base. Este escenario complejo ha presentado, en las últimas décadas, un crecimiento exponencial de ofertas de capacitación y organismos oferentes. Varios estudios (Birgin, 2012; Diker y Serra, 2008; Vezub, 2013) demuestran el interés social y político creciente por la formación continua de la docencia, y el campo de la profesionalización docente ya cuenta con cuantiosos desarrollos académicos.

Asimismo, considero importante situar este “éxito” de los espacios de capacitación docente en la trama social y política de nuestro tiempo. Es posible considerar que la lógica de la capacitación permanente se vincule de algún modo con las formas de producción subjetiva y de autodiseño laboral que promueve el régimen de gubernamentalidad neoliberal contemporáneo. Autores de la filosofía política como Foucault (2007), Lazzarato (2007) o Virno (2003) han esbozado abordajes interesantes para comprender las formas que asumen las subjetividades en el régimen neoliberal contemporáneo. Foucault (2007) avizoró que si algo tenía de novedoso la instauración del neoliberalismo –a diferencia de la doctrina liberal antesora- era que había logrado extender la forma del empresariado y la competitividad a todas las esferas sociales e hizo nacer una forma de subjetividad –hoy ya consagrada- que es la del sujeto empresario de sí, que se rige

3. Algunos estudios muestran que el puntaje, por ejemplo, es uno de los principales incentivos para la realización de cursos de capacitación (Hillert y otros, 1996 y 1997, IIPE 2000 Citado en Ministerio De Educación Argentina, 2001).

por la lógica de la máxima ganancia, capaz de diseñar y hacer crecer su propio destino en la vida social. Por su parte, Lazzarato (2013) hizo hincapié en la “cara oculta” del neoliberalismo que instituye, como mecanismo fundamental de gobierno, la interiorización de la dinámica competitiva a través de un “trabajo de sí” que es también “tortura de sí”, (2013, p.48) a partir de lo cual cada individuo se responsabiliza y/o culpa de su propia suerte, de sus éxitos y sus fracasos. Si el neoliberalismo prometía la panacea de que cada uno pudiese crear su propio camino, Lazzarato entiende que el trabajo sobre sí mismo se reduce a “una exhortación a ser uno su propio patrón, en el sentido de “hacerse cargo” de los costos y los riesgos que la empresa y el Estado externalizan en la sociedad” (Lazzarato, 2013, p. 108). Finalmente, Virno (2003) destaca que, en las formas de vida contemporáneas, el trabajo adquiere características de flexibilidad; se valora el hábito de no tener hábitos durables, es decir de tener la capacidad de adaptarse, de maniobrar la incertidumbre, de desaprender, existe un adiestramiento en la precariedad y la variabilidad (p.91).

Es comprensible que, en estas formas de vidas actuales y globales, también el trabajo y la formación docente asuman particulares características. Algunas hipótesis planteadas con anterioridad en un trabajo de investigación (Gallo, 2021), avizoran que asistimos a una época que, regida por estas formas de gubernamentalidad neoliberal, presenta particularidades como el autodiseño profesional, el autoempresariado, el imperativo de la “actualización permanente”, la competitividad, la precariedad y la flexibilidad como rasgos que atraviesan el territorio de la formación continua y por ende las formas en que los sujetos docentes se producen a sí mismos (Gallo, 2021).

Como parte de estas conjeturas podría añadir que

los docentes se ven exigidos de posicionarse en el mercado laboral, de diseñar sus carreras profesionales al son de las demandas contemporáneas, de flexibilizar sus marcos formativos de referencia para adecuarse a las nuevas exigencias. Así, la racionalidad neoliberal signa la formación de nuestros tiempos y la formación permanente deviene un imperativo que es necesario desentrañar.

Unas preguntas que considero relevantes en este contexto son: ¿qué formas asume la formación de los docentes en esta trama social?, ¿qué sujetos docentes se producen en estas lógicas de formación?, ¿qué sucede con los saberes y el conocimiento?, ¿qué es posible pensar y aportar desde la Didáctica en estos escenarios actuales?

En el marco de las conjeturas y análisis del territorio de la formación continua, considero que, en parte, la formación propiamente dicha está adquiriendo también los rasgos de flexibilidad, precariedad, donde predomina una lógica de consumo; es decir la formación continua se presenta como un producto más entre otros que hay que consumir, acumular, capitalizar. El conocimiento se vuelve un bien acumulable, medible y rentable en credenciales de puntaje o en mediciones para ascender en el escalafón docente. Asimismo, aquello que se ofrece como formación continua también se ve permeado por estas lógicas contemporáneas y para competir en el mercado, eso que se ofrece debe ser novedoso, impactante, breve, reutilizable. ¿Cómo irrumpir con la Didáctica en tiempos de la novedad y mercantilización permanente?

Así, las formas actuales que asume la relación de los docentes con el conocimiento (Saleme, 1997) nos exige repensar qué sucede cuando transitamos espacios de formación continua, qué ofrecemos allí, para qué, en qué impactan los saberes didácticos en docentes que ya trabajan en el sistema educativo, cómo se vinculan estos sabe-

res con las formas sociales y culturales contemporáneas.

Los aportes de saberes didácticos en docentes en ejercicio profesional

A partir de la experiencia transitada en un seminario de Didáctica para docentes en ejercicio profesional, es menester señalar que, en muchas ocasiones, las expectativas de los docentes se sustentaron en ampliar saberes con una lógica de la novedad, de la búsqueda de prácticas y saberes innovadores, que permitan mantenerse actualizados en las tendencias actuales de formación. Esto, en la trama social analizada, resulta un punto destacable para pensar, ¿debe la Didáctica asumirse en esa lógica de la actualización permanente?

La propuesta que aquí se analiza pretendió entre 2019 y 2023 ofrecer un espacio para que docentes de los distintos niveles del sistema educativo puedan mirar, pensar, desentrañar los modos en los que circulan los saberes en tiempos actuales, y las formas que los mismos adquieren en las escuelas, en la enseñanza, en la formación docente. Esta propuesta se constituyó en un entre, un trabajo artesanal de análisis didáctico y curricular de las escuelas de pertenencia de cada docente. Se les propuso que analicen cómo se construye el currículum escolar (De Alba, 1991) desde una mirada institucional (Furlán, 1992) donde confluyeron saberes provenientes de la Didáctica como campo de conocimiento y saberes producidos por los cursantes en sus propias organizaciones escolares, atendiendo la especificidad del nivel educativo, inscripción barrial/comunitaria, formación de sus docentes, etc. En esta línea, los saberes didácticos sistematizados se ofrecieron como caja de herramientas para un análisis colectivo de nuestro presente histórico, esto es, acerca de la vida de los

saberes en las escuelas y las relaciones institucionales que se establecen con ellos; nos preguntamos sobre los procesos transpositivos (Chevallard, 1997) que se constituyen, acerca de los criterios que regulan esas transformaciones, cómo se tensionan esos criterios, cómo se interviene en la trama curricular de cada escuela y qué formas adquiere la relación de los docentes con el conocimiento en espacios de formación continua. Así, se intentó promover la construcción de una mirada de descripción y análisis del curriculum institucional, de las formas escolares que asumen los saberes y las relaciones interpersonales con ellos.

Esto generó enormes dificultades y desafíos. Lo que para el equipo de cátedra, desde la didáctica y desde la universidad, resultaba evidente para un análisis curricular escolar, en los docentes suponía un esfuerzo por desgajar unos modos de hacer y pensar demasiado interiorizados o naturalizados y por aglutinar y comprender prácticas y saberes dispersos, deslocalizados, indisciplinados, no siempre situados en el orden de lo institucional. Estas dificultades nos presentaron dilemas acerca de cómo vincular estos saberes didácticos, que se ofrecían como herramientas con esos saberes producidos por los docentes y sobre todo, interpelaciones respecto de cómo generar ambientes y experiencias en los docentes para que puedan tomar distancia de sus prácticas y saberes con fines analíticos. Esto, atendiendo al riesgo siempre existente de “caer” en un régimen externo que califique, evalúe, clasifique y valide esas prácticas. Aspecto no menor, porque trabajar con docentes también supuso interrogar las diferentes posiciones en el campo didáctico, prestar atención a cómo leíamos esas escenas escolares. Fue necesario reconocer cómo unas posiciones y unos saberes – con citas de autor- gozan de mayor jerarquía y cómo esos otros saberes, a pesar de la falta de “autoridad académica”, son

los que efectivamente producen la enseñanza en el hábitat escolar y ofrecen elementos para interpelar el orden del discurso didáctico. Precisamente, trabajar metodológicamente desde la descripción de prácticas efectivas permitió, en muchos casos, que ciertos saberes y prácticas puedan analizarse sin juicios de valor y con ello, interrogar familiaridades tanto de las propias escuelas como del saber didáctico. En tal sentido, quienes trabajamos y pensamos en el campo de la Didáctica tenemos el privilegio de una conquista científica: la categoría de “vigilancia epistemológica”, que Chevallard (1997) ofreció como “martillo” con el que romper evidencias en el trabajo antropológico con los saberes. Tal vez un asunto a sostener sea el ejercicio constante de vigilancia epistemológica que interpele prácticas de saber en el seno escolar y en el propio campo didáctico.

Como parte de otros criterios posibles para retomar y profundizar de esta experiencia, considero que fue necesario asumir una posición a “contrapelo” de nuestro tiempo. Así, lejos de sumarnos a la lógica de la novedad permanente, al *aggiornamento* ininterrumpido, a la atención constante a las demandas de los nuevos tiempos, el foco estuvo en proponer un ejercicio de suspensión (Simons y Masschelein, 2014), analizar y tomar distancia del propio tiempo, pensar de otra manera lo que ya se conoce, lo producido y pensado en las propias escuelas. Así, la “actualización académica” no se basó en la lógica del *upgrade*⁴ pero sí –jugando con la noción– abrió una pregunta por nuestra actualidad, una distancia de la época para mirarla de otro modo, como nos enseñara Foucault.

Posiblemente, los principales desafíos no pasen por plegarse a las innovaciones constantes, sino por proponer

4. Con esta noción Paula Sibilia (2009) refiere al imperativo de la actualización tecnológica permanente.

trabajos reflexivos que permitan avizorar los atravesamientos sociales y culturales en la tarea de la enseñanza, las implicancias de las dinámicas actuales en la formación docente continua, las condiciones de emergencia de objetos y sujetos en el campo didáctico. Quizás se trate de generar un espacio-tiempo que permita mirar las formas de fragilidad, precariedad, competitividad, mercantilización de los saberes y el conocimiento, que signan nuestra época y entendernos como parte de una red de regulaciones que habitamos (y nos habitan) y que producimos (y nos producen). ¿Qué sucede con la formación docente cuando se interiorizan estas lógicas?, ¿qué transformaciones sufren los saberes en el seno escolar?, ¿qué subjetividades produce esta época? Estas y muchas otras preguntas se vuelven potentes cuando prima la necesidad de pensar juntos; lo que será posible en la medida en que proponamos una desjerarquización de saberes para pensar la enseñanza como acontecimiento. Es decir que, frente a la fragmentación reinante, proponamos encuentros de saberes desjerarquizados con ánimos de una construcción conjunta. Esto requerirá que desde la Didáctica nos posicionemos en una actitud de apertura y escucha respecto de lo que las escenas escolares y los saberes de docentes nos exigen pensar. Porque, parafraseando a Foucault (1972), no se trata de decirles a los demás una verdad muda, sino de luchar juntos contra las innovadoras formas que asume el poder para sostenerse.

Referencias bibliográficas

- Birgin, A. (comp.) (2012). Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio. Buenos Aires: Paidós
- Chevallard, Y. (1997). La transposición didáctica. Del sa-

- ber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique.
- Diker, G. y Serra, J. C. (2008). La cuestión docente: Argentina, las políticas de capacitación docente. Buenos Aires: Fund. Laboratorio de Políticas Públicas, 2008 E-Book (Libros Flape / Flape).
- De Alba, A. (1991) Currículum: crisis, mitos y perspectivas. México: UNAM.
- Foucault, M. (1972) Los intelectuales y el poder. Rev. L'Arc, n.º 49, 2º trimestre.1972. Págs. 3-10.
- (2007). Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978- 1979). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Furlán, A. (1992), Conferencias sobre currículum. Cuadernos pedagógicos universitarios. Univ. de Colima. Fac. de Pedagogía. Maestría en Educ.
- Gallo, R. (2021) Sujeto docente y formación continua en escenarios contemporáneos. Primeros avances de una investigación en curso. Revista Educación y Vínculos, 2021, núm. 8, Julio-Diciembre, ISSN: 2591-6327
- Lazzarato, M. (2013) La fábrica del hombre endeudado. Ensayo sobre la condición neoliberal. Buenos Aires, Amorrortu.
- Saleme, M. (1997) Decires. Córdoba: Narvaja Editor.
- Sibilia, P. (2009) El hombre postorgánico. Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Simons, M. y Masschelein, J. (2014) Defensa de la escuela. Una cuestión pública. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Vezub, L. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente: Modelos de Formación continua y necesidades formativas de los profesores. Páginas de Educación, 6(1), 97-124

Virno, P. (2003) Gramática de la multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporáneas. Buenos Aires, ediciones Colihue.

¿Una Didáctica sin historia en la formación inicial de docentes en Tucumán?

Nelson Maizares

nelsonmaizaresb@gmail.com

Escuela y Liceo Vocacional Sarmiento – UNT

Introducción

Desde un punto de vista organizativo, los diseños curriculares de las instituciones formadoras de la provincia de Tucumán a partir de 2015, en el Profesorado de Educación Primaria y de Educación Inicial, postularon la Didáctica como una materia anual con cuatro horas cátedra (la de mayor carga horaria en el 1er Año), perteneciente al campo de la formación general. Los ejes de contenidos curriculares sugeridos fueron: la didáctica, la enseñanza, la problemática curricular, decisiones para favorecer buenas prácticas de enseñanza y los sujetos implicados en el enseñar y el aprender¹.

Si bien en el eje 1 de contenidos se propuso “algo acerca de la genealogía: los procesos de constitución de la didáctica como disciplina científica”, a partir de un primer relevamiento de programaciones a nivel aula sobre la Didáctica de diferentes institutos, se advierte la ausencia

1. Nos limitamos a señalar que “la problemática curricular” en los planes de formación docente durante los 90, referenciaba a la unidad curricular denominada “Didáctica y curriculum”.

de toda referencia histórica acerca de la construcción del campo de la didáctica y en consecuencia, al desarrollo histórico de las prácticas institucionalizadas de enseñanza.

El propósito de este trabajo será plantear algunos interrogantes en torno a la ausencia señalada y fundamentar una alternativa posible a la situación descripta.

Una visión de la Didáctica

Para algunos, desde hace ya varias décadas venimos asistiendo a la crisis de confianza sobre el conocimiento didáctico y sobre su valor para la formación de profesores, sea por su orientación predominante hacia un instrumentalismo tecnicista o en su relación con problemas estructurales de la escolarización².

Sin embargo, entendemos a la didáctica como una teoría de la enseñanza en el contexto escolar. Es el lugar de confluencia del cuerpo teórico de distintas ciencias de la educación, en el que se construyen nuevas síntesis, también teóricas, para y desde la acción docente. En este sentido la didáctica es “una disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir, las prácticas de la enseñanza y tiene como misión describirlas, explicarlas y fundamentar y enunciar normas para la mejor resolución de los problemas que estas prácticas plantean a los profesores”³. En la medida en que esa acción implica una interrelación compleja de múltiples variables y un proceso integrado por secuencias de decisiones que ponen en juego un enseñante, su abordaje se caracteriza por un

2. DAVINI, María Cristina 2008. “Formación de profesores y didáctica: tendiendo puentes hacia el desarrollo profesional y de la enseñanza”. *Bolletim Técnico do Senac*, v. 34, n° 1. p. 5.

3. CAMILLONI, A. de 2007. “Justificación de la didáctica”, en CAMILLONI, Alicia R. W. de y otros: *El saber didáctico*, Buenos Aires: Paidós, p. 22.

permanente trabajo de síntesis de lo que se podría denominar ciencias básicas de la educación: psicología evolutiva, psicología educacional, sociología de la educación, historia de la educación y política educacional.

En la construcción de la teoría de la enseñanza, además, la filosofía de la educación tiene un carácter fundante ya que ella le confiere sentido a la enseñanza al enfatizar la problemática entre los medios y los fines educativos, y la psicología del aprendizaje le proporciona orientaciones para la mediación de la actuación didáctica⁴.

En consecuencia, la didáctica no puede ser limitada a “una disciplina de puro orden técnico, cuyo objetivo sea el de prever el instrumental necesario aplicable al margen de los objetivos y estructura del sistema educativo imperante”⁵. Por ello es posible sostener que “cuando el didacta se plantea la problemática de la enseñanza como tarea a realizar, debe encararla como un trabajo de intervención social”⁶ en el contexto de una institución escolar determinada y con un grupo específico y heterogéneo de alumnos. Puesto que la educación es, esencialmente, acción, la didáctica no es sólo una producción teórica que resulta de la aplicación de los desarrollos de otras disci-

4. Por ejemplo, la didáctica, en su dimensión psico-social atiende, entre otros aspectos, a las teorías explicativas y comprensivas que estudian los procesos y resultados del aprendizaje en el contexto escolar, y a las características del desarrollo de los sujetos de la educación formal. Cfr. SASTRE DE CABOT, Josefa 1974. “Ubicación y sentido de la didáctica en un enfoque actualizado de las ciencias de la educación. Didáctica y currículum”, Primeras Jornadas Nacionales de Didáctica, Salta, mimeografiado.

5. EDELSTEIN, Gloria – RODRIGUEZ, Azucena 1974. “El método: factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica”, Revista de Ciencias de la Educación, n° 12, p. 21.

6. CAMILLONI, Alicia R. W. de 1996. “De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica”, en CAMILLONI, Alicia R. W. de y otros: Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires: Paidós, p. 30.

plinas. En tanto reflexión y propuesta para la práctica de la educación, ella permite enriquecer, a su vez, desde otra perspectiva, la comprensión de los procesos educativos.

En consecuencia, resulta indispensable que los alumnos en un trayecto de formación inicial⁷ se aproximen a la complejidad del estado actual del desarrollo de la didáctica, a sus controversias y conflictos⁸.

¿Y el aula dónde está? Nuestra propuesta

Díaz Barriga, recientemente, traza un panorama certero a partir del cual parece necesario revisar cuestiones didácticas, incluidas también en la formación docente inicial de futuros docentes:

Reinventar la docencia necesita convertirse en una tarea de los sistemas educativos y de los sistemas de formación inicial de docentes en el siglo XXI, un reto urgente que asumir a partir de los grandes cambios culturales, sociales, económicos, tecnológicos que nos rodean en el mundo actual y en el mundo escolar, además de ser una exigencia para atender el desafío que representan hoy los niños, adolescentes y jóvenes de generaciones muy distintas a las que previamente habían conformado el sistema escolar. Las actuales generaciones muestran otro tipo de comportamiento, una forma distinta de relacionarse con el mundo que los rodea. Su forma de actuar es el resultado de estar envueltos en un mundo de imágenes,

7. SPAKOWSKY, Elisa 2006. "Formación docente y construcción de la identidad profesional", en MALAJOVICH, Ana (comp.): *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial: una mirada latinoamericana*, Siglo XXI, Buenos Aires.

8. Por ejemplo, uno de los debates actuales en el campo de la didáctica es precisamente el generado por el calificativo "general" y la construcción de otros campos llamados "didácticas específicas", principalmente a partir de un criterio centrado en el contenido de enseñanza.

una capacidad de uso de las redes sociales digitales que, sin prejuizar, son elementos sustantivos en su forma de pensar, de sentir, de actuar, así como en una serie de intereses —en ocasiones superficiales o que saltan de un tema a otro— sin necesariamente asumir un proceso reflexivo ante lo que les rodea. La experiencia inmediata, la inmediatez de lo vivido en un momento⁹.

En consecuencia, partimos de la siguiente consideración sobre el locus de la enseñanza y los aprendizajes escolares:

El aula tal como la conocemos no tiene nada de ‘natural’ (...) lo que conocemos como ‘aula’ fue cambiando tanto en su estructuración material (en la organización del espacio, en la elección de los locales, en el mobiliario e instrumental pedagógico” como en la estructura comunicacional (quién habla, dónde se ubica, cuál es el flujo de la comunicación)¹⁰.

Becker Soares, ya en los 80, planteaba que:

(...) la Didáctica podría y debería ser la ciencia que estudiase no el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino el aula, tal como ella es y lo que en ella transcurre”¹¹.

Recordemos que la implementación del Programa de Transformación de la Formación Docente en los 90 incorporó un módulo denominado “Enseñanza” -no “Di-

9. DÍAZ BARRIGA, Ángel 2022. “Reinventar la docencia. Una tarea para el siglo XXI. La didáctica ante la sobre estimulación de los sujetos de la educación”, en DÍAZ BARRIGA, Ángel (coord.) *Docente y didáctica: acercamientos polémicos*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, p.

10. DUSSEL, Inés – CARUSO, Marcelo 1999. *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana, p. 23.

11. BECKER SOARES, Magda 1985. “Didáctica: una disciplina en busca de su identidad”, *Revista ANDE*, n° 9, Universidad Federal de Minas Gerais, p. 5.

dáctica”- en el área de la formación general¹².

Hoy, la didáctica, como campo disciplinario, puede ser caracterizada como “teórica, histórica y política” en tanto se centra en el estudio de los procesos de enseñanza escolar en un continuum histórico.

(...) Es teórica en cuanto responde a concepciones amplias de educación (y esto la engazaría a una teoría de la educación), de la sociedad, del sujeto, etc. Es histórica en cuanto sus propuestas son resultados de momentos históricos específicos. Así la escuela tradicional, la escuela activa, el modelo tecnológico, la perspectiva institucional y la no-directiva, entre otras, responden a un conjunto de condiciones sociales. Es política porque su propuesta se engarza a un proyecto social. Tal como presentamos en estas notas, es la adopción de un conjunto de políticas globales desarrollistas la que fue determinando que el pensamiento didáctico fuera sustituido por uno tecnológico¹³.

A este respecto, es posible reconocer diferentes líneas de pensamiento sobre la didáctica que se desarrollaron en Argentina¹⁴ y que impregnaron las concepciones sobre la formación de docentes.

Pero si de orígenes se trata, Díaz Barriga postula que entre los siglos XVI y XVII, en Occidente, se conformó el triángulo ideológico fundante de los temas centra-

12. “Formación inicial de docentes: saberes del área de formación general”, Programa de Transformación de la Formación Docente, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Buenos Aires, 1993, p. 25.

13. DIAZ BARRIGA, Ángel 1991. Didáctica. Aportes para una polémica. Buenos Aires: Rei Argentina-IDEAS- Aique Grupo Editor, p. 23.

14. MASTROCOLA, Marcela 2004. “El proceso de configuración de saberes teóricos. Un análisis en el campo de la didáctica en Argentina”, I Congreso Internacional de Educación, lenguaje y sociedad, Universidad Nacional de La Pampa, La Pampa.

les del debate didáctico, compuesto por:

(...) los posicionamientos que los jesuitas tuvieron a finales del siglo XVI —expresados en su documento básico *Ratio studiorum*, escrita por Aquaviva en 1594 (...), el posicionamiento de un pastor protestante [Comenio] a quien se le reconoce la fundación de la didáctica gracias a su texto *Didactica Magna* (1627, en checo; 1657, en latín) y, finalmente, reconstruida en el planteamiento de los religiosos herederos del pensamiento de Juan Bautista de La Salle en *La guía de las escuelas cristianas* (1720)¹⁵.

Nuestra propuesta de trabajo con los estudiantes de formación docente inicial en la unidad curricular “Didáctica General”¹⁶ consistente en “Referencias históricas sobre la construcción del campo de la didáctica”, diferencia tras ejes históricos: 1) la pedagogía realista de Juan Amós Comenio. Obras principales: la *Didáctica Magna* y el *Orbis sensualium pictus*. Aportaciones al campo de la didáctica; 2) el movimiento pedagógico de la “Educación nueva”. Ideas principales. Educación “tradicional” y “nueva”. La Escuela Elemental de Chicago y 3) la experiencia escolanovista de las hermanas Cossettini en Argentina. La propuesta pedagógica y didáctica en la escuela Dr. Gabriel Carrasco¹⁷.

15. DÍAZ BARRIGA, Ángel 2022. *Idem*, p. 39.

16. Programa de “Didáctica General”, 2015. Escuela y Liceo Vocacional Sarmiento, Universidad Nacional de Tucumán, San Miguel de Tucumán.

17. La bibliografía mínima – y en otros casos, fuentes primarias- destinada a los alumnos para la aproximación a tales ejes comprende: ABBAGNANO, Nicola - VISALBERGHI, Aldo 1957. *Historia de la pedagogía*. Madrid: Fondo de Cultura Económica 1993. Capítulo IX: La renovación pedagógica del siglo XVII; KNOLL, Michael 2014. “Laboratory School, University of Chicago”, in PHILIPS, D. C. (ed.): *Encyclopedia of educational theory and philosophy*. Thousand Oaks California: Sage [trad. cast. Nelson Maizares, 2015]; MAIZARES, Nelson 2003. “El movimiento de la Educación Nueva y la Educación Progresiva”, Separata de “El curriculum escolar en dos obras de John Dewey:

Conclusiones

Steiman, en el marco de lo que denomina “paradigma normativo-instrumentalista”, señala que,

Los modelos desde los cuales el campo intentó teorizar sobre la enseñanza – que usualmente presentamos bajo los nombres de escuela tradicional, escuela activa y tecnicismo- finalmente responden a un mismo paradigma. No es que son los mismos, porque cada uno de ellos se corresponde con un diferente posicionamiento teórico-ideológico, pero desde este punto de vista, no se diferencian en la lógica normativa desde la cual han construido su teorización¹⁸.

Este paradigma, según el autor, comienza a quebrarse en la Argentina de los 80 cuando la didáctica entra en una crisis de identidad a punto tal que desaparece nominalmente de los planes de formación: comienza a difundirse un paradigma “interpretativo crítico”, coincidiendo en esta consideración cuando Davini diferencia una hegemonía del modelo tecnicista (1960-1975) y la emergencia de nuevos modelos para la formación docente a partir de los 80¹⁹.

‘La escuela y la sociedad’ y ‘El niño y el curriculum”, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Tucumán, San Miguel de Tucumán, tesina inédita; PELANDA, Marcela 2011. “Escuela Nueva, Nivel Inicial y las hermanas Cossettini. Vida escolar que alienta el futuro”, en LAFFRANCONI, Silvia (coord.): Biografías maestras. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación; WESTBROOK, Robert B. 1993. “John Dewey”, *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, vol. XXIII, n° 1-2, Oficina Internacional de Educación, UNESCO, París.

18. STEIMAN, Jorge 2023. *Enseñar didáctica. Recorridos para un paradigma propositivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila, p. 16.

19. DAVINI, María Cristina 1991. “Modelos teóricos sobre formación de docentes en el contexto latinoamericano”. *Revista Argentina de Educación*, año IX, n° 15, pp. 35-55.

Reiteramos. Consideramos que el propósito formativo de la didáctica en la formación inicial de docentes para la educación inicial y primaria es básicamente reflexiva no solo con relación a los contenidos curriculares así presentados y trabajados en los planes de estudios sino también reflexivos en un proceso de sensibilización en la construcción de la identidad docente que cada sujeto en formación, se traslada en su biografía escolar, del lugar de alumno al de enseñante. En otras palabras, ¿qué nos puede hacer pensar que un estudiante que fue alumno durante doce o trece años, en un año escolar se desplazará a un pensar como enseñante gracias a una “didáctica general” o sobre la “enseñanza”?

Aun así, persisten las reflexiones abiertas: ¿por qué enseño lo que enseño?, ¿cómo aporto a una práctica compleja como es el aprender y el enseñar?²⁰.

Referencias bibliográficas

- Becker Soares, M. (1985). “Didáctica: una disciplina en busca de su identidad”, *Revista ANDE*, n° 9, Universidad Federal de Mina Gerais.
- Camilloni, A. (2007). “Justificación de la didáctica”, en Camilloni, Al. R. W. de y otros: *El saber didáctico*, Buenos Aires: Paidós.
- (1996). “De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica”, en Camilloni, A. R. W. de y otros: *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M. C. (1991). “Modelos teóricos sobre formación de docentes en el contexto latinoamericano”. *Revista Argentina de Educación*, año IX, n° 15.

20. STEIMAN, Jorge 2023. *Ibidem*, p. 33.

- (2008). “Formación de profesores y didáctica: tendiendo puentes hacia el desarrollo profesional y de la enseñanza”. *Bolletim Técnico do Senac*, v. 34, n° 1.
- Díaz Barriga, Á. (1991). *Didáctica. Aportes para una polémica*. Buenos Aires: Rei Argentina-IDEAS- Aique Grupo Editor.
- (2022). “Reinventar la docencia. Una tarea para el siglo XXI. La didáctica ante la sobre estimulación de los sujetos de la educación”, en Díaz Barriga, Á. (coord.) *Docente y didáctica: acercamientos polémicos*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Dussel, I., Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- Edelstein, G., Rodríguez, A. (1974). “El método: factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica”. *Revista de Ciencias de la Educación*, n° 12.
- “Formación inicial de docentes: saberes del área de formación general”, Programa de Transformación de la Formación Docente, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Buenos Aires, 1993.
- Mastrocola, M. (2004): “El proceso de configuración de saberes teóricos. Un análisis en el campo de la didáctica en Argentina”, I Congreso Internacional de Educación, lenguaje y sociedad, Universidad Nacional de La Pampa, La Pampa.
- Sastre De Cabot, J. (1974). “Ubicación y sentido de la didáctica en un enfoque actualizado de las ciencias de la educación. Didáctica y curriculum”, Primeras Jornadas Nacionales de Didáctica, Salta, mimeografiado.
- Spakowsky, E. (2006). “Formación docente y construc-

ción de la identidad profesional”, en Malajovich, A. (comp.): Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial: una mirada latinoamericana, Siglo XXI, Buenos Aires.

Steiman, J. (2023). Enseñar didáctica. Recorridos para un paradigma propositivo. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Didáctica general y didácticas específicas: mundos entrelazados a modo de rizoma

*Cristian Lautaro Miguel*¹

cris.lau.miguel27@gmail.com

UNT

Introducción

Este escrito tiene la finalidad de compartir mi experiencia de formación docente entre la didáctica general y las didácticas específicas, sobre todo, planteado algunos interrogantes con respecto al vínculo que se produce entre ambos universos: ¿Desde qué lugar la investigación puede aportar para la comprensión de la compleja relación entre la didáctica general y las específicas? ¿Será la comunicación entre profesionales el puente que enlace de nuevo estos mundos aparentemente en conflicto? ¿Qué aportes se pueden realizar mutuamente estas disciplinas?

A lo largo de este trabajo esbozaré algunas respuestas a estos interrogantes y abriré la puerta para que emerjan nuevos, inundando de preguntas que sean posibilitadoras de reflexión sobre el vínculo entre la didáctica general y las didácticas específicas, y el rol que ocupa la investigación para posibilitar la comunicación de conocimiento y el enriquecimiento que se puedan dar entre estos campos disciplinares.

Este tema se ha gestado en mí desde el primer en-

1. Profesor de Artes Visuales, actualmente estudiante de la Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación, por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán.

cuentro hace un año, en mi formación en el Profesorado de Artes visuales, con la didáctica específica (Didáctica de las Artes visuales) un campo complejo que responde a situaciones particulares de muy diversa índole y por esta razón es polifacético. A su vez este año, cursando Didáctica General en la Licenciatura en Ciencias de la Educación, me encontré con una disciplina con muchos otros saberes que guían las prácticas de enseñanza desde una mirada general, en particular quedé deslumbrado por los modelos de investigación en didáctica. Sin embargo, algo que llamó mi atención fue la tensión que existe entre ambos campos disciplinares, que si bien comparten puntos en común, encontramos algunas diferencias que son las que producen un vínculo complejo. Desde allí fue que no puedo dejar de pensar cómo desde la investigación se puede aportar a limar asperezas entre estos mundos que tienen mucho para aportar el uno al otro.

Desarrollo

Es importante desarrollar en qué consiste la didáctica general y las didácticas específicas, para poder comprender su compleja relación.

En primer lugar, es conveniente esbozar una definición de didáctica a través de los aportes de Domingo Contreras (1991) quien la define como “la disciplina que explica los procesos de enseñanza-aprendizaje para proponer su realización consecuente con las finalidades educativas”. A su vez, el saber didáctico no se agota en explicaciones y descripciones sobre su objeto de estudio, sino que tiene un carácter prescriptivo y normativo siendo así una disciplina que se compromete con la acción práctica. Por lo tanto, el discurso didáctico comprende un complejo entramado, “en él conviven diversas teorías parciales

y generales, descriptivas, explicativas, interpretativas y normativas referidas a los procesos de enseñanza y a sus relaciones con el aprendizaje” (Camilloni, 2007).

Considero pertinente nombrar que la postura desde donde se configura de la didáctica general depende de las tradiciones pedagógicas y las perspectivas desde donde se observe. En consecuencia, tanto los desarrollos teóricos como las investigaciones en didáctica abordarán a la enseñanza desde distintas miradas: “como un proceso que vincula categorías tales como objetivos, contenidos, actividades, estrategias, técnicas, procedimientos, recursos, evaluación; como un sistema en el cual esos componentes se interrelacionan; como los espacios sociales donde tienen lugar las prácticas y las situaciones de enseñanza” (Souto, 2014²).

En segundo lugar, hay que bocetar una noción de didáctica específica, para ello por medio del aporte de Marta Souto (2014), entendemos por didácticas específicas a aquellas que responden a situaciones particulares de muy diversa índole, pueden ser en función de distintos tipos de problemas, de ámbitos, de niveles, de disciplinas.

Entre ellas nos encontramos con:

- Las didácticas de las disciplinas, se trata de la enseñanza de distintos campos del conocimiento científico, de las artes, entre otros, que tiene objetos de estudio propios, con procesos cognitivos diversos y que suponen modos de enseñar singulares que se distinguen de otros saberes.
- Las didácticas de nivel, según el nivel de enseñanza del sistema educativo formal constituirá características particulares que luego se entrecruzan con las

2. Marta Souto en Malet, A. M. y Monetti, E. “Debates Universitarios acerca de lo Didáctico y la Formación Docente”.

didácticas disciplinares.

- La didáctica para la infancia, niñez, adolescencia, juventud, adultez y adultez mayor, aquí se coloca importancia a lo evolutivo dándole un significado central a los factores cognitivos y socio afectivos, que se llevan a cabo en estas edades y que implican un modo particular de enseñanza.
- Las didácticas que responde a problemáticas como la lectoescritura, la alfabetización, los valores y costumbres, etc.
- Las didácticas especiales que surgen para abordar la enseñanza de los sujetos con discapacidad, se sitúan en general en el campo de la educación especial.
- Las didácticas en función a las otras modalidades de educación existentes: educación en contexto de encierro, educación hospitalaria, educación en contextos vulnerables, etc. El sentido social, en estas didácticas específicas, cobra gran relevancia para las prácticas de enseñanza.

Como se puede observar, el campo de las didácticas específicas es muy diverso, complejo y amplio, que abarca muchas aristas con respecto a las prácticas de la enseñanza situadas en contextos particulares con características específicas, por ello el campo que conforman es heterogéneo.

Ahora bien, una vez presentadas las características de ambos mundos, surge un interrogante clave para este escrito, entendiendo la complejidad y diversidad que implican ambos campos de conocimiento ¿cómo se puede pensar el vínculo entre didáctica general y didácticas específicas?

Para ahondar sobre las posibles relaciones teóricas y de acción práctica que se establecen entre ellas, es

esencial traer los aportes de las otras disciplinas que se ponen en juego a la hora de abordar la enseñanza. Se puede entrecruzar saberes con: la psicología evolutiva, las teorías del aprendizaje, el psicoanálisis, la filosofía, la antropología, la sociología, la psicomotricidad, el análisis institucional, la psicología social, por nombrar algunos posibles. Esto implica que el campo se amplíe aún más y que se transforme en uno mucho más complejo. Considero que ahí se encuentra la clave para comprender el vínculo entre la didáctica general y las didácticas específicas, ya que “la diversidad, la heterogeneidad son rasgos que el mundo actual plantea cotidianamente y en ese sentido, pensar en ciertas especificidades de la didáctica en tanto delimitaciones posible, pero en un marco no de campo autónomo sino de interrelación, de diálogo con otros saberes didácticos, es imprescindible” (Souto, 2014).

Por lo tanto, para poder ir desmenuzando y buscar posibles caminos que conecten y permitan la retroalimentación entre las didácticas, hay que hacerlo desde una perspectiva de la complejidad como la plantea Edgar Morín (1990). De este modo, podremos abordar y pensar la reconstrucción del vínculo de la didáctica general con las didácticas específicas desde lo dialógico, esto quiere decir que haya una coexistencia en sus diferencias, poniendo el acento en el enriquecimiento que genera esa diversidad, realizando producciones propias y paralelas que se aportan mutuamente conocimiento. Esta visión posibilita romper con la relación vertical, jerárquica y dependiente entre estos dos mundos, abriendo la puerta para pasar a un vínculo horizontal, en donde cada didáctica pueda aportar desde su singularidad.

Podríamos pensar como una posibilidad, entender a esta relación a modo de rizoma. Este concepto proviene de la filosofía de Gilles Deleuze y Félix Guattari (1988),

que plantea un modelo descriptivo o epistemológico en el que la organización de los elementos no sigue líneas de subordinación jerárquica sino que cualquier elemento puede afectar o incidir en cualquier otro. De este modo podríamos tomar ese concepto para generar una nueva forma de comprender y comenzar a reconstruir los lazos entre la didáctica general y las didácticas Específicas. Comprendiendo que ambos mundos se encuentran vinculados y comparten ciertos rasgos en común, conformando una gran red de conocimientos y producción de conocimientos interconectados. Se abre la puerta para poder pensar nuevos caminos que vinculen estos universos ramificados.

Siguiendo esta línea y pensando el rol que podría ocupar la investigación en el vínculo de estos mundos entrelazados a modo de rizoma, es necesario definir desde qué modelo se podría posicionar la investigación para contribuir. A partir de los aportes de Sonia Araujo (2014) considero que un camino posible para poder comenzar a investigar en la revinculación de estos campos disciplinares, sería desde el modelo ecológico. Este enfoque de carácter hermenéutico, podría generar las condiciones necesarias para comenzar a pensar en nuevos horizontes para alivianar las tensiones entre la didáctica general y las didácticas específicas, por su metodología etnográfica, situacionales y cualitativas, teniendo en cuenta el significado de los acontecimientos desde la visión de los protagonistas, en donde ambas disciplinas pueden aportar para la investigación desde sus conocimientos.

Cabe destacar, que la mirada de este modelo de investigación se enfoca en un análisis de la realidad que presta especial atención a los contenidos significativos o textuales de los acontecimientos registrados. Contempla los intercambios que se pueden dar en el aula, busca ilu-

minar los acontecimientos que realmente se dan en esos espacios, entiendo todo lo que interviene. De este modo, puede ser un camino favorecedor para analizar y comprender los modos en cómo se va construyendo la relación entre la didáctica general y las didácticas específicas. También para visualizar lo que sucede en cada campo disciplinar cuando se entrecruzan con sus intervenciones tanto en la teoría como en la práctica.

Conclusión

Luego de haber realizado un breve recorrido por posibles respuestas ante la compleja relación que existe entre la didáctica general y las didácticas específicas, también es posible entenderla como un entretejido diverso que responde a distintas problemáticas específicas, pero que comparte ciertos rasgos en común. Esbozando una respuesta a los interrogantes iniciales, se podría decir que efectivamente la comunicación y la investigación interdisciplinaria será un punto clave para comenzar a pensar lazos posibles. El trabajo entre las didácticas favorecerá el intercambio de saberes, mientras que la didáctica general establece criterios y metodologías de intervención sustantivas que le aportan a las didácticas específicas, estas últimas se encargan de focalizar en los contenidos que se enseñan y las características de los sujetos a quienes se pretende enseñar, que a su vez le brindan concepciones a la didáctica general para pensar en sus postulados. Entonces podríamos decir que el vínculo que se forma es dialéctico, en tanto hay movimiento entre lo que se produce en ambos campos disciplinares posibilitando la retroalimentación de conocimientos.

Más que cerrar el tema, me gustaría dejar algunos interrogantes para abrir la puerta y visualizar caminos

que dirijan a futuras investigaciones. ¿Será necesaria una investigación-acción desde la didáctica contemporánea para dar una posible respuesta? ¿Cómo se llevaría a cabo dicha investigación? ¿Participarán investigadores de ambos campos? ¿Qué medios se podrán crear para revincular a la Didáctica general con las Didácticas disciplinares?

Referencias bibliográficas

- Araujo, Sonia. (2014). *Docencia y enseñanza. Una introducción a la didáctica*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- Camilloni, Alicia. Y Otras Autoras. (2007). *El saber didáctico*. Bs. As.: Paidós.
- Contreras Domingo, José. (1991). *Enseñanza, curriculum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica*. Madrid: Akal .
- Monetti, Elda y Malet, Ana María comp. (2014). *Debates Universitarios Acerca de lo Didáctico y la Formación Docente. Didáctica general y didácticas específicas. Estrategias de enseñanza. Ambientes de aprendizaje*. 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico; Bahía Blanca: Editorial de la Universidad Nacional del Sur.
- Morin, Edgar. (1990). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Traducción: Marcelo Pakman. Editorial Gedisa S. A.
- Deleuze, Gilles y Guattari, Félix. (1988). *Mil Mesetas (Capitalismo y esquizofrenia)*. Traducción: José Vazquez Pérez con la colaboración de Umbelina Larraceleta. Les Editions de Minuit. Editorial PRE-TEXTOS.

Repensar la Didáctica General para la formación docente inicial en educación física

J. Manuel Aguirre

jma.unlu@gmail.com

Mayra Bilo

may.bilo@hotmail.com

Santiago Ciccone

santiagociccone@gmail.com

Natalia Fiori

nataliafiori83@gmail.com

Agustín Friedt

rodoagu@gmail.com

Carla Maglione

carlamaglione@gmail.com

Daniela Mansi

danielamansi19@gmail.com

Maia Reisin

maiareisin@gmail.com

Pantaleón Riquelme

panty48@hotmail.com

Manuel Vieytes

vieytesmanuel@gmail.com

Leila Zimmerman

leilazimmerman.tec@gmail.com

UNLu

Presentación de sistematización de experiencia. Breves notas sobre el contexto institucional de la experiencia

La experiencia que se desarrolla a continuación tiene lugar en el marco del equipo de “Teorías de la Enseñanza y el Currículo” (TEC) del Profesorado Universitario de Educación Física (PUEF) de la Universidad Nacional de Luján (UNLu). Esta asignatura se organiza a partir de 64 horas a lo largo de un cuatrimestre. Inscibimos a la asignatura en el campo de la Didáctica General, por lo que se introduce a lxs estudiantes en las cuestiones de la enseñanza, el currículum, la metodología y la evaluación. Es un espacio curricular del primer año de la carrera conformado por un equipo interdisciplinario - docentes formados en el campo de las Ciencias de la Educación y profesorxs formados en el campo de la Educación Física. Dado su carácter introductorio, trata de apoyar a lxs estudiantes en el inicio de la construcción de su oficio como tales y, al mismo tiempo, de contribuir a delinear su futura práctica como docentes de Educación Física. Lxs estudiantes que culminan la carrera adquieren una titulación que los habilita para desempeñarse en los diversos niveles del sistema educativo obligatorio.

Desafíos y estrategias para una revisión integral del programa de formación

Desempeñarse como formadoras/es de docentes exige una reflexión constante sobre nuestra tarea para desarrollar una práctica coherente, en la cual las perspectivas teóricas que se aborden se correspondan con la experiencia formativa que se ofrece a lxs estudiantes. Ello requiere, entre otras cuestiones, la posibilidad de trabajar

de modo colectivo en la actualización permanentemente y en la revisión periódica de las propuestas de enseñanza.

Como parte de las tareas habituales del equipo, tenemos instancias de intercambio en las cuales analizamos y evaluamos el funcionamiento de las diversas propuestas de enseñanza, ponemos en tensión y discusión el programa y construimos variantes para enriquecer permanentemente el abordaje que ofrecemos. Sin embargo, los propios desarrollos del campo disciplinar, ciertos desafíos específicos que nos plantea el perfil de lxs estudiantes con lxs que trabajamos y una reorganización importante de la conformación del equipo - entre otras cuestiones - generaron la necesidad de desarrollar un proceso de rediseño integral de la propuesta formativa.

El presente escrito tiene como objetivo compartir el proceso y las estrategias que estamos llevando adelante a fin de analizar y rediseñar el proyecto de enseñanza en general. Nos proponemos dar cuenta de una serie de iniciativas que no se restringe a modificaciones puntuales o la reorganización de la secuencia de enseñanza, sino a una revisión integral de los contenidos que proponemos trabajar con lxs estudiantes en función de una actualización de los marcos conceptuales;

Para abordar este complejo proceso de revisión del programa, una de las instancias que generamos fueron las “Jornadas de formación y actualización en teorías de la enseñanza y la enseñanza de la Educación Física”. Esta actividad académica consiste en un ciclo de cuatro (4) encuentros con docentes - investigadoras/es de diferentes instituciones y que abordan e investigan acerca de diversas perspectivas de enseñanza en general y de la enseñanza de la Educación Física en particular. La iniciativa se fundamenta en la importancia de generar espacios de intercambio, actualización y discusión que contribuyan a

la reflexión crítica en torno a las prácticas docentes y a la profundización de ciertos núcleos conceptuales que entendemos centrales para lxs formadores de docentes y en el marco de los debates actuales que se están dando en el campo de la didáctica general y de la didáctica específica.

Una de las finalidades que orientan la actividad es la de construir aportes para la revisión del programa en consonancia con investigaciones actuales y orientar la definición de nuevas y posibles líneas de investigación para nuestro propio equipo. Los encuentros previstos en el marco de esta iniciativa son los siguientes: un primer encuentro titulado “Reflexiones acerca de la categoría de posiciones docentes y su relevancia para pensar la tarea de enseñar”, el cual estuvo a cargo de la Dra. Myriam Southwell; un segundo encuentro que llamamos “Reflexiones acerca de la enseñanza para la formación docente inicial”, a cargo del Dr. Daniel Brailovsky; un tercer encuentro “Reflexiones acerca de las posiciones docentes en la práctica escolar en el campo específico de la educación física” con la presencia del Dr. Rodolfo Rozengardt y un cuarto encuentro “Desafíos para la enseñanza en el marco de la formación docente inicial en Educación Física” que estará a cargo de la Dra. Mariana Sarni.

En el primer encuentro, Myriam Southwell, abordó la categoría teórica de posiciones docentes a partir de las herramientas teórico-metodológicas del Análisis Político del Discurso. La especialista reparó sobre las posiciones docentes desde una mirada multidimensional, dando cuenta que no son fijas o determinantes, sino que son contingentes, históricas y relacionales. Asimismo, la noción de posición docente “se inscribe centralmente en una dimensión ético-política” (Southwell, 2020, p. 83). En este sentido, uno de los desafíos de nuestra propuesta formativa se trata de analizar la incorporación de la cate-

goría de posición docente como contenido de enseñanza, con la complejidad que ello conlleva. Por lo tanto nos preguntamos ¿Cuál es el marco teórico y epistemológico que sostiene la opción de pensar la docencia como posición? ¿De qué otros modos de pensar la tarea de enseñar se diferencia? ¿Con qué perspectivas podríamos pensar que discute esta categoría? ¿Cuál es el aporte de pensar la tarea de enseñanza en tanto posición en la formación docente inicial? ¿Cuál es la finalidad de analizar las posiciones docentes para los estudiantes del PUEF?

En el segundo encuentro, Daniel Brailovsky, nos permitió reflexionar sobre la noción de teoría, particularizando la mirada en la función que cumplieron y cumplen “las teorías” dentro del campo pedagógico, de la práctica profesional propiamente dicha y de las prácticas de enseñanza en la formación docente inicial. Su abordaje conceptual osciló entre las diversas categorías que construyó en torno a la noción de: teoría como reglamento, esto es, como un instructivo o guía para la acción, y la teoría como conversación, inspirada precisamente en los tipos de conocimientos que se construyen en las aulas. El aula es un espacio donde “un grupo de personas desconocidas entre sí se vuelven íntimas por un rato” (Brailovsky, 2020, p. 232) y es aquí donde la teoría como conversación se pone en juego, ya que se configura una conversación profunda, abierta y guiada por el deseo de conversar. Estos aportes, nos invitaron a pensar la construcción del sentido sobre la teoría que debemos trabajar con los estudiantes dadas las características de la materia y su lugar en el plan de estudios.

En base a los encuentros realizados con especialistas y posteriores reflexiones elaboradas por el equipo docente, otra estrategia que entendemos nos permite analizar la propia propuesta y la selección, organización y

secuenciación de los contenidos que jerarquizamos es la indagación de programas de las asignaturas que abordan saberes iniciales del campo de la didáctica (Didáctica General, teorías de la enseñanza y el currículum, didácticas generales, etc) presentes en los Profesorados Universitarios y terciarios de Educación Física del Área Metropolitana de Buenos Aires. Particularmente, focalizamos la mirada en el perfil didáctico que adoptan estos espacios curriculares en torno al abordaje de la enseñanza en general para estudiantes del Profesorado Universitario en Educación Física. Para ello, se está profundizando en los componentes que configuran estos documentos: las fundamentaciones teórico-pedagógicas que consolidan la propuesta curricular, sus propósitos y/u objetivos, las unidades y sus contenidos y la bibliografía. En la incipiente sistematización que estamos llevando adelante, encontramos algunas cuestiones que nos interesa profundizar y poner en diálogo con la propuesta actual de nuestra materia: objetivos que integran lo general de la didáctica con lo particular de la formación docente en educación física y lo propio de la territorialidad (área metropolitana), la problematización o abordaje complejo entre las concepciones teóricas y las situaciones áulicas, la incorporación de contenidos que no son “clásicos” para las didácticas generales, la incorporación de algunos aspectos de los sistemas educativos específicos como forma de jerarquizar el contexto y las determinaciones en las decisiones didácticas, identificamos recurrencias y particularidades en la bibliografía, entre otras cuestiones. También avanzamos en una lectura sobre cómo los programas se presentan a los estudiantes: ¿cómo hacer que el programa sea efectivamente una herramienta para los estudiantes además de una formalidad institucional? ¿Cómo presentar la organización de contenidos de modo que sea transparente para

los estudiantes la finalidad y el sentido de éstos?

Consideramos importante mencionar que ni la particularidad de los sujetos ni tampoco las especificidades de inicial, primario o secundario se constituyen como contenidos de enseñanza en la propuesta actual, sin embargo, el itinerario que se propone en la cursada enlaza saberes propios del campo de la didáctica general con un modo particular de entender la educación física escolar y dialoga con saberes propios de la enseñanza en dicho campo disciplinar. En los últimos años, podemos reconocer la consolidación de discusiones epistemológicas, pedagógicas y didácticas que han cuestionado las formas y las intencionalidades con que la Educación Física tradicionalmente se enseña en el ámbito escolar y en la formación de profesoras/es de Educación Física. Apoyados en esas ideas intentamos pensar con los y las estudiantes formas de entender la Educación Física desde una perspectiva crítica.

Acerca de los saberes: “irrenunciables”, “en discusión” y “emergentes”

En el marco del proceso de rediseño de la propuesta formativa -en el cual aún nos encontramos inmersos- pudimos reconocer saberes de diversa naturaleza a partir de los cuales construimos tres agrupamientos en función de cómo estos se vinculan con el posicionamiento epistemológico que sostenemos como equipo, el perfil de las y los estudiantes y las demandas de formación propias de la época. Podemos reconocer un primer agrupamiento que nombramos como “los irrenunciables”, otros vinculados con “los saberes en discusión” y un tercer grupo vinculado con “saberes transversales”.

Llamamos “irrenunciables” aquellos saberes que

consideramos fundamentales para una asignatura que se propone acercar a las y los estudiantes al camino inicial de construir la identidad profesional como docentes y comprender la enseñanza como un proceso complejo que requiere de análisis teóricos y resoluciones prácticas. Son “irrenunciables” no porque no puedan someterse a la discusión en función de su pertinencia, vigencia, exigibilidad o transmisibilidad (Bourdieu, 1989), sino porque hasta el momento seguimos encontrando estas ideas como fundamentales para el primer acercamiento a la formación docente, como núcleo sustantivo de la didáctica general, porque son contenidos que permiten trazar articulaciones verticales y horizontales con los saberes que se ofrecen en los otros espacios curriculares que los estudiantes cursan y porque operan de una manera muy potente en la desarticulación y deconstrucción de las ideas, supuestos que lxs estudiantes traen de su propia biografía escolar acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Incluimos aquí también algunos saberes que forman parte del cuerpo de conocimientos que los estudiantes trabajan hoy en el marco de la asignatura pero consideramos podrían estar profundizados, complejizados, ampliados. Ubicamos por ejemplo: la idea de la enseñanza como práctica ética y política, como práctica social de transmisión cultural, la relación de dependencia ontológica con el aprendizaje, la naturaleza también política del currículum y a este como un campo de disputas, al docente como un sujeto específico en el proceso de desarrollo curricular.

Por otro lado ubicamos como “saberes en discusión” contenidos que en el marco del proceso de revisión del programa emergen como aquellos a ser reconsiderados, resignificados. Entendemos que no son necesariamente contenidos que debían “quitarse” del programa pero sí requieren una revisión profunda. Ubicamos aquí,

por ejemplo, una serie de contenidos ligados a pensar los modelos en la enseñanza y a clasificar enfoques o perspectivas. Estos se presentan en los contenidos mínimos del Plan de Estudios (Resolución HCS N° 634/19) como modelos de enseñanza: causales o directos, mediacionales o indirectos y negativos o facilitadores. Modelos para caracterizar al/la enseñante. ¿En qué sentido estas clasificaciones constituyen un aporte para pensar la enseñanza? ¿Desde qué perspectiva podrían abordarse para evitar simplificaciones o miradas reduccionistas de la complejidad propia de las prácticas de enseñar? ¿Cómo pensar estos modelos fuertemente vinculados a concepciones epistemológicas relacionadas al sujeto que aprende, a la construcción de conocimiento y a las finalidades de la educación pero simultáneamente evitar abordajes de la teoría que la “sacralice” (Simons y Maschelein 2014) ¿Qué posturas encontramos frente a la idea de modelo/enfoque en el campo actual de la didáctica general? Asimismo, están siendo objeto de reflexión aquellos contenidos que se vinculan con los modos de enseñar, tal como aparece en los contenidos mínimos del plan de estudio: diferentes formas de enseñanza: el modelo, el manejo de las contingencias, la retroalimentación, la instrucción, la interrogación y la estructuración cognitiva. Métodos de enseñanza: la instrucción como plan integral de enseñanza.

Por último, ubicamos un tercer grupo de saberes que consideramos necesario atender en la formación docente y en la asignatura que ofrecemos en particular, los nombramos como “saberes emergentes y transversales” Dentro de este grupo ubicamos aquellos saberes que a pesar de no ser contenidos específicos del campo necesitan ser abordados desde este espacio curricular. Ubicamos aquí la necesaria articulación con saberes contemporáneos, emergentes y enmarcados en nuevas regulaciones

de política educativa y curricular, así como saberes que se constituyen necesarios en función del lugar que tiene la asignatura en el plan de estudios. Por un lado, identificamos los saberes necesarios vinculados a la apropiación de la lectura, la escritura y la oralidad en el nivel superior y en el campo de los saberes pedagógico-didácticas en particular. Siendo una materia de ingreso a la carrera y al nivel, entendemos necesario tomar como objeto de reflexión sistemática los modos de leer y escribir propios de la vida académica. Trabajar la lectura, la escritura y la oralidad en contextos de estudio, las regulaciones y normativas para escribir textos académicos, las habilidades para la realización de un rastreo o revisión bibliográfico, la referencia a autores/as al producir textos, la distinción entre la voz propia del estudiante y la recuperación de la perspectiva de otros/as, el reconocimiento de perspectivas diversas sobre un mismo objeto de estudio son algunas de las cuestiones que consideramos centrales trabajar e identificar como contenidos de la asignatura. Asimismo, encontramos la necesidad de generar articulaciones con contenidos que en la formación docente deben ser transversales como la Educación Sexual Integral (ESI), la Educación Ambiental Integral (EAI) y las políticas de inclusión que enmarcan la garantía del derecho a la educación de niñas, jóvenes y adolescentes del sistema educativo. En relación a esto nos preguntamos ¿Cómo lograr transversalizar concretamente los saberes sin que eso genere licuaciones (Siede, 2016) en el contenido? ¿Es posible construir articulaciones potentes con el conjunto de estos saberes emergentes? ¿Que implica pensar la ESI, la EAI, las políticas de inclusión desde la didáctica general?

A modo de cierre

A lo largo del escrito nos propusimos sistematizar una experiencia en curso sobre la revisión y rediseño de los contenidos propios del campo de la didáctica general para la formación docente inicial en Educación Física. En primer lugar inscribimos institucionalmente la propuesta y luego, desarrollamos las estrategias que desplegamos para posibilitar una reflexión profunda en relación a los saberes que entendemos necesarios abordar en la formación docente inicial desde este campo disciplinar. Hacia el final presentamos la construcción de agrupamientos de saberes que nos permiten seguir pensando la propuesta siempre como hipótesis de trabajo.

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P y Gros, F. (1989) Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza.
- Brailovsky, Daniel. Siete vidas de la teoría pedagógica. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.28, n. 2, jun. 2020. ISSN 1982-9949. Disponible em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/14443>>. Acceso em: _____ . doi:<https://doi.org/10.17058/rea.v28i2.14443>.
- Siede, I. (2016). *Peripecias de los derechos humanos en el currículum escolar de Argentina*. Eudeba.
- Simons, M., y Masschelein, J. (2014). *En defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Southwell, Myriam (2020) *Posiciones docentes. Interpretaciones sobre la escuela y lo justo*. INFOD. Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires, Argentina.

La enseñanza de saberes didácticos en carreras de educación: prácticas situadas en escenarios híbridos

Sonia Sansot

soniasansot@gmail.com

UNComa

Introducción

El presente trabajo constituye un avance preliminar del proyecto de investigación “Prácticas de enseñanza en la Formación Docente Universitaria: construcción de saberes didácticos en escenarios híbridos” iniciado en la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue (UNCo). Se pretende indagar, desde la Teoría de la Actividad, el proceso de construcción de saberes didácticos como mediador de las prácticas de enseñanza desplegadas en los actuales escenarios universitarios híbridos de formación docente de la FACE-UNCo. El abordaje es exploratorio, desde una perspectiva cualitativa, en el marco del paradigma crítico interpretativo.

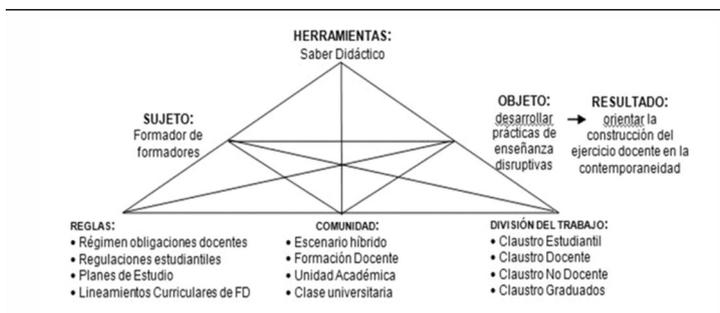
Se analizan aquí los saberes didácticos explicitados en los Planes de Estudio de tres propuestas formativas, de diferentes niveles académicos: a) Pregrado: Profesorado en Nivel Inicial; b) Grado: Profesorado Universitario de Enseñanza en Educación Primaria; c) Posgrado: Especialización en Asesoramiento Educativo. Esto se contrasta con sus correlatos en Programas vigentes.

Los saberes didácticos se entienden como parti-

culares instrumentos de mediación en la construcción del ejercicio docente contemporáneo. Según investigaciones anteriores del equipo, se los conceptualiza como “herramientas de mediación (teóricas e instrumentales) integradas a las prácticas de enseñanza situadas para el desarrollo de aprendizajes que orientan la construcción del ejercicio docente” (Proyecto de Investigación 2018-2021). Son saberes didácticos las decisiones y acciones que concretan las prácticas de enseñanza, pero esa concreción en escenarios híbridos genera experimentaciones con soportes, recursos y materiales, en ensayos que permanecen inexplorados.

Encuadre conceptual y metodológico

Este estudio refiere a la Teoría de la Actividad, que si bien focaliza en los procesos de aprendizaje, resulta sugerente para analizar las prácticas de enseñanza pues aportan una unidad de análisis que responde a la necesidad de ampliar la mirada cognitiva más allá de la relación sujeto-objeto, en el contexto de una actividad cultural específica. Las prácticas de enseñanza en instituciones de Formación Docente Universitaria definen un Sistema de Actividad (Engeström, 2001) que regula la apropiación de instrumentos culturales, en este caso: saberes didácticos. Esta será una herramienta teórico-metodológica recurrente para comprender las prácticas de enseñanza como un Sistema de Actividad, pudiendo identificar un tipo ideal “puro” como se muestra en la siguiente figura (adaptada de Engeström, 2001):



El Sistema de Actividad de Enseñanza “ideal” presentado, es un analizador dinámico y versátil que se construye a partir de sedimentos históricos de las prácticas sociales, interesando aquí la mediación de saberes didácticos para la construcción del ejercicio docente en la contemporaneidad. Al introducir una novedad en cualquiera de sus componentes (escenarios híbridos), habrá modificaciones y contradicciones en sus interacciones, ello es lo que se pretende indagara aquí. Dado que los componentes del Sistema y sus interacciones, expresan nuestras hipótesis, sostenemos que los escenarios híbridos en la formación docente universitaria, interpelan e incomodan a las prácticas de enseñanza y confrontan al campo Didáctico. Es decir que el saber didáctico construido históricamente, formalizado y transmitido en el pregrado, el grado y el posgrado, resulta insuficiente para el ejercicio docente en la contemporaneidad. Con la aceleración de cambios culturales y transformaciones en las prácticas sociales, consecuentemente se multiplicaron los interrogantes para la enseñanza ¿pero es así en los actuales escenarios híbridos de formación docente universitaria?

Análisis comparativo de tres planes de estudio

Se recuperan algunos avances descriptivos de los

Planes de Estudio de interés, para profundizar luego en los contenidos de Didáctica General propuestos en los Programas de Cátedra. A continuación se presenta comparativamente, el historial normativo (reconstruido para cada propuesta), sus antecedentes y otros descriptores, que dan identidad a cada carrera en la constitución académica de la FACE y de la UNCo. Se sitúan históricamente estas propuestas formativas, dadas las dificultades que supondría abordar los contenidos del campo disciplinar de la Didáctica General que presentan, sin contextualizar las currículas en que se inscriben.

Carrera:	Profesorado en Nivel Inicial	Profesorado Universitario de Enseñanza en Educación Primaria	Especialización en Asesoramiento Educativo
Historial Normativo	<p>Ord. N° 010/76. Aprobación de Carrera: Prof. en Jardín de Infantes.</p> <p>Ord. N° 886/97. Aprobación de Carrera Profesorado en Nivel Inicial</p> <p>Res. Ministerial N°58/02</p>	<p>Ord. N° 010/76. Aprobación de Carrera: Profesorado en Primaria.</p> <p>Ord. N° 683/92. Aprobación de Carrera: Profesorado en Educación Primaria</p> <p>Ord. N° 0391/96. Profesorado de Enseñanza Primaria. Res. Ministerial N°1185/96</p> <p>Ord. N° 068/16. Profesorado Universitario de Enseñanza en Educación Primaria</p> <p>Ord. N°911/21 derogada por Ord. N° 186/23. Aprobación de Modificación Curricular.</p>	<p>Ord. N° 0204/15. Aprobación de Carrera y Plan de Estudio: Especialización en Asesoramiento Educativo.</p> <p>Ord. N° 0810/17. Aprobación de Modificación Curricular y Reglamento Académico-Administrativo.</p> <p>RESOL-2019-820-APN-MECCYT. Reconocimiento Provisorio CONEAU.</p> <p>Ord. N° 0947/21: Aprobación de Modificación de Reglamento Académico-Administrativo, Designación Dir y Co-directora.</p> <p>RESFC-2022-416-APN-CONAU#ME: Acreditación de CONEAU - Categ. A.</p>

Organización formativa:	Formación Docente General Formación Específica en el Nivel	Formación General, Formación Específica Formación de la Práctica	Área de Formación Profesional Área de Formación Específica Trabajo Integrador Final (TIF)
Carga Horaria:	2864 horas reloj.	2944 hs reloj.	520 horas reloj.
Duración:	3 años (6 cuatrim.)	4 años (8 cuatrim.)	2 años (4 semestres)

Cabe destacar que los antecedentes de ambos Profesorados están estrechamente ligados al surgimiento de la FACE y de la UNCo en el año 1972:

“La UNCo se consolida a partir de la Ley Nacional N° 19.1117 de 1971, normativa que avala su creación a partir del 01 de enero de 1972 en Neuquén y Rio Negro. Durante la década del ‘70 e inicios del ‘80, las Unidades Académicas que la conformaron, fueron consolidando su perfil a partir de la distribución y aumento de la matrícula estudiantil. La Facultad de Ciencias de la Educación se organiza con la aprobación de los planes de estudios orientados a la docencia: Profesorados en Jardín de Infantes y en Primaria (Ord. N° 010/76), que antes brindaba el Instituto de Formación Docente de Rio Negro. Más tarde, la Ord. N° 549/86 establece los criterios para la creación de Planes de Estudio de Profesorados” (Ponzoni, 2023).

A continuación se abordan los contenidos relacionados con el campo disciplinar de la Didáctica General expresados en cada uno de los Planes de Estudio. Las

Asignaturas cuentan con 96 hs reloj y son de Régimen Cuatrimestral. El Seminario es de cursado intensivo, con 40 hs reloj.

<p>Profesorado en Nivel Inicial (Ord. N° 886/97)</p>	<p>Profesorado Universitario de Enseñanza en Educación Primaria (068/16 y 186/23)</p>	<p>Especialización en Asesoramiento Educacional (Ord. N° 0204/15 y 0810/17)</p>
<p>Asignatura: DIDÁCTICA GENERAL</p>	<p>Asignatura: DIDÁCTICA GENERAL</p>	<p>Seminario: La intervención didáctica en el Asesoramiento Educacional</p>
<p>El campo de la didáctica: aportes de las distintas disciplinas. Diferentes perspectivas teóricas.</p> <p>El docente como profesional. La actitud del docente frente al conocimiento y a sus alumnos. El grupo clase.</p> <p>Elementos constitutivos del campo de la didáctica:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● conocimiento y contenido: la transposición didáctica. ● El método y los recursos en su relación con el campo disciplinar. ● La planificación y los objetivos: marcos referenciales y su relación con la concepción del conocimiento. ● El currículum: modelos de organización curricular. Las currículas en la región. ● Evaluación en el marco de un proyecto pedagógico-didáctico. Evaluar para enseñar y evaluar para acreditar. 	<p>El campo disciplinar didáctico. Su objeto de estudio. El sujeto de la enseñanza. Escenarios de la práctica de la enseñanza. Los instrumentos de mediación en las prácticas de la enseñanza: la planeación de la enseñanza. Propósitos de la enseñanza-objetivos de aprendizaje. Conocimiento- contenido-transposición didáctica. Estrategias metodológicas-materiales didácticos-discusiones de la nueva agenda de la didáctica. Evaluación-acreditación.</p>	<p>Diferentes perspectivas acerca de la intervención didáctica del asesor pedagógico en el Nivel primario y Nivel Medio</p> <p>oInstrumentos de mediación en la intervención didáctica del asesor pedagógico en el Nivel Primario y Nivel Medio: Planificación Institucional y Áulica; Estrategias Metodológicas; Actividades; Materiales Didácticos; Evaluación; Acreditación.</p>

A pesar de las distancias temporales entre las aprobaciones de cada uno de los Planes de Estudio en que se inscriben estos Espacios Curriculares, existe una marcada homogeneidad entre sus contenidos. Esto, claramente, no es casual.

Como señala Litwin (1996), en la década del ochenta se produce un cambio sustancial en el campo disciplinar de la Didáctica como teoría acerca de la enseñanza. Nuevos desarrollos teóricos promovieron revisiones profundas de las dimensiones didácticas vigentes, superando miradas reduccionistas sobre la enseñanza y posibilitando un renovado marco de análisis con aportes de corrientes críticas. No obstante se vislumbra cierta similitud en la perspectiva teórica adoptada para las propuestas más recientes (Primaria y Especialización) identificables en la concepción de las prácticas de enseñanza como “Instrumentos de mediación”, en clara consonancia con postulados mediacionales de perspectivas socio-históricas.

Diferenciaciones temáticas en los programas de estudio

En la siguiente tabla se contrastan los contenidos del campo disciplinar de la Didáctica General, expresados en los Planes de Estudio de los profesorados, con los definidos en los Programas de Estudio durante el año presente año (el Seminario aún no se ha cursado).

Cabe destacar que las asignaturas se cursan de manera unificada para ambos profesorados, bajo una única dependencia docente. En ambos programas se renombra a su componente “contenidos” como “cartografía de saberes”. Aunque el abordaje con respecto a los Planes de Estudio guarda correlación, existen diferenciaciones temáticas tales como: “Contemporaneidad. Igualdad de las

Inteligencias. Infancias. Subjetividad. Otredad” que podrían atribuirse a los diferentes perfiles de egreso.

Una clave explicativa de las diferenciaciones enunciadas puede encontrarse en los Propósitos e intencionalidades docentes (iguales en ambos Programas) enunciados como “Macro-HORIZONTES DEL ENSEÑAR”:

“Problematizar la Enseñanza, desde atravesamientos conceptuales críticos y posestructuralistas; a fin de ir produciendo sentidos que desnormalicen las categorías tradicionales del campo de la Didáctica General y aporten a producir el Enseñar en la contemporaneidad” (p: 4).

<p>MODULACIÓN: LO CURRICULAR COMO DIMENSIÓN DE LA DIDÁCTICA El mundo que queremos traspasar a 'lxs nuevxs'</p> <p>Lo curricular como la relación estratégica pedagógico-didáctica entre saber, poder, producción de subjetividad, y decisiones éticas. Perspectiva Narrativa de lo Curricular. Lo curricular como modo de planear el mundo que viene. Proyecto Escolar. Concreciones curriculares.</p>	<p>MODULACIÓN: DIDÁCTICA Y LO CURRICULAR El mundo que queremos traspasar a 'lxs nuevxs'</p> <p>Lo curricular como modo de planear el mundo que viene. Lo curricular como la relación estratégica pedagógico-didáctica entre saber, poder, producción de subjetividad, y decisiones éticas. Perspectiva Narrativa del curriculum. Lo emergente como justicia curricular.</p>
<p>MODULACIÓN: DIDÁCTICA Y TRANSMISIÓN CULTURAL. Enseñar en la contemporaneidad.</p> <p>Enseñanza como, Transmisión cultural a lxs nuevxs. Enseñar fuera de Rol. Construcción metodológica. Enseñar en el Nivel Inicial. Juego. Contenidos. Organizadores de la enseñanza. Didáctica de la Primera Infancia. La Evaluación en/de la Enseñanza. Lo ético y la otredad. Mirada crítica acerca de la Evaluación. Instrumentos de Evaluación. Comunicar la Evaluación.</p>	<p>MODULACIÓN: DIDÁCTICA Y TRANSMISIÓN CULTURAL. Enseñar en la contemporaneidad.</p> <p>Enseñanza como Transmisión cultural. Enseñar para emancipar. La planificación de la Enseñanza. El contenido escolar una producción de la Enseñanza. Construcción Metodológica como acto creativo del Oficio de Enseñar. Estrategias Metodológicas en el Nivel Primario. El contenido como dimensión central del enseñar. Reconstrucción crítica sobre la experiencia docente. La Evaluación en/de la Enseñanza. Evaluación Formativa: criterios de evaluación; retroalimentación. Lo ético y la otredad: Trayectorias escolares y Enseñanza.</p>

<p>MODULACIÓN: LO CURRICULAR COMO DIMENSIÓN DE LA DIDÁCTICA El mundo que queremos traspasar a 'lxs nuevxs'</p> <p>Lo curricular como la relación estratégica pedagógico-didáctica entre saber, poder, producción de subjetividad, y decisiones éticas. Perspectiva Narrativa de lo Curricular. Lo curricular como modo de planear el mundo que viene. Proyecto Escolar. Concreciones curriculares.</p>	<p>MODULACIÓN: DIDÁCTICA Y LO CURRICULAR El mundo que queremos traspasar a 'lxs nuevxs'</p> <p>Lo curricular como modo de planear el mundo que viene. Lo curricular como la relación estratégica pedagógico-didáctica entre saber, poder, producción de subjetividad, y decisiones éticas. Perspectiva Narrativa del currículum. Lo emergente como justicia curricular.</p>
<p>MODULACIÓN: DIDÁCTICA Y TRANSMISIÓN CULTURAL. Enseñar en la contemporaneidad.</p> <p>Enseñanza como, Transmisión cultural a lxs nuevxs. Enseñar fuera de Rol. Construcción metodológica. Enseñar en el Nivel Inicial. Juego. Contenidos. Organizadores de la enseñanza. Didáctica de la Primera Infancia. La Evaluación en/de la Enseñanza. Lo ético y la otredad. Mirada crítica acerca de la Evaluación. Instrumentos de Evaluación. Comunicar la Evaluación.</p>	<p>MODULACIÓN: DIDÁCTICA Y TRANSMISIÓN CULTURAL. Enseñar en la contemporaneidad.</p> <p>Enseñanza como Transmisión cultural. Enseñar para emancipar. La planificación de la Enseñanza. El contenido escolar una producción de la Enseñanza. Construcción Metodológica como acto creativo del Oficio de Enseñar. Estrategias Metodológicas en el Nivel Primario. El contenido como dimensión central del enseñar. Reconstrucción crítica sobre la experiencia docente. La Evaluación en/de la Enseñanza. Evaluación Formativa: criterios de evaluación; retroalimentación. Lo ético y la otredad: Trayectorias escolares y Enseñanza.</p>

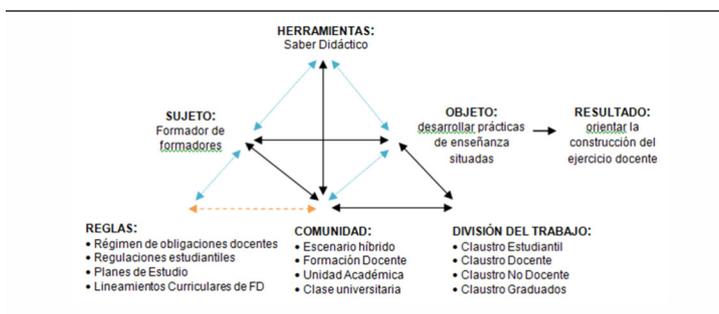
Se explicita un posicionamiento teórico, sostenido también en la bibliografía que, por razones de espacio, no se aborda aquí. A las perspectivas críticas identificadas en los contenidos mínimos de los planes de Estudio se suma la postestructuralista, de raigambre filosófica y politizante, con especial énfasis en la deconstrucción de las relaciones de poder y en las prácticas discursivas, por ejemplo en torno al par: enseñanza-enseñar. Tal vez esto podría explicar algunas ausencias, como el abordaje de “lo grupal”, en el caso del Prof. de Nivel Inicial o los Escenarios de la práctica de la enseñanza y las prácticas de enseñanza en tanto “Instrumentos de mediación”, en el caso del Prof. de Nivel Primario.

Contradicciones en el sistema de actividad de la enseñanza de didáctica general

Aunque las diferenciaciones temáticas mencionadas podrían obedecer a posicionamientos teóricos particulares, que habilitan el ingreso de nuevas temáticas en los Programas, no se observan temáticas sobre los escenarios híbridos en ningún caso. Esta ausencia resulta llamativa considerando el fuerte impacto de la crisis sanitaria por COVID-19 atravesado recientemente a nivel global. Cabe señalar en este sentido, que si bien la educación superior Argentina en su conjunto viene siendo interpelada por la inclusión de tecnologías digitales, desde hace ya un par de décadas, ello experimentó una crítica y profunda aceleración durante la Pandemia.

El imprevisto cierre de establecimientos impuso una virtualización urgente a nivel institucional y la enseñanza remota de emergencia (Pedró, 2020) interpeló a las disímiles formaciones y/o experiencias para dar continuidad a las trayectorias educativas. Estas condiciones inéditas desafiaron tanto a las políticas educativas, como a las instituciones educativas y fundamentalmente a la enseñanza. No obstante, ello no se tematiza como saberes didácticos a ser enseñados en los programas analizados.

La relación entre los contenidos de Didáctica General expresados en los Planes de Estudio y su concreción en Programas situados en escenarios híbridos, evidencia desde la mirada sostenida aquí, una contradicción primaria entre los componentes del Sistema de Actividad. Ello permite contrastar el Sistema ideal “puro” planteado en el Proyecto de Investigación, con el que se puede identificar desde los Programas someramente analizados, del siguiente modo:



La contradicción primaria entre los componentes reglas-comunidad (línea de guiones en el esquema anterior) genera contradicciones secundarias entre el resto de los componentes sujeto-herramientas-objeto (marcadas con líneas punteadas). Dicha contradicción se observa toda vez que permanece inalterada la mediación de saberes didácticos para la construcción del ejercicio docente en la contemporaneidad, en escenarios híbridos novedosos. Cabe destacar que el concepto “hibridación” fue aportado hace ya varias décadas por García Canclini (1989) desde la teoría comunicacional, con profundas reflexiones sobre el cambio cultural modernismo-posmodernismo en una sociedad cada vez más interconectada, que produce “culturas híbridas”. Implicó reconocer el protagonismo de las tecnologías digitales en la diversificación de las oportunidades de enseñar y aprender.

La incorporación de plataformas e Internet al Sistema Universitario Público abarcó la formación de pregrado, grado y posgrado, configurando escenarios híbridos pre-pandemia que desafiaron los saberes didácticos. Estos escenarios se conocieron en la enseñanza universitaria como blended learning o bimodalidad. Ambrosino y Aranciaga (2017) sitúan esta incorporación de tecnologías digitales en el año 2000, con particular énfasis en

plataformas de educación a distancia y dispositivos tecnológicos on-line desde prácticas ancladas en la cultura presencial.

En el campo Didáctico la extrapolación de lo híbrido planteó interrogantes diversos y complejos a las concreciones de las prácticas de enseñanza para ensamblar lo que sucede en la virtualidad con lo que ocurre en la presencialidad, apartándose de una lógica binaria (Maggio, 2021).

Los escenarios híbridos ofrecen diversidad de opciones flexibles: modelo simultáneo, alterno, adaptado a las necesidades estudiantiles, basado en la actividad y contenidos de la enseñanza (Soletic, 2021). Igualmente Lion (2023) expresa que existe consenso en definir a la Educación Híbrida “de manera amplia como una combinación de modalidades (virtual y/o presencial), tiempos (sincrónicos y asincrónicos) y estrategias que apuntan a una integración de entornos tecnológicos y prácticas de enseñanza para la inclusión educativa” (p: 5).

Estos avances permiten sostener nuestra hipótesis: los escenarios híbridos en la formación docente universitaria, interpelan y desafían al campo Didáctico en sus bases epistemológicas. Pareciera que el saber didáctico construido históricamente, formalizado y transmitido, resulta insuficiente en la contemporaneidad. Será necesario recuperar el debate de la noción de hibridación, como posibilidad de combinar, articular y ensamblar opciones cuyas mediaciones tecnológicas permiten articular instancias de trabajo presenciales y remotas, aprovechando las fortalezas y posibilidades de cada espacio.

Referencias bibliográficas

Ambrosino, Alejandra. y Aranciaga, Ignacio (2017). Prác-

- ticas académicas emergentes con tecnologías digitales en universidades públicas argentina. En M. A. Ambrosino y A. H. González (comps.). Enseñar en la virtualidad: nuevas presencialidades y distancias en educación superior, 7mo. Seminario Internacional RUEDA (pp. 361-376). Santa Fe: Ediciones UNL. <https://drive.google.com/file/d/1o7eoq1mcL-DoNIuWta2ZWEchx29oJyaTM/view>
- Engeström, Yrjo. (2001). Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica en la asistencia básica. En S. Chaiklin & J. Lave (comps.), *Estudiar las Prácticas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- García Canclini, Nestor. (1989). *Culturas híbridas*. México: Grijalbo.
- Lion, Carina. (Coord.) (2023). *Repensar la educación híbrida después de la pandemia*. Oficina para América Latina y el Caribe del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385359>
- Litwin, Edith. (1996). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En Camilloni, A.; Litwin, E. y otras *Corrientes Didácticas contemporáneas*. Bs. As: Paidós.
- Maggio, Mariana. (2021): *Educación en pandemia*. Buenos Aires: Paidós.
- Pedró, Frances. (2020). “COVID-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas”, *Análisis Carolina*, 36. Disponible en <https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2020/06/AC-36.-2020.pdf>
- Proyecto de Investigación (2018-2021). (C146) “Las

prácticas de enseñanza en los Profesorados: un estudio sobre la construcción de los saberes didácticos en la Universidad Nacional del Comahue”. Informe Final Aprobado. FACE-UNComahue. Inédito.

Soletic, Angeles. (2021) Modelos híbridos en la enseñanza: claves para ensamblar la presencialidad y la virtualidad. Bs. As: CIPPEC.

La enseñanza como contenido de la Didáctica General en la universidad. Aportes para su abordaje en la formación pedagógica de profesorados

Diego A. Sierra

diego.sierra@filo.unt.edu.ar

UNT

Introducción

En esta comunicación presento supuestos que he construido a partir de escuchar a lxs estudiantes en clase, leer sus trabajos y al evaluarlos durante el cursado. Estos tematizan las conceptualizaciones de lxs estudiantes sobre la “enseñanza”. Sobre este contenido poseen sus propios esquemas explicativos e interpretativos, que en la mayoría de los casos desacuerdan con las conceptualizaciones que brinda la disciplina Didáctica. Por lo general, las ideas de lxs alumnos no están bien formuladas o son ligeras, sin embargo, como conceptualizaciones perdurables y contextuantes de nuevos aprendizajes, considero que interpretarlas a la luz de categorías teóricas es un aporte significativo para su enseñanza.

En primer lugar, refiero el contenido en el marco del programa y describo el enfoque teórico con el que se lo define. En segundo lugar, presento la actividad que se les propuso a los estudiantes en el cursado del corriente año para trabajar el contenido “la buena enseñanza”. En esta actividad curricular aparece claramente la utilización de sus supuestos. Por lo tanto, el propósito de este punto

es analizar las respuestas de los alumnos, para identificar en ellas las ideas sobre la buena enseñanza. Finalmente, ensayo una discusión sobre los alcances de los supuestos que guían el trabajo.

Las respuestas de los estudiantes muestran que las características de la buena enseñanza que identifican en las imágenes o escenas de películas, articulan aspectos que extraen de dos fuentes, por una parte, de las conceptualizaciones desarrolladas en nuestra propuesta, y por otra, de sus propios supuestos. De esta manera, elaboran simplificaciones analíticas que se plasman en las imágenes de los profesores en las prácticas de enseñanza. Las notas características que seleccionan para representar docentes que hacen la buena enseñanza, son dominadas por los rasgos individuales del profesor.

El contenido

El recorrido que propondré comienza con unas consideraciones sobre los contenidos de la materia Didáctica y Curriculum de los profesados de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán. Me detendré en los contenidos de la primera unidad del programa, específicamente con los que iniciamos el dictado de la materia. En este sentido una decisión curricular es iniciar el estudio de la materia por el objeto de estudio de la didáctica: las prácticas de enseñanza. Otra, es ubicar en contenido “la enseñanza” en la intersección entre la didáctica y el curriculum. La primera unidad del programa de la materia comienza entonces con:

La enseñanza como práctica compleja orientada al logro de finalidades educativas; enfoques y estilos de enseñanza. Condiciones contextuales e institucionales de la enseñanza. La buena enseñanza (...).

Los contenidos de la Unidad I plasman la decisión de incluir la problemática epistemológica del campo y de su objeto de estudio. Cabe llamar la atención que el enfoque pedagógico con que se lo enseña, es teórico-práctico. El contenido forma parte de un eje fundamental de la enseñanza de la didáctica en la universidad y el nivel superior, los temas epistemológicos (Abdala et al., 2018), que también se puede considerar el eje común de la didáctica: “Concepciones sobre la enseñanza. El oficio de enseñar. Las prácticas de enseñanza como prácticas sociales” (Steiman, 2023: 31).

Enseñamos una didáctica que brinda categorías teóricas, y conceptuales-analíticas (Steiman, 2023) para que lxs futurxs profesores intervengan en la enseñanza, por medio de propuestas pedagógicas que presentan el desafío de interpretar situaciones de clase, procesos didácticos y curriculares, sociales y culturales, que representan la realidad de la enseñanza en las escuelas. En concreto, “La presencia de la cuestión epistemológica en los programas de didáctica en los profesorados de la UNT, induce a descentrar la perspectiva instrumental en su planteo sobre la enseñanza como rasgo predominante [...]” (Abdala et al., 2018: 183)¹.

Entonces, se desprende enseñar didáctica a estudiantes de profesorados en la universidad conlleva una especificidad, cuyo sentido proviene del hecho de que formamos a futuros docentes que se verán interpelados por la situacionalidad de las prácticas de enseñanza, de modo que, las “posibles maneras de intervenir [...] para enseñar” (Steiman, 2023) constituyen en un eje articulador.

La propuesta de nuestra cátedra reconoce lo crucial que es enseñar las conceptualizaciones de enseñanza

1. La autora, Dra. Carolina Abdala es Profesora Asociada de la asignatura sobre la que reflexiono en este trabajo.

como prácticas de enseñanza situadas. Enseñar de modo que los conceptos, las nociones y definiciones sean antes que meras conceptualizaciones, categorías conceptuales-analíticas “[...] al servicio de la interpretación y el análisis de una práctica [...]” (Steiman, 2023: 36).

También es crucial en este enfoque de la enseñanza de la didáctica entender las prácticas de enseñanza como objeto de reflexión. Es una tendencia común en la formación inicial del profesorado incluir propuestas denominadas de reflexión como búsqueda de alternativas a la racionalidad tecnocrática. Este punto de vista se apoya en Edelstein (2000) para quien “La reflexión, tal como es entendida, implica el esfuerzo de una inmersión consciente de un sujeto en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos correspondencias afectivas, el mundo social incorporado [...]” (p. 4). El aporte significativo de esta perspectiva reside en el trabajo de los estudiantes sobre sí mismo que habilita. En concreto sobre sus creencias, intereses personales, “De esta manera, es posible para cada sujeto, reorganizar sus esquemas de pensamiento y acción a la luz de categorías con mayor poder explicativo y problematizador de la realidad, que permitan profundizar en las evidencias aparentes de lo cotidiano [...]” (Edelstein, 2000: 4).

De esta manera, el contenido de la asignatura “Didáctica y Currículum”, adquiere por medio del tratamiento didáctico, carácter de “instrumento de reflexión” para interpretar la realidad de la enseñanza.

La problemática

“Considérese el lector un observador de cierta actividad. ¿Qué debe haber en esta actividad para que la

llame enseñanza?” (Fenstermacher, 1989). Formulamos de diversas maneras esta pregunta a nuestros estudiantes cuando acometemos la enseñanza del objeto de estudio de la didáctica. Es esencial incorporar en la enseñanza de la didáctica, los supuestos y creencias que lxs alumnxs poseen sobre los contenidos de la enseñanza y el currículum. Como se observa a continuación esta posición se expresa en el programa de la materia:

[...] Nuestro propósito es que los estudiantes tengan oportunidad de cuestionar y contrastar sus creencias e ideologías, acerca de la enseñanza y de reformular sus representaciones acerca de la estructura y el funcionamiento de la clase, a través de su revisión bajo procedimientos de análisis crítico y del desarrollo de estrategias de investigación.

Habitualmente lxs estudiantes entienden la enseñanza como un proceso indisociable del aprendizaje, de tal modo, que el objeto de estudio de la Didáctica queda capturado por sus resultados, en una relación donde el aprendizaje es consecuencia de la enseñanza, y su ausencia invalida el desenvolvimiento real de la acción del docente. Al contrario, Fenstermacher (1989) argumenta que sería un error concebir una relación causal entre enseñanza y aprendizaje. La relación es de dependencia ontológica, pues existe un lazo de fundamento entre sus términos, donde la enseñanza construye su motivo en hacer “estudiantar” a aquel que necesita aprender.

A lxs estudiantes que cursan en 2023, se les propuso una actividad para abordar el contenido ya mencionado. La tarea consistía en recopilar imágenes de prácticas de enseñanza. Tenían que buscar imágenes, escenas de películas, series o cortometrajes en internet, que mostraran prácticas de buena enseñanza o de enseñanza no buena. Debían escribir un texto breve que diera cuenta de qué

hace que la situación mostrada sea buena enseñanza o su contrario.

Se obtuvieron cuarenta y seis respuestas, que se subieron a un Padlet. De estas surge que, en la interpretación de las situaciones analizadas, una importante proporción de alumnxs no consigue articular los aspectos que constituyen el contenido. Se hallaron pocas respuestas con alusiones concordantes con la argumentación de Fentermacher (1989) sobre la buena enseñanza. Recordemos que el autor establece que debe distinguirse de “enseñanza efectiva”, y define que dos fuerzas indisociables: la moral y la epistemológica, están presentes en la buena enseñanza. Solamente cinco estudiantes incluyen en sus respuestas los aspectos propios del argumento del autor. Sin embargo, la interpretación de dichos aspectos evidencia adaptación a la propia visión del estudiante. En concreto, la buena enseñanza se define en correspondencia con características personales del profesor como el ser amoroso y considerado:

E34: La enseñanza, marcada por un trato amoroso y considerado con sus alumnos en el caso de la maestra (quizás más evidente en el desarrollo de la película completa), ha tenido la capacidad de provocar acciones de principio por parte de sus estudiantes, ajustándose a lo que el autor denomina enseñanza “moralmente buena”.

Así, en oposición la enseñanza no buena es aquella donde el docente imparte contenidos de manera “inmoral”. El profesor desalienta a los alumnos, como en el caso del film “Les 400 coups” de François Truffaut.

La mayoría de las interpretaciones enviadas ponen el foco en dos aspectos que dan cuenta, según interpreto, del importante peso de la creencias y supuestos de los estudiantes acerca del tema. El primer aspecto, tiene que

ver con el resultado de la enseñanza, y en este punto la conceptualización preponderante de “buena enseñanza” es aquella con la que no debemos confundirla según Fenstermacher (1989), es decir: “enseñanza efectiva”. El segundo aspecto avanza hacia los enfoques de enseñanza. En este caso la mayoría de los estudiantes asocia la “buena enseñanza” con rasgos personales del profesor, por ejemplo, la creatividad: “Es importante la creatividad de un educador durante las clases, ya que es una forma de influir e impartir conocimiento [...]” (E33); la empatía y la comprensión; el interés por conocer y respetar las capacidades de los alumnos.

La inquietud que motiva mi interés por reflexionar sobre la enseñanza de este contenido, ha aumentado en razón de las numerosas ocasiones en las que escuché y leí las concepciones personales de los estudiantes, que me llevaron a indagar las dificultades que tienen para elaborar una conceptualización de buena enseñanza, que no quede entrampada en la relación de tipo causal entre enseñanza y aprendizaje.

Las explicaciones de los estudiantes se podrían interpretar como el resultado de la concordancia entre conocimientos prácticos y tácitos personales, que contienen huellas superficiales del conocimiento formal sobre la enseñanza (Fenstermacher, 1994). Estas se hacen presente cuando, por ejemplo, se solicita a los estudiantes que expliciten expectativas sobre el cursado de la materia. Generalmente responden que esperan obtener técnicas para enseñar bien, para manejar el aula, para motivar a los alumnos, etc. Son respuestas que se corresponden con el tipo de explicaciones que persigue lo que Fenstermacher (1994) denomina “investigación sobre la enseñanza eficaz”, cuyo interés es producir “conocimiento formal” sobre la enseñanza, e identificar los factores determinantes

de una buena enseñanza (exitosa o eficaz). En este punto me parece importante formular una pregunta (que no tendré tiempo de responder en este trabajo) ¿cómo estudiantes que todavía no han cursado didáctica esgrimen argumentos coincidentes con los de estas investigaciones educativas?

Otra posible línea de indagación sobre la problemática se apoya Bruner (2016) para quien “Por debajo del «modo de pensar» de cada disciplina están implícitas en mayor o menor medida, una serie de proposiciones generales relacionadas entre sí [...] (72). Entonces, a la hora de enseñar didáctica sería valioso entender el modo de pensar propio de la disciplina. En el marco de los argumentos del autor se podría definir su modo de pensar o de formular las proposiciones generales como de carácter inductivo. Al explicar prácticas, acciones y organizaciones sociales (la clase escolar, el aula), es decir, realidades definidas por las relaciones entre individuos, define los mecanismos que una sociedad crea para modificar el comportamiento y la “mente” de los individuos, o sea, la enseñanza. De igual manera, posibilita conjeturar las intencionalidades contenidas en estas prácticas, de donde se pueden extraer los valores sociales que las orientan. Si es así, entonces en la enseñanza de los contenidos de la didáctica nos topáramos con dificultades que, a decir de Bruner (2016), se presentan al preparar un curso y que denomina “psicología de un tema”. En la enseñanza de la didáctica esta dificultad se haría presente necesariamente en razón de que los contenidos expresan tanto la teoría como la práctica que tematiza.

Conclusiones

En conclusión, el análisis de las respuestas de lxs

estudiantes evidencia la significativa influencia de sus supuestos y creencias en la comprensión de las conceptualizaciones de enseñanza. Se revela una tendencia a asociar la buena enseñanza con aspectos relacionados al profesor, como su creatividad, empatía y capacidad para adaptarse a las necesidades de los alumnos. Esto sugiere la importancia de abordar “la enseñanza” de manera situada, permitiendo a los estudiantes reflexionar sobre sus propias creencias y supuestos. Además, se plantea la necesidad de explorar cómo los estudiantes llegan a formular argumentos que coinciden con investigaciones educativas incluso antes de cursar didáctica. Asimismo, se destaca la importancia de comprender el pensar propio de la didáctica como un modo inductivo. En este sentido, la enseñanza de la didáctica debería tomar en cuenta las implicaciones de esta “psicología del tema” (Bruner, 1996), y enfrentarse al desafío de abordar tanto la teoría como la práctica de manera integrada.

Referencias

- Abdala, Carolina., Saientz, Deborah. & Barros, María E. (2018). Presencias y ausencias en la enseñanza de la didáctica general en la formación de profesores de la Universidad Nacional de Tucumán. *Revista de Educación*, 0(14.2), 169–186. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/304
- Bruner, Jerome. (1996). El desarrollo de la mente. En Bruner, J. La importancia de la Educación. Paidós.
- Edelstein, Gloria. (2000). El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente. *Revista Del Instituto de Investigaciones En Ciencias de La Educación*.

- Fenstermacher, Gary. (1994). Tres aspectos de la filosofía de la enseñanza. En Wittrock, M. Investigación de la enseñanza, I. Paidós.
- Fenstermacher, Gary. (1994). The Knower and the Known: The Nature of Knowledge in Research on Teaching. *Review of Research in Education*, 20, 3. <https://doi.org/10.2307/1167381>
- Steiman, Jorge. (2023). Enseñar Didáctica: Recorridos para un paradigma propositivo. Miño y Dávila.

Cruce de saberes entre la Didáctica General y las didácticas específicas de lengua y literatura y filosofía

Jorgelina Chaya

jorgelina.chaya@filo.unt.edu.ar

Alejandro Llanes Campi

alejandro.llanes@filo.unt.edu.ar

Sonia Saracho

sonia.saracho@filo.unt.edu.ar

Julieta Teitelbaum

julteitel@gmail.com

UNT

En este trabajo nos proponemos pensar las relaciones, los diálogos entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas, los saberes que no se configuran de manera absoluta, sino que recorren diferentes áreas o campos. Como sostiene Alicia Camilloni (2007), la Didáctica General no constituye un tronco central del cual derivan las Didácticas Específicas, las vinculaciones entre ambas están entramadas, interconectadas, e incluso a veces es difícil establecer una suerte de línea divisoria que las delimite.

Bronckart (2007) sostiene que la didáctica históricamente se plantea como un discurso crítico frente a las situaciones de enseñanza, un elemento de proposición o innovación.

Desde nuestra perspectiva, y en base a la experiencia de lxs residentes, consideramos que estos vínculos nos permiten retroalimentarnos e incluso cuando se presen-

tan tensiones o la realidad nos interpela con situaciones nuevas (lo vivimos con intensidad durante la pandemia), surge la necesidad de buscar respuestas conjuntas a las nuevas preguntas. Por lo que los vínculos que se plantean entre las Didácticas Específicas y la Didáctica General van a ser, principalmente, en términos de relaciones de reciprocidad.

Entre la planificación y la conjetura

Para Bronckart (2007) toda didáctica es crítica, innovadora, combatiente, porque la situación de enseñanza a la que se dirige es considerada como problemática, por lo tanto la didáctica es una respuesta a la insatisfacción frente al estado de las cosas, una insatisfacción que puede provenir de factores diferentes: la constatación del fracaso manifiesto frente a objetivos precisos, la necesidad de modificar los objetivos o adaptarlos a una situación social nueva, la necesidad de renovar contenidos o métodos, la voluntad de integrar a la enseñanza los nuevos aportes de las disciplinas de referencia.

Una de las problemáticas que nos atraviesa tanto a la Didáctica General como a las Específicas, es la que se refiere a la cuestión de la planificación ¿Por qué y para qué planificar? ¿Qué se entiende por planificación? ¿Es la planificación una cuestión meramente instrumental? ¿Se puede pensar en modos de planificar que trasciendan un enfoque tecnicista o burocrático?

En sus investigaciones Liliana Sanjurjo (2014) señala diferentes momentos históricos en los cuales la cuestión de la planificación se fue problematizando y resolviendo de manera diferente: a principios del siglo XX, la planificación se inscribe en un modelo de racionalidad técnica, preocupado por el análisis de las tareas y hábitos

a desarrollar para desenvolverse con eficiencia.

En contraposición, durante la década del '80 surge el modelo procesual que cuestiona el enfoque tecnicista y entiende que la planificación involucra un proceso de toma de decisiones, de análisis de problemas y búsqueda de soluciones.

El enfoque multidimensional, desarrollado en los '90, percibe a la planificación como una instancia intermedia entre la teoría y la práctica y al docente como un sujeto activo que toma decisiones.

En la actualidad, nos encontramos con caminos alternativos y potentes para pensar la planificación, tales como el guion conjetural. Esta categoría propuesta por Gustavo Bombini (2002) desde la Didáctica de la Lengua y la Literatura prevé la construcción de “un texto posible que hable de las prácticas escolares, que ponga en escena los aspectos contradictorios, dispares, habitualmente no explicitados, negados, al momento de referirse a una práctica institucional concreta”. (...) El texto en cuestión es una narración –legado del enfoque etnográfico–, “un escrito autobiográfico que da cuenta de mi práctica de capacitación” y que “es una suerte de relato de anticipación, de género de “didáctica-ficción” que permite predecir prácticas a la vez que libera al sujeto (al tiempo que lo constituye) en sus posibilidades de imaginarse una práctica maleable, dúctil, permeable a las condiciones de su producción, de frente a los sujetos (el/la docente-lxs estudiantes) que en ella participan.

La especificidad de este género tiene a la narración como secuencia dominante pero combinada con la descripción, la argumentación y el diálogo. Se presentan allí diagnósticos y propósitos, “se justifican ciertas decisiones, entran a jugar los sujetos, la institución y la escena donde ocurrirán los hechos, se proponen actividades y,

fundamentalmente, se predice acerca del impacto posible de esas tareas en el aula” (Bombini G., 2002). Destacamos su “inconclusividad”: “rara vez el texto definitivo del guion se plasma en papel. Su lógica tiene que ver con un proceso de construcción que alterna la escritura con la toma de decisiones que jamás se vuelcan al papel. Es decir, el guion nunca termina de construirse, aun después de haberse llevado a la práctica concreta del aula”. (...) Objetivos, contenidos, metodología y actividades, ítems fundantes de la planificación tradicional, no dejan de aparecer en este nuevo género, pero se construyen de manera tal que exhiben los espacios intersticiales como espacios decisionales a ser llenados en la práctica.

En palabras de Sanjurjo: “el guion conjetural se presenta como un género que releva la planificación, no en lo burocrático, sino en la manera de pensar la enseñanza y la relación con el conocimiento. Es un instrumento que sirve para organizar su propia práctica, y a la vez, reflexionar sobre ella. Es, fundamentalmente, un espacio para pensar acerca de la práctica y pensarse dentro de la práctica” (Bombini, G., 2002).

Frente a un formato tradicional y tecnicista, el guion conjetural abre una potencialidad interesante para el campo de las prácticas docentes en la medida que muestra el carácter inconcluso, y siempre en devenir de las mismas. Durante el período de residencia docente, los estudiantes escriben relatos de anticipación en los cuales hipotetizan, plantean preguntas, ensayan diferentes caminos que en un formato tradicional resultan imposibles de pensar.

Sabemos que las prácticas docentes inauguran un proceso complejo e intenso que ofrece constantes problematizaciones e inquietudes. En este sentido, el guion conjetural habilita una escritura más ligada a la experiencia,

capaz de abrir más que de clausurar posibilidades.

Si atendemos a caminos más flexibles, resultan interesantes los aportes que realiza Walter Kohan (2000) desde el campo de la filosofía, quién nos invita a pensar en “componer una experiencia” más que en “planificar una clase” en el sentido tradicional. La composición entendida como un trabajo más ligado a la dimensión creativa y artística y la noción de experiencia como “una experiencia del pensamiento, como un movimiento del pensar que atraviesa la vida de quien la práctica”.

En la planificación entendida como una suerte de composición de la experiencia la vivencia y problematización de los textos ocupan un lugar central. Texto entendido en un sentido amplio que no se reduce solamente al texto escrito, literario o filosófico, sino que incluye formatos vinculados a otras áreas tales como las artes plásticas, el cine, el teatro entre otros. Kohan más que detenerse en objetivos, estrategias, actividades, menciona diferentes momentos que retomaremos más adelante cuando hagamos referencia a la clase.

Cerletti (2008) también nos acerca una imagen sugerente: la planificación como una hoja de ruta.

La mejor planificación es la que puede ser modificada permanentemente. La planificación no debe condenar tu acción como si fuese una jaula de hierro de tu accionar. La planificación es solo una hoja de ruta para que vos vayas encontrando ahí caminos que no imaginabas, que no estaban en el plano, pasás por un pueblo que no pensabas fuera tan lindo y lo empezás a recorrer, o por un sendero que no estaba explorado, y de ahí te bajas, como de un vehículo, y entrás a caminar por el lugar y descubrís cosas nuevas. La planificación tiene ese sentido: es un primer trazo, una orientación, pero tiene que tener la suficiente flexibilidad para darte la libertad de cambiar el camino en algún momento si la situación lo requiere.

¿Enseñar, experimentar, transmitir?

Pensar la clase, ¿dar la clase? ¿dictarla? ¿exponerla? ¿transmitirla? ¿proponer un taller? ¿desarmar la clase tradicional? ¿buscar nuevos formatos? Son algunos de los interrogantes que siguen instalando discusiones al interior de las didácticas y más aún en el momento de las prácticas docentes.

Existe una tensión, que corre el riesgo de tornarse maniquea y reduccionista, entre posiciones que afirman que la enseñanza tiene como propósito central la transmisión de contenidos por parte del docente y aquellas que sostienen que el saber se construye en la interacción con los estudiantes.

Si hacemos una lectura rápida y superficial, podemos creer que se trata de optar por uno de estos caminos como si se tratasen de meras decisiones técnicas o procedimentales. En realidad, la discusión exige un abordaje más atento y profundo, que permita preguntarnos en todo caso por los supuestos y las posibles implicancias que subyacen en estas concepciones.

Los aportes de G. Frigerio y G. Diker (2004) resultan interesantes para pensar esta cuestión. Según las autoras, transmitir representa el gesto inaugural de recibir a las nuevas generaciones en un vínculo fundamental, al posibilitar la filiación y la inscripción en una historia común a través de un relato.

Lo propio de la transmisión es que ofrece a la vez una herencia y la habilitación para transformarla, para resignificarla

(...) Se podría decir que la transmisión lo que ofrece es un boleto para un viaje cuyo destino se desconoce, y este

des-conocimiento es condición para que la transmisión abra la posibilidad de la re-invencción, la re-creación del pasado en el futuro (Diker, 2004)

Lo que aquí se pone en juego no es la transmisión de un conjunto de contenidos establecidos y configurados de antemano, sino más bien un determinado modo de vincularse con el conocimiento.

Cada acto de enseñanza supone una propuesta pedagógica de transmisión, pero también actualiza un problema filosófico y político fundamental: cómo resolver la tensión entre reproducir lo que hay y dar un lugar a lo diferente que puede haber. Cómo una voluntad de transmisión no se debería agotar en una imposición. Cómo es posible desplegar los saberes y las prácticas dominantes y dar lugar, a su vez, a la emergencia de sujetos libres y creativos (Cerletti, 2008)

Podríamos encontrar aquí resonancias socráticas, al afirmar la búsqueda y el deseo de saber más que la pretensión de encontrar respuestas. Sin admitirse como maestro, Sócrates asume un posicionamiento de constante búsqueda de la verdad a través de una condición ineludible: el preguntar y se advierte aquí la importancia del “pasaje”, un pasaje filosófico, ético y político. La cuestión de la transmisión permite problematizar, entonces, el posicionamiento docente y la vinculación con el saber.

Al respecto, el filósofo francés J. Ranciere (2007) retoma las contribuciones socráticas y traza la distinción entre dos figuras o imágenes: la figura del “maestro explicador” y la figura del “maestro ignorante”:

La lógica de la explicación se funda sobre la desigualdad entre el maestro entendido como aquel que tiene el predominio del saber y de una inteligencia superior, en contraposición al alumno percibido como “incapaz”.

Frente al sistema explicador, Ranciere sostiene la imagen del “maestro emancipador”, que establece otra relación con el saber, con el poder y por eso mismo con los estudiantes. Emancipa aquel que se ubica en un plano de igualdad, que no cree tener el dominio absoluto del conocimiento y que habilita un pensar autónomo.

Las reflexiones de Ranciere, Frigerio, Diker, entre otros autores, posibilitan recuperar una dimensión sumamente sugerente y valiosa de la transmisión, superadora de una perspectiva reduccionista que la describe como “mera transmisión”, como si recayera en ella la sospecha de la repetición, la reproducción, la exposición acrítica.

En esta misma línea, P. Merieu (2013) señala la importancia de transmitir como un acto de emancipación, no de sumisión o sujeción, a partir del cual sería interesante trabajar sobre la historia de los saberes, cómo estos son resultado de construcciones colectivas y sociales. Aprender a leer y a escribir, por ejemplo, suponen prácticas sociales complejas, que trascienden la decodificación de signos y representa la posibilidad fundamental de acceder a la cultura escrita.

Pensar la enseñanza como acto de transmisión, como un acto que, a través del pasaje de un conocimiento, ofrece un soporte (una filiación, una inscripción decíamos) desde el cual la diferencia pueda ser pronunciada, exige quizás despedagogizarla, despojarla de esa normatividad que obtura el reconocimiento de todo aquello que escapa a las categorías escolares. Al mismo tiempo, pensar la enseñanza escolar como política de transmisión nos pone por delante el desafío de imaginar una escuela que no se mueva en el dilema clásico inclusión-exclusión, sino, antes bien, en el horizonte de la filiación. (Diker, 2004, p 229)

La cuestión de la transmisión permite problemati-

zar, entonces, el posicionamiento docente y la vinculación con el saber. Siguiendo a Sanjurjo, resulta necesario recuperar la clase como lugar de construcción del conocimiento, como espacio pedagógico, de poder, de comunicación, de relaciones, etc.

El taller como propuesta para la construcción del conocimiento en el aula

La pregunta que nos interpela no es acerca de cuál metodología es la más adecuada para enseñar, sino qué posicionamiento ético político queremos sostener en nuestras clases.

Pensamos que el taller tiene un papel constitutivo en la construcción de la subjetividad y ofrece modelos de identificación en quienes participan en él, en el sentido que permite entablar diálogos con voces de otros y descubrir nuestras propias voces. Pensamos el taller como un espacio en construcción, un lugar atravesado por la búsqueda, los sucesivos descubrimientos, el placer, a la vez que la circulación de materiales diversos donde las múltiples vinculaciones con la palabra se renuevan cada vez (Andruetto - Lardone, 2011).

El taller propone tanto aprender desde la construcción conjunta entre estudiantes residentes y docentes, a través de relaciones marcadas por la horizontalidad, como promover el pensamiento divergente y la creatividad. Las consignas implican desafíos y resolución de problemas y trabaja los procedimientos inductivos. Esto permite deconstruir modelos de enseñanza tradicionales a partir de la posibilidad de diálogo genuino que habilita sin clausurar la producción de sentidos. Habilita las voces de todos los sujetos, las reconstruye y las valora.

La reflexión que promueve el taller en lxs estudian-

tes residentes permite en quienes participan la posibilidad de una verdadera ruptura epistemológica, una comprensión que genere una posterior convicción en la práctica docente. Moviliza sus estructuras tanto cognoscitivas como afectivas y relacionales.

Desde las cátedras de Didáctica Específica y Residencia Docente en Filosofía (DEyRF) y Didáctica Específica y Residencia Docente en Lengua y Literatura (DEyRLL) proponemos a lxs estudiantes futuros docentes asumir este nuevo rol: de docente tradicional a mediador socio-cultural. Para ello es necesario deconstruir modelos hegemónicos y reflexionar acerca de las matrices de aprendizaje, de los efectos que generan ciertas prácticas en la formación de lectores y escritores, acerca de la imagen de docente, del canon escolar y los procesos de exclusión cultural como así también identificar las tensiones que se generan en las prácticas de enseñanza.

Desde una perspectiva que propone una reflexión crítica de la realidad, de la cultura y de las relaciones sociales con acciones que contribuyan a la liberación y transformación (Freire) desarrollamos un taller con estudiantes y docentes de los profesorados de Filosofía y Letras como una propuesta colectiva e interdisciplinaria. Se invitó a lxs estudiantes a diseñar y experimentar “talleres” en lugar de las conocidas clases magistrales y únicamente expositivas.

El taller de Filosofía y de Lengua y Literatura se acerca a la experiencia, a la producción colectiva de preguntar, leer, escribir y discutir. Lxs estudiantes pueden hacer circular la palabra, compartir lo que piensan y escuchar otras ideas. Aprenden a argumentar, a revisar sus puntos de vista, a respetar posicionamientos diferentes.

Una clase filosófica será aquella en la que se pone en juego (un problema, un texto) que debe ser apropiado por

quienes intervienen en la clase. Esta reapropiación, al posibilitar la intervención creativa de los participantes, tiene una dimensión azarosa, ya que lo que se despliega es el pensar. (Cerletti, 2008)

Por su parte, la enseñanza de la lengua y la literatura nos interpela desde diferentes perspectivas y posicionamientos, en un momento histórico en el que los medios, los soportes y los dispositivos por los que circula la palabra se han multiplicado de manera vertiginosa. Sin embargo, las apropiaciones de la cultura escrita se concretan en contextos signados por la desigualdad. La formación docente inicial implica repensar los desafíos de la profesión, en una etapa de profunda movilización interna y reflexión. Imaginarnos profesores supone un trabajo proyectivo y de intenso compromiso personal y social. En este proceso “en construcción”, los talleres de lectura y escritura habilitan la toma de la palabra y propician la dialéctica entre teoría y práctica, así como la conceptualización a partir de lo trabajado en cada taller. La escucha atenta, el “oir con cierto tacto, prestando cierto oído” (Bombini, 2004), nos permite comprender otras vidas, otras realidades, conocer los sueños y los proyectos de cada persona con la que compartimos un espacio y un tiempo para enseñar y aprender. En la residencia docente aprendemos a enseñar y enseñamos para aprender de cada persona y de cada situación, y al mismo tiempo, elaboramos propuestas pedagógicas para que otrxs aprendan, para que se apropien de bienes simbólicos y culturales que quizás marquen sus destinos. Por eso es tan importante recuperar la pregunta que inquieta, que nos lleva a cuestionar las rutinas, a develar matrices de aprendizajes, representaciones sociales acerca de la lectura, la escritura, la oralidad, el rol docente. La pregunta sobre los contextos disímiles en los que trabajamos, el

interrogante acerca de lxs sujetxs, sus relaciones con la cultura escrita, la visibilización de sus propias preguntas, sus deseos, sus necesidades y sus sueños. Trabajar para construir memorias colectivas, para entretrejer una trama simbólica en la que las historias de cada unx de nosotrxs sume texturas y colores distintos, habilitar preguntas nuevas, sumar las voces de cada unx. Sabemos que la lectura y la escritura implican procesos complejos, tanto si las consideramos como prácticas sociales como si las abordamos en su dimensión epistémica: leemos y escribimos para comprender el mundo, como plantea Paulo Freire, pero también leemos y escribimos y hablamos para intentar comprendernos a nosotrxs mismxs.

Nos preocupan los procesos de apropiación de la cultura escrita, intensificar desde la formación inicial estos procesos resulta fundamental en la formación de ciudadanía. Y aquí surge la necesidad de articulación y diálogo con la didáctica general, para fundamentar y sostener el ingreso a las aulas de los debates generados en el campo social: por ejemplo, el lenguaje inclusivo, la educación sexual integral, las perspectivas de género, los feminismos. Un/a docente que pueda afinar el oído para relevar las voces de lxs estudiantes y también las del campo social para ponerlas en diálogo, para interpelar sus propias certezas, para cuestionar sus propias prácticas.

Otros cruces posibles

El diálogo y la reciprocidad entre conceptos, ideas y propuestas entre la didáctica general y las Didácticas Específicas conlleva un recorrido y a la vez inaugura otros caminos posibles para recuperar las distintas dimensiones del currículum para descolonizarlo. En las cátedras de las Didácticas Específicas de Filosofía y Lengua y Literatura

el trabajo con las biografías escolares y las Memorias de prácticas nos permite relevar y comprender el currículum vivido por lxs estudiantes en esta etapa de formación inicial. Para finalizar, y asumiendo la complejidad de los vínculos entre las didácticas, queremos compartir con uds. un fragmento de Memorias de Prácticas del estudiante PS:.

Escribir una memoria es un acto político hecho de deseos y resistencias. Es difícil saber qué se recuerda, si lo que fue vivido o el relato que se hizo y se rehízo y se pulió como una gema a lo largo de los años, quiero decir lo que resplandece pero está muerto como muerta está una piedra¹. A su manera, la mía son muchas memorias, pero por sobre todo son dos. En ambas me encontraría. Bastaría con asomarme a las puertas de las habitaciones de sus casas, a los laberintos de sus álbumes fotográficos para distinguir las formas, las siluetas familiares que se replican en un espejo como el agua de un río que corre hacia atrás sin límite. La mía es historia de ausencias, casas, barcos y catedrales. Extraños comienzos, interrupciones. Certeza de estar siempre empezando otra vez. Máquinas de la memoria y pestes del olvido. Dudas, imprevistos, improvisaciones.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, M. (2013) *Escritura e invención en la escuela*. México, FCE
- Andruetto, M.T.- Lardone, L. (2005) *El taller de escritura*. Córdoba, Ed. Comunicarte.
- Bombini, G. (2011) “Prácticas docentes y escritura: hipó-

1. Cabezón Cámara, Gabriela (2017) *Las aventuras del la China Iron*. (P.7). Buenos Aires: Literatura Random Hause.

- tesis y experiencias en torno a una relación productiva”. UBA-UNLP-UNSAM
- Bombini, G. (2007) Escribir (acerca de) las prácticas de formación: un modo de construir la relación teoría práctica en la Didáctica, de la lengua y la Literatura. En Fioritti, G. y Moglia, P. (comp.) La formación docente y la investigación en Didácticas específicas. UNSAM. Cuadernos del CEDE
- Bombini, G. y Cuesta, C. (2006) “Lengua y literatura: Campo de la didáctica específica y Prácticas de enseñanza”, en Fioriti, Gema (comp.): Didácticas específicas. Reflexiones y aportes para la enseñanza. Bs. As. Miño y Dávila.
- Bronckart, Jean P. (2007), “La enseñanza de Lenguas: para una construcción de las capacidades textuales” en Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas, Miño y Dávila, Argentina.
- Cerletti, Alejandro (2008) La Enseñanza de la Filosofía como problema filosófico. Cap 1 ¿Qué es enseñar filosofía? Y Cap 4: Por qué enseñar filosofía, Libros del Zorzal. Buenos Aires
- Cerletti, A y Couló Ana (Orgs.) Didácticas de la Filosofía. Entre Enseñar y aprender a filosofar. Ed. Novedades Educativas, Bs AS
- Diker, G. (2004). “Y el debate continúa: ¿por qué hablar de transmisión?” En Frigerio y Diker: La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Sanjurjo, L. y Foresi, M. F. (2014). La planificación de la enseñanza como decisión profesional del docente. En Sanjurjo (comp.) La enseñanza de las Ciencias Sociales en la Escuela Media. El trabajo en el aula y sus fundamentos. Rosario: Homo Sapiens.
- Sanjurjo, L (2019) Volver a pensar la clase. Las formas

básicas de enseñar. Rosario: Homo Sapiens

Waksman, Vera y Kohan, W (2000): Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clase. Cap 3: Perspectivas de Filosofía, Ed. Novedades Educativas. Bs. As.

Ranciere, J (2007) El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual, Libros del Zorzal, Bs As.

El trabajo colaborativo en el aprendizaje de las prácticas preprofesionales.

La pareja pedagógica como dispositivo de formación

Alicia Caporossi
aliciarosacaporossi@gmail.com

Laura Tatarzyn
lauratatarzyn@gmail.com

UNR

Introducción

El escrito que compartimos expresa la síntesis del trabajo final presentado en la Maestría en Docencia en el Campo de la Formación en Prácticas Profesionales (UNR), el cual se tradujo en el diseño de un proyecto de intervención pedagógica que se desarrolló durante el ciclo lectivo 2022. Se basó en la conformación de parejas pedagógicas entre estudiantes del Taller de Práctica III y IV del Profesorado en Educación Inicial del ISP N° 5, Cañada de Gómez, Santa Fe. La propuesta abordó la tensión entre trabajo individual / trabajo colaborativo a través del diseño de un dispositivo de formación basado en la grupalidad, la pareja pedagógica, orientada a potenciar el proceso de construcción del conocimiento profesional docente mediante el aprendizaje colaborativo. Se utilizó la narrativa para identificar y analizar tanto los momentos preactivo, interactivo como posactivo de las prácticas preprofesionales para interpretar cómo el trabajo con

otros sujetos en formación habilita instancias de reflexión que contribuyen a la construcción del conocimiento profesional de la práctica docente.

Una de las preocupaciones de los profesores de Educación Superior, que nos desempeñamos en el Campo de la Formación en la Práctica Profesional, gira en torno a la tensión entre trabajo individual/trabajo colaborativo. Ello movilizó la realización de un proceso de análisis de las distintas dimensiones del contexto para poder delimitar con mayor precisión la problemática y desde allí diseñar una intervención que permitiera mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de las prácticas preprofesionales. La perspectiva de intervención a la cual adherimos parte de la idea aportada por Fernández (1994), la cual concibe a la misma como transformadora, ya que se piensa a la acción desde una relación donde agentes externos e internos conjugan esfuerzos para mejorar una situación problemática que afecta los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Esta forma de concebir la intervención se inscribe en el marco de una intervención etnográfica, en la cual el conocimiento es comprendido como un proceso hipotético que retoma una y otra vez el objeto y se procuran interpretaciones cada vez más complejas.

Acerca de las intenciones de la intervención pedagógica y su implementación

La propuesta de intervención consistió en la implementación de parejas pedagógicas durante la asunción de los distintos momentos de la enseñanza que implican las prácticas preprofesionales de tercer año del Profesorado en Educación Inicial. El propósito central y general de la intervención pedagógica se orientó a contribuir al proceso de construcción del conocimiento profesional

mediante el fortalecimiento de la cultura colaborativa en las prácticas preprofesionales. Para lograrlo, se trabajó en dos etapas que se organizaron a partir de objetivos específicos y tuvieron una duración aproximada de dos meses. La primera etapa se desarrolló durante el primer cuatrimestre del ciclo lectivo 2022 y consistió en una primera aproximación a las prácticas preprofesionales de tercer año a través de parejas pedagógicas, conformadas por una estudiante de Taller de Práctica III que actuó como ayudante de la estudiante de Taller de Práctica IV. Los objetivos específicos que persiguió esta etapa fueron favorecer el progresivo conocimiento de las tareas que involucran el desarrollo de la docencia en el nivel inicial y promover el aprendizaje del trabajo colaborativo. La segunda etapa de implementación se desarrolló durante el segundo cuatrimestre del ciclo lectivo 2022 y los objetivos se orientaron a facilitar la progresiva asunción de las tareas que implican los momentos preactivo, interactivo y postactivo de las prácticas preprofesionales de tercer año a través del trabajo colaborativo y potenciar el desarrollo de procesos reflexivos mediante una evaluación formativa y compartida. Se organizó en dos períodos: tres semanas de observaciones y cuatro de prácticas. Las estudiantes de tercer año, agrupadas en parejas pedagógicas brindaron un acompañamiento al docente coformador a través de ayudantías y llevaron a cabo la recolección de información y análisis de las dimensiones sociocomunitarias, institucionales y áulicas que les permitió el diseño compartido de una propuesta de enseñanza contextualizada y situada. En el período de prácticas preprofesionales las integrantes de la pareja se fueron alternando en las tareas que implicaron el desarrollo del momento interactivo de la enseñanza. Durante los primeros quince días una de las estudiantes asumió todas las tareas cotidianas de la prác-

tica y la otra compañera observó su desempeño, tomó registros para realizar retroalimentaciones periódicas a su compañera. En los segundos quince días se invirtieron los roles.

Acerca de los instrumentos de recolección de información para la evaluación del dispositivo de formación

Consideramos a las narrativas personales, específicamente, los diarios de clases como un dispositivo potente para relevar información de la experiencia y su riqueza radica en que en ellos se articulan las dimensiones descriptiva, subjetiva e interpretativa. Solicitamos a las estudiantes registros narrativos en diferentes formatos y con distinta frecuencia. Con una periodicidad diaria invitamos a realizar grabaciones de audios por medio de whatsapp, donde describieran no sólo lo que vivenciaban, sino también lo que les pasaba a nivel emocional con lo acontecido, brindando la posibilidad de registrar la espontaneidad del pensamiento que se expresa en la oralidad. Con una periodicidad semanal, se solicitó a cada estudiante un registro escrito que se basara en la posibilidad de reescuchar las grabaciones de audio para avanzar en el desarrollo de los niveles de reflexión a través de la interpretación de lo descrito desde diferentes categorías conceptuales que fueron construyendo a lo largo de la formación. También solicitamos a las estudiantes la escritura de una narrativa personal para conocer la apreciación respecto a la incidencia que tuvo la conformación de parejas pedagógica tanto en el momento preactivo de la enseñanza como en el interactivo. Acompañamos dicho proceso con orientaciones para la reflexión, tratando de guiar el proceso de modo tal que el análisis trascendiera

lo opinable y pudiesen reflexionar sobre las incidencias académicas y profesionales. Acompañamos este proceso de recolección, análisis e interpretación de información con la generación de espacios y tiempos de encuentro presenciales en el instituto formador donde se valoraron las retroalimentaciones/ devoluciones de todos los actores involucrados con el fin de potenciar los procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Acerca del proceso de análisis de la información y la construcción de reflexiones

Una vez transcurrido el proceso de implementación podemos afirmar que el dispositivo de formación diseñado pudo desarrollarse en el marco de relaciones interinstitucionales que se encuadraron dentro del modelo de resonancia colaborativa entre la institución formadora y la institución coformadora, generando compromisos compartidos de colaboración. En relación con la valoración del dispositivo de formación basado en la escritura, podemos afirmar que resultó una herramienta potente porque los estudiantes fueron dando cuenta de una profundización en los niveles de reflexión alcanzados que se tradujeron en el pasaje de reflexiones espontáneas y esporádicas a reflexiones profundas y fundamentadas, posibilidad que produce la sistematización de los procesos reflexivos.

Deteniéndonos ahora en las parejas pedagógicas, como dispositivo de formación basado en la socialización, son numerosas las reflexiones a las que arribamos y las organizamos a partir de las intencionalidades educativas que guiaron cada una de las etapas de la implementación. En primer lugar, podemos afirmar que el dispositivo contribuyó favorablemente al logro de la apropiación del

conocimiento de las tareas que involucra el desarrollo de la docencia en el nivel Inicial. Los estudiantes plantean haber aprendido de y en la práctica a través de la vinculación teoría-práctica, ya que pudieron analizar e interpretar lo que acontecía desde las categorías conceptuales construidas a lo largo de los años de formación. La experiencia les permitió construir un conocimiento acerca de la docencia como una profesión en la cual se muestra la tensión entre el interés, el trabajo y la profesión. Dieron cuenta de haber aprendido de todos los actores con los que se fueron involucrando, del docente coformador, de los niños, de los pares, quienes auspiciaron como mediadores en el proceso formativo, aportando a la construcción de un conocimiento académico y profesional respecto a la docencia en el Nivel Inicial.

En segundo lugar, el dispositivo posibilitó el aprendizaje del trabajo colaborativo desde diferentes dimensiones. Desde lo personal, la expresión de un “nosotros” para referirse a la pareja pedagógica da cuenta de una mutua representación interna, de la interiorización del vínculo, del sentido de pertenencia. Se evidenciaron vínculos afectivos, respetuosos, acompañados de diálogos e intercambios permanentes que cumplieron una función instituyente e integradora de sostén, que brindó seguridad y confianza a los estudiantes de tercero ante lo nuevo y desconocido. Desde la académica, la pareja pedagógica también cumplió la función de guía y modelo en el proceso de aprendizaje de las prácticas docentes, proporcionando andamiajes constantes que potenciaron el proceso de construcción del conocimiento académico. La pareja pedagógica se constituyó en un grupo de mediación en la formación porque se generó una pérdida de verticalidad y se configuró una sensación de cercanía que posibilitó el logro de transformaciones, cambios, modificaciones en

los estudiantes. Desde lo profesional la asunción de las ayudantías en las prácticas tanto hacia la docente coformadora como hacia la residente y el desarrollo individual de actividades sencillas contribuyó al proceso de construcción del conocimiento profesional que sentó las bases para actuaciones futuras

En tercer lugar, podemos afirmar que el dispositivo implementado facilitó la progresiva asunción de las tareas que implicaron los momentos preactivo, interactivo y postactivo de las prácticas preprofesionales a través del trabajo colaborativo. Durante el momento preactivo y en relación con la incidencia que tuvo la conformación de cuartetos, el grupo se constituyó en una instancia de elaboración de ansiedades y de temores porque la experiencia pudo ser nombrada, procesada, simbolizada y resignificada. En relación con lo académico, las residentes de cuarto año fueron referentes, modelos para construir aprendizajes, ya que reconocieron en ellas mayor conocimiento sobre la organización de la enseñanza y también sobre las instituciones escolares. Respecto a lo profesional identificaron rasgos que definen a la docencia como una profesión que se inscribe en el marco de una cultura colaborativa, donde el apoyo y la comunicación entre colegas construyen confianza y seguridad. Las responsabilidades compartidas, el análisis, la evaluación y la experimentación conjunta son condiciones bajo las cuales las prácticas docentes mejoran.

Durante el momento interactivo de la enseñanza, en relación con lo personal, la pareja pedagógica se configuró en un andamiaje mutuo, de apoyo diario que les permitió aprender a trabajar en equipo, respetando el momento de práctica de cada una, a través de una presencia silenciosa, estando dispuestas y disponibles para la compañera, pero sin interferir ni interrumpir. Respecto

a lo académico, la experiencia compartida les permitió aprender juntos, intercambiar conocimientos construidos y experiencias previas, brindar aportes y sugerencias para el aprendizaje, donde el Otro medió en el proceso gradual de transformación que implica la formación. En relación con lo profesional, esta experiencia auspició de instancia preparatoria y transicional para la asunción del futuro rol profesional. La posibilidad de compartir junto a otros una tarea en común propició la negociación de significados, el poner en suspenso las ideas propias en pos de un producto común, la distribución de tareas y roles, la construcción a partir de la diversidad de miradas, de tiempos, de modos.

En cuarto lugar y vinculado con la intencionalidad de potenciar el desarrollo de procesos reflexivos mediante una evaluación formativa y compartida, podemos afirmar que la evaluación entre iguales o coevaluación fue valorada como una instancia que permitió observar el desempeño de sus parejas. Se reconoce en este progreso de transformación la incidencia que tuvo la disposición constante de ayuda, la atención a las necesidades del otro integrante de la pareja pedagógica, a la palabra de aliento y al reconocimiento del esfuerzo del otro, como así también la capacidad de apertura, la aceptación e interiorización de sugerencias del par, de los docentes coformadores y de las profesoras del taller. En los niveles académico y profesional, el grupo permitió al sujeto proyectarse en el tiempo y en el espacio social, donde se posibilitaron redes identificatorias, ámbitos de inserción y de creatividad que adquirieron la significación de un trabajo compartido, costoso y gratificante, que instauró un espacio de reflexión crítica de la realidad.

En relación con la autoevaluación, la asunción de la enseñanza por parejas pedagógicas fue favorable por-

que aprendieron a trabajar en equipo, el objetivo estuvo centrado en la maximización de las potencialidades individuales, las cuáles se pusieron al servicio de la tarea común. La experiencia compartida tuvo como resultado un doble aprendizaje: uno sobre el contenido específico sobre el que se trata la tarea docente y otro, centrado en las habilidades interpersonales construidas a partir de la participación en este tipo de experiencias. Respecto a los grupos de reflexión como otro dispositivo basado en la socialización que se articuló en esta experiencia, debemos destacar el valor otorgado a los procesos de retroalimentación constantes que se generaron entre los diferentes actores involucrados a través de encuentros individuales como así también mediante instancias colectivas, tanto en las escuelas asociadas como en el instituto formador.

A modo de conclusión

La pareja pedagógica constituyó un claro ejemplo de dispositivo construido desde el campo de lo grupal donde se promovió la cultura colaborativa, se potenció el aprendizaje de las prácticas profesionales a través del trabajo con otros sujetos en formación, que rompió con el trabajo en solitario, el aislamiento y el individualismo. Lo grupal se constituyó en el encuentro de personas, atravesadas por coordenadas de tiempo y de espacio, posibilitando una construcción distinta de lo individual porque se trató de un conjunto de procesos y relaciones en estructuración continua e inacabada. Los procesos grupales transcurrieron en un devenir dialéctico caracterizado por el movimiento y el conflicto, en este caso particular, desencadenado por las ansiedades y temores que despiertan las primeras prácticas pedagógicas. La asunción de las mismas junto a otros sujetos en situación de sime-

tría actuó como un espacio transicional entre el orden sociohistórico y los procesos subjetivos. Es por ello, que el grupo se constituyó en un sostén potente para un proceso formativo que posibilitó el desarrollo de la tolerancia ante la emergencia de lo nuevo y lo heterogéneo, a los movimientos de desestructuración y reestructuración, esenciales para la creación y para el desarrollo individual, grupal, institucional y comunitario. Se promovió el proceso de construcción del conocimiento y de significados compartidos, se constituyó un espacio de lo intersubjetivo, de la interacción con otros que habilitó instancias de reflexión que promovieron el desarrollo de estrategias metacognitivas que ayudaron a modificar actitudes y a tomar decisiones ajustadas al complejo proceso de la enseñanza.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, Andrea (2017). Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio. Buenos Aires: Editorial Paidós
- Alliaud, Andrea (2021). Enseñar hoy. Apuntes para la formación. Buenos Aires: Paidós.
- Barragán Giraldo, Diego Fernando. (2015) Las Comunidades de Práctica (CP): hacia una reconfiguración hermenéutica. Franciscanum 163, Vol. Lvii.
- Blanco, Nieves (2015). Pensar escribiendo: los diarios de prácticas y el desarrollo de saberes experienciales. Actas del XIII Symposium Internacional sobre el Practicum y las Prácticas Externas. Poio, España. Universidad de Santiago de Compostela.
- Caporossi, Alicia (2009). Cap. IV: La narrativa como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional de las prácticas docentes. En Sanjurjo,

- L. (Coord.) Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales. Rosario: Homo Sapiens.
- Caporossi, Alicia y Placci, Norma (2015). “La pareja pedagógica como dispositivo de evaluación en la formación docente universitaria”. Libro de actas: VIII Congreso Iberoamericano de docencia universitaria y de nivel Superior. Rosario: Humanidades y Artes Ediciones - H. y A. Ediciones.
- Fernández, Lidia (1994). Las instituciones educativas. Buenos Aires: Paidós.
- Frigerio Graciela, Poggi Margarita (1992). Las instituciones educativas. Cara y Seca. Ed. Troque.
- Marcelo García, Carlos y Estebanz García, Araceli (1996) “Modelos de colaboración entre la Universidad y las Escuelas en la formación inicial del profesorado”. En: Zabalza Beraza, M.A. Los tutores en el practicum. Funciones, formación, compromiso institucional. Actas del Symposium de Prácticas Tomo I. ICE Universidad de Santiago de Compostela.
- Mayoral Serrat, Paula y Civís Zaragoza, Mireia (2017) Aprendizaje entre iguales en el Prácticum: el apadrinamiento entre estudiantes de 1º y 3º en los grados de educación infantil y primaria. Actas del XIV Symposium Internacional sobre el Practicum y las prácticas externas. Poio, España. Universidad de Santiago de Compostela.
- Pérez Gómez, Angel (Dir.) (2016). El portafolios educativo en Educación Superior. Madrid (España): Akal.
- Sanjurjo, Liliana (2009) Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales. Homo Sapiens, Rosario.
- Sanjurjo Liliana, Caporossi, Alicia y Placci, Norma (2016). La pareja pedagógica como dispositivo

- de evaluación en la formación docente universitaria. I jornadas sobre las Prácticas de Enseñanza en la Formación Docente. Universidad Nacional de Quilmes, Bernal. [<http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/764>]
- Sanjurjo, Liliana (2017) La formación en las prácticas profesionales: un desafío para la universidad, hoy. Actas del XIV Symposium Internacional sobre el Practicum y las Prácticas Externas. Poio, España. Universidad de Santiago de Compostela.
- Souto, Marta (2016). Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente. Buenos Aires: Edic. Homo Sapiens.
- Steiman, Jorge (2008). Las prácticas de enseñanza. Bs. As: Miño y Dávila Ediciones.
- Steiman, Jorge (2023). Enseñar didáctica. Recorridos para un paradigma propositivo. Miño y Dávila editores.
- Tataryn, Laura (2023) “El aprendizaje de las prácticas preprofesionales a través del trabajo colaborativo. La pareja pedagógica como dispositivo de formación y su aporte a la construcción del conocimiento profesional docente” (Tesis de Maestría). Facultad de Humanidades y Artes. UNR, Rosario.
- Wenger, Etienne (2001). Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad. Barcelona: Paidós.

Enseñar Didáctica General en una carrera de psicopedagogía

Gustavo Hofferlen

UNSO - UBA

ghofferlen@unsanisdromo.edu.ar

Lucas Stamble Dasilva

UNSO - UBA

ldstamboledasilva@unsanisdromo.edu.ar

Damián Tornese

UNSO - UBA

dtornese@unsanisdromo.edu.ar

Walter Viñas

UNSO - UBA

wviniias@unsanisdromo.edu.ar

Introducción

Este trabajo presenta la experiencia del equipo de cátedra de Didáctica General de la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Raúl Scalabrini Ortiz situada en San Isidro, provincia de Buenos Aires.

Sobre la universidad, la carrera, y el lugar de didáctica general en el plan de estudios

La Universidad Nacional “Raúl Scalabrini Ortiz” (UNSO), situada en la localidad bonaerense de San Isidro, es una institución joven, fundada en 2015 a través de la Ley N° 27.212. Comenzó con el dictado de las primeras carreras en el año 2019 y ha ampliado su oferta aca-

démica desde entonces. La Universidad se organiza por departamentos, a saber: Ciencias de la Salud; Ciencias Ambientales y Aplicadas; Diseño, Comunicación e Innovación Tecnológica; Ciencias de la Producción, Económicas y Jurídicas; y Humanidades y Ciencias Sociales, dentro del cual se encuentra la carrera de Psicopedagogía¹.

La Licenciatura en Psicopedagogía se ofrece en dos formatos: una carrera de grado completa, cuya duración teórica es de cuatro años, y un ciclo de complementación curricular para psicopedagogos/os con título no universitario, de dos años de duración. En ambos casos, el plan de estudios se organiza en asignaturas disciplinares provenientes de los campos de la psicopedagogía, de la psicología (por ejemplo: psicología cognitiva, psicología del desarrollo) y ciencias de la educación (por ejemplo, didáctica general, pedagogía, filosofía de la educación), además de otras unidades curriculares que integran aportes de estos campos disciplinares en torno a prácticas u objetos (por ejemplo: clínica y tratamiento psicopedagógico, orientación vocacional y psicopedagogía laboral). La mayor parte de los alcances del título están relacionados con “el estudio, el diagnóstico, el asesoramiento y la intervención en torno a problemáticas, perturbaciones y anomalías en los procesos de aprendizaje”, además de otros vinculados con la orientación vocacional y la gestión de comunidades educativas.

La materia Didáctica General se ubica en el primer cuatrimestre del primer año, se cursa en simultáneo con

1. La psicopedagogía nace como actividad profesional en la Argentina hacia mediados del siglo XX, ante la demanda de dar respuestas a problemas de aprendizaje en el ámbito escolar que antes eran atendidos por la psicología y la medicina (Ventura, Gagliardi & Moscolini, 2012). Desde entonces, la carrera de Psicopedagogía se incorporó a la oferta académica de gran cantidad de instituciones de educación superior, tanto universitarias como no universitarias, de gestión privada y de gestión estatal.

instancias curriculares como Psicología General, Filosofía de la Educación y Psicopedagogía y es correlativa de Didáctica de la Lengua y Didáctica de la Matemática. En tanto materia introductoria, marca el punto de partida de un recorrido que continúa, de diferentes maneras, en otros espacios curriculares de la carrera. La propuesta de la asignatura se enmarca en los contenidos mínimos definidos por el plan de estudios de la carrera, que son los siguientes:

“La enseñanza como práctica y su relación con el aprendizaje. Enfoques generales y conceptualización de la enseñanza en distintas corrientes teóricas. Instrumentos para la enseñanza. La construcción del conocimiento escolar. La definición de las intenciones educativas: relaciones entre propósitos, objetivos, contenidos y estrategias. Dimensiones del contenido escolar. Las definiciones en torno al currículum: el papel de los profesores, de la escuela y del estado. Modelos de diseño del currículum y de la programación. Funciones de la programación. La evaluación en la enseñanza y en el aprendizaje. Distintos enfoques sobre la evaluación”

El programa de la asignatura: inquietudes y propuestas

Una inquietud permanente del equipo de cátedra gira en torno a las adecuaciones que es necesario realizar considerando que la docencia no es una actividad prevista en el perfil de egreso de la carrera. Frente a la pregunta por si debe enseñarse lo mismo en materias de Didáctica General que se encuentran incluidas en currículos de carreras de profesorado, licenciaturas en educación y carreras en psicopedagogía, Steinman (2023) plantea que, aunque probablemente exista un tronco conceptual co-

mún, los contenidos de Didáctica General para una carrera de Psicopedagogía no deben ser idénticos a los de una carrera de Licenciatura en Educación o un Profesorado, ya que en el caso de Psicopedagogía el eje central radica en interpretar las intervenciones de enseñanza desde la perspectiva del aprendizaje, desde quien aprende, y allí hay una diferencia sustantiva con los otros dos casos en los que la perspectiva ha de ser desde quien enseña.

Teniendo en cuenta la prescripción de los contenidos mínimos, podríamos afirmar que el plan de estudios invita a organizar la asignatura siguiendo una agenda, si se quiere, clásica: enseñanza, intenciones educativas y programación, curriculum y evaluación, es decir, que los contenidos de la materia en UNSO cubren, en buena medida, aquel tronco conceptual común postulado por Steiman (2023). La propuesta de la cátedra se orienta en un sentido similar, pero incluye algunos elementos adicionales que buscan enfatizar aspectos relacionados con los alcances de la carrera. Así, desde la cátedra se propone trabajar en torno a las siguientes unidades temáticas²:

- “La didáctica y las escuelas”, que invita a analizar el concepto de enseñanza y sus relaciones con el aprendizaje y a reflexionar sobre las características que asume la enseñanza en el marco de las instituciones educativas. Esta primera unidad resulta fundamental ya que se considera que los rasgos de la enseñanza escolar, si se vuelven rígidos, pueden incidir en el desarrollo de problemáticas de aprendizaje.
- Corrientes teóricas sobre el aprendizaje que entienden a la enseñanza con diferentes enfoques. En esta

2. El listado que se presenta es sintético, en el programa de la materia se encuentra la descripción completa de cada unidad.

unidad se propone una aproximación a las teorías de cuatro grandes autores (Skinner, Ausubel, Bruner y Rogers), es decir, que se aborda a la enseñanza desde teorías del aprendizaje. Esto responde a la necesidad de interpretar las intervenciones de la enseñanza desde la perspectiva de quien aprende, como plantea Steiman (2023).

- **Currículum:** Contenido, cultura y poder. Diversas maneras de concebir el currículum, niveles de concreción y diseños curriculares vigentes en la Provincia de Buenos Aires. Para la licenciada o el licenciado en Psicopedagogía, conocer el currículum prescripto resulta imprescindible, a la vez que se tematiza la existencia de un currículum oculto y de un currículum nulo que también inciden en los aprendizajes de las y los estudiantes.
- **Evaluación de los aprendizajes:** funciones de la evaluación, elección de técnicas e instrumentos, criterios de evaluación, la importancia de la retroalimentación y discusiones en torno a la calificación. Se hipotetiza que la evaluación de los aprendizajes tiene una influencia directa en las problemáticas de aprendizaje que pueden desarrollar algunos/as estudiantes. Desnaturalizar funciones de la evaluación, conocer diversidad de instrumentos, y analizar de qué maneras se pueden mejorar las prácticas de calificación, también ofrecen a la futura psicopedagoga o el futuro psicopedagogo conocimientos valiosos para su desempeño profesional.
- **Programación de la enseñanza:** componentes de la programación, definición de las intenciones educativas, tipos de contenido, distintos formatos de programación. En particular, comprender cómo adecuar objetivos o propósitos para enseñar los

mismos tipos de contenidos a estudiantes que encuentran determinadas dificultades con esos objetos de conocimiento.

- “Dar clase hoy”, que se orienta a trabajar los desafíos de dar clase en la post pandemia, la enseñanza en formatos no presenciales o híbridos y la problemática de la gestión de la clase, incluyendo cómo sostener el interés y la motivación.
- Por último, el programa incluye una unidad de cierre, que trabaja el posicionamiento epistemológico de la cátedra, pero a la cual, por motivos de cronograma, se le suele otorgar menos tiempo que a las demás.

Asimismo, a lo largo de los años se han ido incorporando a la propuesta algunas estrategias y recursos que intentan situar los aportes de la Didáctica en el campo profesional de la psicopedagogía. Se realizan determinados énfasis durante las exposiciones, se proponen escenarios hipotéticos y situaciones problemáticas para analizar en clase, consignas relacionadas con la práctica profesional en actividades de aprendizaje y evaluaciones parciales e, incluso, algunas instancias de articulación horizontal con otras cátedras, como la de Psicopedagogía, para el abordaje conjunto de determinados contenidos.

Posicionamiento epistemológico de la cátedra

Consideramos a la enseñanza como una actividad práctica y situada: las y los profesionales de la enseñanza se enfrentan de modo permanente a problemas ligados a la elección de formas de intervención pedagógica en el marco de contextos institucionales particulares. Como propone Steiman (2023):

...hablar de “prácticas de enseñanza” no es lo mismo que hablar de “rol docente” (descripción de las formas ideales de desempeño) o de “procesos de enseñanza” (componentes, fases u operaciones que constituyen el desempeño), porque el concepto “prácticas” supone considerar a la enseñanza como una acción situada que se da y concreta en, por y a través de la condición socio-histórica de quienes están involucrados/as en esa acción. (Steiman, 2023, p. 24)

Las prácticas de enseñanza son prácticas sociales, que requieren tomar decisiones instrumentales que cobran sentido dentro de un determinado marco institucional y sociopolítico. Es decir que, en contraposición con la mirada (todavía presente en algunos ámbitos) de que la didáctica es una disciplina de carácter meramente técnico, aquí comprendemos a la didáctica desde el enfoque instrumental no tecnicista que propone Feldman:

Este enfoque sugiere que es posible aumentar nuestra capacidad para una práctica más consciente, más racional y más autónoma mediante procesos significativos que se asienten en una recreación de las posibilidades mediante la búsqueda y la utilización práctica de instrumentos didácticos (modelos de enseñanza, estrategias, técnicas específicas, etc.) (Feldman, 1999, p. 119)

En tal sentido, la formación de las psicopedagogas y psicopedagogos se presenta como un desafío, considerando que las prácticas profesionales son producto de determinaciones sociales e institucionales. Así, la contribución a la formación de nuestros futuros graduados desde esta perspectiva, implica el diseño de un dispositivo que pretende contribuir a que sean capaces de comprender y realizar intervenciones de asesoramiento, orientación y tratamiento en toda situación donde el aprendizaje se encuentre comprometido.

Esto supone la incorporación por parte de nuestras y nuestros estudiantes de una mirada de la Didáctica que busca superar el paradigma normativo-instrumentalista de los procesos de enseñar y aprender; y que también supera la perspectiva interpretativa que conduce a un subjetivismo que desatiende los aspectos metodológicos.

De acuerdo con el posicionamiento de la cátedra, y a la propuesta teórico metodológica descrita en el apartado anterior, podemos afirmar que de todos los elementos que configuran el perfil de egresado (Resolución Ministerial N°2473/84), el aporte de la materia Didáctica General se centra en colaborar en el desarrollo de las capacidades para:

- participar en la dinámica de las relaciones de la comunidad educativa, a fin de favorecer procesos de integración y cambio
- orientar a los docentes respecto de las adecuaciones metodológicas acordes con las características bio-psico-socio-culturales de individuos y grupos (mediante los contenidos y actividades propuestas en las unidades)
- participar en equipos interdisciplinarios responsables de la elaboración, dirección, ejecución y evaluación de planes, programas y proyectos en las áreas de educación
- Brindar herramientas para desnaturalizar y para poner en tensión la concepción de normalidad

Comentarios y reflexiones finales

Se sintetizan, a continuación, algunas de las reflexiones que ha impulsado la escritura de este trabajo. En primer lugar, el ejercicio de presentar la propuesta en

su contexto ofreció un espacio para reflexionar y discutir una vez más acerca del recorrido realizado, el estado actual de la asignatura y los desafíos a futuro. La escritura permitió, también, el reencuentro con algunas propuestas originales -hoy menos atendidas- y el darse cuenta de que será necesario volver a enfatizar algunos contenidos que hoy no se están trabajando de manera suficiente.

Una cuestión que consideramos pertinente seguir pensando es la de los aportes que una materia de didáctica general debe hacer al perfil profesional de una carrera como Psicopedagogía, que no incluye a la docencia como alcance profesional principal. Al respecto, resulta interesante considerar la afirmación de Vila (2022) sobre las propuestas curriculares de formación de los psicopedagogos:

Se observan asignaturas que proponen la enseñanza de instrumentos psicométricos desde los primeros años de la formación y la ausencia de elementos que permitan analizar las variables contextuales en las que tienen lugar los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Vila, 2022, p. 2)

Desde este punto de vista, si no se cuenta con elementos acerca de las condiciones en las que se producen los aprendizajes, es muy probable que se interpreten las dificultades de aprendizaje como condiciones intrínsecas de los sujetos cuando, en numerosas ocasiones, el problema se sitúa en la propuesta de enseñanza.

En esta línea, hemos postulado en este trabajo que el abordaje de algunas teorías del aprendizaje y sus efectos en conceptualizaciones y prácticas de enseñanza tiene una relevancia particular. Asimismo, es necesario ofrecer precisiones conceptuales, casos, situaciones problemáticas y actividades que permitan a cada estudiante elaborar

el sentido de la didáctica en su formación específica en psicopedagogía.

Una segunda discusión que tuvo lugar a partir de la escritura del trabajo estuvo relacionada con alternativas posibles para la reorganización de los contenidos de la materia, teniendo en cuenta las dificultades relativas al tiempo aparejadas para el abordaje de siete unidades, más una unidad introductoria y otra de cierre, en el transcurso de un cuatrimestre. En este sentido, una alternativa puesta en diálogo es la de organizar los contenidos en algunas de las unidades que ya están incluidas en el programa incorporando, a su vez, ejes conceptuales que se entrecrucen con esas unidades. Así, las unidades podrían ser las teorías de la enseñanza, el currículum, la evaluación y la programación, mientras que las reflexiones sobre el rol de las nuevas tecnologías, las problemáticas institucionales y los desafíos del dar clase hoy se constituyan en ejes transversales. El riesgo de esta reorganización sería que, como en numerosas situaciones en las que se proponen contenidos transversales, estos queden desdibujados, se pierdan en el camino o complejicen demasiado la comprensión de la asignatura para estudiantes que, en buena parte de los casos, están iniciando su recorrido por los estudios universitarios.

Con todo, resulta un desafío permanente para el equipo de cátedra enfatizar los elementos relativos al análisis e interpretación de las prácticas de enseñanza y las prácticas profesionales del psicopedagogo, en línea con lo que Steiman denomina el paradigma propositivo (2023).

Referencias bibliográficas

Feldman, D. (1999). Ayudar a enseñar. Relaciones entre

- didáctica y enseñanza. Buenos Aires: Aique
- Steiman, J. (2023). Enseñar didáctica. Recorridos para un paradigma propositivo. Ciudad de Buenos Aires: Miño y Dávila
- Ventura, A. C., Gagliardi, R., y Moscolini, N. (2012). Contextualización histórica e institucionalización académica de la psicopedagogía en Argentina. *Estudios e Pesquisas em Psicologia*, V. 12 n. 2, 648-662.
- Vila P. (2022). Los procesos de formación de profesionales en Psicopedagogía: diagnóstico, intervención profesional y matrices de formación en los planes de estudio. Aportes de la Ley Nacional de Salud Mental. En Bottinelli M., Garzón A., Nabergoi M. (comp). Editorial Teseo.

Percepciones y usos de lenguaje inclusivo en el grupo clase de Didáctica y Currículum del Profesorado en Psicología de la UNT

Ana Clara Torres

profanaclaratorres@gmail.com

UNT

“Hay veces que el lenguaje obedece y otras que no. Generalmente no. La piedra, por ejemplo, es una palabra que no te entiende. Un gato es, ante todo, una gramática de rebelión. La luna, obedece claramente. Un deseo -que es la punta más rigurosa del lenguaje- supone, a partes iguales, desobediencia y desorden.” (Skliar, 2012, p.16)

Introducción

Este trabajo surge en el marco del proyecto de investigación de tesis doctoral en Humanidades (área Ciencias de la Educación) de la UNT denominado “Percepciones y usos de lenguajes inclusivos por parte de profesionales de la Pedagogía de Tucumán”. Partiendo de la premisa que la investigación es un aspecto permanente de la docencia crítica, se aprovechó la oportunidad del ingreso brindado por Concurso a la Facultad de Psicología de la UNT, como docente de Didáctica y Currículum del Profesorado en Psicología para indagar también estos interrogantes en el intercambio con el estudiantado de esta oferta curricular.

Se han presentado los mismos avances en el VIII Congreso Internacional de Psicología del Tucumán: El

porvenir de la psicología ante las nuevas prácticas, demandas y subjetividades. En aquél caso se centró en la mirada y la devolución del estudiantado cursante ante el uso de lenguaje inclusivo de la docente y en este caso, se alimenta y complejiza el análisis desde el enfoque de la enseñanza.

El Profesor Miguel Ángel Santos Guerra, catedrático emérito de Didáctica de la Universidad de Málaga, en su libro “Contra el sexismo” dedica un capítulo al estudio de lo que denomina “machismo lingüístico”. Nos dice:

“Hay que combatir todas las formas en las que se manifiesta el sexismo, porque de él nace la violencia, la discriminación y el horror de los asesinatos. Por eso me entristecen (esa es la palabra exacta) esos artículos machistas que critican con buena carga de sorna, el uso no sexista del lenguaje. Ya sé que al decir “hombres” incluimos a hombres y a mujeres. Ya sé que al decir niños podemos referirnos genéricamente a niños y niñas. Pero no me dejaré de reconocer el lector (o lectora) que en ambos casos silenciamos a las mujeres y a las niñas. Es indiscutible que, a través del lenguaje, se hacen invisibles. Por eso hay que referirse explícitamente a ellas. (...)” (Santos Guerra, 2020, p. 71)

Y profundiza su posicionamiento:

“Utilizar el lenguaje no sexista no es un capricho, no es un intento de desprestigiar el diccionario y la gramática, es una exigencia de la lógica y de la justicia. Hay que conectar ese hecho, aparentemente menor, con la atrocidad del asesinato de las mujeres. Ya sé que no se puede establecer un nexo causal directo, pero sí se puede decir que ese árbol maldito que regamos de mil formas va dando frutos envenenados. Las gotas del lenguaje sexista, de los gestos discriminatorios, de las bromas procaces, de la falta de respeto van haciendo crecer y fructificar el árbol

del sexismo. Si no lo hiciésemos así acabaría por secarse y pudrirse para siempre.

Sé que hay que respetar la gramática y el diccionario y la sintaxis. Pero sé también que lo que no se nombra no existe. Sé también que hay que hacer visibles a las mujeres a través del lenguaje. No podemos olvidar que fueron hombres quienes hicieron la gramática, la sintaxis y los diccionarios. Cuando decimos que los adjetivos tienen que concordar con el sustantivo “por el género noble”, ¿a qué género nos estamos refiriendo? Obviamente, al género masculino. ¿Por qué es ese el género noble? Porque lo decidieron así quienes crearon la norma.” (Santos Guerra, 2020, p. 72)

Partiendo de las reflexiones del Profesor, podemos anunciar que motivan el siguiente trabajo preguntas de investigación claves para el camino iniciado en el marco del Proyecto de Tesis doctoral: ¿Qué lugar tiene el lenguaje en la formación didáctica de futurxs docentes? ¿Se puede abordar el lenguaje inclusivo como un elemento de análisis interesante o potencial para la formación didáctica de docentes hoy? ¿Se puede enseñar el lenguaje inclusivo? ¿Se debe enseñar?

El lenguaje inclusivo, según la Guía de la Honorable Cámara de Diputados de la Nación Argentina (2012), puede ser definido como un lenguaje que no oculte, ni subordine, ni excluya a ninguno de los géneros y sea responsable al considerar, respetar y hacer visible a todas las personas, reconociendo la diversidad sexual y el género. Cabe comprenderlo como una noción en construcción, como un movimiento lingüístico, social, cultural, educativo que está ocurriendo y que todavía no logra estabilidad o generalidad. Y quizás allí radica su riqueza, una pluralidad que supera los binarismos que históricamente

categorizan conceptos de la ciencia y generan encuadres para que las comunidades conozcamos-nos conozcamos.

Se afirma que lo importante no es ver solamente cómo el lenguaje representa o no lo real, sino conocer lo que determinados modos/juegos de lenguaje producen en la realidad; la intervención que tienen en las identidades subjetivas existentes que se encuentran en aulas y clases. Y que, en el caso de la formación docente, forman matrices que después se despliegan en más aulas y clases. Por lo tanto, se persigue una concepción pragmática (no utilitaria pero de arraigo e impacto en la praxis) del saber, del conocimiento científico-cultural. Volvamos sobre el autor que mencionamos:

“Utilizar y defender un lenguaje no sexista es una cuestión importante porque pensamos con palabras y categorías gramaticales e imaginamos la realidad a través de la representación cognitiva que hacemos de ella mediante el lenguaje. No es, pues, una cuestión menor hacer visibles a las mujeres cuando se habla o se escribe. Reducir el lenguaje no sexista al que llena el texto de arrobas, barras, guiones, paréntesis, palabras inexistentes o dobles, entorpeciendo el texto y creando un lenguaje antinatural es una agresión, es una ridiculización y una simplificación inadmisibles.

(...) El lenguaje no es un fenómeno estático e inamovible ni, por supuesto, ajeno al uso. Es una construcción humana que refleja concepciones, actitudes y valores (frecuentemente los dominantes). Es un constructo social y una cuestión de hábito que puede cambiarse y que de hecho se cambia.

(...) El uso no sexista del lenguaje es una forma más y no de escasa importancia para poner freno a ese terrible monstruo que devora a las mujeres.” (Santos Guerra,

2020, p. 73)

Por ejemplo, para explicar el Currículum hoy, la pedagoga Inés Dussel afirma que “la escuela tuvo que ver desde sus orígenes con la apertura de otros mundos posibles, que sirvieron para enriquecer el mundo del presente: los de la escritura, los de la ciencia, los de otras lenguas, los del pasado, los del futuro. Hoy también corresponde plantearse qué otros mundos posibles pueden ofrecerse desde la escuela, en diálogo y relación con el mundo en que vivimos.” (Dussel, 2007, p. 15) ¿Será un mundo posible hacia el cual abrimos el de problematizar el lenguaje y su abono al sexismo así como su posibilidad “contra-creadora” de igualdad? ¿Es necesario, es urgente, es importante para la sociedad actual abrirse a un mundo que no se resigna a un femicidio o transfemicidio cada 29 horas? ¿Qué lugar tiene la escuela y la formación docente en esa lucha?

Desde la convicción que la Didáctica y el Currículum no pueden quedar fuera de estos pensares y de estas prácticas, es que se propone entrecruzar, de manera inédita lo antedicho sobre lenguajes inclusivos en el marco de la perspectiva de género, la Didáctica como la búsqueda inquieta y permanente por darle sentido a la enseñanza situada en su contexto y el Currículum como ámbito de garantía y ampliación de derechos, como espacio-tiempo de construcción-consolidación de identidades. En este caso, en el encuentro generado en el cursado ofrecido a profesionales de la psicología en proceso de formación docente. Un encuentro con muchas sincronías pero sin dudas no exento de conflictos y debates sin fin.

“Currículo y didáctica de alguna forma convergen en un espacio: el aula, pero esa convergencia no es complementaria únicamente (...) sino que en ella también se gene-

ran tensiones y conflictos dejando que cada docente en lo individual enfrente la forma como los atiende.” (Díaz Barriga, 2021)

En el Proyecto de Tesis se plantea como objetivo principal conocer las percepciones, usos y conocimientos previos de profesionales de la pedagogía sobre el lenguaje inclusivo. Para desde allí indagar su importancia o no en los ámbitos y espacios de trabajo pedagógicos, específicamente en la formación docente y en las clases de Didáctica y Curriculum entendidas como un tiempo-espacio para indagar y construir qué enseñar y cómo enseñar, con todo lo que ello implica.

Ahora bien, en el camino hacia aquella meta, surge la necesidad y oportunidad de investigar una experiencia concreta. Así, se buscó interrogar la mirada del estudiantado conformado por profesionales de la Psicología que se encuentran realizando el Ciclo de Complementación Curricular Profesorado en Psicología en la UNT, al finalizar el primer cuatrimestre de cursado de la asignatura anual Didáctica y Curriculum. Se indagó qué conocían previamente sobre lenguaje inclusivo, qué usos hacían en su profesión y en su vida personal, así como desde el lugar de estudiantes de esta asignatura en particular. Poniendo sobre la mesa el estudio de “los juegos” de la enseñanza con el lenguaje.

Para esto, se implementó un cuestionario anónimo y online al finalizar el primer cuatrimestre de cursado, en el marco de la evaluación estudiantil del desempeño docente y aspectos generales de la propuesta. Se accedió a 69 respuestas, número que coincide con la cantidad de personas que llevan el cursado al día (si bien el total de inscriptxs es de 90).

Buscando conocer la primera percepción del estudiantado ante el uso de lenguaje inclusivo, previamente

explicitado como posicionamiento de la docente en clase, se consultó “¿Te sorprendió el uso de lenguaje inclusivo por parte de la docente en la escritura y oralidad?”, obteniendo que 46% no se sintieron sorprendidas mientras que 51% sí y 3% respondieron “no se”.

Para conocer sus conocimientos y usos previos, se preguntó “¿Hacías uso de algún tipo de lenguaje no sexista en tu vida cotidiana personal y/o profesional antes de esta asignatura?”, encontrando que del 48% que sí usaban algún tipo de lenguaje inclusivo, 22% lo hacían tanto en su vida personal como profesional; 17% solo en su vida personal y 9% únicamente en la profesión.

Para acercarse al impacto o no producido por el uso de lenguaje inclusivo en la asignatura en cuestión, se indagó “A partir de la experiencia en esta asignatura, ¿te interesa usar o saber más sobre lenguaje inclusivo en la educación?” y es de gran relevancia para este estudio que un 61% del estudiantado manifestó su interés. El 3% manifestó directamente su interés por usar el lenguaje inclusivo en la docencia, un 26% desea saber más y usarlo y un 32% le gustaría primero saber más sobre el tema para usarlo.

Anticipándose a esto, se consultó si conocían alguna de las Guías para el uso de lenguaje inclusivo existentes y se asienta que un 83% no está en conocimiento, por lo que se renueva la apuesta por investigar y socializar esta temática.

Finalmente, vale aclarar que además de las preguntas cerradas de las que aquí se comparten sus resultados, se pidió una opinión en pregunta abierta y se está elaborando un análisis cualitativo profundo y complejo de las respuestas obtenidas para seguir avanzando y poder socializarlo en este evento científico y el de la Facultad de Psicología y capitalizarlo en el marco de la tesis doctoral.

En resumen, se obtuvieron relevantes resultados para el análisis de, entre otras cuestiones centrales, el gran interés que manifiesta el grupo por conocer más sobre lenguaje inclusivo y guías para su uso, por lo que se renueva la apuesta por investigar y socializar esta temática. Se puede observar, con esta vivencia particular, que el lenguaje no sexista está en proceso de interrumpir, de irrumpir, de quebrar, de movilizar, de conmover en la escena social, en los discursos de los medios, en los hogares, y también así, en las aulas y clases escolares y universitarias, con mucha fuerza.

“Usar un lenguaje que se quiebre justo en la región de los adjetivos. Cuando lo que es visto por otro nos conmueve, es posible que el agua fluya más lentamente y que el tiempo abrevie en sus contornos. La mirada dejará de ser un par de garras, para ser esa piel abierta que sostiene un poco más el temblor de las palabras.” (Skliar, 2012, p. 107)

Este lenguaje se expande hacia los bordes, como la Didáctica que plantean las Dras. Saientz y Abdala, entre los saberes necesarios y los interrogantes emergentes, retomando la idea de Alicia Camilloni (1996). Las profesoras comentan y argumentan que cuestiones tales como la relación de la enseñanza con la tecnología, con los modos de aprender de las juventudes de hoy atravesadas por los formatos comunicacionales de las redes, la afectividad como componente de la enseñanza, la atención a la diversidad y las condiciones de trabajo docente, son temas recurrentes que, complejizándose, adquirieron aún más relevancia en el contexto post-pandemia por Covid-19 del año 2020. Podríamos analizar y animarnos a incluir en este análisis al uso de diversos formatos de lenguaje inclusivo, muchas veces de hecho relacionado con otras de las cuestiones mencionadas.

Así como se nos invitó a pensar en la Didáctica y el Curriculum como un campo con límites y fronteras porosas, abiertas, flexibles, inclusivas y relacionales, desde una perspectiva interdisciplinaria, se puede abrir el juego a pensar el lenguaje en esa misma dinámica. ¿Cómo nombramos a nuestro estudiantado? Parece ser un punto de partida y un punto de inflexión en la práctica y en la teoría de este campo si, como las profesoras, partimos de una centralidad puesta en ese alumnado.

Coincidimos que luego del sacudón de la pandemia, vivimos un período que nos demanda un lenguaje del cuidado: “cuidar el estar ahí con otras y otros” (desde la idea que las Dras. traen de Ester Caparrós Martín, 2020).

“Con esto, creemos que tanto los saberes necesarios como los emergentes acerca de las prácticas de la enseñanza, y por lo tanto de la didáctica, son aquellos que pueden construirse junto con otros, en comunidades críticas que, poniendo en el centro de atención el cuidado, permitan acercarse a los bordes disciplinares para generar prácticas comprometidas con los estudiantes y la sociedad de la que somos parte.” (Saiantz y Abdala, 2022, p. 17)

Además, en el marco de los 40 años de Democracia en nuestro país, una Democracia que todavía le debe mucho a las mujeres y a las disidencias sexo-genéricas, el debate se profundiza al conceptualizar y comprender el lenguaje inclusivo como una posibilidad de ampliación de derechos, una lucha, desobediente y desordenada, incipiente, y una deuda. En este sentido, retomando las reflexiones del investigador y escritor Carlos Skliar en “No tienen prisas las palabras” que venimos compartiendo, podemos finalizar asumiendo que, como en la mayoría de las empresas que enfrentamos en educación y en particu-

lar en Didáctica y Curriculum, el camino es colectivo, es en el encuentro:

“Rebelión, rebelarse, rebeldía. Rebelión: fin de la paciencia, un temblor de dentro hacia fuera, hacia la calle, hacia la plaza. Rebelarse: ser intolerante con un mundo que no tiene paz ni te deja en paz. Rebeldía: sacudirse el polvo de lo que ya pensabas. Pero no es contra qué. Es junto a quién.” (Skliar, 2012, p. 139)

Referencias bibliográficas

- Abdala Carolina y Sientz Déborah (2023) Las preocupaciones sobre la enseñanza universitaria en la postpandemia y las posibles respuestas desde una Didáctica expandida hacia los bordes. Entre los saberes necesarios y los interrogantes emergentes. La Pampa, Praxis educativa.
- Abdala, Carolina (2007) Curriculum y enseñanza. Claroscuros de la formación universitaria. Córdoba, Brujas.
- Camilloni, Alicia (2007) El saber didáctico. Buenos Aires, Paidós.
- Díaz Barriga, Ángel (2021) Relaciones entre currículo y didáctica: conceptualizaciones, desafíos y conflictos. Joacaba, Roteiro.
- Dussel, Inés (2007) El currículum. Buenos Aires, Explora.
- Santos Guerra, Miguel Ángel (2020) Contra el sexismo. Textos y prácticas por la igualdad para la escuela y el aula. Rosario, Homo Sapiens.
- Skliar, Carlos (2012) No tienen prisa las palabras. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Didáctica General en la formación de licenciados en educación: ¿Para qué?

Adriana Fernández

adfernade@gmail.com

Alicia Zamudio

zamudioalicia1012@gmail.com

UNLa

Introducción

Los planes de formación universitaria de las Licenciaturas en Educación o en Ciencias de la Educación han incluido tradicionalmente unidades curriculares de Didáctica General con énfasis variados. En muchos casos, estas licenciaturas tienen troncos comunes de formación con carrera de profesorado universitario en Ciencias de la Educación, ofertados por las mismas instituciones. En otros, el tramo del profesorado en Educación, al igual que en distintas disciplinas, se concreta con un conjunto muy limitado de materias al final de carrera, incluyendo alguna didáctica específica y un bajo contenido de prácticas. Asimismo, una proporción importante, aunque variable, de estudiantes de las licenciaturas son docentes graduados de institutos superiores (ISFD)¹. Estas trayectorias previas implican que ya han cursado en su formación su-

1. En nuestro país la formación docente para los distintos niveles, modalidades y disciplinas se integra al nivel de educación superior en un doble circuito conformado por un lado por instituciones no universitarias, los institutos superiores de formación docente dependientes de las jurisdicciones provinciales, y por otro, por las universidades mayoritariamente nacionales.

perior varias didácticas, general y/o específicas.

En el caso particular que es referencia de nuestra presentación, experiencia y reflexiones, la Licenciatura en Educación de la Universidad Nacional de Lanús, no convive con una propuesta de profesorado. La formación de esta licenciatura ha tenido desde sus inicios un perfil orientado al diseño, análisis y gestión de políticas públicas en educación. Los alcances del título abarcan: la elaboración de diagnósticos e investigación educativa, formulación y evaluación de proyectos educativos, de diseños curriculares; diseño de dispositivos pedagógicos, de capacitación; asesoramiento y participación en equipos educativos en instituciones educativas y en ámbitos de conducción del estado.

La propuesta de formación tiene un tronco común con el Ciclo de Complementación Curricular en Gestión Educativa, (carrera que precedió a la Licenciatura en Educación) y está destinada a docentes graduados de todos los niveles del sistema educativo. Pese a la existencia del Ciclo, muchas y muchos docentes optan por la licenciatura de cuatro años. El Ciclo de Complementación Curricular (CCC) no tiene didáctica alguna en su plan de formación. Esta asignatura sólo corresponde al plan de la Licenciatura.

Si bien la inclusión de la Didáctica General en las licenciaturas en Educación es parte del “canon académico”, resulta necesario repensar la enseñanza de una didáctica general destinada a la formación de licenciados con este perfil, como un desafío interesante para la recontextualización curricular de la disciplina. No con la intención de producir una gran innovación sino considerando con qué propósito está convocada la Didáctica General en este caso. ¿Cómo construir un programa de didáctica general como disciplina fundamental del corpus de for-

mación pedagógica, sin que su principal propósito sea la formación para la enseñanza? (más allá de que los graduados de estas carreras puedan dedicarse a la enseñanza en el nivel universitario y, con distintas posibilidades, en el nivel superior ya que ello depende de las valoraciones jurisdiccionales de títulos); en definitiva, ¿qué puede aportar la didáctica general para un perfil más orientado a las políticas educativas? Nos propusimos entonces pensar qué tendría de específico entendiendo que la Didáctica General debe asumir el crucial papel de introducir nada más ni nada menos que la dimensión de la enseñanza, la de las aulas en las instituciones escolares, la de las relaciones entre docentes y estudiantes para la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos seleccionados para la distribución social del conocimiento a través del curriculum.

Entendimos así que dar lugar a esta dimensión debía hacerse por vía, por un lado, de un acercamiento al devenir de la enseñanza como objeto de conocimiento en su relación con la genealogía de la Didáctica y su vínculo con los sistemas escolares en la historia. Por otro lado, esto a su vez, requería proponerse no sólo desde un abordaje teórico conceptual sino también en su dimensión práctica, desde concreciones que dieran cuenta de esa dimensión sustantiva de los procesos educativos, no restringida a situaciones áulicas sino en propuestas de programas y políticas, objetos didácticos y experiencias educativas situadas en un tiempo y espacio, en marcos políticos e institucionales como coordenadas inherentes y no escindidas del plano didáctico.

Iniciamos este camino en el año 2008 con el primer pequeño grupo de estudiantes que llegaban al tercer año de formación en una asignatura que llevaba en el plan de estudios la denominación de Teoría y práctica de la intervención didáctica y que no estaba destinada al desarrollo

de prácticas de enseñanza en algún espacio institucional, sino que desde las orientaciones de baja prescripción de sus contenidos mínimos curriculares proponía que el campo didáctico compromete teoría y práctica y definía así un criterio de acercamiento al objeto de la asignatura. A partir del año 2015 la unidad curricular adoptó la denominación de Didáctica 1.

En las expectativas de las y los estudiantes esta materia “podía ofrecer herramientas para dar clases” (algo no incluido en su perfil de formación); y en tanto habían transitado el resto de las asignaturas conjuntamente con estudiantes del CCC, las y los estudiantes, -pocos en principio y posteriormente en aumento- que no tenían formación docente previa, entendían que estaban en condiciones de profunda inferioridad para atravesar esta asignatura.

Temas y problemas a abordar: la disciplina y su objeto

Comenzamos, pues, por plantear como básica la presentación y análisis de la disciplina y su objeto, en su devenir. La historia de la Didáctica en su relación con las necesidades de los sistemas educativos, así como las relaciones que fue entablando con otras disciplinas, da cuenta de una especial genealogía imprescindible para su caracterización y también para reparar en las tensiones y problemas relacionados con la configuración del conocimiento didáctico contemporáneo. La Didáctica como disciplina adquiere un valor particular al vincular su producción, modelos e investigación, con los problemas y valores que fue asumiendo la educación y los sistemas educativos en cada contexto histórico particular. Es decir, no podría, narrar su historia en una versión puramente

internalista sin riesgo de perder de vista su sentido, ya que la Didáctica ha centrado sus preocupaciones en la generación de propuestas para el desarrollo, mejora o cambio de las prácticas de enseñanza en el seno de los sistemas escolares. En efecto, la enseñanza es una práctica que adquiere la forma de una intervención situada social e históricamente. Los sistemas educativos modernos reconocen a la “clase escolar” como el escenario institucional específicamente diseñado para enseñar, con el fin de favorecer el aprendizaje, fin político de la educación.

En este devenir, la producción del conocimiento didáctico ha estado tensionada entre el instrumentalismo, los aplicacionismos que subordinaron el saber didáctico a otras disciplinas (como la Psicología, por ejemplo) o la configuración de modelos de producción de saberes propios, desde distintos enfoques. Maestros y profesores son sujetos de producción de conocimiento didáctico, y, más tardíamente, la investigación y producción académica. El espacio escolar constituyó el ámbito social específicamente didáctico, y es por tanto el ámbito privilegiado no solo de intervención sino especialmente de construcción de conocimiento didáctico para docentes e investigadores.

Por su parte, la cuestión del conocimiento constituye un eje del problema didáctico, si entendemos por tal, tanto al conjunto de los saberes e intercambios que circulan en el aula entre sujetos concretos bajo específicas condiciones institucionales, sociales, históricas y subjetivas, y en relación con ciertos fines (valores). Y, como ya hemos señalado, también, resulta central para comprender el problema didáctico el conocimiento que se construye en las prácticas de las y los docentes. A su vez, acercarse a las diferentes perspectivas didácticas y las producciones académicas, muchas veces subordinadas a otras disciplinas con distintos niveles de consolidación y estatus en el cam-

po de las ciencias, requiere reconocer estas relaciones.

Junto con el análisis y reflexión en torno a la cuestión didáctica en contextos escolares, como tema central de la asignatura, nos propusimos favorecer la formulación y exploración activa de preguntas sobre la importancia y el papel de la dimensión didáctica en los distintos ámbitos y actividades que pueda desempeñar un profesional de la educación.

Textos y contextos: la producción local en didáctica y la dimensión de la enseñanza en las políticas educativas

Por su parte, el contexto en que nos encontramos para iniciar el dictado de la materia a partir del año 2008 merece algunas reflexiones especiales relativas tanto a las políticas educativas que ofrecían el marco para pensar la dimensión de la enseñanza como a las producciones académicas locales, desde fines de los noventa y la primera década del siglo XXI. Contamos para ello con una rica y renovada producción bibliográfica de nuestro país y América Latina, especialmente de grandes pedagogas argentinas: Alicia Camilloni, Edith Litwin, Gloria Edelstein, María Cristina Davini, Susana Barco; Marta Souto, Estela Cols, entre otras. Sus producciones de los noventa y la primera década del siglo XXI resultaron cruciales porque produjeron importantes aportes y revisiones sobre la didáctica general, para ofrecer un recorrido por el campo, sus temas centrales, sus problemas y las resignificaciones de su objeto. Edith Litwin aludía a la agenda clásica y las nuevas agendas para la didáctica introduciendo la idea de las “configuraciones didácticas”. Gloria Edelstein planteaba la necesidad de recuperar la centralidad del problema del método en una perspectiva no ins-

trumentalista por lo que recuperó la idea de construcción metodológica y dio centralidad al concepto de prácticas de enseñanza en nuestro medio sustentado en el marco de las prácticas sociales con base en la sociología de Pierre Bourdieu. Transitar la reflexión sobre lo que Litwin llamaba la agenda clásica requería recurrir a la genealogía y las relevancias relativas que en distintos enfoques había tenido cada uno de sus componentes, -contenidos, objetivos, evaluación-. Se planteó asimismo la centralidad de la perspectiva situacional de la enseñanza que dio auge a enfoques hermenéuticos y remitió a la recuperación de los trabajos de Jackson de fines de los 60. Al proponer ya en ese contexto el carácter situado de la enseñanza, este puso en discusión la centralidad de la planificación didáctica como determinante de los sucesos del aula, propia del modelo de proceso producto de bases conductistas. El movimiento de la reflexión sobre la práctica o las prácticas reflexivas requería dar contenido conceptual a la fase post activa de la enseñanza. Edelstein trae al respecto la cuestión del análisis didáctico como construcción sustentada conceptualmente y propuesta metodológica. Todos estos desarrollos locales, se producían en el marco de nuevos posgrados en didáctica que fueron propios del periodo. Estos textos y producciones que se convirtieron en clásicos constituían una fuente básica para un programa de Didáctica General, fuera de los cánones de las décadas marcadas o bien por el instrumentalismo, o por una crítica tendiente a desestimar el valor de lo didáctica.

Se producía así una puesta en valor de la dimensión de la enseñanza despegándose de los instrumentalismos y de la dependencia que el campo había tenido de otras disciplinas y en especial de la Psicología y a la vez reflexionando sobre ello. La aparición de libro “El Saber Didác-

tico” en 2007 se convirtió en una referencia fundamental, así como posteriormente el trabajo de Davini de 2008 *Didáctica para maestros y profesores* o la publicación de la tesis de Gloria Edelstein en 2010 *Formar y Formarse en la enseñanza*. La producción local se constituía así, en referencia para pensar tanto la dimensión instrumental o técnica, los desarrollos de las investigaciones de las últimas décadas del siglo XX y los inicios del siglo XXI en el mundo y en América Latina.

Por otro lado, y en vinculación con el perfil del graduado al que nos hemos referido inicialmente, el nexo entre la didáctica y las políticas públicas, quedaba claramente explicitado, entre otros, en el artículo de Flavia Terigi “La enseñanza como problema político” (Terigi, 2004)

En la escena de las políticas educativas tuvieron lugar procesos de gran impacto para la enseñanza en los diferentes niveles educativos en nuestro país: de la Ley Federal de Educación con las reformas del sistema que produjo, el completamiento de la transferencia de todos los servicios educativos a las provincias incluida la Formación Docente (FD); la sanción en 2006 de la Ley de Educación Nacional y la reforma de la formación docente inicial enmarcada en los lineamientos de la Ley Nacional y en las resoluciones del Consejo Federal. En especial, este proceso relacionado con la formación docente inicial a partir del 2007, -del que una de nosotras participó activamente integrando equipos técnicos en el Instituto Nacional de Formación Docente dependiente del Ministerio de educación de la Nación - fue una fuente muy valiosa para traer al espacio de la formación discusiones que involucraron la cuestión del conocimiento didáctico en un proceso de decisiones políticas y lineamientos para la formación de los futuros docentes. Cuestiones de di-

visiones del campo didáctico aparentemente académicas impactaron en las decisiones curriculares sobre la Formación docente inicial, por ejemplo, restituir la didáctica general en aparente retroceso en los años previos, frente a las didácticas específicas por disciplinas; estas discusiones en torno al currículum de la FD tomaron la forma de debates, y decisiones en cada jurisdicción del país. El libro de Davini de 2008 recuperando la centralidad de los métodos para la formación de maestros y profesores fue expresión de estas discusiones, muchas de las cuales quedaron reflejadas en la aún vigente Resolución del CFE 24/07. Todo ello representaba un escenario permanente para presentar la cuestión didáctica en el seno de las construcciones de política educativa.

La organización de los contenidos

Propusimos entonces una organización de los contenidos y una metodología de trabajo, vigente aún en el programa de la asignatura, que pone en relación analítica los temas, problemas y perspectivas teóricas de la Didáctica en cuanto disciplina, con casos que involucran la cuestión de la enseñanza. Tal como lo señala Delia Lerner (2001): El trabajo didáctico tiene como objetivo que el alumno pueda independizarse de él. Así, la situación didáctica debe incluir una representación de las relaciones futuras en las que estará en juego el saber enseñado y por sorprendente que pueda parecer, se instituye lo “a - didáctico” en el seno de lo didáctico (Lerner, D: 2001)

Planteamos entonces una organización del programa en dos ejes, de desarrollo simultáneo. El eje 1 agrupa tres unidades de desarrollo conceptual y el eje 2 agrupa casos que en distintos programas han estado representados por resoluciones ministeriales relativas a progra-

mas y proyectos, planes de acción, objetos didácticos y experiencias educativas variadas asociadas a diferentes contextos: bachilleratos populares, planes de formación profesional, experiencias desarrolladas en diferentes jurisdicciones o en contextos históricos específicos como el trabajo en la escuela Serena de Olga y Leticia Cossettini a través del material del archivo del IRICE. Los casos se distribuyen para que las y los estudiantes seleccionen y aborden en profundidad y por grupos, alguno de ellos. Cada caso trae a escena sus propios temas y problemas e implica hacer eje en algunos aspectos relativos a la dimensión de la enseñanza. Entendemos que los casos no vienen a ilustrar conceptos, vienen a proponer su propia conceptualización de la enseñanza concretada de manera particular; así lo hermenéutico ingresa al proceso de la construcción de conocimiento didáctico. Ambos ejes dialogan de modo que las categorías teórico conceptuales ofrecen un marco para el estudio de los casos al tiempo que éstos, en su especificidad, problematizan el campo teórico conceptual e ingresan sus propios ejes de análisis. La dinámica de trabajo grupal promueve, además, espacios de debate y revisión sobre cada caso.

A través de esta breve presentación intentamos dar cuenta de cómo se ha ido configurando nuestra propia construcción metodológica para acercar la dimensión didáctica a la formación de profesionales en educación. Ello ha supuesto una conceptualización de la disciplina en perspectiva histórica y problemática y del campo de intervención profesional del futuro licenciado, recontextualizada en función de los propósitos de la formación y una perspectiva de las y los estudiantes como sujetos con capacidad para interrogar y construir sentidos de lo didáctico en el seno de prácticas, las políticas educativas y propuestas diversas y situadas que comprometen y re-

significan la dimensión de la enseñanza.

Referencias bibliográficas

- Bruner, Jerome. (1997) La educación puerta de la cultura. Madrid. Machado grupo de distribución
- Camilloni, Alicia W de y otras; (2007) El saber didáctico. Buenos Aires. Paidós
- Edelstein Gloria; (2010) Formar y Formarse en la enseñanza. Paidós
- Litwin; Edith (1997) Las configuraciones didácticas. Buenos Aires. Paidós Educador
- Jackson, Philip (1991): La vida en las aulas. Madrid. Morata. Prólogo a la edición española de Jurjo Torres Santomé y Capítulo IV.
- Terigi; Flavia: (2004) La enseñanza como Problema político. En: Frigerio, G. y Diker, G (comp.) La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Buenos Aires Noveduc
- Steiman Jorge; (2010). El análisis didáctico de la clase (O acerca de la investigación de Susana y lo que aprendí de Gloria). Ponencia a las IV Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación Docente”. UNC

Políticas curriculares, formación docente inicial y Didáctica en la provincia de Jujuy

Andrés Alejandro García

aagarcias1@gmail.com

Instituto de Educación Superior N° 5 “Jose Eugenio Tello”

Introducción

El presente trabajo ejemplifica las ideas de traducción y autoría, recontextualización e hibridación que existen entre las políticas curriculares de nivel macro y las meso políticas a nivel jurisdiccional. Se ejemplifica en la comparación de un documento nacional que orienta la implementación de la unidad curricular “Didáctica General” de la Formación Docente Inicial.

La propuesta de dicho documento se compara con los contenidos descriptores de seis ofertas de formación docente inicial de la Provincia de Jujuy aprobadas en el año 2019 e implementadas en el año 2020. Las diferencias en lo propuesto, el reordenamiento, la participación en la estructura curricular, muestran la participación activa de la jurisdicción en este proceso. No obstante, si bien se analizan fuentes documentales para el presente trabajo, se considera que una forma relevante de analizar el curriculum es desde su implementación en el aula desde la mirada de los actores, es decir desde la puesta en acto.

Discusión

De acuerdo a Alba, A.(1995) se entiende por currículum independientemente de su nivel de concreción a la “síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios”,

Por otra parte, Grundy, S. (1991), citado por Portela Guarín, H. et al. (2017) entiende al currículum “como un proceso de construcción social que se encuentra enmarcado en la experiencia humana y por su relación con el entorno y las prácticas de este en un contexto determinado” Stenhouse (1975) citado por Barraza Escamilla (2018), sostiene que “El currículum es un intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa de tal forma que quede abierta al escrutinio crítico y pueda ser traducida efectivamente a la práctica”, es decir que en la puesta en acto de la práctica docente (Sanjurjo, 2015) el currículum también conlleva procesos de traducción.

Teniendo en cuenta esto, Terigi, F. (1999) propone diferentes niveles de análisis del Curriculum, a saber: a) la prescripción selectiva de los contenidos de la enseñanza; b) el carácter variable de la prescripción y; c) el sentido del currículum, que no se agota en las prescripciones. En este punto Morelli (2021) hace un recorrido de lo macro a lo micro y clasifica las políticas curriculares en: 1) suprapolíticas, 2) macropolíticas, 3) mesopolíticas, 4) micropolíticas y 5) nanopolíticas en donde las macropolíticas se definen a nivel nacional y las mesopolíticas se definen en cada una de las 24 jurisdicciones de la Argentina, se reconoce que los equipos técnicos jurisdiccionales al igual que los docentes de los IES y del Nivel Secundario, rein-

terpretan, recontextualizan, y fundamentalmente realizan procesos de traducción (Morelli, 2021) y realizan hibridaciones a la hora de interpretar las políticas curriculares y elaborar sus planificaciones en general. Si bien un nivel debe tener en cuenta lo acordado en el nivel anterior, este “tener en cuenta” no implica una aplicación literal, sino la generación de distintos discursos que presentan equivalencia (no igualdad) con los anteriores, pero reconocen particularidades y sentidos de los contextos de implementación (Morelli e Iturbe, 2018), colocando por medio de procesos de negociación, contenido en enunciados vacíos y generales.

Por otra parte, Steiman, J. (2012), establece dentro del marco referencial del docente al “marco curricular”, por el cual se debiera contemplar la totalidad del diseño curricular y no compartimentos estancos, es decir que cada unidad curricular tiene sentido en el concierto y articulación con las diferentes materias que integran el plan de estudios y de las áreas o campos que lo integran, al mismo tiempo que la relación con otras unidades curriculares del mismo año de cursada.

Morelli (2016), plantea el análisis de las políticas curriculares en clave de discurso, es decir el análisis político del discurso que se propone en las normativas y documentos complementarios, reconociendo el pasaje, traducción y particularidades de cada contexto/nivel (Morelli, 2021). Considera que ningún texto puede librarse de ser traducido, y en este sentido incorpora la teoría de la traducción de Derrida (2017) citado por Morelli (2021) considerando al mismo como un proceso de deconstrucción en este caso de la política curricular, aunque también advierte, que existen significantes que se ‘resisten’ a la traducción.

A partir de la Resolución del CFE 24/07 se estable-

cieron tres campos de Formación, a saber, el Campo de la Formación General, el campo de la Formación Específica y el Campo de la Formación en la Práctica Profesional. En función de esta normativa el INFoD en el año 2010 elaboró una serie de documentos “Aportes para el Desarrollo Curricular” con el objeto de favorecer la actualización de los profesores a cargo de dichas unidades curriculares. Estos “aportes” incluyen entre otros, los siguientes documentos: “Didáctica General”, “Psicología Educacional”, “Sociología de la Educación”, “Historia y Política de la Educación Argentina”, “Historia Social Argentina y Latinoamericana”, “Filosofía”, “Sujetos de la Educación” etc.

El primer documento “Didáctica General” elaborado en 2010 por Daniel Feldman. Organizado en cinco capítulos abordando diversos temas, se transcriben los subtítulos de cada capítulo,

Capítulo I: “La enseñanza”, se aborda: La enseñanza como sistema. Didáctica y escolarización. La enseñanza como actividad. Enseñar y aprender);

Capítulo II: “Modelos y Enfoques de enseñanza: una perspectiva integradora”, se aborda: Rasgos generales de los enfoques de enseñanza. Supuestos sobre las vías para el aprendizaje y las principales formas de enseñanza. Supuestos sobre la relación entre enseñanza y aprendizaje. Enfoques de enseñanza: Tres enfoques básicos. Las clases escolares no son modelos, son configuraciones cambiantes;

Capítulo III: “Las funciones del enseñante: procedimientos, técnicas y estrategias” se aborda: Gestionar la clase. Generar situaciones de aprendizaje. Favorecer la vida grupal y crear un orden de trabajo. El carácter instrumental de la formación en didáctica.;

Capítulo IV: “La Programación”, se aborda: Programa. Componentes de la Programación. Propósitos y

objetivos. El conocimiento escolar. ¿Qué es el “contenido”? La selección de los contenidos. Secuenciación de los contenidos. Actividades como parte de la programación. La articulación de elementos en la programación, y;

Capítulo V: “La Evaluación”, se aborda: La evaluación como parte de las acciones de enseñanza. Tipos funcionales de evaluación. Al final, ¿a qué se llama “evaluar”? Los instrumentos para obtener información. Los criterios para valorar. La calificación. Posibles sesgos en la evaluación. Relaciones entre programación, enseñanza y evaluación. ¿Qué hacer con la evaluación?

En este sentido y considerando los procesos de traducción y autoría planteados por Morelli (2021), se considera analizar los Diseños Curriculares (Planes 2020) de la Formación Docente Inicial de la Provincia de Jujuy, respecto de los siguientes profesorados: “Biología” (Res 13948- E/19, “Química” (Res. 13955-E/19), “Matemática Secundaria” (Res.13957-E/19), “Lengua y Literatura” (Res. 13959-E/19), “Historia” (Res 13966-E/19) y, “Geografía Secundaria” (Res. 13972-E/19).

La unidad curricular “Didáctica General”, a diferencia de los Planes 2015 y de los planes 2020 de “Nivel Inicial” y “Nivel Primario” se encuentra en segundo año, es de cursada anual, con 4 hs. cátedras semanales, lo que equivale a 128 hs. cátedras anuales (85 Hs. reloj y 20 minutos). Respecto de la ubicación en la estructura curricular, solo en “Biología” se incorpora en primer año como en los planes anteriores (2015), en el resto de las carreras bajo estudio, se reitera, se encuentra en segundo año, afectando posiblemente la movilidad estudiantil. Se abren algunos interrogantes, más allá de no analizarlas en el presente trabajo a saber: ¿cuál es el sentido de ubicar didáctica general en 1° o en 2° año? ¿existe algún grado de complejidad en la unidad curricular que es necesario

que se aborde en segundo año con algún conocimiento previo? Si así fuera: ¿Cuáles son? ¿Esto se plasma en el régimen de correlatividades? Los docentes que han trabajado en los planes 2015 y 2020 ¿observan mejoras en el aprendizaje y en la integración de los conocimientos de la didáctica con otras unidades curriculares? Estas preguntas quedan pendientes y son el inicio de futuras investigaciones en terreno.

En relación con los contenidos descriptores son idénticos en las seis carreras bajo análisis. La jurisdicción en el proceso de traducción y autoría establece un eje específicamente dedicado a la didáctica como disciplinar, luego se abordan reordenados los otros aspectos abordados en el documento nacional elaborado por Feldman (2010).

	B	Q	M	L	H	G	*
<i>Conceptualizaciones de la didáctica.</i> Campo disciplinar de la didáctica. Paradigmas y enfoques. La didáctica general y las didácticas específicas. El objeto de estudio de la didáctica.	Si	Si	Si	Si	Si	Si	
<i>La enseñanza como práctica.</i> La práctica de la enseñanza: principios didácticos y construcciones metodológicas de la enseñanza. Las fases de la enseñanza. Decisiones pedagógico didácticas en función del objeto de estudio a enseñar, del sujeto del aprendizaje, del contexto, y el posicionamiento axiológico. Retroalimentación y resignificación permanente de la planificación a partir de la experiencia.	Si	Si	Si	Si	Si	Si	
<i>Diseño y planificación de la acción didáctica desde el currículum.</i> La planificación según formatos variados de nivel para el que se forma. Prácticas de lectura y escritura: recursos específicos para los distintos tipos de planificación.	Si	Si	Si	Si	Si	Si	
<i>La evaluación en la enseñanza: enfoques.</i> El sentido de la evaluación. La relación entre las prácticas de enseñanza y las prácticas de evaluación. Tipos, criterios, instrumentos y retroalimentación a partir de los enfoques.	Si	Si	Si	Si	Si	Si	

* B: Profesorado de Educación Secundaria en Biología - C: Profesorado de Educación Secundaria en Química - M: Profesorado de Educación Secun-

itaria en Matemática - L: Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura - H: Profesorado de Educación Secundaria en Historia - G: Profesorado de Educación Secundaria en Geografía

Conclusiones Parciales

Lo expuesto permite considerar las ideas de Morelli (2021) ya que la jurisdicción presenta en sus diseños, procesos de traducción y autoría, al mismo tiempo, se puede considerar las ideas de Casimiro López (2004) quien sostiene que no puede pensarse en términos de categorías absolutas como producción y aplicación, global y local, sino que deben considerarse la existencia de procesos de recontextualización e hibridación. La misma autora plantea que los documentos generales plasman en alguna medida lo que sucede en la práctica y estas en su puesta en acto plasman aspectos de la política que impregnan los documentos oficiales.

Referencias bibliográficas

- Barraza Escamilla, Nelson (2018). El Currículum, análisis y reformulación del concepto. Dictamen Libre, pp 113-118. Ed. N° 22. Universidad Libre. Barranquilla, Colombia. <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/dictamenlibre/article/view/5032>
- De Alba, Alicia (1995). Currículo. Crisis, mito y perspectivas. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Feldman, Daniel (2010). Didáctica General. Ministerio de Educación: Aportes para el desarrollo curricular. Bs.As.
- Lopes, Alice Casimiro (2004) Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? Revista Brasileira de Educação, Maio /Jun /Jul /Ago 2004 No 26.

- Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a08.pdf>
- Morelli, Silvia Teresa (2021). Políticas curriculares. Experiencias en contextos latinoamericanos /-1a ed.- Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Morelli, Silvia Teresa, ITURBE, E. (2018). Tensiones y traducciones en las políticas curriculares para la formación docente en Argentina. *Educação Unisinos*, vol. 22, núm. 1, 2018 Universidade do Vale do Rio dos Sinos Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449657590005>
- Morelli, Silvia Teresa (2016). Las tensiones del currículum. Debates político-educativos en México y Argentina. Bs.As. Miño y Dávila Editores.
- Portela-Guarin, Henry; Taborda-Chaurra, Javier; Loaiza-Zuluaga, Yasaldez Eder (2017). El currículum en estudiantes y profesores de los programas de formación de educadores de la universidad de caldas de la ciudad de manizales: significados y sentidos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, vol. 13, núm. 1, pp.17-46, Universidad de Caldas. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/1341/134152136002/movil/>
- Sanjurjo, Liliana (Coord.) (2015). Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales. (1ra. Ed.) Homo Sapiens Ediciones.
- Steiman, Jorge (2012). Más didáctica (en la educación superior). Colección Educación y Didáctica. Serie Fichas de Aula. UNSAM Edita y Miño y Dávila Editores.
- Normativa y Documentos
- Resolución N° 24 de 2007 [Consejo Federal de Educación]. Aprueba el documento “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente

- Inicial”. 7 de noviembre de 2007
- Resolución N° 13972 de 2019. [Ministerio de Educación de Jujuy]. Aprueba el Diseño Curricular Provincial para la Formación Docente Inicial del Profesorado de Educación Secundaria en Geografía que otorga el título de “Profesor/a de Educación Secundaria en Geografía”. 02 de diciembre de 2019.
- Resolución N° 13959 de 2019. [Ministerio de Educación de Jujuy]. Aprueba el Diseño Curricular Provincial para la Formación Docente Inicial del Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura que otorga el título de “Profesor/a de Educación Secundaria en Lengua y Literatura”. 02 de diciembre de 2019.
- Resolución N° 13948 de 2019. [Ministerio de Educación de Jujuy]. Aprueba el Diseño Curricular Provincial para la Formación Docente Inicial del Profesorado de Educación Secundaria en Biología que otorga el título de “Profesor/a de Educación Secundaria en Biología”. 02 de diciembre de 2019.
- Resolución N° 13955 de 2019. [Ministerio de Educación de Jujuy]. Aprueba el Diseño Curricular Provincial para la Formación Docente Inicial del Profesorado de Educación Secundaria en Química que otorga el título de “Profesor/a de Educación Secundaria en Química”. 02 de diciembre de 2019.
- Resolución N° 13966 de 2019. [Ministerio de Educación de Jujuy]. Aprueba el Diseño Curricular Provincial para la Formación Docente Inicial del Profesorado de Educación Secundaria en Historia que otorga el título de “Profesor/a de Educación Secundaria en Historia”. 02 de diciembre de 2019.
- Resolución N° 13957 de 2019. [Ministerio de Educación de Jujuy]. Aprueba el Diseño Curricular Provincial

para la Formación Docente Inicial del Profesorado de Educación Secundaria en Matemática que otorga el título de “Profesor/a de Educación Secundaria en Matemática”. 02 de diciembre de 2019

Sección 3

**Decisiones en torno a lo
metodológico y su relación con la
evaluación**

Criterios para pensar la construcción de un programa

Victoria Baraldi

vbaraldi@gmail.com

Julia Bernik

bernikjulia@gmail.com

UNL

Introducción

Un rasgo que marca el campo de la Didáctica tanto en la producción teórica como en las demandas que devienen desde las mismas prácticas de la enseñanza, es su naturaleza normativa, en tanto reguladora u orientadora de tales prácticas. En un vaivén histórico y epistemológico vertiginoso, este campo ha transitado de ser una disciplina que prescribe a otra que orienta. El presente trabajo procura enmarcarse en el corazón de estas controversias y se interna en el análisis de una noción que se ha visto atravesada por estas disyuntivas: la de programa. Un aspecto de las prácticas de la enseñanza frecuentemente solapado tras otros de orden administrativo-burocráticos y que, sin embargo, implica síntesis de opciones que dan cuenta de una posicionalidad docente.

En una primera parte, presentamos rasgos centrales de un proyecto de extensión de cátedra en el que trabajamos, junto con docentes de una escuela secundaria, las implicancias de la elaboración del programa de la asignatura. Luego, en una segunda parte, expondremos algunos

aportes para pensar esta noción en diálogo con nuestra propia experiencia de cátedra en la universidad.

Pensar la noción de programa a la luz de una experiencia de extensión de cátedra

El trabajo con colegas y entre instituciones siempre se ha configurado en una directriz ético política en nuestra propuesta de cátedra en Didáctica General¹ (Baraldi, Bernik, Díaz, 2012; Baraldi, Bernik, Luna, 2023). El reconocimiento de un entramado de saberes y experiencias sobre el enseñar y el aprender en las instituciones hoy, así como también de una heterogeneidad de vivencias en torno a estos saberes, nos motoriza un trabajo de formación abierto a la vez que desafiante. Sostenido fuertemente en análisis y debates teórico epistemológicos en cada ocasión de clases a la vez que en encuentros con colegas y estudiantes en otras instituciones.

En uno de los últimos proyectos de extensión de cátedra trabajamos en torno a la noción de programa, conscientes que implicaba un aspecto de la enseñanza recurrentemente confinado al ámbito casi clandestino de decisiones a la vez que marcado por fuertes prerrogativas institucionales y burocráticas.

Si bien hemos presentado y analizado en otra oportu-

1. El equipo docente está conformado por Victoria Baraldi (prof. titular), Julia Bernik (prof. adjunta) y Virginia Luna (prof. adjunta). Las tres somos autoras de este artículo, solo que Virginia Luna no figura en el listado atendiendo a los requisitos indicados por la organización de las Jornadas para la presentación de trabajos que estipula no más de dos artículos por autora.

Nuestra cátedra forma parte de los Planes de Estudios de los Profesorados de Geografía, Historia, Letras, Filosofía, Biología, Matemática y Química, que se ofrecen en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL. Es un espacio curricular que se sitúa en el ciclo superior de los Planes y es de cursada común para todos los profesorados. Por lo que nuestros grupos de cursantes están conformados en esta diversidad disciplinar de carreras.

tunidad tanto la noción de programa (Bernik, 2008) como esta experiencia de extensión de cátedra (Bernik, Luna, 2020) queremos revisarlas y enriquecerlas aquí a la luz de nuevos recorridos.

El contexto en el que nos dimos al ejercicio colectivo de pensar la noción de programa - en el escenario del trabajo de extensión- fue complejo en tanto nos mostraba un docente agobiado a la vez que interesado en modificar sus experiencias áulicas. En su momento, afirmamos

Estos emergentes significaron puntos de reflexión y continuidad de los encuentros, fértiles interrogantes para pensar acerca de los posicionamientos sobre la enseñanza, el conocimiento, las disciplinas escolares, los sujetos y las diferencias. Y al programa como ese espacio que articula y tensa las interrelaciones entre estos aspectos (327)

Decidimos sostener el intercambio en la intencionalidad de transformar las prácticas y, desde esas apuestas, analizamos las condiciones para construir un programa de la asignatura. Y, en este marco, pensamos en tres criterios pedagógicos didácticos: situacionalidad y direccionalidad; relevancia epistemológica y social de los contenidos; diversidad y coherencia metodológica. En el apartado siguiente proponemos unas consideraciones teórico conceptuales desde las que partimos para sostener estos criterios y socializamos cómo los consideramos en nuestro propio programa de Didáctica.

El programa como hipótesis pública de trabajo docente: criterios y sentidos

Entendemos al programa como herramienta de trabajo. Dispositivo institucional mediante el cual el docente explicita su modo de comprender la disciplina, la relevancia de su enseñanza a adolescentes y jóvenes, las articula-

ciones que ésta posee con demás espacios, los modos de habilitar su apropiación en las clases. Por ello, aludimos a hipótesis pública de trabajo y a herramienta de comunicación. En tanto el docente pueda apropiarse del mismo como un producto de su trabajo intelectual, mediante el cual puede ofrecer razones de su enseñanza y dialogar con otras propuestas, gran parte de aquella inquietud sobre cómo mantener la atención de los estudiantes, podría encontrar indicios para respuestas y direcciones posibles (Bernik, Luna, ob.cit.:322)

Y la posibilidad de su construcción advirtiendo tres criterios:

(a) Situacionalidad y direccionalidad

Todo proceso de conocimiento se inscribe en una situación que articula tiempos y espacios específicos en donde el sujeto establece relaciones con su propio presente (Zemelman en Rivas Díaz, 2005). Elaborar un programa, en tanto práctica de conocimiento, no escapa a esta condición, implica el reconocimiento y la articulación de dimensiones políticas, institucionales, disciplinares, subjetivas en el que se inscribe e implica una práctica de escritura particular. Hablar de situación y direccionalidad implica un doble proceso: reconstruir un presente y, simultáneamente, avizorar y proyectar mundos posibles.

En el caso de Didáctica General, las reelaboraciones de nuestro programa estuvieron afectadas por múltiples cuestiones:

- por las políticas educativas y, en particular, por las políticas curriculares que fueron afectando los sentidos de la formación y las prácticas docentes. Desde la recuperación democrática podemos distinguir movimientos en cada una de las décadas transitadas que nos exigieron procesos de comprensión y de objetivación para luego poder transformar ese

conocimiento en contenido de enseñanza;

- las tradiciones y los movimientos institucionales que se expresaron en priorizaciones y cambios en los planes de estudio. Esto implicó en dos oportunidades, modificaciones en la denominación de nuestra asignatura, duración, e integrantes²;
- los debates al interior de la disciplina. El más evidente fue el proceso de consolidación de una perspectiva crítica constructiva que reconfiguró el campo de la didáctica³;
- la composición de los equipos de trabajo. Cada integrante del equipo, con su historia, sus saberes y pasiones fue dejando “huellas” en el programa y en el devenir de las clases;
- las producciones y los rasgos particulares de los estudiantes, caudal vital en constante movimiento. Sus producciones, sus preguntas y críticas fueron produciendo modificaciones a nuestra propuesta.

(b) Relevancia epistemológica y social de los contenidos

La relevancia epistemológica y social de los contenidos es una cuestión central para pensar el programa. Es posible observar, en diversas circunstancias, una relación

2. El último cambio implicó la modificación de la anualidad del dictado de Didáctica con Orientación en la Especialidad, compuesta por profesores formados en distintas disciplinas, a su cuatrimestralización como Didáctica General. Ver Baraldi, V (2022). *Tramas entre Didáctica General y Didácticas Específicas*. En Bernik J., Baraldi V., Lossio O., Luna V. (2022). *Conversaciones entre la enseñanza y el campo didáctico*. Santa Fe, Ediciones UNL. Disponible en <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/handle/11185/6708>

3. Consideramos que un trabajo paradigmático en este sentido es el de Camilloni A., Davini C., Edelstein G., Litwin E., Souto M., Barco S. (1996). *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires: Aique Editores. Y, desde nuestro humilde aporte, el texto Baraldi, Bernik, Diaz (2012). Ver referencias bibliográficas.

de exterioridad (Edwards, 1993) en el tratamiento de los contenidos⁴; escaso reconocimiento de las dimensiones sociales, históricas y políticas del conocimiento⁵; difusas distinciones y relaciones entre conocimientos disciplinares y escolares; pérdida de sentido de aquello que se enseña.

Considerando que la relación del docente con el conocimiento (Saleme, 1997) es central en tanto gozne que puede habilitar otras perspectivas y sentidos en las prácticas de enseñanza, y por ello, nos atenemos a un conjunto de categorías que habilitan otros posicionamientos en torno a los contenidos.

Por un lado, planteamos la necesidad de situarnos en un pensamiento complejo (Morín, 1990; Guyot, 2016; Souto 2023), pues la comprensión e intervención en la enseñanza requiere de análisis multidimensionales como así también de la implicación en el proceso de conocer. Asimismo, es ineludible el reconocimiento de las tramas históricas e institucionales, en las que se fueron configurando las distintas disciplinas académicas y escolares (cfr. Goodson, 1995), sus relaciones y disputas, sus particularidades de los procesos de escolarización del saber, los modos en que se configura un objeto de enseñanza (Chevallard, 1991) y su presencia en los diseños curriculares. Es a partir de estas distinciones y el reconocimiento de los diversos enfoques que coexisten que es posible tomar posición en torno a los procesos de selección de contenidos.

Por otra parte, tomar conciencia de los procesos de

4. Este texto derivado de una tesis doctoral, es una excelente oportunidad para luego trabajar el concepto de conocimiento situacional

5. Es muy fuerte la representación en torno a lo que “dice” un diseño curricular como letra inobjetable sin un análisis de los contextos y de las luchas de poder que dieron lugar a su existencia en ese documento. Por otra parte, en algunas de las carreras hay un abordaje epistemológico de la configuración de las disciplinas en que se están formando, en otras forma parte de un curriculum nulo

descentramiento y diseminación del conocimiento en tanto expresión de mutaciones culturales nos interpela cada vez más acerca de la necesidad de trabajos que atiendan a la articulación entre disciplinas y a la transdisciplinariedad. Sin dudas un escenario que implica hibridación de saberes, racionalidades y lenguajes (Barbero, 2003) conlleva necesariamente a situar la enseñanza en el marco de aperturas culturales, donde tienen lugar distintos modos de producción y comunicación de conocimientos (Maggio, 2018).

Aquello que se enseña, tiene que tener como propósito la “provocación” a la vez que la recuperación de saberes socialmente significativos (Betha Orozco, 2009). Lo que se enseña y cómo se enseña tiene que quedar reflejado en el modo de elaborar un programa. En nuestro caso, la distinción de ejes de análisis que se van retroalimentando, enunciados y acompañados de preguntas que interpelan, fue nuestra decisión. También planteamos temáticas de enseñanza transversales en donde es posible la confluencia de distintos conocimientos y saberes⁶.

(c) Diversidad y coherencia metodológica

Reconocemos la fertilidad de la diversidad metodológica articulada a un enfoque disciplinar y epistemológico relevante y, en esta línea sostenemos la potencialidad de la construcción metodológica (Edelstein, 1996). Es ficticio presuponer diversidad metodológica desanclada de una reflexión sobre el sentido de la disciplina, es éste el campo dentro del cual es posible generar itinerarios diversos y particulares de aprendizajes. Este punto de partida presupone una posicionalidad autónoma (Southwell, Vassiliades, 2014) e idiosincrática del docente frente a

6. En los últimos cuatrimestres hemos abordado la cuestión de la educación ambiental, la educación sexual integral, alimentación, la educación en contextos privados de libertad; entre otras problemáticas candentes

su objeto de enseñanza y a los modos en que habilita su construcción en clases⁷. En tal sentido, sostenemos la imbricación forma-contenido (Edelstein, 2011, 2023) en un escenario de también heterogéneos modos de cognición (cfr. Salomon, 2001). Esto desafía al ejercicio de componer siempre nuevas formas de habilitar la experiencia de estudiar (Fenstermacher, 1989).

Sin dudas esta perspectiva se separa de aquellas que vinculan la significatividad de los aprendizajes a la diversidad de recursos tecnológicos que se dispongan desde la enseñanza. Por el contrario, pone en foco esta diversidad en tanto inclusión genuina (Maggio, 2018) esto es, habilitando ramificación en los procesos de comprensión de la disciplina, revisión de los modos de vinculación con ese saber disciplinar y reflexión constante sobre las imbricaciones con las prácticas profesionales futuras.

La complejidad de pensar la propuesta de enseñanza desde la diversidad metodológica se reconoce también en articulación sustancial con la evaluación (Celman, 1998, 2023). Esto exige una ruptura con esos formatos de evaluación que la circunscriben a instancias de acreditación y calificación de conocimientos y considera a la evaluación como proceso de valoración de los avances de comprensión antes que de medición de resultados observables. Presupone así ciertas decisiones imprescindibles por parte del docente: la explicitación y publicidad de los

7. En Bernik J. (coord. 2021). La clase en la universidad pública: tramas disciplinares, dilemas profesionales y algo más que buenas intenciones. Ediciones UNL, pueden encontrarse otras valiosas experiencias de trabajo en torno a la enseñanza de las disciplinas en carreras específicas, allí se evidencia la construcción de la clase como trama compleja y desafiante en el escenario de las particularidades disciplinares. Disponible en <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/handle/11185/6287>

criterios desde los que partirá para considerar esos avances, de las instancias que designará para reconocer avances parciales, de la participación que tendrán estudiantes en estas instancias y de los modos en que se traducirán estas valoraciones en referentes numéricos y calificaciones.

En el marco de nuestro programa de Didáctica General, este criterio de trabajo constituye un aspecto central. Explicitamos allí el modo de trabajar durante la cursada y los vínculos que procuramos gestar, ya sea en las instancias presenciales de cursada como las virtuales, en la misma Facultad y en otras instituciones que participarán en la formación de estudiantes. Presentamos los tiempos de trabajo previstos, las orientaciones para las diferentes actividades de acreditación y señalamos explícitamente los criterios de evaluación de los procesos de aprendizaje y los de enseñanza.

Compartiremos sólo tres de los recorridos de aprendizaje propuestos desde esta perspectiva en la cursada de Didáctica General:

- los registros – individuales y grupales- de lo desarrollado en las instancias de cursada presenciales como un modo de documentar el proceso, a través de Bitácoras de cursada, o de galería de fotos, o de breve síntesis;
- las escrituras individuales y grupales sobre el proceso de elaborar y desarrollar un proyecto de enseñanza que se efectivizan en otra institución educativa. Buscamos que sean ocasión de sistematización y, sobre todo, de despliegue de sus presupuestos y posicionamientos sobre la enseñanza y los diálogos que van entablando desde éstos con los aportes teó-

8. En el artículo Baraldi, V. Bernik, J., & Luna, V. (2023) desarrollamos rasgos de esta experiencia. Ver Referencias Bibliográficas.

ricos propuestos. A su vez, asignamos espacios presenciales y virtuales, para trabajar en torno a estos proyectos de enseñanza, habilitar el intercambio entre estudiantes, propiciar re-posicionamientos, y gestionar la circulación de la palabra, la escucha y los pronunciamentos;

- los lenguajes diferentes para comunicar y transmitir experiencias y saberes, tanto por parte nuestra como por parte de estudiantes. Las palabras, las imágenes, los símbolos, las expresiones corporales, músicas, números y esquemas, entre otros, son canales propicios para transmitir y valorar el proceso.

Anhelamos que lo aquí expuesto se enriquezca en el intercambio, como un modo de asignarle continuidad a esta apuesta epistemológico-política para la Didáctica.

Referencias bibliográficas

- Baraldi, Victoria, Bernik, Julia, & Luna, Virginia. (2023). Principios para pensar la enseñanza. Reflexiones desde una cátedra de Didáctica General. Boletín SIED, (7), 71-81. Recuperado a partir de <https://revista.sied.mdp.edu.ar/index.php/boletin/article/view/107>
- Baraldi Victoria, Bernik Julia, Diaz Natalia(2012). Una didáctica para la formación docente. Santa Fe, Ediciones UNL.
- Barbero Martín Jesús (2003) Saberes hoy. Diseminaciones, competencias y transversalidades. Revista Iberoamericana de Educación (32), 17 -32. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie32a01.pdf>
- Bernik Julia (2008). Una perspectiva teórica y epistemológica para analizar la noción de programa. Cua-

derno del Módulo Final de Integración del Curso de Formación Profesional Docencia para Profesionales. Santa Fe: Centro Multimedial de Educación a Distancia UNL.

- Bernik Julia, Luna Virginia (2020). El programa como hipótesis pública de trabajo del docente. Una experiencia de construcción colectiva desde un proyecto de extensión de cátedra entre la universidad y la escuela secundaria. En Andreozzi, G., Menghini R., Monetti M.,(comp. 2020) Problemáticas en torno a la enseñanza en la Educación Superior : diálogo abierto entre la didáctica general y las didácticas específicas. Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur. Libro digital. Recuperado de <https://repositoriodigital.uns.edu.ar/handle/123456789/5277>
- Celman Susana (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? En Camilloni, A. et. al. (1988). La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires: Paidós.
- Celman Susana (2023). Lección 2. Evaluación educativa: reflexiones 25 años después. En Bernik J., Baraldi V., Lossio O., Luna V. (2023). Didáctica, recorridos y porvenir. Lecciones maestras. Santa Fe. Ediciones UNL. Disponible en https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/bitstream/handle/11185/7154/LeccionesMaestras_AA.pdf
- Chevallard Ives (1991). La transposición didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñado. Buenos Aires, Aique.
- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En Camilloni, A. et. al. (1996). Corrientes Didácticas Contemporáneas (pp. 75-89). Buenos Aires: Paidós- Cuestio-

- nes de Educación.
- Edelstein, Gloria (2011). Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica. En Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (2011). *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Edelstein, Gloria (2023). Lección 3. Pensar en clave didáctica. Resignificaciones y proyecciones. En Bernik J., Baraldi V., Lossio O., Luna V. (2023). *Didáctica, recorridos y porvenir. Lecciones maestras*. Santa Fe. Ediciones UNL. Disponible en https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/bitstream/handle/11185/7154/LeccionesMaestras_AA.pdf
- Edwards, Verónica (1993). La relación de los sujetos con el conocimiento. *Revista Colombiana de Educación*, (27). Recuperado de <https://doi.org/10.17227/01203916.5304>
- Fenstermacher Gary (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza En Wittrock M. (1989). *La investigación de la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- Goodson, Ivor (1995). Historia del currículum, profesionalización y organización social del conocimiento. En Goodson I. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas*. Barcelona. Ed. Pomares-Corredor.
- Guyot, Violeta (2017). Ensayos: Epistemología, prácticas del conocimiento y universidad. *Itinerarios Educativos*, (9), 43–58. <https://doi.org/10.14409/ie.v0i9.6535>
- Maggio Mariana (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Morin, Edgar (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, España: Gedisa.
- Orozco Fuentes, Bertha (2009). *Saberes socialmente*

- productivos y aprendizaje. Articulación didáctica pedagógica. En Gómez Sollano M. (coord. 2009). Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones al debate. México: Universidad Nacional Autónoma de México
- Rivas Díaz, José (2005). Pedagogía de la dignidad de estar siendo. Entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar. Revista Interamericana de Educación de Adultos, vol. 27, núm. 1, 2005, pp. 113-140 Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe Pátzcuaro, México
- Saleme, María (1997). Una relación casi olvidada: el docente y el conocimiento. En Decires. Córdoba: Narvaja.
- Salomon, Gavriel (comp., 2001). Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas. Buenos Aires: Amorrortu.
- Southwell Myriam, Vassiliades Alejandro (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. Educación, Lenguaje y Sociedad ISSN 2545-7667 Vol. XI N° 11 (Diciembre 2014) pp. 1-25. DOI: <http://dx.doi.org/10.19137/els-2014-111110>
- Souto, Martha (2023). Lección 4. Reflexiones y nuevos rumbos en la Didáctica. En Bernik J., Baraldi V., Lossio O., Luna V. (2023). Didáctica, recorridos y porvenir. Lecciones maestras. Santa Fe. Ediciones UNL. Disponible en https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/bitstream/handle/11185/7154/LeccionesMaestras_AA.pdf

La evaluación al servicio del aprendizaje en el nivel superior: primer parcial de Didáctica General.¹

*Máximo Antonio Caratti*²

carattimaximo@gmail.com

UNT

Introducción

Este escrito esboza una revisión, reelaboración y resignificación de mi producción realizada, como estudiante, en la primera instancia evaluativa desarrollada durante el cursado de la materia Didáctica General, en el año 2022. Dicha asignatura se incluye en el Plan de Estudios del año 2012 de la carrera de Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras (UNT), a cargo de la Prof. Asoc. M. Paulina Ceriosla Moreno, y la Prof. JTP. Constanza M. Guzmán, siendo común al profesorado y a la licenciatura, y contribuye a nuestra formación aportando los fundamentos sistemáticos sobre la enseñanza. La Didáctica General se estructura en unidades: 1) La enseñanza como objeto de estudio de la Didáctica; 2) La Didáctica como disciplina y sus perspectivas epistemológicas; y 3) Planeamiento de la enseñanza. Escenarios y enfoques de las prácticas didácticas.

En dicha instancia, se abordaron los contenidos

1. La denominación de este escrito fue pensada y elaborada considerando la propuesta teórica de Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2017). Transparentar y compartir: Las rúbricas. En: La evaluación como oportunidad.

2. Estudiante del Profesorado en Ciencias de la Educación, por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán.

que componen las unidades uno y dos, y a partir de las cuáles se propusieron cuatro ejercicios-consignas, a saber: 1) Ejercicio de comprensión global y elaboración de un texto académico coherente y fundamentado; 2) Ejercicio de interpretación, selección y reorganización de nociones centrales; 3) Ejercicio de simulación. Escritura, organización y presentación de conocimientos centrales sobre un tema; y 4) Ejercicio de reflexión sobre los propios procesos mentales y las emociones. Cada uno requería un modo de elaboración particular, y conjuntamente fueron presentados, socializados y evaluados de modo oral y escrito.

En último término, es preciso aclarar que el carácter “reformulado” de esta producción académica (en tanto su estructura original fue modificada) tiene como finalidad acatar los requerimientos con los cuáles debe cumplir un documento académico para su presentación en esta instancia. Si se quiere, este escrito es un “ensayo”, en cuál materializo un fragmento de mi proceso de aprendizaje de los contenidos y los modos de pensar del campo de la Didáctica General.

Perspectiva epistemológica: la problemática de la didáctica

Un primer acercamiento a los contenidos y modos de pensar del campo de la Didáctica General inicia en este ejercicio, abordando la problemática epistemológica de la Didáctica a partir de algunas nociones teóricas centrales.

Particularmente, he optado teorizar sobre una premisa de Contreras Domingo (1991) que, para quienes manejan con destreza los conceptos del campo, resultará familiar: “Explicación y norma, conocimiento y acción, son dos polos de una realidad compleja que se requie-

ren mutuamente para captar, interpretar e incidir sobre nuestro objeto” (p. 130-131). Ésta refiere al conocimiento que la disciplina produce a partir de la articulación entre la teoría y la práctica. Para profundizar en ello, es importante considerar la definición sobre la disciplina planteada por el mismo autor, quien puntualiza: “la Didáctica es la disciplina que explica los procesos de enseñanza-aprendizaje para proponer su realización consecuente con finalidades educativas” (Contreras Domingo, 1991, p. 18). En la presente, el verbo explicar nos remite a la dimensión explicativa de la Didáctica, desde la cual la disciplina profundiza en la comprensión de la enseñanza para así generar nuevas propuestas para la misma. En segundo lugar, el verbo proponer se refiere a la dimensión proyectiva de la disciplina, enfocándose en la puesta en práctica de procesos de enseñanza-aprendizaje acordes con las finalidades educativas proyectadas para y en una determinada realidad. Aquí predominan aquellos componentes teleológicos sobre los cuales se constituyen dichos fines, metas y propósitos de la enseñanza. Y hablar de estos implica reconocer el carácter no “inocente” o “neutral” de la disciplina ya que, desde esta perspectiva, la Didáctica asume críticamente determinados presupuestos ideologizados sobre qué es la enseñanza y el aprendizaje, la conducta, el conocimiento, etc., lo que orienta racionalmente su sentido de intervención. Contreras Domingo (Ibíd.) nos explica que ambas dimensiones están en permanente interdependencia, es decir, se articulan dialécticamente, y a partir de ello se fundamenta el progreso científico de la disciplina. En otro plano, esta dialéctica explicar-proponer constituye el aspecto normativo de la Didáctica (Camilloni, 2007).

Ahora bien, en la cita inicial, “explicación y norma, conocimiento y acción” remiten a esas dos dimensiones

que distinguimos en la definición de la disciplina. “Explicar y proponer”, necesariamente se articulan para “captar, interpretar e incidir” sobre el objeto de la disciplina, es decir, el proceso de enseñanza-aprendizaje, de manera compleja e integrada, considerando que si bien la Didáctica puede comprender y explicar en profundidad los procesos de enseñanza-aprendizaje y así proponer su concreción acorde a determinadas finalidades educativas; esa comprensión, explicación, proyección, etc. no se produce en el vacío. “Captar e interpretar” de manera compleja e integrada el objeto también significa buscar los mejores resultados para todos los alumnos en un contexto específico, considerando sus intereses y necesidades. Y para ello, es necesario que la Didáctica cree, planifique e incida mediante una intervención moral y ética, asimismo, desde la reflexión sobre y durante su propia acción; en otras palabras, “la Didáctica debe verse así misma cuando estudia la enseñanza, porque constituye un factor de determinación o de legitimación de las prácticas escolares” (Contreras Domingo, 1991, p. 9). Entonces, la disciplina no se posiciona al margen de la realidad que estudia y crea, por el contrario, se incorpora y se compromete con ella.

En este apartado vemos que aquel modo de concebir la relación entre el conocimiento y la práctica, y a las actividades educativas como “instrumentales” dirigidas a solo obtener un fin determinado se torna insostenible porque, como explica Camillioni (2007), “hay una relación circular entre saber y actuar, entre conocimiento e interés, entre teoría y práctica, entre conocimiento y decisión” (Cap. III).

Perspectiva histórica: didáctica manga. Rasgos de ayer y hoy

Abordar y comprender la perspectiva epistemológica de la Didáctica requiere de un conocimiento histórico-social sobre los orígenes y desarrollos de la disciplina, así como de su objeto de estudio. En este segundo apartado, entonces, la propuesta teoriza sobre aquellos aspectos de la enseñanza contextualizada en la escuela de la modernidad. En su versión original, el desarrollo de este apartado se materializó en un Podcast³.

Hablar de “Educadores” que hicieron escuela, en el contexto de la Didáctica, nos permite hablar del pedagogo y reformador moravo Juan Amos Comenio (1592-1670) quién, convencido del importante papel de la educación en el desarrollo de la vida humana, propuso nuevas formas de episteme y transmisión de conocimientos (Aguirre Lora, 2017) que materializó en su obra *Didáctica Magna* (1657), considerada una “caja de herramientas” (Narodowski, 1999) que proporcionó un esquema básico a los educadores de la época para el desarrollo de las tareas de enseñanza con la infancia y la juventud. Sus premisas fundamentan el arte de la enseñanza posible, entendiendo a la educación como indispensable para que el hombre sea un animal racional, sabio, honesto y piadoso, siempre encomendado por Dios. Para educar, Comenio consideraba indispensable disponer de lugares destinados a la enseñanza común, donde enseñar todo a todos; Este principio condensa y sustenta integralmente su pensamiento acerca de la escuela, las clases, la disciplina escolar, los tiempos, el método y la educación en sí misma. Su repercusión produjo el “giro comeniano” (Camilloni, 2016) en la época, alterando las lógicas del trivium-cuadrivium.

3. Para la elaboración de dicho contenido, tomé la idea de la serie de podcast ilustrados “Educadores y educadoras que hicieron escuela”, producida por el INFoD. Disponible en <https://www.educ.ar/recursos/154810/educadores-y-educadoras-que-hicieron-escuela>

Si bien la Didáctica Magna emerge durante la modernidad, en la actualidad podemos reconocer su incidencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje escolares. Parafraseando a Narodowski (1999, citado en Vistalli, 2014), la escuela aún enseña las habilidades del siglo XVI y XVII, complementadas con las habilidades del siglo XXI, es decir, la escuela aún sostiene enseñar ese todo que anunciaba Comenio, incluso si ello implica abordar cuestiones que no resultan relevantes para la vida humana. Se reconoce también que la disciplina aún es el medio a través del cual se intenta encauzar las faltas, y respecto a la disposición del tiempo, objetos y espacios, actualmente prevalece una determinación cronológica del tiempo y una delimitación espacial en la que se articulan dichos procesos secuenciales y pautados, considerando las edades y los niveles alcanzados de conocimiento.

En este sentido, podemos afirmar que la Didáctica de Comenio posibilitó el desarrollo de una institución fuertemente homogeneizadora, comprometida con la igualdad y la justicia y la creación de un hombre genérico (ideal de la modernidad racional), al mismo tiempo que construyó un legado del cual hoy somos receptores, pero también debemos ser transformadores. Si bien la escuela contemporánea hunde sus raíces en la escuela moderna, es decir, allí donde construye su propia historicidad, también debe poder deconstruirse y reconstruirse a partir de ella, acorde a las necesidades y transformaciones sociales.

Más historia, más didáctica: alianza familia - escuela. Derrumbe de la pedagogía utópica y ruptura del monopolio del saber escolar

En línea con el análisis histórico, en este tercer ejer-

cicio se problematiza la alianza escuela-familia y su disputa por el monopolio del saber; dicho eje de análisis se incluye entre las temáticas que versan sobre la escuela de la modernidad. Las consideraciones sintetizadas a continuación pretenden presentarse en el “Congreso Nacional de Enseñanza y Escuela. Problemáticas Educativas Hoy”⁴.

A lo largo de tres siglos, la escuela legitimó su carácter de institución social “poseedora” del saber universalmente válido bajo el supuesto de ser el dispositivo ideal para “educar a todos los hombres” (Aguirre Lore, 2017), léase, con pretendidas aspiraciones homogeneizadoras. En la actualidad, podemos presuponer que dicho supuesto entra en tensión con el advenimiento de la globalización; la emergencia de un nuevo escenario de la cultura (Vistalli, 2014) y las nuevas tecnologías impactan sobre las instituciones y sus funciones, por lo que podría presumirse que la escuela está siendo despojada (como esta despojó a la institución familiar durante la modernidad) de ese rol monopólico sobre el saber por otras agencias e instituciones. Es entonces que dicha disputa ya no se reduciría a la díada familia-escuela, sino que se ampliará con la presencia de la mass-media⁵.

Lo descrito anteriormente encuentra sus antecedentes en la modernidad (XVI-XVII), y nuevamente a partir de lo que planteaba Comenio en su *Didáctica Magna* (1657) sobre la necesidad de provocar un “desplazamiento” (material y epistémico) de los cuerpos infantiles y juveniles (Narodowski, 1999, citado en Vistalli, 2014), desde la órbita familiar hacia el ámbito escolar, para que todos

4. Este título refleja el carácter de “simulación” de este tercer ejercicio.

5. Denominación tomada del trabajo de Serres, M., (2012). Pulgarcita. Para referirme a los medios masivos de comunicación. El autor afirma que “los mass-media se han apoderado desde hace tiempo de la función de la enseñanza” (p.7).

accedan a los saberes universales y socialmente válidos; en este supuesto se atribuye dicha legitimidad y autoridad a la institución escolar en tanto “lugar del saber”, donde circula el conocimiento unívoco y legítimo. A su vez, esta legitimación traerá aparejada la formalización y estandarización de los procesos de enseñanza-aprendizaje (surgen los programas de estudio, evaluaciones, credenciales, relaciones pedagógicas, etc). Al respecto, Basabe y Cols (2007) explican que “la escuela se convirtió en el dispositivo pedagógico hegemónico, símbolo de la modernidad, a la vez, su criatura y su guardián” (p.133). Ante esta hegemonía, la familia como institución primaria de socialización se tornó insuficiente para la transmisión cultural y la preparación de mano de obra, requerimientos de las nuevas formas de organización laboral y la formación del Estado Nacional.

Es en este sentido que puede hablarse de un “doble desplazamiento” de y entre órbitas y sujetos; por un lado, los sujetos son retirados del ámbito familiar para ser introducidos en la institución escolar (adquiriendo la identidad de “alumnos”); al mismo tiempo, la familia también es despojada y desplazada de ese “lugar del saber”, cediendo, no sin resistencias, ese “monopolio” a la primera. Para ampliar el debate, cabría preguntarse si la institución escuela, en siglo XXI, aún puede sostener enteramente dicha cualidad, considerando los efectos del proceso de globalización que presupone una nueva organización mundial, nuevas formas de enseñar y aprender así como nuevos conocimientos, recursos y públicos a enseñar. Ahora sería interesante pensar en un “triple desplazamiento”; recapitulando, si la escuela quitó el monopolio del saber a la familia, relegando a ésta en un segundo lugar, entonces, con el advenimiento de la mass-media, existe la posibilidad de que la escuela también sufra cier-

to desplazamiento de su papel hegemónico y monopolístico sobre el saber, por los modos innovadores y diferenciados de enseñar y aprender que trae aparejado, por ejemplo, la realidad virtual y ese “nuevo público a enseñar”; aquí aludimos la infancia hiperrealizada y la infancia desrealizada (Narodowski, 1999, citado en Vistalli, 2014) categorías de análisis que nos permitirán comprender a ese último.

En síntesis, me pregunto si será posible articular, de manera “triádica”, la construcción y distribución de los saberes entre familia, escuela y mass-media, sin necesidad de poseer “monopolios”, por el contrario, establecer una visión de conjunto que permita valorar los distintos saberes y distribuir responsabilidades para definir qué se enseña, cómo, para qué y para quiénes, atendiendo a las necesidades contemporáneas.

Reflexiones finales

La enseñanza y el aprendizaje de la problemática epistemológica de la Didáctica, de los aportes de Juan Amos Comenio con su Didáctica Magna o de la posible relación didáctica entre escuela, familia y medios de comunicación no se da en el vacío; su tratamiento está atravesado y determinado necesariamente por circunstancias (propias-internas o ajenas-externas) que habilitan u obstaculicen su transmisión, apropiación y transformación. Es así que mi trayectoria estudiantil siempre está atravesada por aquellos factores que pueden nombrarse mediante la técnica FODA; este método constituye un modo de autoevaluación desde la reflexión, para reconocer lo que logramos, lo que es correcto y lo que debemos mejorar, considerando aquellos factores Fortalecedores, Obstaculizantes, Debilitantes y Amenazadores que atañen a

nuestras trayectorias académicas.

Al momento de apropiarme y elaborar el Primer Parcial de Didáctica General, me fortaleció el hecho de organizarme en la medida de mis posibilidades para lograr dicha empresa, pese a carecer del tiempo necesario que requiere una apropiación ideal de conocimientos (mis tiempos suelen verse extremadamente limitados por la necesidad del trabajo). Sin embargo, para fortalecerme, primeramente transité ciertos momentos de cavilación; pensar y repensar, pausar, volver a retomar, escribir y borrar, borrar de nuevo y volver a escribir. Ello puede constituirse en una debilidad, y principalmente cuando sobrepensar mis faltas (de tiempo adecuado, de espacios cómodos, de recursos imprescindibles para el estudio) me hace vivenciar estas instancias de formación (y específicamente de evaluación) como una amenaza. De repente, se tornan amenazantes los plazos de entrega (que resultan extensos pero al mismo tiempo cortos) o la cantidad de material bibliográfico para la lectura (que aparenta ser de fácil revisión, pero al mismo tiempo es voluminosa y demanda una dedicación exclusiva). Pese a ello, la propuesta de esta instancia evaluativa fue accesible en sus modalidades elaboración, presentación y socialización. Probablemente hubiese sido aún más difícil preparar este Primer Parcial sin las circunstancias externas que habilitó la Cátedra para que ello fuese posible.

El Primer Parcial de Didáctica general fue sin dudas un desafío, pero también fue una oportunidad; esta evaluación estuvo al servicio del aprendizaje, porque fue más allá de los métodos estandarizados, donde prima la enseñanza mecánica, la reproducción del conocimiento y la pura evaluación en términos de medición; por el contrario, la presencia de la escucha, el diálogo, la reflexión, la pausa y el entendimiento reflejó un reconocimiento

del aprendizaje como un proceso complejo y pluricausal, atravesado por diferentes factores que habilitan u obturan su desarrollo. Y aquí reside el valor de dichas circunstancias porque, justamente, pueden afectar positiva o negativamente nuestras posibilidades de avanzar o retroceder en nuestras trayectorias.

En síntesis, pensar las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas que nos atraviesan y determinan nuestra intervención, equivale a reconocer el factor humano que atraviesa nuestras trayectorias académicas. Implica pensarnos a nosotrxs mismxs, cómo debe pensarse la Didáctica, en la práctica; es aquel pensar sobre hacer algo, mientras lo hacemos.

Referencias bibliográficas

- Aguirre Lora, M., E. (2017). Juan Amós Comenio, o de las historias entramadas en el Magno Arte de la Didáctica. Archivos de Ciencias de la Educación (11), UNLP.
- Anijovich, R. & Cappelletti, G., L. (2017). Transparentar y compartir: Las rúbricas. En: La evaluación como oportunidad. Buenos Aires: Paidós.
- Basabe, L., & Cols, E. (2007). La enseñanza. En: El Saber Didáctico. Buenos Aires: Paidós
- Camilloni, A., R. (2007). El Saber Didáctico. Buenos Aires: Paidós.
- (2016). Las ideas sobre la educación en la Didáctica Magna. En: Leer a comenio: Su tiempo y su Didáctica (p.89-127). Buenos Aires: Paidós.
- Caratti, M., A. (2022). Primer Parcial de Didáctica General. Unidad 1 y 2. 04 y 07 de Julio. Año 2022. Universidad Nacional de Tucumán. Facultad de Filosofía y Letras. Ciencias de la Educación. Cátedra

- de Didáctica General.
- Cerisola Moreno, M., P. (2020). Técnica Foda: Técnica de trabajo de uso grupal. Didáctica General: Ficha de Cátedra.
- & Guzmán, C., M. (2022). Primer Parcial de Didáctica General. Universidad Nacional de Tucumán. Facultad de Filosofía y Letras. Ciencias de la Educación. Cátedra de Didáctica General.
- (2022). Programa 2022: Didáctica General. Universidad Nacional de Tucumán. Facultad de Filosofía y Letras. Ciencias de la Educación. Cátedra de Didáctica General.
- Comenio, J., A. (1998). Juan Amos Comenio: Didáctica Magna. Octava Edición. México: Porrúa.
- Contreras Domingo, J. (1991). Enseñanza, Curriculum y Profesorado. Introducción Crítica a la Didáctica. Departamento de Didáctica y Organización Escolar: Universidad de Málaga. Madrid: Akal.
- Instituto Nacional De Formación Docente. (2020). Serie de Podcast Ilustrados: Educadores y Educadoras que hicieron escuela. Disponible en: <https://open.spotify.com/show/2tvyPLhIukV5aiQ8fiRWMN?si=lz5AcxfGRMWSF5vFP0OWGw>
- Serres, M. (2014). Pulgarcita. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Mediaciones pedagógicas y tecnológicas en el nivel superior: múltiples formas de representación del contenido de la enseñanza

Ana Griselda Diaz

agdiaz@huma.unca.edu.ar

María Celeste Sánchez Escalante

msanchezescalante@huma.unca.edu.ar

UNCA

Introducción

Los procesos en los que la Didáctica interviene son complejos ya que comprometen a sujetos y situaciones sociales portadores de condicionamientos y determinaciones históricas, legales, administrativas y contextuales que influyen tanto en el acto de enseñar como en el acto de aprender. En el marco de la cátedra concebimos a la Didáctica General como una disciplina teórica orientada a la intervención, explicación, descripción de las prácticas de la enseñanza, así como a la fundamentación y enunciación de normas que orientan a los docentes para la mejor resolución que estas prácticas les plantean (Camilioni, 2007). En este sentido, la didáctica asume posicionamientos ante los problemas de la educación como práctica social y trata de resolverlos mediante el diseño y evaluación de proyectos de enseñanza conforme a las diferentes instancias de diseño y desarrollo curricular, la configuración de entornos de aprendizaje y enseñanza, la elaboración y uso de medios y recursos, así como me-

dian­te procesos de evaluación de los aprendizajes, de la enseñanza y las instituciones.

Desde este posicionamiento se construyó la propuesta formativa para el presente año académico 2023 la cual no puede soslayar, en tanto aun repercuten en las acciones didácticas, las decisiones asumidas en el ámbito de la política educativa en marzo de 2020 a raíz del advenimiento de la pandemia. En ese histórico momento el uso de tecnologías digitales, como requerimiento para garantizar la continuidad pedagógica de todos los niveles educativos, alteró las formas de enseñar y aprender. La formación fue posible a través del uso combinado de herramientas tecnológicas y, aunque se trató de una situación de emergencia, en la trama de esas mediaciones fue posible reconocer innovadoras prácticas de la enseñanza (Díaz, 2020).

El propósito de este ensayo es exponer los posicionamientos teóricos y metodológicos que sostienen las decisiones didácticas que configuran los procesos de mediación y representación de los contenidos de la enseñanza seleccionados para el año académico 2023. Posicionamientos y decisiones que se enriquecen a partir de las indagaciones que realizamos en el marco del proyecto de investigación “Procesos de mediación pedagógica y tecnológica en las prácticas de enseñanza universitaria. Reconstruir los procesos metodológicos en los actuales escenarios educativos (2021 – 2023) aprobado por la Secretaría de Investigación y posgrado (SIyP) de la Universidad Nacional de Catamarca (UNCA) y la tesis Doctoral “Formas de representar el contenido de la enseñanza: materiales didácticos digitales en el nivel secundario catamarqueño durante la enseñanza virtual 2020 - 2021” inscrita en el Doctorado en Ciencias Humanas. Mención

educación de la Facultad de Humanidades de la UNCA¹.

Posicionamiento teórico que configura nuestras decisiones didácticas

Teniendo en cuenta el propósito antes mencionado cabe explicitar el posicionamiento teórico que orienta las decisiones didácticas de la cátedra, como espacio curricular de formación común a todas las carreras de profesorado de la UNCA. En este sentido, la Didáctica General brinda una plataforma teórica y práctica para la deliberación y la toma de decisiones vinculadas al ejercicio de la profesión docente. Los aportes que ofrecen las corrientes contemporáneas posibilitan la comprensión de su objeto de estudio, la enseñanza, como una práctica social e histórica, referenciada por factores políticos, económicos, sociales, tecnológicos y culturales. Razón por la cual, es interpretada como una práctica humana que como tal no es neutra. (Camilloni, 2007; Pruzzo, 2015)

Desde ésta perspectiva se fundamenta en el programa de la cátedra que en un escenario social profundamente desigual “La didáctica general, con su legado histórico de más de 350 años, debe profundizar su incidencia en la realidad educativa para custodiar, el aprendizaje de los “nuevos” y habilitarlos para enfrentar creativamente la renovación cultural y la inclusión social” (Pruzzo, 2015, p. 50) con la esperanza de que el acceso y apropiación de múltiples conocimientos, deje de ser el monopolio de unos pocos para constituirse en un bien común. Se plantea así la necesidad de construcción de un discurso di-

1. Tesis actualmente en desarrollo por la Esp. Sánchez Escalante, María Celeste quién también integra el equipo de cátedra de Didáctica general objeto de análisis de la presente comunicación.

dáctico que proponga pautas de acción y orientaciones para resolver los problemas de la práctica originados a partir de la interpretación de lo que ocurre en las aulas (Steiman, 2011).

En este marco y para abordar los procesos de mediación tecnológica y pedagógica que configuran nuestras prácticas de la enseñanza, sostenemos que ante el evidente desarrollo tecnológico que cambió los modos de vincularnos, trabajar, estudiar, recrearnos así como la interpelación que estos procesos generan a las prácticas pedagógicas; recuperamos los estudios de Arnella y Grimberg (2023, p. 27) quienes proponen “adentrarnos en un debate que nos permita comprender la expansión y acelerada incorporación de las tecnologías digitales en la cadena de la cultura y en los procesos asociados a su transmisión”. Procesos de transmisión cultural en lo que la enseñanza tiene un lugar clave y renuevan las clásicas preguntas de qué enseñar, cómo hacerlo, a quiénes, por qué y para qué a más de dos décadas del S XXI.

Acerca de los procesos de representación y mediación de los contenidos de la enseñanza

Las prácticas de la enseñanza implican procesos de mediación pedagógica que orientan al estudiantado en el acceso y apropiación de nuevos saberes y objetos culturales. Esta mediación “ubica al docente en una condición bifronte: está de cara al alumno, pero también ocupa una particular posición en relación con el saber” (Basabe y Cols, 2007, p. 147). El saber enseñado lleva la marca personal del proceso que dio lugar a su construcción y de las representaciones (Hall, 1997; Ibarra y Mormann, 2000) que el docente construye con relación a ese saber. Estas mediaciones pedagógicas y tecnológicas requieren

que docentes y estudiantes se apropien de competencias tecnológicas para comprender los nuevos lenguajes comunicativos, intervenir en los campos de desempeño profesional y aprovechar las oportunidades que brindan las tecnologías para transformar la realidad (Díaz, 2023).

Cada docente usa las herramientas y mediaciones tecnológicas-educativas disponibles para desarrollar sus clases en múltiples entornos. En este marco, se toma como referencia la línea de investigación de la Tecnología Educativa Apropiable y Crítica para señalar que “la mediación tecnológico-educativa, no remite solo a los artefactos sino a los nuevos modos de percepción y lenguaje, narrativas, escrituras y sensibilidades que configuran las subjetividades (...). Las mediaciones se sustentan en el concepto de acción mediada al referirse a las acciones personales, organizacionales y simbólicas que se dan hacia adentro y fuera de una propuesta, en nuestro caso, de un programa educativo” (Fainholc, 2004: 6).

Respecto de los procesos de representación que se entran a las mediaciones pedagógicas y tecnológicas que construimos para enseñar determinados contenidos a sujetos particulares en entornos diferenciados. El término representación tiene sus orígenes en el latín con la palabra *representare* que significa hacer presente, en algún sentido, algo que literalmente no está presente, es decir, denota una ausencia, una distancia entre lo representado y lo que representa. De manera que hay una relación entre lo representado y el representante, en hacer presente aquello que está ausente, dando cuenta de una relación con un objeto que existen en otro lugar (Mozejko, 2004). Esta primera definición se relaciona con el campo de la semiótica, donde la representación es un concepto abordado en su necesidad de dar sentido, explicación y referencia a un signo que en cada realidad es puntuada de manera dife-

rente y categorizada diversamente por quienes participan de la cultura (Raiter, 2001)

La fuerza de la representación, también está sujeta a la temporalidad, cambiando de sentido a lo largo del tiempo: “las cosas significan algo y son verdaderas, solo dentro de un contexto histórico específico (Hall, 1997, p. 29). Tanto el tiempo como el espacio configuran cultura y cada cambio altera su mapa conceptual habilitando otros discursos y representaciones, de significado variante y móvil. La relación entre cultura y representación es vital entre ambas, una es el medio para la transferencia de sentidos y significados que transmite la otra. En este sentido, advierte Hall (1997), es preciso aceptar un relativismo cultural de una cultura a otra, con faltas de equivalencias y la necesidad de traducir los significados a medida que nos movemos de un conjunto conceptual/cultural a otra. Es decir, las representaciones sirven en un espacio y tiempo finito. La condición de presencia sostenida por el espacio y tiempo, es evidenciada cuando entendemos a la representación como constructora de sentidos, productora de conocimientos o como herramienta para exteriorizar pensamientos y experiencias.

Eisner (1998), por su parte, analiza cómo las concepciones privadas, que se forman tras la experiencia humana mediada por los sistemas sensoriales, pueden compartirse y volverse públicas. La transformación de la experiencia humana en contenido de la expresión, habilita la comunicación y este contenido se vuelve social. Para hacer públicas las concepciones privadas, el autor recurre al concepto de representación y a las formas en qué estas se exteriorizan, definidas como un dispositivo o medio expresivo que permite volver social la experiencia humana. De manera que una concepción privada, individual, se vuelve social y pública al representada y exteriorizada

mediante una forma de representación.

Recuperando estos aportes, la representación (como generación de sentidos y expresión de pensamientos) nos permite identificar al docente como creador y productor de sentidos asociados a contenidos de la enseñanza que a su vez se expresan, materializan y median en las construcciones metodológicas (Edelstein, 1997) de los docentes.

Formas de representar y mediar el contenido: enfoque metodológico de la cátedra didáctica general 2023

Actualmente las aulas universitarias se configuran en espacios físicos, virtuales, híbridos, combinados en los que se despliega la clase como propuesta de formación intencional, como unidad de organización didáctica cuyo eje es el trabajo en torno al conocimiento (Steiman, 2018) como espacio intersubjetivo mediado pedagógica y tecnológicamente por los docentes. Ante la complejidad de las prácticas de la enseñanza, la multireferencialidad es el criterio que asumimos para abordar el campo de la Didáctica General. Desde esta perspectiva, el programa de la asignatura propone recorridos metodológicos orientados a reconocer, estudiar y comprender diferentes ámbitos, perspectivas teóricas y problemáticas vinculados con las prácticas de enseñanza tales como: las categorías distintivas del campo, los debates actuales en torno a la enseñanza, la relación entre lo planeado y lo no previsto; la reflexión de la práctica, los sentidos de la evaluación de los aprendizajes, los procesos de construcción del conocimiento didáctico.

Las actividades que se desarrollarán durante el cursado se construyen desde el enfoque colaborativo del aprendizaje y de metodologías activas de la enseñanza

mediadas por tecnologías digitales que nos permitan estudiar nuestras prácticas de la enseñanza. Nuestro plan de estudio prevé un régimen de cursado presencial que se complementa con el uso de campus virtual mediante el uso de la plataforma E - educativa provista por la Facultad de Humanidades, alojada en https://campus.humavirtual-unca.edu.ar/index.cgi?id_curso=1302. Esta elección radica en su diseño específico para el desarrollo de cursos virtuales, sumado a las herramientas que ofrece para la organización y presentación de recursos, contenidos, actividades virtuales, almacenamiento de archivos, espacios de foro, debate y mensajería interna. A su vez, el uso de esta plataforma se complementa con el nuestro canal de YouTube: Didáctica General FH UNCA <https://www.youtube.com/channel/UC3PT2T8zqzg3vALQ5D-bw-xw> en el que compartimos diálogos con docentes catamarqueños que nos ayudan a re pensar la enseñanza hoy. Las estrategias didácticas que utilizamos incluyen: audios de diálogos con especialistas y docentes, cuentos y presentación de textos leídos por nosotras, material bibliográfico en PDF, videos, imágenes extraídas de internet, historietas.

Durante el desarrollo de la cátedra los estudiantes deben realizar y aprobar Trabajos Prácticos mediante los cuales se les ofrece diversos recorridos de actividades (al menos dos) con la intención de que elijan como acceder al contenido según sus intereses, los articulen, pongan en juego su imaginación, creatividad y busquen formas alternativas de contar lo aprendido, al tiempo que nos permita realizar una evaluación formativa y auténtica de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Algunas de nuestras formas de representar y mediar los contenidos de la enseñanza:

Teniendo en cuenta que nuestras clases se despliegan en entornos presenciales y virtuales seguidamente exponemos de modo sintético algunas de las formas de representar y mediar los contenidos de la Didáctica General en el marco de los profesorados de Filosofía y de Ciencias de la educación.

- **Formas analógicas desarrollada en el aula física.** En el marco del núcleo didáctico nº 3: Procesos de mediación y representación del contenido. Para introducir el contenido construcciones metodológicas la docente lee a los estudiantes el siguiente fragmento correspondiente al texto En defensa de la Escuela de Masschelein y Simmons (2014). Los estudiantes solo debían escuchar la lectura.

Ella ha visto estos animales muchas veces. A algunos los conoce por su nombre. El gato y el perro, claro: pululan por la casa. También conoce a los pájaros. Podría distinguir a un gorrión de un herrerillo y a un mirlo de un cuervo. Y, por supuesto, los animales de granja. Nunca pensó mucho en ello. Era simplemente así. Todos los de su edad sabían estas cosas. Era de sentido común. Hasta ese momento. Una lección sólo con grabados. Ni fotografías, ni películas. Hermosos grabados que convertían la clase en un zoo, salvo que no había jaulas ni barrotes. Y la voz de la profesora que pedía nuestra atención porque dejaba hablar a los grabados. Los pájaros tienen pico, y el pico una forma, y la forma revelaba el tipo de alimentación: comedores de insectos, de semillas, de pescado... Se sumergió en el mundo animal, que se tornó real. Lo que una vez le pareció obvio se le hizo extraño y seductor. Los pájaros hablaron de nuevo, y de pronto ella pudo hablar de ellos de otra forma. Que algunos pájaros emigran y otros se quedan. Que el kiwi es un

pájaro, un pájaro sin alas de Nueva Zelanda. Que los pájaros pueden extinguirse. Le presentaron al dodo. Y todo esto en una clase, con la puerta cerrada, sentada en su pupitre. Un mundo que no conocía. Un mundo al que nunca había prestado mucha atención. Un mundo que surgía como de la nada, invocado por los mágicos grabados y por una voz hechizante. No sabía qué la sorprendía más: este nuevo mundo que le había sido revelado o el creciente interés que descubría en sí misma. No importaba. Caminando a casa aquel día, algo había cambiado. Ella había cambiado. (Masschelein, J Simons, M.2014. pp 20)

Luego, la docente realiza una nueva lectura pero, de forma oral, les propone las siguientes actividades:

- registren en sus cuadernos o dispositivos tecnológicos frases del texto escuchado que den cuenta de las dimensiones metodológicas de la enseñanza (aclarando que se refieren a las decisiones de comunicar, acercar, compartir ese saber).
- registren las frases - del texto escuchado- que, según su percepción, den cuenta que la alumna aprendió.

A partir de esta actividad los estudiantes pudieron reconocer en una situación recreada, a partir de la narración, aquellas acciones que realizan los docentes al momento de construir una propuesta metodológica. Así también, desde el análisis de nuestra propia práctica, destacamos que la primera lectura - sin consigna previa- permitió escuchar el relato, entender el tema y el contenido. La segunda lectura cuya consigna promueve el registro de situaciones que necesitamos que se identifiquen con relación al contenido de la enseñanza, fue clave para el abordaje teórico y metodológico de un contenido que en años precedentes resultaba difícil de comprender en situaciones concretas dado que los estudiantes cursan el

segundo año de la carrera.

Formas virtualizadas que se expanden en el entorno digital

En el segundo trabajo práctico, que integró los contenidos de las unidades 1, 2 y 3 (en el que estudiamos los significados y sentidos de la enseñanza, sus procesos de anticipación y los procesos metodológicos vinculados al desarrollo de la clase), desarrollamos un juego de escape online mediado y representado por una presentación en Genially, cuyo propósito fue situar a los estudiantes en una realidad ficcional que los obligue a fundamentar el sentido de contenidos nodales de la didáctica general, a resolver consignas - de un entramado mayor que es la historia ficcional - vinculadas a situaciones propias de su futura práctica docente. En términos generales la actividad consistió en un recorrido con opciones múltiples audiovisual e hipertextual que, a través de pantallas diseñadas para tal fin, presentaba una narración ficticia sobre la búsqueda que realizan tres personajes: Andrés, Carlos y Bianca en el año 2050. Futuro en el que el mundo educativo fue dominado por los Hombres Máquina quienes tras diferentes estrategias y dispositivos lograron conquistar la institución educativa y modificar las formas de enseñar y aprender. Nuestros tres personajes intentan comprender cómo estas máquinas lograron hacerlo y a partir de diferentes consignas, los alumnos de 2023, deberán resolver cada una de los problemas que se presentan.

Reflexiones finales

Sostenemos que las prácticas pedagógicas del nivel superior requieren procesos de reconstrucción acorde a

los actuales escenarios y entornos en las que se despliegan e inscriben las prácticas de la enseñanza y, en ese sentido, los futuros docentes necesitan apropiarse de nuevos y renovados saberes didácticos. Los posicionamientos teóricos y decisiones didácticas expuestas en el presente ensayo pretenden socializar alternativas de intervención e innovación didáctica teniendo en cuenta las lógicas del conocimiento y los modos de apropiación de estos por parte de los sujetos en formación, así como los diversos medios tecnológicos disponibles y su potencial como herramienta educativa. En esta línea de pensamientos se pretende construir conocimiento didáctico vinculado al uso de tecnologías digitales como posibilidad de ofrecer alternativas y orientaciones didácticas que contribuyan pensar nuevas modalidades de enseñanza y a replantear el modelo pedagógico de la formación docente.

Referencias bibliográficas

- Armella, J. y Grimberg, S. (2023) Educar (entre) las máquinas. En J Armella y S. Grimberg Educación de plataformas. Sociedad postmedia y pedagogías por venir (pp. 23-45) Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Basabe, L. y Cols, E. (2007) La enseñanza. En Camilloni y otros El saber didáctico. Bs. As.: Paidós.
- Camilloni A. y Otras (2007) El saber didáctico. Buenos Aires. Editorial Paidós
- Díaz, A. (2020). Tiempos de pandemia y enseñanza universitaria: recrear las propuestas metodológicas entre el hogar y las plataformas de medios conectivos. *Innovaciones Educativas*, 22(número especial). <https://doi.org/10.22458/ie.v22iespecial.3216>.
- Díaz, A. (2023). Las mediaciones tecnológicas como oportunidades para la innovación didáctica en el

- nivel superior. Boletín SIED, (7), 126-142. Recuperado a partir de <https://revista.sied.mdp.edu.ar/index.php/boletin/article/view/113>
- Fainholc B. (2004). El concepto de mediación en la tecnología educativa apropiada y crítica. *Educación*, 1-6. Disponible en https://cmapsinternal.ihmc.us/rid=1119466861556_1804172076_502/educ.ar%20%20Educacion%20y%20TIC_%20El%20concepto%20de%20mediacion%20en%20la%20tecnologia%20educativa%20apropiada%20%20critica.pdf
- Hall, S. (1997). El trabajo de la representación. En Hall, S. (edit.). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. London, Sage Publications, 1997. Cap. 1, pp. 13-74.
- Ibarra, A. y T. Mormann (2000) Una teoría combinatoria de las representaciones científicas. *Crítica*, vol. XXXII, no. 95, pp. 3-46.
- Mozejko, D. T. (2004) El yo cómo representación. En Minhot, L, y Testa, A. (comp.) (2004) *Representación en Ciencia y Arte*. Editorial Brujas.
- Pruzzo V. (2015) Capítulo 1: La Didáctica: su reconstrucción desde la historia en Pruzzo V. (comp.) *Didáctica general. Investigación empírica y discusiones teóricas*. (pp. 11-35) Argentina. Instituto Superior de estudios psicopedagógicos y sociales
- Raiter, A. (2001) Capítulo 1: Representaciones sociales. En Raiter, A. (comp.) (2001) *Representaciones sociales*. (pp. 9-31) EUDEBA.
- Steiman J. (2018) *Las prácticas de la enseñanza - en análisis desde una didáctica reflexiva*. Argentina. Miño y Dávila.

El análisis de caso como estrategia metodológica interdisciplinar. Una experiencia de la materia Didáctica General en el profesorado universitario en química

Cristina Iturralde

citurral@fio.unicen.edu.ar

Fiorella Lurbet

fiorella.lurbet@fio.unicen.edu.ar

UNICEN

Introducción

Didáctica General es una materia de la Carrera de Profesorado Universitario en Química, de la Facultad de Ingeniería, Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Durante el año 2023 se realizó un cambio de plan de estudios, estableciendo un nuevo diseño curricular para la carrera.

El proceso de modificación del plan de estudios invitó a los equipos docentes de las materias a repensar sus prácticas pedagógicas y experiencias metodológicas, con el objetivo de generar una actualización en la formación docente y responder a las demandas actuales. En este sentido, se ha priorizado la inclusión de actividades curriculares organizadas y planificadas en forma conjunta entre los equipos de las diferentes áreas, y/o el trabajo con casos de enseñanza en los que cada espacio de formación aporte al análisis de los mismos y al desarrollo de apren-

dizajes autónomos (Res. C.S UNCPBA N° 8385/22). De esta manera, el análisis de caso como estrategia metodológica interdisciplinaria resulta un aporte para vincular el material teórico con las realidades socioeducativas de las escuelas, dando respuestas a problemáticas del ámbito profesional. Se trata de una actividad de aprendizaje que permite la integración de la base teórica-conceptual de las disciplinas con la práctica.

Considerando la estructura curricular del nuevo plan de estudios, la materia Didáctica General pertenece al 2° año de la carrera. Se desarrolla en el segundo cuatrimestre y corresponde al **Bloque de la Formación Pedagógica Específica**. Los estudiantes cuando llegan a la misma han tenido que cursar desde el **Bloque de Formación Pedagógica General** las siguientes materias: Introducción a la Carrera (1°) y Seminario introducción a la Vida Universitaria (1°); Fundamentos de la Educación (1°), Problemáticas Socio-institucionales (1°), Referentes Psicológicos de la Educación (1°) y Epistemología (2°). Así mismo han cursado hasta el momento diferentes materias del **Bloque de Formación Disciplinar Específico** (Introducción a las Ciencias Básicas, Matemática I y II, Física I, e Introducción a la Química); y del **Bloque de Formación en la Práctica Profesional Docente** (Espacio de Introducción a la Práctica Profesional Docente-Seminario Proyecto de Carrera 1°Etapa).

La materia Didáctica General tiene una carga horaria de 5 hs semanales (75 hs cuatrimestrales) y está organizada en 4 unidades temáticas: Módulo 1 “La Didáctica General y el rol docente. Desafíos y problemáticas actuales”, Módulo 2 “Currículum y Enseñanza”, Módulo 3 “Debates en torno a lo metodológico. La planificación de la enseñanza”, Módulo 4 “La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo”. Tal como

expresa Camilloni (2016), podemos explicitar que se trata de una disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir, las prácticas de la enseñanza, y que “tiene como misión describirlas, explicarlas y fundamentar y enunciar normas para la mejor resolución de los problemas que estas prácticas plantean a los/as profesores/as” (p. 22). Para ello, se contempla la existencia de distintas definiciones sobre la actividad de enseñanza, de diversas corrientes de pensamiento que han contribuido a consolidar modelos o enfoques sobre este aspecto central de la práctica docente.

Los primeros dos módulos tienen como principal objetivo aproximar a los estudiantes en aspectos teóricos de la disciplina, poniendo discusión y articulación la enseñanza y el currículum. Mientras que los módulos 3 y 4, se centran en la recuperación de dicha base teórica para iniciar la discusión metodológica en relación con la programación y acción de la enseñanza. Es aquí, en la articulación entre los 4 módulos, donde el análisis de caso se incorpora como estrategia pedagógico-didáctica.

En este sentido, el Módulo 1 aborda las diferentes preconcepciones de los estudiantes sobre la enseñanza, construidas en el recorrido escolar que han transitado por los diferentes niveles educativos del sistema en su condición de alumnos/as y que, seguramente, atraviesa su modo de concebir el quehacer docente. Es decir, se trata de poner en debate aquello que “sabemos” sobre la relación pedagógica, el sentido de la transmisión cultural que la escuela realiza y el valor individual y colectivo del conocimiento.

Por otra parte, el Módulo 2 se centra en estudiar el concepto de currículum y su relación con la enseñanza. Se trata de un concepto cuyo uso, asociado a lo pedagógico, se produce cuando la escolarización se convierte en

una actividad de masas. Surge así como una herramienta para organizar la enseñanza en etapas y niveles, y con una fuerte capacidad reguladora y controladora de los conocimientos que deben ser enseñados (Araujo, 2018). Es por ello que se otorga centralidad al Currículum como campo de conocimiento, reconociendo su finalidad, su función social, política, económica y cultural, y se profundiza el análisis del problema de la selección y organización de los contenidos curriculares, marcado por la pluralidad, divergencia y lucha de poder entre diversos actores. Es decir, se identifican aspectos ideológicos de dicha selección, a partir de la definición del arbitrario cultural que realiza el currículum, por medio de la selección de contenidos específicos que deben ser enseñados por la/os docentes y aprendidos por la/os estudiantes (Gvirtz y Palamidessi, 1998).

El Módulo 3 se centra en el análisis acerca de lo metodológico, entendido como una propuesta global, que comprende una perspectiva filosófica-ideológica, ética y estética, científica y pedagógica particular. Desde esta perspectiva, la planificación de la enseñanza se entiende como una construcción metodológica, permanente y dinámica, a partir de la cual se da lugar a la toma de decisiones en la acción, al manejo y gestión de los espacios, los tiempos, los grupos de alumnos, los recursos y los procesos de evaluación (Davini, 2015). La misma se construye a partir de considerar: La estructura conceptual/epistemológica, La estructura cognitiva de los sujetos en acción de apropiarse de ella, los contextos (áulico, institucional, social y cultural) y la posición axiológica del docente (Edelstein, 1996). Pensar la planificación desde este enfoque implica entender la enseñanza como una forma de indagación y creación del conocimiento. Ello significa que no hay una única manera de pensar y desarrollar las prácticas educa-

tivas, sino que requiere por parte del docente una búsqueda constante de definiciones y redefiniciones permanentes acerca del desarrollo de las mismas. Deberá ser capaz de detectar o descubrir problemas y buscar posibles soluciones a los mismos, se convertirá entonces en un docente investigador de su propia práctica (Fenstermacher, 1994), siendo la planificación una hipótesis de trabajo, un mapa tentativo de propuestas a recorrer, adecuado a cada contexto.

Por último, el Módulo 4, tiene como propósito la indagación de diversos rasgos de la evaluación en torno a cuatro preguntas: ¿por qué evaluar?, ¿qué evaluar?, ¿cómo evaluar?, ¿quién evalúa? Tal como plantea Feldman (2010), la respuesta a cada una de ellas muestra la diversidad de propósitos (certificar, diagnosticar, clasificar, predecir, orientar), de sujetos/objetos de la evaluación (los estudiantes, la enseñanza, los materiales, los métodos), de técnicas de evaluación (entrevistas, pruebas, observaciones) y de responsables de la evaluación (heteroevaluación, autoevaluación, evaluación independiente, etc.). En particular la evaluación de los aprendizajes ha de ser un proceso permanente y continuo que implica recolección y análisis de información, acompaña el proceso de aprendizaje de los/as estudiantes con respecto a los objetivos y finalidades previstos y sirve de base para analizar, reflexionar y mejorar la enseñanza.

El abordaje de los cuatro módulos se desarrolla de manera interrelacionada y espiralada, profundizando los marcos teóricos abordados en cada uno desde un enfoque de complejidad creciente (Sanmarti, 2001). Para ello, las estrategias de enseñanza llevadas adelante desde la materia se centran en el análisis, reflexión y debate sobre marcos teóricos provenientes del campo de la Didáctica y del Currículum, con el propósito de interpretar experiencias

pedagógicas áulicas y las prescripciones curriculares que enmarcan dichas prácticas. Desde esta mirada, consideramos al aprendizaje como un proceso contextual, que ocurre en el tiempo, con avances y retrocesos, y por lo tanto, no lineal; asimismo, es un proceso en el/la estudiante necesita volver sobre los mismos temas, conceptos, ideas y valores, asumiendo una condición espiralada, en donde se modifica la comprensión, la profundidad, el sentido de lo aprendido; por último, implica reconocer su continuidad en el futuro, a través del enriquecimiento y posibles transformaciones, que dependen en mayor medida de los conocimientos aprehendidos por los/as estudiantes en su trayectoria formativa, como así también de los aprendizajes que aportan las diversas materias en la formación docente inicial y continua (Anijovich y Mora, 2010). En este sentido, para acompañar el proceso de aprendizaje, es necesario, desde la enseñanza, crear un ciclo constante de reflexión-acción-revisión o de modificación, que invite al reconocimiento del fenómeno educativo desde una mirada multidisciplinar y compleja.

El análisis de caso como estrategia metodológica

Uno de los propósitos de la materia Didáctica General en el Profesorado Universitario en Química es la incorporación por parte de los/as estudiantes de conocimientos que aporten a su formación profesional desde una postura crítica y superadora de la realidad educativa actual. Ello implica por un lado, brindar una enseñanza que invite a los/as estudiantes a realizar diferentes actividades con el objeto de aprender. Y por otro lado, el aprendizaje requiere de estudiantes comprometidos e implicados en dicho proceso. Dado que coincidimos que Litwin (2008) en que los/as alumnos/as aprenden más y

mejor cuando participan activamente en la organización y búsqueda de relaciones entre la información nueva y la ya conocida, y no sólo cuando reciben nueva información.

En este sentido, la incorporación del estudio de caso como estrategia metodológica a la materia, ha sido una elección interesante y novedosa para dar lugar a la integración de los contenidos abordados en los 4 módulos, pues es una propuesta que involucra a los/as estudiantes activamente en la reinterpretación de los marcos teóricos trabajados en cada uno para analizar y comprender experiencias pedagógicas contemporáneas.

El caso es una herramienta o un instrumento para la enseñanza de un tema, de tipo narrativa, esto es un relato donde se cuenta una historia, se describe cómo sucedió un suceso. La descripción debe contener aspectos concretos de la práctica, información sobre el contexto, pensamientos, sentimientos y acciones (Litwin, 2008). Según esta autora, son dos las perspectivas de trabajo para plantear los casos: una implica la selección de casos reales, mientras que la segunda, consiste en construirlos para la enseñanza.

Pérez Escoda (2014), explica que esta estrategia didáctica al describir una experiencia, fenómeno o situación basada en un caso real y específico, o hipotético, permite identificar un problema a resolver, que conlleva a la reflexión y el aprendizaje de los estudiantes. Así, éstos construyen su aprendizaje “mediante el análisis, la interpretación de los elementos contextuales y personales, la búsqueda de soluciones, el contraste de ideas y opiniones y la elaboración de conclusiones para generar el conocimiento oportuno que permita encontrar una respuesta viable al problema planteado” (Pérez Escoda, 2014, p. 9). En definitiva, el análisis de caso promueve el aprendizaje

significativo y posiciona a los/as estudiantes frente a situaciones futuras que deberán afrontar como futuros/as profesionales.

De esta manera, el método de caso se construye en relación a ideas o aspectos relevantes de los distintos módulos de la asignatura, que merecen trabajarse en profundidad y adquiere el carácter de interdisciplinariedad, pues se involucran cuestiones de otras disciplinas o áreas de conocimiento, en tanto los problemas o hechos de la realidad difícilmente se puedan circunscribir a una sola. Este hecho permite pensar en una integración horizontal y vertical respecto del Plan de Estudios de la carrera, pues para analizar el caso, los/as estudiantes deben recuperar conocimientos y marcos teóricos abordados en materias correspondientes al Bloque de la Formación Pedagógica General y Específica, como así también del Bloque de Formación Disciplinar Específico (Química) y del Espacio de Introducción a la Práctica Profesional Docente. Asimismo, el tratamiento del estudio de caso puede continuar y ampliarse en las siguientes asignaturas del 3° y 4° año de la carrera. Esto implica, evitar la segmentación y fragmentación de los campos disciplinares desde las representaciones de estudiantes y docentes, como campos estancos, propiciando un abordaje interrelacionado de conocimientos. Ello requiere de un trabajo colaborativo, por parte de los/las docentes de cada materia, como así también de los/as estudiantes. Se espera en este sentido, que dicha propuesta tienda a la apropiación de contenidos de manera integral, donde los/as alumnos/as logren identificar, comprender y aplicar conocimientos provenientes de disciplinas que son, además, inherentes al quehacer docente y su práctica profesional.

La situación narrada en el caso, provoca el análisis y la interpretación, el intercambio de ideas con el grupo

de aprendizaje y la búsqueda activa de informaciones. La intención final es comprender el problema y el contexto de la situación, así como elaborar posibles maneras de intervenir en ella a fin de mejorarla (Davini, 2009). En este sentido, el desarrollo del trabajo sobre un caso incluye la formulación de preguntas críticas, que son las que obligan a la reflexión. Se trata de preguntas que apuntan a que los/as estudiantes pongan en juego sus saberes para analizar datos y elaborar conclusiones. Se incluyen preguntas de estudio (permiten la entrada de los/as estudiantes al caso, organizan la información), de discusión (llevan al análisis de los aspectos principales dirigen la problematización de la situación), facilitadoras (revelan los aportes individuales y posibilitan la interacción entre los/as estudiantes) y sobre el resultado de la discusión del caso (permiten revelar las posturas, las soluciones, los consensos y los disensos). La elaboración de las respuestas a las preguntas críticas se trabaja siempre en pequeños grupos. Cuando este espacio de discusión se da en el aula, el docente releva información para obtener datos sobre quiénes toman la iniciativa para hablar, quiénes comprenden la situación y quiénes presentan dificultades para interpretar la realidad estudiada, qué grupos lo abordan de manera superficial y cuáles en profundidad, etc. En definitiva, permite evidenciar las formas de actuación y el proceso de aprendizaje de los/as estudiantes.

Consideraciones finales

A modo de reflexión, el análisis de caso como estrategia metodológica es valiosa por un lado, desde el rol de estudiantes, para la reinterpretación de marcos teóricos; para la integración de contenidos y su abordaje interdisciplinar entre diversos campos; para el trabajo en grupo;

para consolidar un posicionamiento docente, reflexivo y crítico, frente a diversas problemáticas como acercamiento a la práctica profesional; entre otras. Por otro lado, desde el rol docente, implica la selección de una temática que propicie el abordaje de una gran cantidad de contenidos del currículo; desafiar a los/as estudiantes frente a situaciones complejas; generar espacios para cuestionamientos reflexivos y relevantes en torno al caso; realizar acuerdos y criterios entre docentes de diferentes materias para el abordaje y continuidad de la problemática en otras asignaturas. En definitiva, la decisión de trabajar a partir del método de casos, es un desafío dado que nos permite abordar una gran cantidad de temática, pero reconocemos también sus limitaciones ya que es imposible cubrir la totalidad del currículo. Al decir de Litwin (2008), es como si fueran puentes que nos permiten atravesar un camino para poder detenernos en otros lugares que constituyan verdaderos espacios de reflexiones.

Referencias bibliográficas

- Anijovich, Rebeca; Mora, Silvia (2010). ¿Cómo enseñamos? Las estrategias entre la teoría y la práctica. En “Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula”. Aique Grupo Editor. Buenos Aires.
- Araujo, Sonia (2018). Didáctica y Currículum. Revisita a algunos textos de Alicia Camilloni. Revista de Educación. 14, 147-167. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/3045
- Camilloni, Alicia (2007). Justificación de la didáctica. En “El saber didáctico”. Editorial Paidós, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Gvirtz, Silvina y Palamidessi, Mariano (1998). “El currículum en la Argentina”, en El ABC de la tarea

- docente: Currículum y enseñanza. Editorial Aique. Buenos Aires.
- Davini, María Cristina (2009). “Método de enseñanza: Didáctica General para maestros y profesores”. 1-ed Santillana. Buenos Aires.
- Davini, María Cristina (2015). “Las prácticas docentes en acción”. En *La formación en la Práctica Docente*. Ed. Paidós, Argentina (pp 83-112).
- Edelstein, Gloria (1996). “Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo”, en *Camilloni y otras, Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Ed. Paidós. Argentina (pp 75-89).
- Feldman, Daniel (2010). *Didáctica General. Aportes para el diseño curricular*. Ministerio de Educación
- Fenstermacher, Gary (1994). The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. In L. Darling-Hammond (Ed.), *Review of Research in Education*, 20, 3-56.
- Litwin, Edith (2008). El oficio en acción: construir actividades, seleccionar casos, plantear problemas. En “El oficio de enseñar: condiciones y contextos”. Ed Paidós. Buenos Aires.
- Pérez-Escoda, Núria (Coord.) (2014). *Metodología del caso en orientación*. Barcelona, Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educació). Documento electrónico. [Disponible en: <http://hdl.handle.net/2445/52210>].
- Res. C.S UNCPBA N° 8385/22. Diseño Curricular de la carrera Profesorado Universitario en Química. Noviembre de 2022. Tandil.

“Poner el cuerpo” para construir saberes de la Didáctica General: dispositivo y abordajes creativos

Pablo Daniel Muruaga

pablodanielmuruaga@gmail.com

Déborah Saientz

debsai@gmail.com

UNT

Introducción

El espacio del aula es también un espacio pedagógico y laborioso, en tanto vuelve a colocar en el centro del debate la preocupación de los docentes sobre lo que seleccionan y jerarquizan, entendiendo que las formas de la enseñanza ocupan todos los espacios posibles...

Edith Litwin 2016

Los modos y las formas didácticas que promovemos los formadores en nuestro oficio, procuran experiencias en términos de calidad, autenticidad y originalidad si diseñamos propuestas que se desprenden de lo que Edith Litwin (2016) llama buenas prácticas, por las razones e intenciones que éstas portan.

En este trabajo, pretendemos compartir nuestra propuesta de enseñanza desde la cátedra de Didáctica General de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Tucumán (F.A.UNT) La misma se podría comprender

como un dispositivo que se compone de propuestas, actividades, y (re)creaciones que convergen en la búsqueda de oportunidades para acercar a los estudiantes y provocar una racionalización crítica de lo vivenciado en las clases, desde construcciones sensibles y desafiantes. Esa composición se estructura con repertorios de estrategias creativas y motivadoras para reflexionar respecto de las implicancias y complejidades de la enseñanza, para trazar líneas de acción traducidas en abordajes artesanales y alternativos posibles, proyecciones lúdico-reflexivas, experiencias situadas y un hacer-pensar que atraviese y motive el cuerpo desde el análisis de supuestos, conceptos, imaginarios, estructuras de poder, elecciones y posicionamientos políticos, entre otras variables que alcanzan a la enseñanza.

En este sentido, la metáfora de “poner el cuerpo”, nos resulta apropiada, no sólo en su dimensión literal en donde el cuerpo es el soporte de esa praxis, sino también para representar aquel acto en donde las subjetividades diversas dialogan desde un hacer integrado que resuelve y se potencia ante una consigna que requiere un compromiso determinado, que luego transporta la producción de la experiencia al análisis colectivo. Entendemos entonces que dichas propuestas, legitiman la corporalidad como aquella consistencia que “nos permite sentir, registrar emociones, afectarnos en el encuentro con otros” (Souto 2017, p. 230)

Al mismo tiempo y, desde un dispositivo de formación que condensa un ideario que alberga supuestos pedagógico-didácticos impregnados por un hacer formativo político, social, humano y crítico intentamos, como ya dijimos, impactar en las subjetividades de quienes aprenden problematizando la enseñanza y advirtiendo sus múltiples y complejas dimensiones. En este marco es

preciso remarcar que el sentido del concepto de dispositivo de formación que tomaremos en este trabajo, remite al posicionamiento de Marta Souto (2019), quien define al mismo como “la combinatoria de diversas instancias articuladas para que el cursante pueda formarse de manera integradora al pasar y participar en ellas realizando distinto tipo de actividades y también permite que los docentes puedan planificar y proyectar la formación compleja de manera articulada”.

Desde este encuadre, el presente trabajo pretende socializar y fundamentar algunas propuestas diseñadas para la cátedra problematizando los modos en que se crean o recrean las actividades del dispositivo en tanto estrategias que apelan a la creatividad para promover la necesaria discusión de los saberes del campo de la Didáctica General. Luego, se intentará compartir algunas reflexiones sobre la construcción de los abordajes creativos en la formación docente en Arte, y más precisamente orientados a la construcción de saberes de la Didáctica General.

Aprendizaje creativo: estrategias del dispositivo que invitan a “poner el cuerpo” ...

Desde hace algunos años, en la cátedra de Didáctica general de la F.A.UNT venimos diseñando una serie de dinámicas y actividades enmarcadas en un dispositivo de enseñanza para un aprendizaje creativo que, de acuerdo a la contextualización del grupo clase, sus experiencias, saberes y la realidad social, histórica y política por la que estemos atravesando, posee variables significativas desde un posicionamiento crítico.

En ese plano, es relevante señalar que éste posicionamiento involucra un diálogo con el contexto, los ima-

ginnarios de la enseñanza, los supuestos y las teorías del aprendizaje, las perspectivas de quien enseña, las experiencias positivas y negativas de los estudiantes, la mirada del arte y lo artístico en la sociedad y la Escuela, y los contenidos de la agenda que marcan la realidad educativa contemporánea.

Se procura entonces, un diseño que proyecta propuestas que interpelen las construcciones previas de los estudiantes, estimulando la reflexión, el análisis, el diálogo, la afectividad y las emociones desde dinámicas corporales, lúdicas, de simulación, simbolización-metaforización, resolución grupal y algunas otras que apelan a la producción desde el pensamiento creativo. Esta elección didáctica busca y prioriza distanciarlos de una potencial enajenación del aprendizaje. Al respecto, es importante señalar que la categoría aprendizaje creativo responde a la perspectiva de la investigadora Elina Nora Dabas(1988), cuando plantea que “si el sujeto realiza un aprendizaje que podríamos llamar creativo, se apropia de él”. Asimismo, expone el sentido del aprendizaje, sosteniendo que “es el proceso por el cual un sujeto, en su interacción con el medio, incorpora la información suministrada por éste, según, necesidades e intereses, la que, elaborada por sus estructuras cognitivas, modifica su conducta para aceptar nuevas propuestas y realizar transformaciones inéditas del ámbito que lo rodea. El aprendizaje creativo requiere de la capacidad crítica del sujeto” (Dabas 1988 p. 22).

En la cátedra de la asignatura Didáctica General de los profesorado de Teatro y Danza Contemporánea de la Facultad de Artes de la UNT, se ensayan y diseñan estrategias que involucran el cuerpo, la reflexión y la sensibilidad para construir saberes de esta disciplina científica. Pensar este “hacer docente” como un desafío para el formador y leerlo como una oportunidad para “ dar

forma” a estrategias formativas, experimentales o de los bordes (Litwin 2016) cual artistas o artesanos que refinan sus métodos y prácticas, puede aportar significativamente a la construcción de los saberes de la Didáctica General.

Algunas de las actividades que podemos mencionar como parte de las estrategias diseñadas por el equipo de cátedra y que se estructuran a partir de esquemas organizados, son las siguientes:

- **El encuentro:** esta dinámica se elaboró para trabajar el concepto de Acto Pedagógico de Marta Souto, desde búsquedas que indagan en los modos diversos de encontrarse con otros, con el cuerpo de otro, con la mirada del otro, reconociéndose y conectándose de múltiples formas. Desde esta consigna, se ensayan encuentros acercándose y alejándose físicamente, recorriendo modos que pueden ir desde un abrazo, una mirada, señales grandilocuentes o minimalistas, un gesto lejano, un encuentro buscado, evitado, impedido y hasta un encuentro memorable. De acuerdo al contexto social y educativo, se proponen variantes orientadas a reconstruir o deconstruir supuestos y conceptos como los elementos configurantes del encuentro pedagógico, lo afectivo, lo cognitivo y lo social en la interacción entre el sujeto que aprende, que enseña y el contenido, los procesos no lineales sino espiralados en la relación, lo que subyace y se pone en juego en los “encuentros”, los tipos de análisis posibles en relación a lo social, lo psíquico y lo instrumental, entre otras cuestiones relevantes.
- **La máquina:** este ejercicio propone a los alumnos debatir acerca de cómo podría operar una máquina imaginaria sobre el pensamiento, el cuerpo y el ser íntegro del sujeto que aprende, para luego llevar el

artefacto a la escena y demostrar desde una representación, sus funciones y posibilidades con algún participante que haga uso del mismo. Esta propuesta fomenta el diálogo y simbolizaciones en relación a qué, cómo y por qué opera un sistema diseñado con un fin determinado sobre los sujetos y pensado por otros que debieran tener un conocimiento especializado. Asimismo, una variable interesante, establece la posibilidad de poner nombres como a las máquinas, lo cual juega un papel interesante en términos de identificación (es decir, ese “nombrar” devela supuestos que poseen los estudiantes sobre el sistema educativo). El diseño del ejercicio se organiza de tal modo que busca interpelar algunas construcciones para desnaturalizar y advertir aspectos vinculados a los posicionamientos y los enfoques de la enseñanza, las intenciones que se priorizan en ella, la estandarización de los modos de la enseñanza, las teorías del aprendizaje, la enseñanza y el aprendizaje como proceso dinámico, la dependencia ontológica de la relación, la naturaleza social del saber didáctico, la humanización implicada el acto pedagógico, la enseñanza como práctica humana y social, la tecnología y sus alcances en términos formativos, entre otros.

- **Recuerdos...de mis aprendizajes:** Procurando propiciar un clima adecuado en términos de espacios y predisposición para la escucha reflexiva, donde la musicalización tiene un protagonismo trascendental, se procede a leer-interpretar un texto especialmente elaborado por la cátedra, para provocar la emoción y los recuerdos de los estudiantes respecto de los modos que cada uno de ellos y ellas aprendieron. Al mismo tiempo, el texto diseñado, preten-

de ser una invitación a volver a los recorridos de aprendizaje haciendo foco en recuerdos que aluden entre otros, al qué y cómo se aprende cuando se pone en juego la memoria, la investigación, la experimentación, la reflexión, el juego, el cuerpo, el descubrimiento, la liberación, la ideología, el compromiso, la obligación, la grupalidad, a la distancia y al encontrarme con otros. Desde este ejercicio se trabajan y debaten aspectos que atraviesan los procesos de la enseñanza y el aprendizaje, las teorías de la psicología del aprendizaje, las relaciones de poder, la complejidad que encierra el acto de aprender, los estímulos, la transmisión, la construcción y las estructuras que intervienen en el aprendizaje, la intervención del sujeto y las consideraciones de este en los enfoques, los condicionantes del aprendizaje y aquello que actúa como mediador del mismo, entre otros aspectos igualmente importantes.

- **El engranaje:** La propuesta planificada estimula a trabajar con el pensamiento abstracto y la creatividad, en donde, en una primera instancia, todo el grupo debe ser parte de un mismo mecanismo que funcione al unísono desde un movimiento repetitivo y un sonido, palabra o frase que (las variantes pueden ir desde sonidos o ruidos de una Escuela o frases muy conocidas en las instituciones) se enuncien sistemáticamente, siendo parte del mecanismo sin perder de vista el relacionarse con el grupo desde el cuerpo o desde el gesto. En un segundo momento, en grupos más pequeños se repite la dinámica para poder socializar luego las producciones. Este ejercicio, que en muchos casos reporta simbolismos y hasta metáforas, habilita al diálogo, al análisis y la reflexión sobre los escenarios educativos actua-

les, sobre la creatividad en la enseñanza, sobre los supuestos en que se inscriben las tradiciones, los hábitos y recurrencias en la enseñanza y el aprendizaje, las instituciones y aquello que tiene calidad de instituido y lo que puede proyectarse como instituyente, lo que se reproduce inconsciente, sobre las prácticas de afiliación a un sistema, a “ser parte”, lo que se naturaliza y lo que se puede deconstruir si es objeto de análisis, entre otros aspectos de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

- **“La clase. Planificación, organización y puesta en marcha de una micro clase para aproximar a los estudiantes a una experiencia de enseñanza destinada a sus compañeros”:** Esta propuesta es parte fundamental del dispositivo de enseñanza, puesto que incentiva a practicar y ensayar la planificación de la enseñanza para luego concretar una micro clase de 20 minutos aproximadamente para los compañeros, quienes simularán ser estudiantes de esa clase. Esta experiencia intenta aproximar a los alumnos a una vivencia de formación en donde un alumno lleva a cabo un proceso en donde busca “enseñar algo que sabe” o le interesa y quiere compartir, fundamentando ampliamente ese objeto de la cultura, e investigando en su plano pedagógico, epistemológico y disciplinar. Al mismo tiempo se practica la redacción de los objetivos y los contenidos propiamente dichos. También la secuenciación de actividades específicas que contribuyan a lograr los objetivos como así también la planificación de la evaluación en términos de posicionamiento y diseño de instrumentos. Luego de la clase, la misma es objeto de reflexión contemplando sus propósitos, la metodología y las particularidades de la misma

en relación a lo planificado y lo experienciado. En tal propuesta se encausan conceptos teóricos problematizados en el cursado de la cátedra como la clase, el enfoque del que enseña, las grupalidades, las formas básicas para la enseñanza, la planificación o programación de la enseñanza, el currículum prescripto y el currículum vivido o real, la indagación de los saberes previos, la evaluación, el diseño de instrumentos, el tiempo y el espacio como reguladores, organizadores y variables de la enseñanza, la transposición didáctica, la potencia de la experiencia, las singularidades de hacer dialogar la teoría y la práctica, entre otros aspectos también relevantes.

Algunas otras actividades del dispositivo proponen:

- Talleres vivenciales de inicio y de cierre de la asignatura, planteando la complejidad y problematización que implica el cómo se aprende a enseñar, reflexionando desde el texto “¿Cuánto es una pizca de sal? Acerca del juego de la transmisión y las reglas de la pedagogía” de María Silvia Sierra (2010),
- Narrativas de experiencias de enseñanza y aprendizaje propias de los estudiantes para evocar, problematizar y provocar subjetividades e imaginarios de los procesos vivenciados e identificar posicionamientos, enfoques e implicancias de la enseñanza como “un encuentro”
- Visitas a la Escuelas Taller de Títeres de la provincia para efectuar entrevistas e indagar acerca de la naturaleza de las instituciones educativas, su cultura y sus dinámicas
- Propuesta para visitar la Escuela que habitaron los estudiantes desde la perspectiva de Sandra Ni-

castro (2006) en su texto “Revisitar la mirada de la Escuela” para reconstruir la mirada de la gramática de lo escolar, luego de haber transitado saberes pedagógicos y didácticos...

Entre algunas otras dinámicas y actividades, estas principalmente se sostienen como fundantes y transigentes para hacer variaciones o adecuaciones según el contexto, la situacionalidad y la planificación propuesta en base a los objetivos de la clase.

En esta línea, el dispositivo pedagógico planteado como artefacto complejo y programado, en el marco de un diseño creativo pensado para “poner el cuerpo” y que, a su vez, aspira a una práctica artesanal en términos de “un oficio cualificado que convoca a la experiencia y genera la posibilidad de experimentar” (Alliaud 2017, p. 97), se corresponde con algunos de los andamios que propone Davini cuando expone las formas generales para enseñar.

Conclusiones: algunas formas generales para enseñar que implican “poner el cuerpo”

En sintonía con las formas para enseñar planteadas por Davini, las actividades y dinámicas reseñadas en este trabajo tienen como propósito una serie de estrategias que se podrían configurar desde el siguiente repertorio metodológico que intenta ser creativo y motivador:

- Dinámicas vivenciales que provoquen el diálogo reflexivo y el debate democrático
- Lecturas múltiples de textos y sentidos elaborados con el cuerpo evocando la metáfora, la inferencia y semánticas diversas
- Dramatizaciones que representen situaciones esco-

lares ficticias y creativas consignadas como un desafío a resolver

- Actividades que provoquen, cotejen y contrasten teorías y conceptos interpelando los supuestos, culturas, imaginarios sociales y la realidad escolar
- Análisis crítico de experiencias personales, situaciones áulicas e institucionales y circunstancias socio-políticas que plantea la agenda educativa y su naturaleza dinámica
- Indagaciones situadas en instituciones que acerquen a los estudiantes a la cultura y las prácticas presentes en ellas.
- Experiencias significativas situadas orientadas a la observación y la comprensión de las situaciones escolares y sus dimensiones en términos de complejidad

Con estas estrategias apostamos a un modo de concebir la didáctica en la formación docente como un campo fértil para la experimentación, y como un espacio donde “aprender con el cuerpo” implique romper con las tradiciones academicistas de la enseñanza en la universidad donde el verbalismo denuncia prácticas que no aportan a la apropiación de saberes, pero desde propuestas que no logran quebrar con esas lógicas de transmisión tampoco. Pretendemos poder aportar a la formación docente desde una didáctica crítica que se compromete de este modo con otros modos de construir el conocimiento desde el corazón mismo de la didáctica. Esto cobra particular sentido al tratarse de carreras vinculadas al arte donde la escisión entre teoría y práctica obstaculiza a veces la apropiación de saberes de otros campos de formación. Asimismo, creemos que es una propuesta que permite acercar saberes y experiencias propias del mundo

del arte, con su naturaleza lúdica y creativa al campo de la didáctica y de la formación docente en general.

Referencias bibliográficas

- Alliaud A. (2017) Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio Buenos Aires. Paidós
- Dabas, E. N. (1988). Los contextos del aprendizaje; situaciones socio-psico-pedagógicas. Buenos Aires. Nueva visión
- Davini M.C. (2016) La formación en la práctica docente. Buenos Aires. Paidós
- Litwin E. (2016) El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Buenos Aires. Paidós
- Souto M. (2017) Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente. Rosario. Homo Sapiens
- Souto M. (2019) Acerca de la noción de dispositivo en la formación universitaria. En Educación, Lenguaje y Sociedad EISSN 2545-7667 Vol. XVI N° 16 (Abril 2019) pp. 1-16

El uso de la bibliografía y las prácticas de estudio de los alumnos de la facultad de humanidades en tiempos de pandemia

Maciel Karina del Valle Ortega

mortega@huma.unca.edu.ar

UNCA

Introducción

En el trabajo se describen y analizan las acciones que llevan a cabo los alumnos de la Facultad de Humanidades de la UNCA cuando estudian y realizan la lectura del material bibliográfico donde se presentan los contenidos a aprender. Centrar el trabajo en tales prácticas, permite identificar las distintas estrategias de estudio y lectura que posibilitaron a los estudiantes construir los conocimientos disciplinares de cada asignatura durante la Pandemia, las que contribuyeron a que los alumnos pudieran continuar avanzando en el cursado de sus carreras.

La lectura y las prácticas de estudio

La Pandemia exigió la suspensión de las clases presenciales en todos los establecimientos educativos, como también, su cierre por tiempo indeterminado. La situación sanitaria ocasionada por la Pandemia demandó que el gobierno decretara el aislamiento social, preventivo y

obligatorio (ASPO) lo cual requirió el despliegue de múltiples estrategias que permitieran sostener los procesos de formación pedagógica con el objetivo de garantizar el derecho a la educación. La continuidad pedagógica y la enseñanza del currículum académico se logró a través de la utilización de diferentes medios tecnológicos y plataformas virtuales cuyo uso estuvo supeditado a la tenencia y disponibilidad de internet y recursos tecnológicos por parte de los estudiantes y docentes. El uso de la tecnología en la enseñanza, promovió que el estudio por parte de los alumnos, se realizara a través de formatos variados, posibilitando llevar a cabo prácticas y experiencias que permitieran nuevas formas de aprender, que “promo[vieran] otros procesos cognitivos o capacidades comunicacionales” (España y Foresi, 2020, p.189).

En la educación superior universitaria se espera que el estudiante, a lo largo de su formación, adquiera competencias como también autonomía que le permita comprometerse “con el aprendizaje como meta personal, como ideal para lograr, no solo para llegar al egreso, sino con el objeto de desempeñarse como un profesional preparado para responder a los requerimientos del siglo XXI” (Morchio y Difabio de Anglat, 2015, p. 40). Con vista a alcanzar estas competencias, durante la Pandemia las propuestas de enseñanza como las actividades diseñadas por los docentes alentaron a que los alumnos aprendieran a “asumir el estudio de manera activa, comprometida y autónoma” (Fernández Panizza, 2016, p. 7) como también que desarrollaran la capacidad de aprender a aprender, la cual tiene importantes repercusiones en el rendimiento académico.

Hablar de estudiar exige pensar en un proceso mediante el cual se logra comprender un contenido, representarlo intelectualmente, como también entender su

estructura (es decir reconocer las categorías conceptuales que lo integran) y las relaciones que sostiene ese contenido con otros objetos de conocimiento. Las acciones llevadas a cabo por los estudiantes al momento de estudiar un nuevo tema o contenido, requiere en todos los casos “el desafío de aprender a relacionarse con los conocimientos de una manera esencialmente activa, en la que uno se compromete, desde lo que sabe y es, con las posibilidades de lo nuevo” (Cerletti, 2007, p. 5).

Desde la mirada de Fenstermacher (como se citó en Besabe y Cols, 2016) el alumno lleva a cabo el proceso de estudiar el cual consiste en el “conjunto de actividades que los estudiantes desarrollan para apropiarse del contenido (tratar con los profesores, resolver tareas asignadas, leer la bibliografía, elaborar resúmenes, identificar dificultades, hacer consultas, ejercitarse, etcétera)” (p. 127). El total de procedimientos que los alumnos realizan para lograr la consecución de aprendizajes; son los que suelen identificarse con el nombre de estrategias de aprendizajes, las cuales se caracterizan por tener “un carácter consciente e intencional en el que están implicados procesos de toma de decisiones por parte del alumno ajustados al objetivo o meta que pretende conseguir” (Valle, González Cabanach; Cuevas González; Fernández Suárez, 1998, p. 56), es decir que son acciones que se realizan voluntariamente para la realización de una tarea.

Para Weinstein y Mayer (como se citó en Valle; González Cabanach; Cuevas González; Fernández Suárez, 1998), existen tres tipos de estrategias de aprendizajes: las de repetición, de elaboración y de organización. La estrategia de repetición consiste en “pronunciar, nombrar o decir de forma repetida” (p.57) la información que requiere ser aprendida, la de elaboración busca conectar los nuevos conceptos con la información que ya se tiene

acumulada en la memoria y la de organización busca ordenar la información en un todo coherente.

Una de las operaciones básicas y esenciales que realiza un estudiante al momento de estudiar y aprender un nuevo contenido, es ponerse en contacto con la bibliografía a través de la lectura, la cual le permite “adentrarse en otros mundos posibles” (Ministerio de Educación de la Nación [MEN], 2015, p. 7). Una lectura detenida y comprensiva, implica un proceso de transacción entre el lector y los autores, a través de la cual el lector recupera los significados de cada tema y así aprender mejor. Esta manera de leer es uno de los atributos de la lectura académica. “Es a través de la lectura como los estudiantes del nivel superior toman contacto con la producción académica de una disciplina” (Carlino, 2005, p. 67) y se acercan, comprenden y aprenden los contenidos conceptuales.

Para Carlino (2005), el docente tiene la responsabilidad de proporcionarle y asignarle al estudiante, la bibliografía que deberá leer y analizar para cada clase, administrarle preguntas que le permitan focalizar su atención en ciertos conceptos, incitarlos a responder por escrito los interrogantes dados e invitarlos a comentar las respuestas y hacerle sugerencias para que reelaboren las ideas erróneamente interpretadas para que corrija los errores. Según la mirada de la autora “los universitarios aún necesitan el aporte de sus docentes cuando [se les da] para leer” (Carlino, 2005, p.68).

Metodología

El proyecto desde el cual surge el trabajo, se denomina Procesos de mediación pedagógica y tecnológica en las prácticas de enseñanza universitaria. Reconstruir los procesos metodológicos en los actuales escenarios

educativos, el cual se desarrolla en la SCYT UNCA ¹ la investigación que este plantea es de tipo descriptivo-interpretativo, con enfoque cuanti-cualitativo. Los datos se recabaron mediante un cuestionario² on line autoadministrado aplicado a estudiantes de carreras de grado de la UNCA. Con la encuesta se obtuvo una muestra de 1.255 respuestas. En el diseño del cuestionario se utilizó el software Kobo Collet. Las preguntas eran de selección única y múltiple, rating, jerarquización; también se incluyeron preguntas para completar. Se alcanzó una cantidad variada de respuestas según las unidades académicas siendo de la Facultad de Humanidades de la que más respuestas se obtuvieron 569, cantidad que representa un (45,3%) de la muestra total.

En el cuestionario se indagaron diversos temas, entre éstos se consideró las acciones que realizaban los alumnos al momento de estudiar para aprender un nuevo contenido y los modos en que usaban el material bibliográfico durante el proceso de estudio. En el primer caso el cuestionario les propuso 7 acciones: a. Trato de recordar las acciones que hice para aprender, b. Relaciono los contenidos nuevos con mis conocimientos previos, c. Organizo las tareas que debo realizar según el tiempo que tengo para estudiar, d. Hago resúmenes, esquemas conceptuales, e. Necesito comentar/conversar lo aprendido con otra persona, f. Necesito experimentar en la práctica (campo, laboratorio, etc.) los temas que nos enseñan, g. Necesito

1. Secretaria de Investigación y Posgrado de la Universidad Nacional de Catamarca.

2. El cuestionario fue aplicado entre el 2 y el 13 de agosto del año 2021, estuvo destinado a estudiantes de grado de la UNCA. Para ello se difundió el enlace por los entornos educativos de aprendizaje de todas las unidades académicas, correos institucionales y WhatsApp.

resolver ejercicios/problemas relacionados al tema que estoy estudiando. Estas acciones debían seleccionarse según 5 opciones de respuestas (Siempre, Muchas Veces, Algunas Veces, Pocas Veces y Nunca).

En el caso del uso del material bibliográfico, el cuestionario les proporcionó 8 tipos de acciones: a. Subrayo las ideas relevantes, b. Tengo que imprimir los textos para poder estudiar, c. Leo desde la computadora o celular y ahí edito los textos, d. Consulto otras fuentes (analógicas o digitales) además de las obligatorias, e. Solo leo lo que el profesor nos indica, f. Escribo comentarios al margen del texto, g. Leo haciendo saltos entre las páginas o títulos que me interesan, h. Leo y Escribo mis propios resúmenes /apuntes. Las acciones también debían elegirse según las opciones (Siempre, Muchas Veces, Algunas Veces, Pocas Veces y Nunca).

Las acciones (las referidas a las prácticas de estudio como al uso de la bibliografía) se describen de forma analítica y se presentan gráficamente según los valores porcentuales más significativos obtenidos en las 5 opciones de respuestas.

Aprendiendo nuevos contenidos

Las respuestas obtenidas en la pregunta Cuando estas aprendiendo nuevos contenidos ¿Con que frecuencia realizas las siguientes acciones?, permiten identificar que tres son las operaciones que más frecuentemente llevan a cabo los alumnos al momento de construir nuevos aprendizajes. Las acciones de mayor porcentaje en la opción Siempre, son: b. Relaciono los contenidos nuevos con mis conocimientos previos, con un (41 %), c. Organizo las tareas que debo realizar según el tiempo que tengo para estudiar, con un (39%), d. Hago resúmenes, esquemas

conceptuales con un (38%).

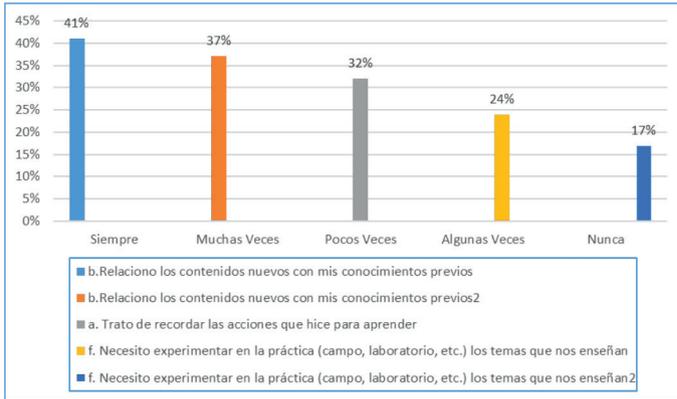
En la respuesta Muchas Veces, las acciones que más se destacaron son: b. Relaciono los contenidos nuevos con mis conocimientos previos, con un (37%), c. Organizo las tareas que debo realizar según el tiempo que tengo para estudiar, con un (31%), y a. Trato de recordar las acciones que hice para aprender, con un (29%).

En la opción Algunas Veces, la recurrencia se observa en: a. Trato de recordar las acciones que hice para aprender, con un (32%), e. Necesito resolver ejercicios/problemas relacionados al tema que estoy estudiando, con un (32%), g. Necesito comentar/conversar lo aprendido con otra persona, con un (25%).

En la respuesta Pocas Veces, los porcentajes más alto se encuentran en las acciones f. Necesito experimentar en la práctica (campo, laboratorio, etc.) los temas que nos enseñan, con un (24%), a. Trato de recordar las acciones que hice para aprender, con un (17%) y e. Necesito comentar/conversar lo aprendido con otra persona esta misma acción, con un (16%),

En la opción Nunca, las acciones más seccionadas son: f. Necesito experimentar en la práctica (campo, laboratorio, etc.) los temas que nos enseñan, con un (17%), continuando g. Necesito resolver ejercicios/problemas relacionados al tema que estoy estudiando, con un (16 %) ye. Necesito comentar/conversar lo aprendido con otra persona, con un (10%).

Gráfico N°1: Acciones que los estudiantes más realizan al momento de estudiar³



Fuente: Base de datos Cuestionario. *Continuidad pedagógica en contexto de pandemia: consulta a estudiantes de la UNCA.*

La descripción antes realizada, muestra que los estudiantes al momento de estudiar realizan diferentes acciones, algunas de forma reiterada y otras de manera más esporádica dependiendo de sus propias prácticas o formas de llevar a cabo el estudio. Las respuestas revelan que las acciones más realizadas, son el establecimiento de relaciones entre los saberes previos y los nuevos conocimientos, procedimiento mediante el cual buscan “integrar los materiales informativos relacionando la nueva información con la información ya almacenada en la memoria” (Valle; González Cabanach; Cuevas González; Fernández Suárez, 1998, p.58) acción que crea las con-

3. En el Gráfico N°1, solo se presenta las acciones que mayor porcentaje obtuvieron en las opciones de respuesta Siempre, Muchas Veces, Algunas Veces, Pocos Veces, Nunca.

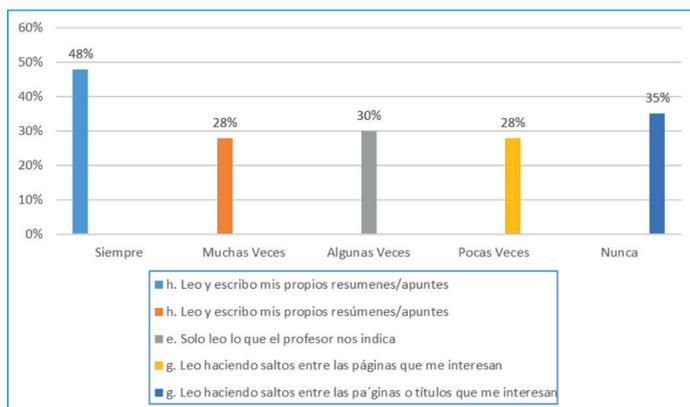
diciones cognitivas para el desarrollo de un aprendizaje significativo. Asimismo, se observa que las acciones que llevan a cabo dependen del tiempo con el que cuentan para preparar un parcial o examen y que habitualmente confeccionan resúmenes y/o esquemas conceptuales, técnicas que les permiten centrarse en los conceptos y/o temas más importantes del material de lectura.

Un aspecto a destacar es que los alumnos emplean procesos metacognitivos, entendiéndose a este según lo define Montse (2005) como “el conocimiento de nuestras cogniciones” (p. 137), las cuales pueden referirse a operaciones mentales como la memorización, la comprensión, la atención, etc. las que permiten la autoregulación y planificación del empleo de las facultades cognitivas que posibilitan el aprendizaje, como también, la recuperación de los pasos que se utilizaron en situaciones de apropiación previos con el fin de volverlos a emplear en la construcción de nuevos saberes.

Uso del material bibliográfico

En la pregunta: Con relación al uso del material bibliográfico ¿Con qué frecuencia realizas las siguientes acciones?, los estudiantes mostraron que cuando leen y/o estudian, emplean variedad de estrategias. En la opción Siempre, se destacan: h. Leo y escribo mis propios resúmenes/apuntes, con un (48%), a. Subrayo las ideas relevantes, con un (43%) y b. Tengo que imprimir los textos para poder estudiar con un (38%).

Gráfico N°2: Modos de uso del material bibliográfico⁴



Fuente: Base de datos Cuestionario. Continuidad pedagógica en contexto de pandemia: consulta a estudiantes de la UNCA.

En la respuesta Muchas Veces, las acciones más recurrencia son: h. Leo y escribo mis propios resúmenes / apuntes, con un (28%), a. Subrayo las ideas relevantes, con un (27%) y d. Consulto otras fuentes (analógicas o digitales) además de las obligatorias, con un (26%),

En la opción Algunas Veces, las acciones que más se destacaron son: e. Solo leo lo que el profesor nos indica, con un (30%), d. Consulto otras fuentes (analógicas o digitales) además de las obligatorias, con un (29%), y g. Leo haciendo saltos entre las páginas o títulos que me interesan, con un (23%).

En lo referente a las acciones que Pocas Veces reali-

4. En el Gráfico N°2 solo se presenta las acciones que más porcentaje obtuvieron en las opciones, Siempre, Muchas Veces, Algunas Veces, Pocas Veces y Nunca.

zan los estudiantes al consultar los textos son: g. Leo haciendo saltos entre las páginas o títulos que me interesan, con un (28%), e. Solo leo lo que el profesor nos indica, con un (23%) y c. Leo desde la computadora o celular y ahí edito los textos, con un (22%).

En la opción Nunca, obtienen los porcentajes más altos, las acciones g. Leo haciendo saltos entre las páginas o títulos que me interesan, con un (35%), c. Leo desde la computadora o celular y ahí edito los textos, con un (17%) y f. Escribo comentarios al margen del texto, con un (14%).

La descripción presentada, muestra que los estudiantes realizan algunas acciones de manera más frecuente que otras, entre las que se cuentan, resaltar las ideas principales de los textos, acción que les posibilita elaborar resúmenes y apuntes de estudio, hacer impresiones de los textos para poder leerlos, aunque hay alumnos que manifiestan intervenir directamente los materiales desde sus dispositivos electrónicos, también expresan realizar consultas, lecturas y aprendizaje de los contenidos desarrollados en la bibliografía que les proporciona el docente de cada materia, aunque también mencionan recurrir a otras fuentes, y que generalmente leen el material en toda su extensión, es decir que no se centran solo en los títulos donde se desarrolla el contenido de su interés.

Conclusiones

Las respuestas proporcionadas por los alumnos muestran que al momento de leer la bibliografía y estudiar su contenido, despliegan una variedad de procedimientos que les permiten comprender y aprender de modo significativo el contenido disciplinar y que realizan procesos metacognitivos mediante los cuales identifican

las estrategias cognitivas que realizan cuando construyen nuevos conocimientos para emplearlas en otras situaciones de estudio.

Se destaca también que desarrollan prácticas de lectura autónomas individuales e incluso solitaria de los textos y que en el desarrollo de este proceso identifican ideas y conceptos, hacen resúmenes, resuelven actividades y se preparan según los tiempos disponibles para evaluaciones parciales y exámenes, etc. Se observa asimismo que utilizan los textos como fuente de información y conocimiento, la cual complementan con datos proveniente del contexto y otras fuentes las que emplean para la construcción de nuevos aprendizajes, y que utilizan sus “esquemas previos de conocimiento del mundo que guardan [como] lecto[res] en su memoria” (Cubo de Severino, 2005, p.19), para construir conexiones entre sus saberes previos y los nuevos a adquirir.

Se observa que durante la Pandemia el conjunto de acciones desplegadas por los alumnos tanto en el estudio como en la lectura contribuyeron al desarrollo de la competencia de aprender a aprender, situación que les permitió sobrellevar las exigencias y desafíos que les impuso sostenerse en la trayectoria de sus carreras, y adquirir hábitos de lectura y estudio que les permitirían continuar con su proceso formativo durante el cursado de la carrera como también una vez egresados.

Referencias bibliográficas

- Besabe, Laura y Cols, Estela (2016). La Enseñanza. En Alicia R.W. de Camilloni, E. Cols, L. Besabe y S. Feeney, El Saber didáctico (pp.125-161). Buenos Aires, Argentina: Paidós
- Cubo de Severino, Liliana. (2005). ¿Cómo compren-

- demos un texto escrito?. En L. Cubo de Severino (Coord.), *Leo pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora.* (pp.17-38). Córdoba, Argentina: Comunic-arte
- Cerletti, Alejandro (2015). Prólogo a la re edición. En G. Obiols, *Cómo estudiar. Metodología del aprendizaje* (pp.5-6). Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- España, Ana Elena y Foresi, María Fernanda. (2009). *Las prácticas y el desarrollo profesional ante las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación.* En L. Sanjurjo (Coord.), *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales* (pp. 183-222). Buenos Aires, Argentina: Homo Sapiens.
- Fernández Panizza, Gabriela. (2016). *Herramientas para enseñar a estudiar.* Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor
- Ministerio de Educación de la Nación. (2015). *Documento transversal 2. Leer y aprender a leer.* 1a ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de: http://universidadesup.fahce.unlp.edu.ar/materiales/materiales-del-postitulo/DT2_XIV_ISBN.pdf
- Montse, Tesouro. (2005). *La metacognición en la escuela: la importancia de enseñar a pensar.* *Educación* (35), p.135-144.
- Morchio, Ida Lucía y Difabio de Anglat, Hilda. (2015). *Aprender en la Universidad.* En I. L. Morchio (Coord), *Aprender a aprender como meta de la educación superior* (pp. 35-79). Buenos Aires, Argentina: Teseo.
- Valle, Antonio; González Cabanach, Ramón; Cuevas González, Lino; Fernández Suárez, Ana (1998). *Las estrategias de aprendizaje: características básicas y*

su relevancia en el contexto escolar. Revista de Psicodidáctica, (6), pp. 53-68.

El portafolio digital, como experiencia creativa de evaluación de los aprendizajes

Mariela Inés Serón

marielaseron17@gmail.com

UNPA - UNPSJB

Introducción

Nuestro propósito es socializar la experiencia evaluativa que desarrollamos en la cátedra Didáctica General del Profesorado Universitario en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Unidad Académica Caleta Olivia.

El contexto de pandemia nos llevó a replantear la evaluación de los aprendizajes, nuestro desafío fue formular una estrategia de evaluación que respondiera a la necesidad de desarrollar prácticas evaluativas mediada por las tecnologías. De manera que, decidimos como estrategia de evaluación la elaboración de un “portafolio digital”, con el objetivo de centrarnos en los estudiantes y sus procesos de aprendizaje y concebir a la evaluación como una instancia más del acto formativo, que acontezca a lo largo del mismo.

La necesidad de ofrecer una evaluación de los aprendizajes que resulte coherente con los principios metodológicos de la cátedra, nos condujo a pensar y elaborar una propuesta que sea integradora de los procesos de aprendizajes. Como así también, resignificar lo que hemos aprendido como formadores durante la pandemia, contexto novedoso y disruptivo, que nos planteó la necesidad de generar cambios en nuestras prácticas de ense-

ñanza y en consecuencia en las practicas evaluativas.

En esta línea de sentido, consideramos valiosa una postura de reconstrucción crítica, desde la cual la enseñanza supone una práctica política y como tal deliberativa, que implica la construcción de conocimientos particulares en relación a las circunstancias en la que se inscribe. Actualmente, la tecnología nos remite a otros modos de percepción y comprensión de nuestro mundo, por lo tanto, a nuevas formas de construirnos como sujetos, es decir, nuevas sensibilidades y subjetividades.

Ante estas condiciones y en la búsqueda de dispositivos que contribuyan a la mejora del proceso evaluativo, nos vimos movilizados a reformular las prácticas evaluativas para llevarlos al formato virtual, lo cual nos condujo a revisar los dispositivos de evaluación, elaborar criterios y repensar las instancias de evaluación.

Finalmente, ofreceremos algunas reflexiones en torno a la experiencia evaluativa, que esperamos sean un aporte para explorar y pensar otras prácticas de evaluación posibles en la formación docente.

Referencias conceptuales

El portafolio digital es una estrategia de evaluación que permite respetar la totalidad de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, sin realizar en ellos cortes arbitrarios ni incongruentes, en tanto ubica a los estudiantes como protagonistas de sus procesos de aprendizajes, los ayuda a tomar conciencia de qué aprenden, cómo aprenden y posibilita que se impliquen personalmente en la evaluación.

La indagación bibliográfica que efectuamos nos aportó un marco conceptual más amplio que nos ayudó a reconocer otros rasgos particulares del portafolio digi-

tal. Al respecto, la enmarcación conceptual de Kunnari y Laurikainen (2017) nos resultó de sumo valor, en tanto enfatizan que el portafolio digital se centra en la apropiación genuina de conocimientos que cada estudiante realiza durante un cierto período, a partir de la producción de materiales diversos que elaboran en forma personal o grupal con la orientación pedagógica de los profesores:

Los portafolios digitales son espacios de aprendizaje y trabajo digitales de propiedad de los estudiantes para recopilar, crear, compartir, colaborar, reflexionar sobre el aprendizaje y las competencias, así como almacenar las retroalimentaciones y evaluaciones recibidas. Son plataformas que los estudiantes deben diseñar para implicarse en su desarrollo personal y profesional, e interactuar activamente con las comunidades de aprendizaje y los diferentes agentes implicados en el proceso de aprendizaje. (Kunnari, I.; Laurikainen, M, 2017, p.17).

Así, el portafolio digital facilita un seguimiento sobre los trabajos de los estudiantes de manera procesual para identificar elementos de los aprendizajes que pueden resultar significativos. En la línea de este planteo:

“El portafolio digital se caracteriza, a diferencia de su homólogo analógico, por su potencial de interactividad y por la posibilidad de construir un texto multimodal e hipertextual que pueda compartirse en la red por parte de la comunidad formada por el grupo-clase o incluso por una comunidad mayor” (Argüello – Montmany, 2019, p. 15). (Zabalza, 2003, p. 13)

También podemos describir el portafolio como aquella “agrupación selectiva y reflexiva de evidencias sobre el propio aprendizaje que ayuda a evidenciar y compartir las competencias que se han desarrollado, partiendo de los intereses, las experiencias y los vínculos de

orden teórico-prácticos establecidos” (Klenowski, 2014).

Pero además “... la característica más valiosa que aporta el portafolios frente a otros procedimientos de evaluación, es que nos facilita o suministra información acerca del proceso de aprendizaje y desarrollo del alumnado”. (Barragán, 2005, p.123) Dicha información se adquiere según la autora, a través de la recopilación, compilación, colección y repertorio de evidencias y competencias profesionales que forman a los estudiantes para un futuro desarrollo profesional.

A manera de síntesis, según los aportes teóricos de diversos autores, podemos señalar que el portafolio digital debe formar parte del desarrollo cotidiano de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en este sentido las prácticas evaluativas tienen que englobar todo el proceso formativo y por último las actividades evaluativas deben generar múltiples acciones cognitivas.

Reseña sobre la experiencia efectuada

En la Plataforma Moodle de la universidad, en nuestro espacio de aula virtual, consignamos la elaboración del portafolio digital que los estudiantes desarrollarían durante la cursada:

- Podían utilizar como herramientas digitales Genial.ly, Canva, Padlet, o cualquier otra aplicación gratuita que se encuentre disponible en la web para diseñar textos multimodales.
- En el portafolio digital debían coleccionar los trabajos y actividades producidos durante la cursada, adecuadamente organizados como una creación única y original.
- Todos los trabajos recopilados tenían que manifestar evidencias de sus aprendizajes, para lo cual de-

berían elaborar una fundamentación sobre el valor que cada actividad tiene.

- En lo referente a la organización del portafolio digital, sugerimos incluir un índice secuencial de los trabajos, una presentación que explique que se encontrará en él y cuál es el propósito, o una justificación en la que los estudiantes presenten su experiencia.
- Les estudiantes podían elegir la forma de presentación-representación a través de un texto multimodal. Cada trabajo sería seleccionado por alguna razón, de modo cuidadoso y justificado. Así la colección podría modificarse a lo largo del tiempo; para incluir o quitar trabajos y tomar distancia de su producción.
- Los portafolios digitales debían ser compartidos en el aula virtual para que todos los participantes tengan acceso al mismo.
- De esta experiencia realizada, advertimos como hallazgos relevantes que la utilización del portafolio digital en tanto estrategia de evaluación permitió a los estudiantes:
- Elaborar un registro sobre sus propias impresiones en relación a los aprendizajes, a través de momentos de reconstrucción de las producciones, distanciamiento y revisión.
- Reflexionar sobre su progreso, en concordancia a sus propios procesos de aprendizajes, a partir de comentarios críticos individuales acerca de los trabajos seleccionados.
- Realizar una selección y exponer las evidencias de los aprendizajes en las que puedan dar cuenta de su proceso formativo. Al decir de Odetti,(2012) se

posicionaron como curadores, seleccionaron materiales para luego generar una estructura estética a través de la cual otros pudieran apreciar sus creaciones.

- Confeccionar presentaciones interactivas y multimediales, para profundizar y fortalecer el desarrollo de la competencia digital.
- Efectuar una instancia de autoevaluación y coevaluación, lo cual fue sumamente enriquecedora como cierre de las residencias.
- Aprender y vivenciar otra estrategia de evaluación de los aprendizajes y en consecuencia puedan utilizarla en sus futuros desempeños profesionales.

Por lo expuesto, en la búsqueda de dispositivos que contribuyan a la mejora del proceso evaluativo, comprendimos que “Se puede argumentar que la única cosa útil que nosotros, como profesores, podemos hacer para influenciar positivamente los procesos de aprendizaje y enseñanza, es elegir correctamente el diseño de la estrategia de evaluación adecuada a cada propósito”.(Brown y Glasner, 2003, p. 87)

Fundamentos conceptuales de la propuesta

Resulta necesario señalar que referirnos a la evaluación de los aprendizajes en relación a los procesos de formación, dado que no es posible dissociar la evaluación de las acciones de formación, porque una acción de formación siempre es una combinación de actividades del formador y de los estudiantes. Al respecto, Barbier enuncia que “... una actividad de formación es una actividad de transformación de alguien que ya existe. No se vierte saber en un recipiente, se interviene en una dinámica de

cambio ya iniciada” (Barbier, 1999, p.78).

Por lo tanto, en el campo de la formación se concreta el encuentro cara a cara entre el formador y el sujeto en formación, en el cual se inscriben ciertas prácticas y se desarrollan las acciones de transformación específicamente denominadas proceso de formación. En estas circunstancias según Barbier (1999) la evaluación es el momento más fuerte de la formación. Así, la manera en que se lleva a cabo la evaluación de una acción de formación, puede ofrecer indicadores sobre la naturaleza exacta de los objetivos perseguidos y de las condiciones de poder en las cuales se determinan y se persiguen esos objetivos en la propuesta de enseñanza. Otro aspecto importante a tener en cuenta es que:

Pensar la evaluación como una práctica implica aceptar su carácter social, abierto a la interrogación, a la problematización y a la producción de conocimiento. Por lo tanto, debemos acercarnos una y otra vez a ese objeto de evaluación para conocerlo en su complejidad, para interrogar las propias prácticas de evaluación puestas en juego, ya que, al pronunciar juicios de valor sobre ese objeto que evaluamos, ponemos en acto presupuestos teóricos de orden ético político-con los juicios afectamos al objeto- estos presupuestos son tan importantes como los requisitos metodológicos y técnicos que se articulan según el objeto seleccionado. (Placci, 2022 p 3)

En este sentido, comprendemos que el portafolio digital como estrategia de evaluación de los aprendizajes en la formación docente, de ninguna manera debería transponer una evaluación tradicional, sino por el contrario nos posiciona desde una evaluación formativa. Lo que queremos resaltar es que la evaluación formativa proporciona información que nos permite a los profesores tomar decisiones de manera más reflexiva y fundamentada,

por consiguiente:

...una evaluación más formativa no toma menos tiempo, pero brinda informaciones, identifica y explica los errores, sugiere interpretaciones en cuanto a las estrategias y actitudes de los alumnos, y por lo tanto alimenta directamente la acción pedagógica, mientras que el tiempo y la energía volcados en la evaluación tradicional distraen de la invención didáctica y la innovación. (Perrenoud, 2008, p.89).

Sabemos que en la formación docente la utilización del portafolios como estrategia de evaluación implica el diseño de una propuesta didáctica basada en la comprensión genuina de los conocimientos que privilegie la realización de actividades que generen conocimientos y aprendizajes significativos. Por ello, nos pareció adecuado retomar el marco conceptual de la evaluación formativa “... como una oportunidad para que el estudiante ponga en juego sus saberes, visibilice sus logros, aprenda a reconocer sus debilidades y fortalezas y mejore sus aprendizajes” (Anijovich, 2017, p. 32). Cabe mencionar que las buenas prácticas de evaluación y enseñanza se influyen mutuamente e impactan en los aprendizajes.

En efecto, nos focalizamos en generar prácticas de retroalimentación que faciliten devoluciones individuales y diálogos e intercambios grupales, claramente la retroalimentación permite promover procesos de evaluación globales, complejos y auténticos y, por tanto, aprendizajes profundos, relevantes, más allá de los meramente estratégicos. (Canabal y Margalef, 2017 p. 167)

Es importante señalar que todas las producciones que realizaron los estudiantes incluyeron procesos de acompañamiento tales como orientaciones personalizadas y grupales. Al respecto una mirada superadora nos permite reconocer que “un buen evaluador no se impro-

visa. La experiencia docente le ayuda a afinar sus juicios y a distinguir lo que hay de original en las expresiones de cada estudiante”. (Camilloni, 1989, p. 14) para poder apuntar a los procesos de aprendizajes, totalmente heterogéneos y así ser capaces de reconocer errores, dificultades, necesidades y estimular logros.

A modo de cierre provisorio

La pandemia nos interpeló sobre nuestras prácticas de enseñanza y de evaluación, pero más profundamente, nos llevó a comprender que la evaluación se inscribe en el campo de las prácticas, que adopta especificidad por su carácter situado y singular. Uno de los desafíos que se presentó en contexto de pandemia fue poder promover procesos formativos capaces de generar un diálogo de saberes entre docentes y estudiantes. En este sentido, nos importa señalar que el portafolio digital resulta un instrumento muy valioso para propiciar una construcción individual y colectiva del aprendizaje en contexto de educación virtual.

Claramente el portafolio digital como estrategia de evaluación abarca un doble proceso, un momento en el cual los estudiantes son creadores y autores de sus vivencias de aprendizaje y otro en el que se constituyen en lectores y comunicadores de su propia obra, de su práctica y de sus aprendizajes, a la vez que como profesores podemos evaluar nuestra propia tarea.

Otro aspecto que buscábamos lograr con esta estrategia evaluativa fueron “... evaluaciones originales, buen vínculo con ellos, respeto y cuidado por las diferencias en el trato y en el estímulo y compromiso con la comprensión” (Litwin, 2010, p. 57). Pero también, como refiere Maggio (2021) incluir otros modos de evaluar que

permitan seguir adelante, que sean cuidadosas de las trayectorias estudiantiles.

No podemos dejar de mencionar que el portafolio digital integra los procesos de enseñanza y aprendizaje, esto significa que enriquece la evaluación en tanto se desarrolla de forma compartida entre los estudiantes y docentes. Por lo tanto, “esta construcción remite a una “evaluación como actividad crítica de aprendizaje y de enseñanza, como actividades dinámicas que interactúan dialécticamente en el mismo proceso estableciendo relaciones de carácter recíproco”. (Placci, 2022 p.4)

Finalmente, la formación docente en estos nuevos escenarios nos invita a revisar nuestras prácticas evaluativas, generando un necesario proceso reflexivo capaz de provocar otras acciones. Es por ello que reconocemos que trabajamos en el marco de una didáctica transmedia (Kap, 2020) una didáctica que requiere de una actitud permeable y atenta a lo emergente para movernos en entornos virtuales y un construir desde el hacer y la experimentación.

En este marco sostenemos que la evaluación en la formación de futuros docentes se configura como una instancia de conocimiento y aprendizaje, a fin de producir transformaciones y mejoras. En clave de prácticas situadas, enfatizamos la importancia de analizar nuestro posicionamiento respecto a cómo comprender la evaluación en sintonía con la forma que asumimos de enseñar.

Referencias bibliográficas

Anijovich, R. (2017) “La evaluación formativa en la enseñanza superior” Voces de la educación. 2 (1) pp. 31-38.

Argüello, V- Montamany: Iniciarse en el ámbito de los

- portafolios digitales, en Pujolà, J. T. (2019) El portafolio digital en la docencia universitaria. Ediciones Octaedro, S.L. i Universitat de Barcelona, IDP/ICE
- Barbier, Jean Marie (1999) Practicas de formación. Evaluación y análisis. UBA Ediciones Novedades educativas. Serie N° 9.
- Barbier, J.M. (1993); La evaluación en los procesos de formación. Paidós: Bs. Aires.
- Barragán Sánchez, Raquel: (2005) El portafolio. Metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Una experiencia práctica en la Universidad de Sevilla, Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 4 (1), 121-139.
- Brown, S. & A. Glasner (2003). Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques. Madrid: Narcea (Colección universitaria). (Ed. original de 1999: assessment Matters in Higher Education. Buckingham: Open University Press).
- Camillioni, A; Celman, S; Litwin, E y Palou de Maté, C. (1998). La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Paidós: Bs. Aires. Argentina.
- Canabal, C. y Margalef, L. (2017). La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 21 (2), 149-170.
- Maggio, Mariana (2021). Educación en pandemia. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós, 2021.
- Odetti, V (2012). Curaduría de contenidos: límites y posibilidades de la metáfora. En PENT FLACSO. Disponible en: <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/curaduria-contenidos-limites-posibi->

lidades-metafora.

- Kap, M. (2020). Una didáctica transmedia: derivas sobre mutaciones y nuevas mediaciones en el campo de la didáctica. *Revista Argentina De Comunicación*, 8(11), 82-109. Recuperado a partir de <https://www.fadeccos.ar/revista/index.php/rac/article/view/34>
- Klenowski, V. (2014). *Developing portfolios for learning and assessment*. Londres: Routledge Falmer.
- Litwin, E (2010). *La Evaluación de la Docencia: Plataformas, Nuevas Agendas y Caminos Alternativos*. Memorias del I Coloquio Iberoamericano La Evaluación de la Docencia Universitaria y No Universitaria: Retos y Perspectivas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 3 (1) 51-59, Disponible en: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art4.pdf
- Perrenoud, P (2008) *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes entre dos lógicas*. Editorial Colihue, Bs. As.
- Schwartzman, Gisela (2013): «Materiales didácticos en educación en línea: por qué, para qué, cómo», conferencia brindada en las I Jornadas Nacionales y III Jornadas de Experiencias e Investigación en Educación a Distancia y Tecnología Educativa, Universidad Nacional de Córdoba, <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/materiales-didacticos-educacion-linea-por-que-para-que-como>
- Steinman, Jorge. *Más Didáctica (en la Educación Superior)*. Miño y Dávila, 2008.

Evaluación formativa en la educación virtual: claves para el progreso continuo del estudiante

*Pablo Martín Cueto*¹

pablo.cueto@udemmm.edu.ar

*Maria de las Victorias Villa*²

maria.villa@docentes.udemm.edu.ar

UdeMM

*Marlene Soledad Steier*³

marleneesteier@gmail.com

UNNE

Palabras claves: *evaluación formativa, estudiantes, docentes, modalidad virtual, continuidad.*

Introducción

El presente trabajo da cuenta del avance del proyecto de investigación “Evaluación continua y evaluación tradicional. Un estudio comparativo de los mecanismos de evaluación en modalidad de enseñanza virtual en las carreras de Psicología y Derecho de la Universidad de la Marina Mercante” en 2021. Dicho proyecto tiene como foco analizar las diferentes estrategias evaluativas que el docente pone en práctica con sus estudiantes mediante la

1. Lic. en Relaciones Laborales

2. Coordinadora de Investigaciones Académicas

3. Lic. y Pro. En Ciencias de la Educación. UNNE. Especialista en Ciencias Sociales. FLACSO. Doctoranda en Educación UNR

modalidad virtual.

La necesidad de comprender las experiencias de estas prácticas docentes, de intervención e investigación en el escenario educativo de la virtualidad, incentivó la búsqueda de información por parte de ambas partes, es decir, estudiantes y docentes. En esta ocasión haremos alusión a las características que deben tener las buenas prácticas evaluativas desde las voces de los estudiantes.

Para realizar dicha investigación y teniendo en cuenta el contexto universitario y la oferta profesional y disciplinar seleccionada, se contó con la participación de los estudiantes de las carreras de Psicología y de la carrera de Derecho de la universidad en cuestión. Se obtuvieron un total de noventa respuestas que conformaron la población muestreada. En la encuesta se trabajaron alrededor de seis preguntas, las cuales brindaron un formato mixto, ya que algunas preguntas fueron pensadas con respuestas cerradas y otras abiertas a modo que los estudiantes puedan exponer sus ideas.

Como marco teórico esta investigación propone un análisis crítico respecto de las modalidades de evaluación en el ámbito universitario, indagando sobre la eficiencia y la operatividad de las modalidades de evaluación continua y sumativa. La problemática que moviliza la presente investigación hunde sus raíces teóricas en los orígenes de la evaluación desde la perspectiva cualitativa y desde la mirada de la racionalidad práctica en la evaluación de los aprendizajes.

Tratamos de apartarnos de modelos que House (2000) prefiere llamar enfoques, preocupados por el rigor metodológico y la medida, por eso están incluidas en la llamada “racionalidad técnica” enraizadas en la tradición positivista, particularmente la pedagógica experimental y la pedagogía por objetivos: Tyler (1950), Mager (1962),

Bloom (1956) y Popham (1975) enraizados en la tradición positivista.

En la literatura especializada podemos encontrar diversas conceptualizaciones de “evaluación”, como ser: “La evaluación es un proceso complejo orientado a recoger evidencias respecto del aprendizaje de los estudiantes de manera sistemática para emitir juicios en pos de un mejoramiento tanto de la calidad del aprendizaje como de la enseñanza” (Prieto y Contreras, 2008, p. 246). El modelo de evaluación formativa se basa en un proceso de evaluación continua que ocurre durante la enseñanza/aprendizaje, orientado al monitoreo del proceso de aprendizaje y basado en la búsqueda e interpretación de evidencia acerca del logro de los estudiantes respecto de un tema.

Al decir de Perrenoud (2008), “una evaluación es formativa si -por lo menos en el ánimo del docente se considera que contribuye a la regulación de los aprendizajes en curso, en el sentido de sus dominios a los que se apunta” (p.35). Este tipo de evaluación permite ir modelando las mejoras detectando las dificultades para ajustar y también los progresos del alumno durante el proceso. La evaluación continua tiene una dimensión informal inseparable de la cotidianeidad áulica que permite redefinir in situ estrategias de enseñanza y una dimensión formal que permite informar al estudiante sobre sus logros y dificultades para redefinir estrategias de enseñanza.

La primordial función de la evaluación es proporcionar información respecto de lo que aprende el estudiante y cómo lo hace. Para ello se requiere una participación del sujeto evaluador y evaluado, a quienes se les exige aceptar parte de la responsabilidad del proceso evaluador. Palou de Maté (2003), señala que la evaluación de aprendizaje en el aula puede cumplir con varias finalida-

des: la primera (y más importante desde el punto de vista de la función pedagógica) consiste en proporcionar datos para pensar nuevas estrategias de enseñanza.

La evaluación se piensa en una concepción de sujeto activo, situado y en permanente interacción con su medio. Desde las concepciones sobre el currículo, en la evaluación cualitativa se toman en cuenta los contextos amplios en los que se dan los hechos a evaluar: "...la actividad de evaluar se entiende esencialmente como actividad valorativa y, como tal, el sujeto que evalúa y el sujeto evaluado están directamente implicados y comprometidos con una actividad que debe orientarse por principios de justicia" (Álvarez Méndez 2001, p. 134).

Respecto al marco metodológico, el estudio apela a técnicas cualitativas y cuantitativas para registrar las valoraciones, percepciones y resultados de los referidos cursos. Se concentra específicamente en los mecanismos de evaluación aplicados durante 2021, período de modalidad virtual y aislamiento social obligatorio en Argentina.

La investigación cualitativa en educación se centra en la acción de los profesores y estudiantes para la comprensión de su realidad, donde exploran los conceptos del sentido común a través de estudios de casos, utilizando y seleccionando instrumentos como la observación, el análisis de documentos, la encuesta, la entrevista, entre otros. Dicho tipo de investigación también aporta a la construcción de conocimientos profesionales, tanto en la formación inicial como durante el proceso de desarrollo profesional (Sanjurjo, 2011).

Las investigaciones con diseños metodológicos cualitativos nos permiten tener una mejor definición del fenómeno en estudio, brindando una mejor comprensión de este. Se define a las investigaciones cualitativas como "la orientación al estudio de los significados de las acciones

humanas y de la vida social. Utilizando una metodología interpretativa centrando su interés en el descubrimiento de conocimientos, el tratamiento de los datos cualitativos” (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1994, p.95).

Esta investigación en el ámbito educacional enfatiza la comprensión e interpretación de la realidad educativa desde los significados que las personas les otorgan a los diferentes elementos que constituyen esa realidad educativa.

El propósito de dar a conocer el avance de este trabajo de investigación tiene como foco central describir las buenas prácticas evaluativas desde la concepción y trayectoria formativa de los estudiantes en las carreras de Psicología y Derecho.

Información que se obtuvo en base al cuestionario on-line que los estudiantes respondieron. Justamente en la pregunta N°6 se les solicitó a los estudiantes que puedan escribir 5 palabras que resuman las características de las buenas prácticas evaluativas.

En la encuesta se observan respuestas como, la evaluación debe:

- No ser capciosa. Deben reflejar las clases dadas por el docente. Necesariamente deben tener una devolución así uno puede entender qué está comprendiendo y qué no.
- Tener una forma diagnóstica, luego formativa y por último sumativa.
- La evaluación es un proceso que tiene varias instancias.
- No son evaluaciones basadas en contestar preguntas teóricas sino, que sean prácticas para poder aplicar lo aprendido.
- Considero que es un proceso que va más allá del

examen, debe haber un seguimiento y una retroalimentación por parte del docente.

En relación con la mayoría de las respuestas brindadas por los estudiantes de ambas carreras, aparece como más evidente, la palabra evaluación asociada a expresiones relacionadas con un proceso, una valoración, o como dar cuenta de... El análisis nos muestra que las vivencias de las prácticas evaluativas expresadas aquí se relacionan con las características de enfoques alternativos respecto a la evaluación, con la denominada racionalidad práctica (Álvarez Méndez, 2001), en las cuales se destaca la valoración de los procesos, la evaluación con participación del estudiante, entre otras características que priorizan al estudiante, como sujeto en su proceso de aprendizaje.

Álvarez Méndez (2001) agrega que:

“evaluamos para conocer, cuando corregimos constructiva y solidariamente con quien aprende, no para confirmar ignorancias, descalificar olvidos, penalizar aprendizajes no adquiridos. Cuando los profesores actúan como correctores que explican y comunican razonadamente, son fuente de aprendizaje mediante la información comprensible y argumentada que deben aportar en esta tarea” (p.77)

En nuestra investigación, las diferentes respuestas dan cuenta de que en su trayectoria formativa los estudiantes vivenciaron cátedras en las que los docentes utilizaban diferentes métodos e instrumentos de evaluación y formas para realizar sus exámenes a través de los cuales los estudiantes advierten que los motivan, dándoles otro sentido a la construcción de sus aprendizajes.

Dentro del ámbito universitario, la evaluación cumple dos funciones: una es formativa y la otra sumativa. La función formativa en la educación superior debe

dar cuenta de un proceso que nos permita comprender cómo el alumno se está enfrentando cognitivamente con la tarea que se le viene proponiendo. La función sumativa es un proceso de descripción y enjuiciamiento al término de un semestre o curso, para clasificar a los alumnos según niveles de aprovechamiento, los cuales se expresan en notas (Steiman, 2008). En algunos casos, los estudiantes expresaron que las evaluaciones que se realizan en la facultad se alejan de características de posturas relacionadas con un enfoque alternativo de la evaluación y están más estrechamente relacionadas a los exámenes de índole tradicional. Esto lleva al estudiante a cuestionar la concepción del proceso didáctico, ya que el mismo no se da por medio de las prácticas que se realizan.

En relación con lo expuesto anteriormente en la encuesta se observan respuestas de los estudiantes por sus vivencias exponen que evaluación:

- Es múltiple choice, monografías, trabajos no grupales, etc.
- Son ejercicios prácticos
- Son cortas y específicas
- Articular autores, realizar análisis crítico, etc.

Por otro lado, la minoría de los estudiantes identifica a la evaluación como una instancia de calificación con una función acreditadora, en la cual los estudiantes se encuentran más preocupados por realizar las actividades para salir de la institución mejor o peor calificados. En efecto, J. Steiman (2008) expresa que la función social tiene como objetivo la Certificación de la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos para ejercicio profesional... Certificación de logros para continuar tramos de formación...

En el ámbito educativo, la evaluación engloba di-

versos significados según los distintos enfoques didácticos que se ponen en juego en el aula clase. Asimismo, la experiencia académica y profesional de los estudiantes, los recorridos de formación que han seguido y los contextos institucionales en los que se encuentran insertos confluyen para crear diversos modos de comprensión del concepto de evaluación.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Anijovich R; Cappelletti G. (2022) *Evaluaciones: 29 preguntas y respuestas*. Buenos Aires: El Ateneo
- Camilloni, A. R. W. (2004). *Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes*. *Quehacer educativo*, 6-12.
- Steiman, Jorge. (2008) *Más didáctica (en la evaluación superior)*. Buenos Aires: UNSAM-Miño y Dávila.
- Zabalza, M. A. (2007). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. (3ra. Ed.), Madrid: Narcea.

El concepto de prácticas de la evaluación en una investigación didáctica de la modalidad a distancia

Tania María Elizabeth Romero

tromero@exactas.unca.edu.ar

UNCA

Introducción

Las prácticas de evaluación en cualquiera de las modalidades educativas son complejas e involucran el interjuego de múltiples factores de orden social, cultural, institucional y didáctico entre otros. Es así que evaluar no se reduce a las acciones de calificar, construir un examen o escribir una retroalimentación a los estudiantes explicándoles qué respuestas fueron las correctas y cuáles no. Tampoco es el resultado de una sola forma de interpretar la tarea del docente como evaluador, o de considerar las funciones y tareas específicas que involucra la evaluación en las instituciones educativas.

Centrándonos en la modalidad de la Educación a Distancia (EaD), advertimos que ésta tiene sus propios modos de construir el proceso didáctico, no solo por su fuerte vínculo con las tecnologías, sino esencialmente por las maneras en que mediatiza la relación docente-estudiante-contenido. Las mediaciones pedagógicas y tecnológicas de la modalidad no son simplemente decisiones de un profesor. Por el contrario, hay una institución que define una novedosa forma de hacer docencia en la que muchas decisiones y acciones son compartidas por grupos multi e interdisciplinarios. La evaluación no está al margen de ello y en consecuencia se configura a partir de

diversas normativas, de los modelos pedagógicos y didácticos a los que adscriben los equipos, de las tecnologías disponibles y de las concepciones y acciones que los profesores -en tanto cara visible de las instituciones- tienen y realizan en su interacción cotidiana con los alumnos.

En esta ponencia nos proponemos describir el concepto de prácticas de la evaluación que construimos para una investigación didáctica en la modalidad a distancia. Se trata entonces, de un avance teórico de la tesis doctoral titulada: Las prácticas de evaluación en la educación a distancia en entornos virtuales. Un estudio de las carreras de grado de las Universidades Nacionales de Catamarca y Santiago del Estero. Ésta se enmarca en la carrera del Doctorado en Ciencias Humanas de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Catamarca y se encuentra actualmente en proceso de redacción.

Del concepto de prácticas sociales al de prácticas de la evaluación

Comenzaremos diciendo que optamos por la utilización del concepto de prácticas de la evaluación, ya que acordamos con Steiman (2019) en que la clásica noción de proceso resulta insuficiente para identificar y analizar todos los elementos que intervienen en la acción evaluativa. Por el contrario, la noción de práctica tiene la potencialidad de ayudarnos a pensar el juego social de la evaluación, lo que se disputa y las posiciones de los agentes que intervienen en ella.

En su libro *El sentido práctico*, Bourdieu (2015) propone considerar una doble existencia de lo social. En primer lugar, lo social hecho cosas y plasmado en condiciones objetivas y estructuras sociales externas al agente, y en segundo lugar, lo social hecho cuerpo y reflejado en

estructuras sociales internalizadas e incorporadas por el agente.

Los campos configuran la primera forma de existencia de lo social y son espacios estructurados de posiciones que son independientes de los agentes que las detentan, puesto que dependen de la distribución del capital específico que está en juego. Éste es un principio de diferenciación entre los campos y está liberado de su connotación económica, ya que representa cualquier bien que pueda ser producido, distribuido, consumido y acumulado (Gutiérrez, 2005).

La segunda forma de existencia de lo social, alude a los puntos de vista que genera cada posición. Los *habitus* se consideran estructuras estructuradas y estructurantes porque cada grupo social educa a sus agentes en una serie de esquemas prácticos de percepción, apreciación y evaluación que constituyen los puntos de vista a partir de los cuales el mundo social es percibido (Bourdieu, 1999). Al mismo tiempo, estos esquemas son una condición de posibilidad de las prácticas al configurar el conjunto de “elecciones” de los agentes, sin paradójicamente ser ellos mismos una elección (Martín Criado, 2009). Cabe aclarar que para el autor, el ajuste anticipado del *habitus* a las condiciones objetivas es un caso particular de lo posible y estadísticamente el más frecuente (Gutiérrez, 2005), no obstante, Bourdieu no descarta la posibilidad de que los agentes se enfrenten a situaciones nuevas en condiciones objetivas diferentes a las que engendraron sus *habitus* y en consecuencia deban reformular sus disposiciones.

En el caso concreto del campo educativo, vemos que, aunque una gran parte de la acción pedagógica es repetitiva y en consecuencia no se requiere inventar diariamente maneras de actuar, los docentes pueden enfrentar situaciones novedosas y es entonces que el *habitus*

profesional (Perrenoud, 2004) les ofrece una primera referencia para la acción. Esta afirmación resulta relevante para nuestro estudio debido a que la evaluación en los entornos virtuales de aprendizaje (EVA) constituye una situación novedosa en la práctica de los profesores. Por este motivo, interpela sus esquemas generativos e interpretativos en búsqueda de respuestas y se crea entonces la posibilidad de ampliar el repertorio de acciones o de reforzar las existentes.

Ahora bien, los hábitos no se analizan independientemente del campo en el que se forman, ya que como vimos, ambos representan dos formas de existencia de lo social y se explican relacionadamente. Por lo tanto, para llevar adelante una primera caracterización general de las prácticas de evaluación, comenzaremos por aceptar con Cerletti (2012) que éstas poseen una dimensión política vinculada a la función de acreditación de las instituciones, y una dimensión didáctica o pedagógica referida a la valoración de los aprendizajes que se construyen en el aula. Ambas dimensiones son inseparables en la práctica docente que las contiene, y sus articulaciones y contradicciones dan sentido a las diferentes formas que adopta la evaluación en las instituciones educativas (Perrenoud, 2008).

A propósito de la primera dimensión, diremos que la educación institucionalizada tiene como fin garantizar la apropiación de un conjunto de saberes socialmente reconocidos como válidos (Steiman, 2018) y acreditarlos ante diversas agencias sociales mediante certificados y diplomas (Basabe y Cols, 2011; Anijovich y Cappelletti, 2017). De este modo, la evaluación regula el avance de los estudiantes en el trayecto formativo a la vez que organiza el proceso didáctico (Steiman, 2012, Caruso, 2020).

Basabe y Cols (2011) sostienen que el carácter eva-

luador del contexto escolar no debe subestimarse, puesto que condiciona la naturaleza de las actividades e interacciones de las clases, el significado que los alumnos dan a las tareas que realizan y la organización que cada establecimiento crea para llevar a cabo sus funciones. De acuerdo a Vecchio (2016) la importancia de la cultura institucional alude a su capacidad para socializar a los agentes en determinados valores, maneras de pensar y actos esperables que definen la cotidianeidad de la tarea docente. Ahora bien, de todas las actividades que los profesores desarrollan habitualmente, las vinculadas a la evaluación son las más reglamentadas y reguladas (Camilloni, 2015). Por ello, los docentes poseen mayores márgenes de libertad para tomar decisiones respecto de qué enseñar, cómo y cuándo hacerlo, pero al evaluar se encuentran con pautas preestablecidas que se materializan en las tablas de calificaciones y los regímenes de promoción.

Por su parte, la dimensión didáctica o pedagógica de las prácticas de evaluación nos posiciona en el territorio del aula e invita a profundizar en otros aspectos que intervienen en el diseño de las instancias evaluativas. Katzkowicz (2010) llama la atención sobre la importancia de identificar y analizar las concepciones de los profesores ya que tienen la capacidad de condicionar sus decisiones y acciones en el aula. A su juicio esto permitiría comprender los criterios de evaluación, la jerarquización de los contenidos enseñados y los procedimientos que se seleccionan para evaluar.

Los investigadores y estudiosos de la evaluación educativa acuerdan en la existencia de dos grandes concepciones que dan cuenta de teorías y prácticas antagónicas. Perrenoud (2010) las denomina “lógicas de evaluación” para enfatizar la idea de que no constituyen modelos ideales ni prescriptivos y tampoco agotan la

realidad y complejidad de las prácticas, sino que ofrecen “una estructura, un orden que sedimenta y se estabiliza más allá o más acá de los contenidos contingentes porque no depende de ideologías y políticas coyunturales” (Barrionuevo, 2012: 57). De hecho, en sus obras, el autor insiste en que ambas lógicas se encuentran vigentes en las instituciones educativas y más allá de sus contradicciones, consiguen coexistir en las prácticas evaluativas.

La primera lógica evaluativa que se reconoce es la asociada a la fabricación de las jerarquías de excelencia y se caracteriza por medir los aprendizajes, calificarlos y clasificar a los sujetos en una escala conforme a los resultados alcanzados en sucesivas pruebas. Es así que las calificaciones ocupan un lugar destacado al ocuparse de la medición del aprendizaje, la fundamentación de las decisiones, el control del trabajo escolar y la certificación de los conocimientos adquiridos ante terceros.

La segunda lógica concibe la evaluación como un instrumento privilegiado para la regulación continua de las intervenciones y las situaciones didácticas (Perrenoud, 2010). También denominada como evaluación formativa, se caracteriza por integrarse plenamente en las prácticas de enseñanza, por sus capacidades de regulación y retroalimentación y el compromiso de los alumnos con su propia evaluación (Mottier López, 2010).

Las prácticas de evaluación en la educación a distancia: elementos teóricos para su abordaje

Atendiendo a los análisis presentados en el apartado anterior, podemos decir que la dimensión política de las prácticas de evaluación en la EaD se manifiesta en la cultura evaluativa de las instituciones y en las normativas que la regulan. Al respecto, Mena (2013) sostiene que en

Argentina existen dos formas de marginalidad de la modalidad: la jurídica y la cultural. Conjuntamente muestran que los marcos regulatorios se ocupan más de controlar y evaluar que de promover esta opción educativa. Para la autora, ello se debe a que los organismos de evaluación y acreditación mantienen una actitud evitativa y morosa sobre su calidad en comparación con la enseñanza presencial. Este prejuicio resulta problemático en la medida en que se contempla que el proceso de enseñanza puede desarrollarse sin presencia física siempre y cuando se utilicen materiales y recursos tecnológicos específicos para la mediación didáctica, pero la evaluación solo es posible presencialmente. Aunque las normativas en general no explicitan los motivos de esta determinación, las investigaciones y la literatura específica sobre evaluación en la modalidad revelan que el problema de fondo refiere a la acreditación de la identidad de los alumnos.

Zapata Ros (2010) conceptualiza la acreditación de la identidad como un procedimiento que permite asegurar que el autor de un trabajo es quien nominalmente figura como tal. Esta implica verificar la coherencia entre los aspectos de ejecución y desarrollo de un trabajo y los rasgos que manifiestan los estudiantes en la expresión de sus ideas, el estilo de su expresión oral o escrita, sus experiencias personales, etcétera. Para el autor, esta verificación no se reduce a la presentación de un carné de identidad, pero entiende que la exigencia de instancias presenciales de evaluación confía en este procedimiento porque existe una posición conservadora y tradicionalista en las universidades, según la cual, los exámenes son en esencia un análisis de hechos observables y por ello se otorga mayor confianza a la presentación de un carné de identidad que al desarrollo de modos de reconocimiento específicos para la modalidad. Al planteo del autor,

agregamos que las primeras regulaciones de las prácticas evaluativas de la modalidad son tributarias del avance tecnológico disponible en el momento en que se sancionaron. Esto significa que a medida que las tecnologías informáticas avanzaban, las universidades contaban con otras formas de acreditación de la identidad.

Actualmente las normativas ampliaron las funciones de la evaluación para incluir tanto los productos como los procesos de aprendizaje y las instancias presenciales dejaron de ser una prescripción. Estos hechos representan un gran avance en el reconocimiento y promoción de estrategias de evaluación propias, en las que la presencialidad no es una condición de legitimidad absoluta de las prácticas evaluativas.

Por su parte, la dimensión didáctica de las prácticas de evaluación nos permite recuperar los aportes que las TIC han realizado a la modalidad. En primer lugar, destacamos la automatización de las pruebas y la consiguiente inmediatez en la calificación y la retroalimentación. En segundo lugar, reconocemos las posibilidades de comunicación sincrónica que ofrecen los EVA y contribuyen a que los profesores puedan retroalimentar constantemente los procesos. A esto se suman, los registros de datos de seguimiento que los EVA ponen a disposición de los docentes para el control y vigilancia de las actividades de los alumnos, aunque como manifiesta Díaz (2012), las lógicas, procesos y dinámicas comunicacionales que los profesores despliegan son las que en definitiva permitirán o no alterar el panoptismo de las aulas virtuales y la máxima foucaultiana de vigilar y castigar por las acciones de acompañar y orientar/colaborar/interactuar.

En cuarto lugar, las TIC favorecen la aparición de nuevos instrumentos y/o la posibilidad de crear nuevas situaciones de evaluación en los EVA. Si bien los ins-

trumentos que ya conocemos de la modalidad presencial pueden servirnos como punto de partida, la evaluación virtual no es una reutilización de esos instrumentos, sino que demanda otras formas que resulten acordes a los entornos virtuales y a las competencias y capacidades que se quieren valorar (Lezcano y Vilanova, 2017). En consonancia con este aporte, Barberà (2006) explica que hay algunos instrumentos que tienen el mérito de promover formas de evaluación enciclopédicas y colaborativas en las que se explora y explota la oportunidad que Internet nos brinda para acceder rápidamente a una gran cantidad de información. Asimismo, podemos mencionar que las TIC aportan considerablemente a la mejora en las oportunidades para la retroalimentación de los aprendizajes, mediante la combinación de múltiples formatos que permiten trascender el uso de la palabra escrita, reduciendo el riesgo de malos entendidos y malas interpretaciones.

Por último, queremos destacar que el concepto de prácticas de la evaluación tiene un gran valor heurístico no solo para el análisis de situaciones educativas que ocurren en la EaD, sino también para la modalidad presencial. La construcción y descripción de esta categoría en los términos anteriormente expuestos puede ampliarse y especificarse aún más en el marco de otras investigaciones que procuren trascender las limitaciones de la consideración de la evaluación como un proceso. Creemos que los elementos que intervienen en la planificación, desarrollo y reflexión de/sobre la evaluación son múltiples y adquieren particularidades específicas en función de las modalidades, las instituciones educativas, las concepciones y decisiones didácticas de los profesores. Por ello, su estudio demanda categorías que analíticamente descompongan sus dimensiones para facilitar su identificación y abordaje.

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). La evaluación como oportunidad. Paidós
- Barberà, E. (2006). Aportaciones de la tecnología a la E-evaluación. RED. Revista de Educación a Distancia. 5 (6), 1-13. <https://www.um.es/ead/red/M6/barbera.pdf>
- Barrionuevo, A. (2012). La evaluación: entre gramática del es y la experiencia del tal vez. Ardiles, M. (Coord.). (2012). Vida y escuela. De experiencias, saberes y evaluaciones (pp. 53-70). Editorial Brujas
- Basabe, L. y Cols, E. (2011). La enseñanza. En Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L. y Feeney, S. (2011). El saber didáctico (pp. 125-161). Paidós
- Bourdieu, P. (1999). El espacio de los puntos de vista. En Bourdieu, P. (Dir.). (1999). La miseria del mundo (pp. 9-10). Fondo de Cultura Económica
- Bourdieu, P. (2015). El sentido práctico. Siglo Veintiuno
- Camilloni, A. (2015). Nudos de debate sobre la evaluación de los aprendizajes en la universidad, necesidades de actualización, profundización en investigación educativa. En Universidad de la República. Comisión Sectorial de Enseñanza. Unidad Académica. (2015). La evaluación en la educación superior: un escenario de controversia (pp. 15-39). Udelar CSE. <https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2017/01/temas2.pdf>
- Cerletti, A. (2012). Aspectos políticos de la evaluación. En Fioriti, G. y Cuesta, C. (Comp.). (2012). La evaluación como problema. Aproximaciones desde las didácticas específicas (pp. 141-148). Miño y Dávila Editores
- Díaz, M. (2012). Redefinición del rol docente universita-

- rio ante la configuración de un nuevo vínculo pedagógico mediado por la tecnología informática. El caso de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Catamarca, periodo 2007-2009. (Tesis de Doctorado). Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Quilmes.
- Gutiérrez, A. (2005). *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Ferreyra Editor
- Katzkowicz, R. (2010). Diversidad y evaluación. En Anijovich, R. (2010). *La evaluación significativa* (p. 103-127). Paidós
- Lezcano, L. y Vilanova, G. (2017). Instrumentos de evaluación de aprendizaje en entornos virtuales. Perspectiva de estudiantes y aportes de docentes. *Informes Científicos Técnicos - UNPA*, 9(1), 1-36. <https://doi.org/10.22305/ict-unpa.v9i1.235>
- Martín Criado, E. (2009). Habitus. En Reyes, R. (Dir.). (2009). *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales*. https://webs.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/index_b.html
- Mena, M. [UNED Entrevistas] (19 de febrero 2013). Los retos de la educación a distancia en el siglo XXI. Entrevista a la Dra. Marta Mena (ARGENTINA). [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=Dj7fxqjXlss>
- Mottier López, L. (2010). “Evaluación formativa de los aprendizajes. Síntesis crítica de los trabajos francófonos”. En Anijovich, R. (2010). *La evaluación significativa* (p. 43-71). Paidós
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. GRAÓ
- Perrenoud, P. (2010). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Colihue

- Steiman, J. (2018). Las prácticas de enseñanza –en análisis desde una Didáctica reflexiva-. Miño y Dávila
- Steiman, J. (2019). Algunas preguntas que guían la reflexión sobre nuestras prácticas de evaluación en la educación superior. Congreso Latinoamericano: prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la Universidad y del Nivel Superior. Rosario, Argentina. <https://drive.google.com/file/d/1f7S-vmLAQlwoPmBXvGLQfpyYde4kgSIVk/view>
- Vecchio, S. (2016). La evaluación en la universidad: una encrucijada entre lo instituyente y lo instituido. *Revista Iberoamericana de Educación*. 71 (2), 69-90. <https://doi.org/10.35362/rie71217>
- Zapata Ros, M. (2010) Evaluación de competencias en entornos virtuales de aprendizaje y docencia universitaria. RED. Revista de Educación a Distancia. Sección de Docencia Universitaria en la Sociedad del Conocimiento, (1), 1-34. https://www.um.es/ead/reddusc/1/eval_compet.pdf

Puentes entre los procesos de evaluación y de apropiación de conocimientos de Didáctica General. Una propuesta para la formación de licenciadxs y profesorxs en Ciencias de la Educación

Natalia Grise

nataliagrise@gmail.com

Mónica Insaurrealde

monicainsaurrealde64@gmail.com

Alejandra Nicolino

nicolinoalejandra@gmail.com

Juliana Tellechea

tellechea.juliana@gmail.com

UNLu

Presentación de la propuesta de evaluación en el marco del programa de didáctica I

Analizaremos la propuesta de evaluación de Didáctica I del Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación, centrándonos en los nexos entre los procesos de evaluación y la apropiación de conocimientos de Didáctica General. Esta asignatura constituye la entrada al campo didáctico en los planes de estudios de las carreras mencionadas, por lo que nos proponemos que lxs estudiantes se apropien de los conocimientos disciplinares y de los procesos cognitivos involucrados. El foco de nues-

tra propuesta se orienta a la promoción de aprendizajes que se constituyan en herramientas conceptuales para resolver problemas del campo e iniciar el desarrollo de algunas de las futuras prácticas profesionales. Se intenta promover, en la interacción dialógica con lxs estudiantes y las tareas de estudio, la construcción de lo que Lemke (1997) denomina el “patrón temático”, en nuestro caso, de la Didáctica.

Decisiones coyunturales que favorecen el rediseño de la propuesta de evaluación

Desde la conformación del equipo docente en 2015 y hasta la actualidad nos ocupamos de diseñar diversas propuestas de evaluación que fueran coherentes con nuestras concepciones de enseñanza y con nuestras prácticas en las aulas universitarias. Lejos de pensar a la evaluación como un apéndice de la enseñanza y de los aprendizajes, coincidimos con Alicia Camilloni (2010) en que la evaluación formativa es contemporánea a la enseñanza y los aprendizajes y que la información recogida permite, necesariamente, mejorar los procesos evaluados.

En este apartado compartiremos las distintas acciones que venimos realizando, desde las cuales repensamos continuamente la evaluación desde una perspectiva situada. Algunas decisiones perduran, mientras otras nuevas emergen a partir de las distintas coyunturas que atraviesan la vida universitaria. Esto se evidenció con claridad, por ejemplo, con el advenimiento de la pandemia y la educación remota de emergencia, a partir de lo cual debimos adecuar la propuesta de evaluación al contexto educacional y social más amplio.

Durante los años previos a esta coyuntura, nuestra propuesta de evaluación consistía en la elaboración de

dos parciales escritos. El primero era presencial e individual con consignas de desarrollo conceptual y de análisis fundamentado de una situación de enseñanza o curricular. Lxs estudiantes recibían la devolución del parcial solo con una evaluación cualitativa, que surgía de los criterios de corrección comunicados previamente. En esta devolución se le solicitaba al estudiantado que realizara una reelaboración domiciliaria sobre la base de la devolución escrita del equipo docente, con la finalidad de que revisaran las ideas desarrolladas en el parcial y que profundizaran la comprensión de los temas. Otro propósito central era promover una reflexión metacognitiva acerca de las tareas de estudio y la escritura académica. Luego de realizar la reescritura, cada estudiante recibía nuevamente una evaluación cualitativa y la correspondiente calificación numérica, que abarcaba las instancias presencial y domiciliaria, a través de una rúbrica holística. Con esta segunda entrega se propiciaba un espacio en la clase donde se realizaba una devolución general del proceso y se intercambiaban ideas acerca de la experiencia realizada.

En relación con el segundo parcial¹, domiciliario y grupal, consistía en un informe de análisis y propositivo fundamentado -considerando la bibliografía obligatoria-, centrado en una propuesta educativa seleccionada por el equipo docente. La selección se sostenía en principios pedagógicos y políticos provenientes de la Teoría crítica de la educación y su vinculación con la enseñanza entendida como práctica social en el marco de la estructura social (Kemmis, 1988). Lxs estudiantes recibían, junto con el parcial comentado en los márgenes, una rúbrica holística de evaluación cuali y cuantitativa. También se generaba un espacio en la clase para realizar una devolución gene-

1. Anticipamos que el segundo parcial y el examen integrador se profundizarán en el tercer apartado de este trabajo.

ral al grupo total.

Frente al advenimiento de la pandemia, y la consiguiente migración a la educación remota de emergencia, tomamos la decisión de crear una nueva propuesta de evaluación que contemplara las condiciones complejas que estábamos atravesando tanto estudiantes como docentes². A lo largo de la cursada propiciamos diferentes producciones grupales, con la intención de aportar a la evaluación formativa. Estas producciones se realizaron en distintos formatos y con diversos lenguajes; algunas de ellas se presentaban al cierre de cada unidad temática como actividad integradora. Todas las producciones elaboradas recibían una devolución cualitativa, en tanto práctica de retroalimentación (Anijovich, 2010), con la intención de brindar información y aportes focalizados en la tarea, que les posibilitara a lxs estudiantes identificar los problemas y así desarrollar habilidades de autorregulación de sus aprendizajes y el fortalecimiento de su autonomía (Anijovich y Cappelletti, 2017). También decidimos que cada devolución tuviera el formato de compilación de las producciones, de modo que lxs estudiantes analizaran los demás trabajos escritos, junto a los comentarios y señalamientos del equipo docente. Al final de la cursada se realizó una evaluación integradora individual.

Entre las actividades que permanecen a lo largo del

2. Las condiciones socioeconómicas constituyeron una variable que obstaculizó profundamente los procesos de enseñanza y de aprendizaje. La Universidad Nacional de Luján dispuso que las clases durante 2020 y 2021 se desarrollarían bajo el formato de educación remota de emergencia. El equipo docente tomó la decisión de desarrollar las clases de manera asincrónica, ante el gran número de estudiantes que no contaban con conectividad ni dispositivos tecnológicos, con el propósito de no continuar profundizando las desigualdades materiales del estudiantado. En 2021, ya con una experiencia transitada y al verse modificadas aquellas condiciones materiales, pudimos poner en acción una propuesta que alternó clases asincrónicas con encuentros sincrónicos a través de la plataforma Zoom suministrada por la institución.

tiempo se destaca el análisis de una producción de cine ficción o documental, que se inicia durante el estudio de la Unidad I. Nuestro propósito didáctico al incluir el cine es aportar a la comprensión de ciertas temáticas y de algunos de los problemas relacionados con la enseñanza que se ponen en escena, para reflexionar sobre ellos y ponerlos en tensión con las teorías estudiadas, las propias biografías pedagógicas y/o las prácticas docentes. A lo largo de los últimos años incluimos diversas producciones audiovisuales³, todas ellas centradas en experiencias significativas de la vida en las aulas, dotadas de sentido epistemológico y moral. Lxs estudiantes, en primer lugar, realizan el visionado, organizado a partir de orientaciones del equipo y la correspondiente ficha técnica. Luego, en clase se inicia la elaboración de un informe grupal, de modo de andamiar los procesos de análisis reflexivo y fundamentado de determinadas escenas, para que cada grupo pueda revisarlo y continuarlo de forma autónoma. Esta instancia constituye un encuentro inicial de lxs estudiantes con situaciones de enseñanza analizadas con las contribuciones del campo didáctico y es la primera producción escrita domiciliaria, con su correspondiente evaluación cualitativa. Resulta fundamental entender esta propuesta, al igual que otras, como oportunidades que buscan acompañar y garantizar las condiciones necesarias para que lxs estudiantes puedan realizar sus tareas de estudiar (Fenstermacher, 1989).

3. La mayoría de estos filmes se inspiran en experiencias reales; entre las que nos parecen más potentes se encuentran: “Entre les murs” o “Entre los muros” (Laurent Cantet, 2008), “Freedom Writers” o “Escritores de la libertad” (Richard LaGravenese, 2007); “Les grands esprits” o “El buen profesor” (Olivier Ayache-Vidal, 2017); “Les héritiers” o “La profesora de Historia” (Marie-Castille Mention-Schaar, 2014); “Uno para todos” (David Ilundain, 2020). En 2023 incluimos el cine documental, a través del largometraje “La escuela contra el margen” (Diego Carabelli y Lisandro González Ursi, 2019).

Otra experiencia propia de los años 2020 y 2021 fue la decisión de incorporar materiales didácticos digitales (Area Moreira, 2019), en tanto artefactos culturales que facilitaron en ese contexto la mediación respecto a los contenidos y su evaluación. Entre estos materiales se seleccionaron soportes y aplicaciones digitales que atendieran a la inclusión genuina de las TIC (Maggio, 2018). En esta búsqueda incorporamos tareas que se realizaron a través de foros incluidos en el aula virtual y la construcción de pizarras colaborativas en Padlet, que continuamos sosteniendo en la presencialidad. A través de las propuestas desarrolladas en todas las unidades buscamos monitorear los procesos comprensivos del estudiantado en relación con los diversos temas que abarca el programa. A la vez, nos interesa relevar información acerca de ciertas habilidades y demandas cognitivas que vamos propiciando a lo largo de las clases, tales como el trabajo en pequeños grupos, el intercambio de ideas entre pares, la comprensión de los planteos que realizan los referentes teóricos estudiados, las producciones escritas, en audios, etc.

Un rasgo de la modalidad de evaluación formativa que resultó interesante en los foros fue que el equipo docente también intervino y acompañó realizando in situ aclaraciones y ampliaciones conceptuales, además de ir reorientando el debate que lxs estudiantes realizaban, ya que debían volver a participar en el foro a partir de los intercambios con las profesoras y sus compañerxs. De esta manera, la evaluación se sostiene en una concepción mediadora (Hoffmann, 2010) que se da en la cotidianeidad del hacer pedagógico, es de carácter singular (no comparativa) y favorece mejoras en los aprendizajes.

Con la vuelta a la presencialidad, en 2022, sostuvimos algunas de las propuestas incorporadas en los años anteriores. Al mismo tiempo, recuperamos otras prácticas

de evaluación previas a la educación remota de emergencia, ya que nos resultan irrenunciables en tanto que venimos reconociéndolas como instancias que promueven aprendizajes. De esta manera, actualmente combinamos las distintas acciones atendiendo a las características de cada una de las comisiones. Entendemos que las buenas prácticas de evaluación reconocen y analizan procesos, a través de procedimientos formalizados y observaciones cotidianas, para obtener indicios y apreciaciones valiosas en torno a la construcción social de los conocimientos en el aula, sin por ello dejar de lado la evaluación de los productos (Litwin, 2008).

Finalmente, otra práctica que propiciamos es la evaluación entre pares, en tanto que quien enseña no es la única fuente de valoración, sino que deben habilitarse necesariamente diversas fuentes que aporten diferentes miradas acerca de un mismo objeto. Así, lxs estudiantes deben leerse mutuamente y, en algunos casos, realizar comentarios a producciones elaboradas por sus compañerxs. Estas instancias se promueven tanto en las clases como también a través del uso de las tecnologías, por ejemplo, con foros y pizarras colaborativas, ya presentados. Propiciar la coevaluación, en tanto contenido curricular relevante en el desarrollo personal (Camilloni, 2010), busca apoyar la construcción colectiva del conocimiento y resulta una práctica preparatoria para el parcial integrador. En definitiva, nos proponemos incluir distintos instrumentos de evaluación, atendiendo a la multiplicidad y heterogeneidad de los propósitos didácticos (Anijovich y Cappelletti, 2017).

Análisis de la evaluación integradora: una aproximación a los futuros desempeños profesionales de les Licenciadxs y/o Profesorxs en

Ciencias de la Educación

Desde la propuesta de la asignatura se intenta favorecer a lo largo de la cursada que lxs estudiantes conozcan y desarrollen actividades que les permitan posicionarse en algunas de sus posibles prácticas profesionales. En esta oportunidad compartiremos cómo la propuesta de evaluación integradora contribuye a tal fin.

En dicha producción académica se solicita que lxs estudiantes, en pequeños grupos, analicen reflexivamente y diseñen propuestas con fundamentos en los marcos teóricos estudiados. Algunas de las propuestas son:

- La propuesta de Didáctica I a través de clases asincrónicas en 2020.
- “El caso del Taller Total: una experiencia educativa participativa en la universidad de los ’70”.
- El colegio de educación secundaria de Central Park Este: lo difícil es hacer que suceda (Meier y Schwarz, 2000).
- La escuela Fratney: un viaje hacia la democracia (Peterson, 2000).
- El Taller de mapeo colectivo del barrio de la EEM N° 1 Manuel Mujica Láinez, Distrito Escolar 13, CABA (Documental “La escuela contra el margen”).
- El caso de la enseñanza de la historia reciente y la construcción de la memoria colectiva en una escuela primaria (Halpern, 2018).

La decisión de dar tratamiento a estas experiencias resulta relevante ya que, como la asignatura oficia de entrada al campo didáctico, nos proponemos que lxs estudiantes se apropien de conocimientos disciplinares y de las habilidades cognitivas asociadas. Estas narrativas, con

formato escrito o audiovisual, permiten acercar a las aulas universitarias porciones de la realidad educativa para ser analizadas de manera reflexiva y fundamentada. En Didáctica II estarán en mejores condiciones para asumir tareas de campo en espacios escolares y no escolares y diseñar propuestas de enseñanza alternativas.

En el integrador no solo se les propone la realización del análisis del caso, sino que también se les solicita que elaboren posibles propuestas de intervención didáctica y de evaluación democrática (Celman, 2004). Para ello, se les pide que se posicionen como grupos de evaluadorxs externxs, grupos de asesorxs o de pasantes en una asesoría pedagógica, de modo de aproximarlos a sus futuros desarrollos profesionales como Licenciadxs y/o Profesorxs en Ciencias de la Educación.

Para realizar las devoluciones, como siempre, diseñamos rúbricas holísticas, concibiéndolas como asistentes de la evaluación, como documentos que articulan las expectativas ante una tarea a través de una lista de criterios y comentarios de orden cualitativo (Anijovich y Cappelletti, 2017). Consideramos que aportan transparencia en la corrección, favorecen la comprensión de lxs estudiantes, permiten la retroalimentación y posibilitan realizar devoluciones cualitativas y cuantitativas.

Por otro lado, se proponen la autoevaluación y la coevaluación cuali y cuantitativa, para lo que se explicitan con anticipación los criterios, aunque el grupo puede agregar otros. El estudiantado deberá comprender el significado que se otorga a la escala de calificación y las calificaciones del grupo son integradas a la del equipo docente (Camilloni, 2010). Por otra parte, la evaluación democrática, la autoevaluación, la coevaluación, a su vez, son temas estudiados en la unidad “La evaluación: políticas, prácticas e instrumentos”.

Para finalizar, queremos destacar la decisión de que la evaluación integradora tenga carácter grupal, ya que comprendemos el valor que tiene trabajar con otrxs y brindar la posibilidad a lxs estudiantes de implicarse en procesos de negociación, intercambio de ideas, puesta en suspenso de las perspectivas individuales para posibilitar la escucha mutua, revisión de los propios puntos de vista e interpretaciones, en pos de una producción escrita grupal que avance en dirección a la construcción social de los conocimientos. Agregamos que esta producción se complementa con un coloquio, en el cual lxs estudiantes vuelven a aquellos aspectos del informe en los que el equipo docente realizó señalamientos y orientaciones. La idea es fomentar, una vez más, una elaboración recursiva que propicie la profundización de los conocimientos del estudiantado.

Referencias bibliográficas

- El caso del Taller Total: una experiencia educativa participativa en la universidad de los ´70. Documento de Trabajo elaborado por el Equipo Docente de Didáctica I. Mimeo.
- Anijovich, Rebeca (2010). La retroalimentación en la evaluación. En Anijovich, R. (comp.). La evaluación significativa. Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, Rebeca y Cappelletti, Graciela (2017). La evaluación como oportunidad. Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, Rebeca y Mora, Silvia (2010). Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula. Buenos Aires: Aique.
- Area, Manuel (2019). Guía para la producción y uso de materiales didácticos digitales. Recomendaciones de buenas prácticas para productores, profesorado

- y familias. Universidad de La Laguna.
- Camilloni, Alicia (2010). La evaluación de trabajos elaborados en grupo. En Anijovich, R. (comp.). La evaluación significativa. Buenos Aires: Paidós.
- Celman, Susana (2004). La evaluación democrática. Remando contra la corriente. Revista Voces, (VIII), 5, pp. 15-32.
- Fenstermacher, Gary (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos. (pp.149-179). Barcelona: Paidós.
- Halpern, Sara (2018). Historia reciente y construcción de la memoria colectiva en la escuela primaria. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Hoffmann, Jussara (2010). Evaluación mediadora: una propuesta fundamentada. Buenos Aires: Paidós.
- Kemmis, Stephen (1988). El currículum: más allá de la teoría de la reproducción. Madrid: Morata.
- Lemke, Jay (1997). Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores. Paidós.
- Litwin, Edith (2008). El oficio de enseñar. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, Mariana (2018). Reinventar la clase en la universidad. Buenos Aires: Paidós.
- Meier, Deborah y Schwarz, Paul (2000). El colegio de educación secundaria de Central Park Este: lo difícil es hacer que suceda. En Apple, M. y Beane, J. (comps.). Escuelas democráticas. Madrid: Morata.
- Peterson, Bob (2000). La escuela Fratney: un viaje hacia la democracia. En Apple, M. y Beane, J. (comps.). Escuelas democráticas. Madrid: Morata.

Sección 4

Las mediaciones tecnológicas en las prácticas de enseñanza

“Nuevas formas de impulsar el turismo en post pandemia desde la educación superior, a partir de la creación del ciclo formativo de la Diplomatura en Turismo Digital en la Facultad de Artes en la Universidad Nacional de Tucumán (UNT)”

Ms. Lic. Roberto Carlos Leguizamon

legui_1915@hotmail.com

UNT

Introducción

“Uno de los efectos de la pandemia causada por el COVID-19 que asoló al mundo a partir del año 2020 fue la renovada demanda de formación por parte de los docentes en todos sus niveles. En un primer momento, y mientras duraba el aislamiento preventivo con su consecuente virtualización forzada de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la demanda estaba dirigida principalmente a temáticas vinculadas a la utilización de las diferentes plataformas y herramientas para la educación virtual, al diseño de materiales y recursos y a las posibilidades de evaluar en esos entornos”¹. Por lo tanto, fue primordial

1. Saiantz, D., & Abdala, N. C. (2023, January 8). Las preocupaciones sobre la enseñanza universitaria en la post pandemia y las posibles respuestas desde

dar vida a nuevas propuestas y herramientas que otorguen innovación en el campo didáctico y educativo, para formar caminos que conduzcan a las tendencias del momento. La formación docente para la educación mediada por tecnologías fue una de las principales cuestiones por resolver. Así, los saberes de la tecnología educativa se volvieron imprescindibles. Y la enseñanza universitaria llevó a la didáctica claramente en esa dirección, afirma (Saiantz & Abdala, 2023).

Por su parte, era preciso pensar en una nueva propuesta académica que forme perfiles profesionales de la actividad turística, con capacidades competitivas que atiendan los distintos sectores, abordando el conocimiento técnico en los campos, donde interactúen la transformación digital y sus componentes, ante la emergencia sanitaria y el distanciamiento físico, que aceleró todos los procesos tecnológicos para su implementación. En esta línea dentro del marco educativo superior, se planteó una estructura curricular adaptada a esas inquietudes, donde la formación de los estudiantes sepan comprender a través de una metodología didáctica específica en la impartición de las clases, lo más claro, accesible y pragmático, en cuestiones de crear destrezas que atiendan los roles demandados en el campo laboral requerido, reforzando la teoría didáctica y sus usos, donde no es únicamente una articulación de conceptos y proposiciones acerca del mundo. Constituye además una perspectiva acerca de ese mundo y de los modos adecuados de intervenir en él”².

En este sentido nos planteamos ¿Qué tipo de perfil

una Didáctica expandida hacia los bordes. Entre los saberes necesarios y los interrogantes emergentes | Praxis Educativa. Portal de Revistas de la UNLPam. Retrieved Octubre 5, 2023, from <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/7264>

2. Camilloni, A. R. W. d. (2007). El Saber Didáctico. Editorial Paidós.

profesional se buscaría formar? basándonos en la estructura curricular propuesta, o ¿Porque era necesario que adquirieran estas competencias los estudiantes para implementarlas en sus actuales roles?. Por su parte, uno de los caminos que nos preocupaba transitar fue la forma de impartir la clases, debido a la carencia del perfil profesional de los docentes, que teníamos previamente al armado del comité académico y los pocos profesores que estaban disponibles, los cuales residían en distintos puntos del mundo, donde decidimos hacerlo vía plataforma virtual, buscando unificar e hiper conectar las partes intervinientes. Este punto planteó, el rumbo de la metodología didáctica, que utilizamos para trabajar en el dictamen de las clases, que fue una hipótesis clave para avanzar en el proyecto, en tanto, todos los estudiantes estarían en condiciones de asistir a clases desde cualquier punto geográfico y con el dispositivo electrónico que tuviera a su alcance. Por último, uno de los supuestos interrogantes fue preguntarnos: ¿Quiénes participarían en el comité académico y qué beneficios aportaría a la carrera? mezclando tecnologías , arte y turismo.

El alcance de la metodología didáctica estaba definida en aportar una renovación a la actividad turística, buscando implementar una manera distinta de hacer turismo con contenidos específicos y dinámicos en cada clase sincrónica y asincrónica. Estas fueron algunas de muchas hipótesis, que nos planteamos a la hora de introducir una propuesta de ciclo formativo tendiente a las necesidades del momento en la cultura y tradición de la Facultad de Artes, donde se lograría constituir una innovación académica, dentro de la comunidad universitaria, en medio de un contexto sumergido en incertidumbres, que condicionaron la forma de trabajar en la misma, buscando impartir clases remotas con educación de calidad

para los y las estudiantes, como se expresa en “a quien pretende enseñar”³.

Desarrollo

Se utilizó principalmente tres tipos, la metodologías cuantitativas, la cualitativas y cuasi-experimental. En principio fue cualitativo con diseño de entrevistas puntuales a personalidades claves del medio educativo, en formato estructurado y abierto en algunos casos, también con técnicas de historia de vida apelando a la experiencia actual y propia para fortalecer el armado curricular (Chárriez Cordero, 2012)⁴. Segundo, se utilizaron métodos cuantitativos para medir cargas horarias parciales y totales, como también las proyecciones expresadas en estadísticas para cuantificar el proceso durante y después de cada aspirante a matricularse dentro de este nuevo conocimiento (Cadena-Iñiguez, et al., 2017)⁵. Este proceso permitiría a los estudiantes apropiarse de contenidos específicos, para generar nuevos recursos y soluciones tecnológicas para el sector turístico. Según Restrepo Gómez et al, (2011, pág. 60-77) “El diseño curricular apunta a indagar sobre el conocimiento previo del estudiante en el momento de iniciar el aprendizaje. En relación con lo

3. Freire, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar* (S. Mastrangelo, Trans.). Siglo Veintiuno Editores.

4. Chárriez Cordero. (2012). *Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa*. Revista Griot, 5(1), 50-6. <https://revistas.upr.edu/index.php/griot/article/view/1775>.

5. Cadena-Iñiguez, Rendón-Medel,, P., Aguilar-Ávila, R., Salinas-Cruz, J., de la Cruz-Morales,, & Sangerman-Jarquín,. (2017). *Métodos cuantitativos, métodos cualitativos o su combinación en la investigación: un acercamiento en las ciencias sociales*. Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas, 8(7).

que requiere saber para enfrentar con buenas probabilidades de éxito la nueva tarea, qué habilidades, qué actitudes y qué necesidades específicas tiene en relación con el objeto académico que enfrentará y con las tareas que el aprendizaje demandará”⁶. Todos estos aspectos fueron considerados en el estudio cuasi experimental, donde el grupo poblacional estudiado estuvo segmentado en niveles académicos, bachillerato, grado y posgrado. Actualmente se dictó la primera cohorte de la carrera, con una carga horaria de 360 horas reloj, duración de un año, 10 cursos y una modalidad 100% virtual, a través de la plataforma educativa de la Universidad Nacional de Tucumán. A continuación se detalla la estructura curricular en el gráfico de tabla:

Tabla 1
Eje curricular de la diplomatura en turismo digital

Número	Nombre de la asignatura
I	Fundamentos de la tecnología
II	Patrimonio integral hacia una construcción socio/digital que involucre al turismo
III	Las TIC y el turismo
IV	Marketing digital y gestión de las redes sociales
V	Arte digital y diseño
VI	Turismo alternativo
VII	Gestión de destinos turísticos inteligentes
VIII	Taller de cryptoturismo
XI	Taller de emprendimiento en turismo rural y digitalización
x	Introducción a la realidad virtual y aumentada

Nota: Estructura curricular de la Diplomatura en Turismo Digital (FAUNT). Recuperado: <https://revistas.unicyt.org/index.php/actasidi-unicyt/article/view/48>

6. Restrepo Gómez, B., Maldonado, C., Londoño Giraldo, E., Ramírez González, D., Ospina Ospina,. (2011). Evaluación diagnóstica inicial en programas de educación superior virtual de la Universidad Católica del Norte Fundación Universitaria. Estudio cuasi experimental. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 34, 60-77. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194222473004>.

Las clases fueron asincronizadas en un 80%, con distintas herramientas digitales, bibliografía anexa, foros colaborativos, y de esta forma podíamos ampliar las posibilidades de acceso a un aprendizaje en tiempos que los estudiantes marquen sus ritmo de estudio, evitando que exista un currículum oculto, basado en ventajas por falta de presencialidad u otras condiciones, que manifiesta la enseñanza virtual (Abdala, 2007), donde Las clases teórico-prácticas fueron grabadas por cada docente y se hicieron disponibles a los estudiantes primeramente a través del aula virtual y luego a través de la plataforma YouTube, elegida por ellos como la de más fácil acceso, visualización y menor consumo de datos móviles. En el aula virtual se organizó la información de manera cronológica para facilitar la localización de los diferentes materiales disponibles⁷, de la misma forma que afirma (Saiantz & Abdala, 2022, pág. 5), en este sentido ratifica Saiantz & Abdala, (2022, pág 6) que también creen que la posibilidad de grabar los encuentros sincrónicos hizo que se desarrollen clases con un marcado sesgo expositivo y verbalista, para que pueda ser compartido con quienes no estaban allí⁸. El otro 20% restante estaban compuestas de manera sincrónica, con webinar de consultas e invitaciones a profesionales que aporten experiencias, acrecentando el saber de los estudiantes, así, permitiéndole analizar casos puntuales desde la perspectiva

7. Abdala, C. (2007). El currículum y las experiencias cotidianas. [Encuentro Grupo Editor /Brujas/Facultad de Humanidades Universidad Nacional de Catamarca]. In *Curriculum y enseñanza. Claroscuros de la formación universitaria*. Córdoba, Argentina.

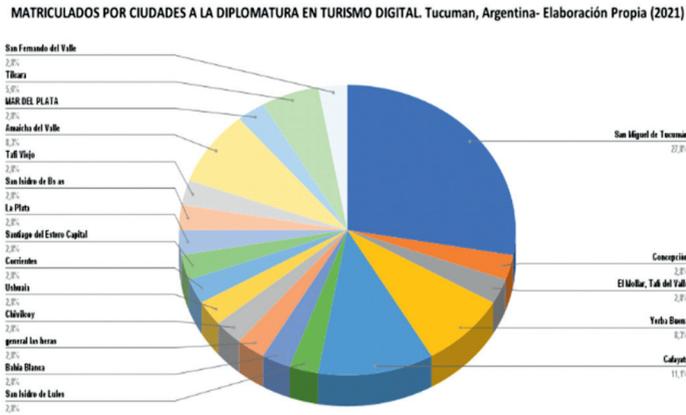
8. Saiantz, D., & Abdala, C. (2022, Diciembre 14). Las preocupaciones sobre la enseñanza universitaria en la post pandemia y las posibles respuestas desde una Didáctica expandida hacia los bordes. Entre los saberes necesarios y los interrogantes emergentes. *Praxis Educativa*, 27(1), 1-19. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270104>.

real en el medio que se enfoque el módulo o temática pertinente de cada dictamen del cursado de la Diplomatura en Turismo Digital en la Facultad de Artes⁹ Por su parte, las variables de la investigación a veces, se podían controlar y otras no, tratándose de una gestión de grupos de control con distintos rasgos y características. Este punto llevó a replantear la confección de una modificación en la formación académica, pasando a una transformación más abarcativa, abordando la necesidad de todo tipo de perfil en la admisión de los ingresantes. De igual forma, se amplía el abanico de posibilidades en la construcción colectiva para el diseño a corto plazo de una carrera con la magnitud de conocimientos en niveles de posgrado superior, pero adaptada a todos los perfiles profesionales o no profesionales, como lo mencionan en sus interrogantes las profesoras Anijovich y Mora, (2009) en el 2do. momento de las Estrategia de la enseñanza: ¿Cuánto tiempo dedicamos los docentes a pensar en cómo enseñar, a buscar recursos interesantes y pertinentes al campo disciplinar, a escribir las consignas de trabajo, a organizar los modos de agrupamiento, los recursos, el tiempo disponible, la evaluación? ¿Por qué, a pesar de tener un plan elaborado, a veces, no resulta como lo habíamos anticipado? Y cuando sí resulta, ¿de qué depende que nuestra programación didáctica funcio-

9. Es importante considerar que los aportes de la Dra. Deborah Sanitz y la Dra. Carolina Abdala, tuvieron ciertas similitudes en las experiencias vividas al manifestar sus retos y alcances con el uso de la tecnología entre docente-estudiantes, en las plataformas educativas y herramientas digitales, para luego proponer una “Diplomatura en Prácticas de Enseñanza de Educación Superior”, que atienda dichas inquietudes que reflejan esta relación antes mencionada, trazando un paralelismo con la “Diplomatura en Turismo Digital”, donde busco sumergir su didáctica e impartir el aprendizaje en escalas de las nuevas tecnologías para accesibilidad, optimización y mejor alcances de los aspirantes.

ne?¹⁰. De esta manera, se llegó a la creación de la primera carrera universitaria en el mundo basada en la transformación digital aplicada a la actividad turística, para fortalecer un sector que quedó totalmente devastado por la pandemia del Covid-19 y buscando generar nuevos puestos laborales dentro de la industria, tanto en el sector público como privado. A continuación, en la figura N° 1, se detalla una gráfica circular expresando la cantidad de aspirantes de todas las ciudades de Argentina.

Figura 1» Cantidad de Matriculados por Ciudades de la Carrera de la Diplomatura en Turismo Digital



Nota: Matriculados en la Diplomatura en Turismo Digital por ciudades. Recuperado: <https://revista.sudamericano.edu.ec/index.php/convergenca/article/view/44>

Conclusión

Durante mucho tiempo estuvimos con herramien-

10. Anijovich, R., & Mora, S. (2009). Estrategia de la enseñanza. In Otra mirada al quehacer en el aula. Aique Educacion.

tas digitales, que formaban parte de nuestro entorno, para crear nuevas formas de impartir clases, plataformas complejas, contenidos un poco futuristas y estudiantes que necesitaban seguir avanzando en sus estudios universitarios. Poco después, entendimos que la tecnología más que una barrera fue un puente donde apoyarnos para conectarnos y vincular contenidos curriculares entre docente y alumno, que atienden inquietudes de roles laborales inexistentes. En este contexto, el camino para seguir mejorando la didáctica general es la alfabetización digital para todos los actores involucrados, porque es una parte esencial de comprender a la transformación digital de sus aulas virtuales, plataformas de aprendizajes, canales de comunicaciones y todo aspecto que sirva como soporte de aprendizaje para generar nuevas manera de educación en materia de calidad e innovación. Dentro de los resultados que obtuvimos podemos exponer 36 matriculados de 9 provincias de la república Argentina y un representante del país limítrofe Uruguay. En este sentido también fueron gestionados distintos convenios con instituciones públicas y privadas para fortalecer la vinculación práctica del aprendizaje, entre ellos con la Cámara de Turismo de la Provincia de Tucumán y otro con la unión Hotelera y Gastronómica de la misma provincia, a fin de fortalecer la colaboración recíproca, y de esta forma garantizar a futuro una continuidad dentro de los beneficios expresados en un sistema de becas para sus afiliados, asociados e integrantes de estos organismos, con el propósito de capacitarlos dentro de la carrera universitaria¹¹. Dentro de estos convenios también se trabajó en puntos claves

11. Leguizamón Gómez, R. C. (2021, octubre 14). Convenio de Cooperación y Colaboración con la Facultad de Artes de la UNT. Unión Hotelera y Gastronómica de Tucumán. Recuperado: <https://uhgtucuman.com.ar/convenio-de-cooperacion-y-colaboracion-con-la-facultad-de-artes-de-la-unt/>

para la presentación de proyectos conjuntos de las instituciones celebrantes que intervinieron en el mismo, por ejemplo: capacitaciones en futuros cursos de extensiones universitarias que refuercen el material del contenido curricular de la carrera de la Diplomatura en Turismo Digital, también la participación activa por medio de invitaciones a las webinar de personalidades del comité de las organizaciones, aportando experiencia y conocimiento a las temáticas abordadas a los módulos impartidos en los cursos dictantes. Diseñando esta carrera universitaria nos encontramos con el reto de unir disciplinas como el Turismo y el Arte, donde la primera propone un turismo de masas, causando excesos de consumos y degradación de patrimonios artísticos, culturales y arquitectónicos en los destinos, provocando un distanciamiento entre ambas profesiones, mediante una grieta basada en distintas posturas ideológicas, como lo indica el plan de Desarrollo Sostenible de la OMT, (2016), “A partir de la implementación Turismo sostenible, ambos enfoques encontraron su punto de inflexión, desde la estrategia y planificación, para salvaguardar la cultura y tradición que tanto valor representa a cada sitio un atractivo turístico patrimonial”¹². Por tal motivo, los conceptos fueron desarrollándose de manera más impactante, logrando sumar herramientas digitales que optimicen procesos, y descomprima el impacto ambiental en los recursos naturales por ejemplo en la actividad vitivinícola, a través de visitas con tecnologías inmersivas aplicada con realidad virtual y realidad aumentada. De esta forma mostrando el lugar y poniendo a disposición la compra- venta de productos con un diseño de marketing online. Entonces cuando hablamos de poner en debate si se puede seguir

12. UNWTO. (2016). Desarrollo sostenible | OMT. Retrieved Septiembre 6, 2023, from <https://www.unwto.org/es/desarrollo-sostenible>.

acrecentando los conocimientos dentro del plano turístico con la era digital, nos estamos planteando una nueva línea de tiempo, para planificar el futuro de la educación superior basada en contenidos netamente enfocados en la tendencia del momento, generando nuevos perfiles profesionales, servicios adicionales o productos innovadores apoyados en técnicas, que acerquen más a la calidad en la relación que mantienen las empresas u organismos turísticos, entre los turistas y anfitriones de los destinos. La Didáctica general dentro del plano en la profesión del turismo, forma una parte esencial, en el armado de un camino sostenible de cara al futuro, en búsqueda de formar un enfoque encausado a la coherente articulación de la teoría y la práctica turística, su importancia en la calidad de la planificación micro curricular del docente como base para el desarrollo de la clases en tiempos de incertidumbre, siempre formando puentes que conduzcan a los estudiantes de la actividad como los nuevos profesionales que demanda la necesidad de la población mundial¹³.

Las proyecciones a futuro que se plantearon en agenda:

- Aumentar el nivel académico a un posgrado en formato de especialización o maestría.
- Replicar la carrera en todo el país, mediante un plan federal impulsado desde el ministerio de Turismo y deportes de la Nación, llevando la formación académica a cada rincón del país.
- Ofrecer la oportunidad a los países interesados a sumarse a divulgar este nuevo conocimiento académico, desde la réplica en cada contexto geográfico,

13. Vega Hernández, O., Cáceres Santacruz, N., & Cadena Echeverría, G. (2022, Abril). THE DIDÁCTIC AND TEACHING OF TOURISM IN THE VIRTUAL ENVIRONMENT. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 5(2), 118-125. 118-125.

dependiendo de la reglamentación educativa del destino interesado a implementar la carrera

- Crear la doble titulación para los estudiantes, a través de convenios bilaterales entre instituciones educativas.
- Promover la movilidad virtual intercurricular de los estudiantes, a fin de internacionalizar la educación superior y enfocar los conocimientos con una mirada compleja y didáctica.

Referencias bibliográficas

- Abdala, C. (2007). El currículum y las experiencias cotidianas. [Encuentro Grupo Editor /Brujas/Facultad de Humanidades Universidad Nacional de Catamarca]. In *Curriculum y enseñanza. Claroscuros de la formación universitaria*. Córdoba, Argentina.
- Anijovich, R., & Mora, S. (2009). Estrategia de la enseñanza. In *Otra mirada al quehacer en el aula*. Aique Educacion.
- Cadena-Iñiguez, Rendón-Medel,, P., Aguilar-Ávila, R., Salinas-Cruz, J., de la Cruz-Morales,, & Sangerman-Jarquín,. (2017). Métodos cuantitativos, métodos cualitativos o su combinación en la investigación: un acercamiento en las ciencias sociales. *Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas*, 8(7).
- Camilloni, A. R. W. d. (2007). *El Saber Didáctico*. Editorial Paidós.
- Chárriez Cordero. (2012). Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot*, 5(1), 50-6. <https://revistas.upr.edu/index.php/griot/article/view/1775>.
- Freire, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar* (S.

- Mastrangelo, Trans.). Siglo Veintiuno Editores.
- Restrepo Gómez, B., Maldonado, C., Londoño Giraldo, E., Ramírez González, D., Ospina Ospina,. (2011). Evaluación diagnóstica inicial en programas de educación superior virtual de la Universidad Católica del Norte Fundación Universitaria. Estudio cuasi experimental. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 34, 60-77. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194222473004>.
- Leguizamon Gomez, R. C. (2022, Enero 20). NUEVAS FORMAS DE IMPULSAR EL TURISMO EN POST- PANDEMIA DESDE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Semantic Scholar. Retrieved Octubre 5, 2023, from <https://pdfs.semanticscholar.org/c480/07d6f5692064db1d753ee6d8fa4c1b9f7871.pdf>
- Leguizamón Gómez, R. C. (2021, octubre 14). Convenio de Cooperación y Colaboración con la Facultad de Artes de la UNT. Unión Hotelera y Gastronómica de Tucumán. Recuperado: <https://uhgtucuman.com.ar/convenio-de-cooperacion-y-colaboracion-con-la-facultad-de-artes-de-la-unt/>
- Saientz, D., & Abdala, N. C. (2023, January 8). Las preocupaciones sobre la enseñanza universitaria en la post pandemia y las posibles respuestas desde una Didáctica expandida hacia los bordes. Entre los saberes necesarios y los interrogantes emergentes | *Praxis Educativa*. Portal de Revistas de la UNLPam. Retrieved Octubre 5, 2023, from <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/7264>.
- Vega Hernández, O., Cáceres Santacruz, N., & Cadena Echeverría, G. (2022, Abril). THE DIDÁCTIC AND TEACHING OF TOURISM IN THE VIRTUAL ENVIRONMENT. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 5(2), 118-125. 118-125.

Enseñanza, evaluación y didáctica: enlaces entre el aula presencial y aula virtual

María Paulina Cerisola Moreno

mpaulina.cerisolamoreno@filo.unt.edu.ar

UNT

Didáctica general: las mediaciones tecnológicas en las prácticas de enseñanza

Contextualización de la experiencia

La finalidad del presente relato de experiencia es socializar modalidades de enseñanza combinada, híbrida, al modo de aula extendida y reflexionar acerca de las mismas y sus vinculaciones con la evaluación.

La asignatura Didáctica General se ubica en Tercer Año de la carrera de Ciencias de la Educación, común al profesorado y licenciatura (planes de estudios 1996 y 2012). Contribuye a la formación del perfil del egresado, aportando fundamentos sistemáticos sobre la enseñanza; que son puestos en juego, mediante procesos reflexivos y comprensivos, con los conocimientos empíricos que los estudiantes poseen y con diversos contextos institucionalizados de enseñanza. En el programa de estudios se explicita:

...Desde la Cátedra procuramos que los estudiantes manejen y roblematen teorías, meta-teorías, técnicas y estrategias de enseñanza y evaluación, evidenciando habilidad para pensar por sí mismos, elaborar juicios reflexivos respecto a la enseñanza y construir criterios

transformadores de acciones prácticas; es decir, que comprendan y usen en la práctica los conocimientos adquiridos (Perkins, 1999)... Desde lo metodológico, trabajamos de acuerdo con principios de procedimiento¹, es decir, criterios que orientan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es por ello que desde la cátedra: a) Explicamos las estrategias metodológicas y de evaluación que orientan la enseñanza de Didáctica General; b) Ofrecemos Ayudas pedagógicas para que comprendan dichas perspectivas articulándolas con los propios procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en el aula de Didáctica General. (Stenhouse, 1984)...

Resulta menester compartir el modo de trabajo desde el cual se proponen las clases en la asignatura, enunciadas en el programa también:

Clases presenciales, de carácter teórico-prácticas, con desarrollos conceptuales apoyados con presentaciones TIC, así como videos seleccionados por su pertinencia con los temas del programa. Propuestas durante el año de diversas actividades de comprensión... Desde 2015, se acompaña el programa con un esquema en red que representa la estructura conceptual de los contenidos de la materia, como estrategia de integración; en términos de Litwin

1. Algunos ejemplos: 1. Articular el hacer cotidiano del aula de Didáctica General con el pensar sobre el hacer, a fin de comprender que no hay prácticas sin teorías ni teorías ajenas a las prácticas. En palabras de Pérez Gómez (2017): "teorizar la práctica y experimentar la teoría" 2. Interpretar significados latentes en situaciones didácticas en las que los estudiantes estuvieron/están implicados como sujetos. 3. Posicionarse en perspectivas diversas del objeto de estudio de la disciplina y comprender que cada una constituye una opción entre otras, orientada selectivamente por determinadas finalidades, teorías y políticas educativas. 4. Reflexionar acerca del atravesamiento de las TIC en la Enseñanza. 5. Ubicarse en situaciones hipotéticas de pensar desde el lugar del docente...6. Fomentar actividades de alfabetización académica, propiciando también espacios formativos en Expresión Oral. 7. Favorecer la armonía en la diversidad, consolidando climas óptimos para el aprendizaje en un marco de respeto y hábitos saludables...

(2013)... Se realizan además, orientaciones escritas para el abordaje y comprensión de textos académicos durante los procesos de estudio y aprendizaje independientes. (Webquest) Desde el año 2012 se utiliza un AULA VIRTUAL, hoy sito en Campus Virtual de la Facultad de Filosofía y Letras. Se ofrece a través de la misma flexibilización y complemento de los itinerarios personales de estudio, así como el desarrollo de capacidades de tipo exploratorio, procesual y de interacción digital por parte de los alumnos. De esta forma, las clases presenciales se complementan con las propuestas del aula virtual, al modo de Aula Extendida, Híbrida, es decir, combinación de la enseñanza presencial con inclusión de Tic...

Para dar cierre a este apartado, se refiere que en Tercer Año de la Carrera de Ciencias de la Educación desde el año 2015 se realizan prácticas innovadoras de enseñanza en un marco de docencia e investigación: el proyecto de Articulación Intercátedras, orientado al abordaje compartido de dificultades detectadas en las trayectorias estudiantiles, en relación con el rendimiento académico, demora en la presentación en mesas de examen final, el incremento de recursantes y, en algunos casos el abandono de los estudios.

Experiencias laborales conjuntas permitieron comprender que, de acuerdo con Imbernon (2019): «hablar de innovación en la universidad son palabras mayores», y, en palabras de Maggio (2018), resultaba imperante «reinventar nuestras clases universitarias». Por ello, elevamos propuestas de enseñanza favorecedoras de aprendizaje y adquisición de competencias, destrezas, y valores, utilizando tanto modalidades sincrónicas como asincrónicas.

Milenials, centenials, pandemmials...los destinatarios de nuestras prácticas

Al referirnos a los estudiantes universitarios, situamos la mirada en una diversidad de sujetos. Por un lado, los que están transitando por los últimos años de la adolescencia, la adolescencia tardía, periodo muy particular de la vida en la que se producen cambios radicales y grandes desafíos, de acuerdo con Coronado (2015) y por el otro, estudiantes con las siguientes singularidades: integrantes de sectores más desfavorecidos socialmente, de procedencia geográfica lejana, aquellos que combinan estudio y trabajo, de edades que superan el promedio en este nivel de estudios, mujeres jefas de hogar; algunos que provienen de grupos étnicos minoritarios y estudiantes que pertenecen a planes de estudios en extinción². No se asiste ante un todo homogéneo, sino por el contrario a grupos heterogéneos...

En las últimas décadas se atraviesa un cambio en las prácticas culturales que requieren de nuevas alfabetizaciones para que los sujetos dominen el lenguaje multimodal. No se trata de adquirir habilidades técnicas vinculadas con tecnologías de vanguardia, sino que la alfabetización “debe representar la adquisición de los recursos intelectuales necesarios tanto para interactuar con la cultura existente como para recrearla de un modo crítico y emancipador y, en consecuencia, como un derecho y una necesidad de los ciudadanos” (Area, et al, 2012, p.6)

En ideas de Serres (2014): no tienen pues, ni el mismo cuerpo ni la misma conducta, viven otra historia, fueron formateados por los medios de comunicación masiva, por la publicidad, habitan el mundo virtual, pueden ma-

2. Este grupo de estudiantes retomó sus estudios durante la pandemia.

nipular mucha información a la vez. No conocen, ni integran, ni sintetizan como nosotros, sus ascendientes. No tienen pues la misma cabeza. Hablan, escriben y conocen de otra manera. Se trata de un nuevo sujeto de aprendizaje, inserto en un contexto sociocultural particular, en el que las condiciones económicas, políticas y éticas de la sociedad, afectan los modos de permanecer y pertenecer en las instituciones de Educación Superior.

Barrionuevo Vidal y Tenutto Soldevilla (2021) expresan que los integrantes de las jóvenes generaciones (millennials, centennials y actuales pandemmials) han nacido y crecido en contextos de mucha participación y, sobre todo, de maneras muy heterogéneas. Sin embargo, los modos informales de hacerlo, la participación a través de diferentes dispositivos, en las redes sociales, no suponen un modo similar de realización en contextos formales e institucionales como por ejemplo la escuela.

Prácticas de enseñanza presencial y continuidad en aula virtual....

Desde la Cátedra, se proponen momentos de trabajo grupal, actividades individuales, talleres y discusiones teóricos – prácticas durante los encuentros presenciales en las aulas de la facultad en dos ocasiones semanales.

Estas modalidades de trabajo, desde el año 2012 se extienden al Aula Virtual que posee la asignatura, a los fines de propiciar la flexibilización y complemento de los itinerarios personales de estudio, así como el desarrollo de capacidades de tipo exploratorio, procesual y de interacción digital por parte de los alumnos; y también para favorecer la asimilación de diferentes conceptos y habilidades, por parte de aquellos que conforman un grupo de

estudiantes de cursado especial³.

Las ayudas pedagógicas que se materializan en el aula virtual, toman distintas formas y modos de aparición:

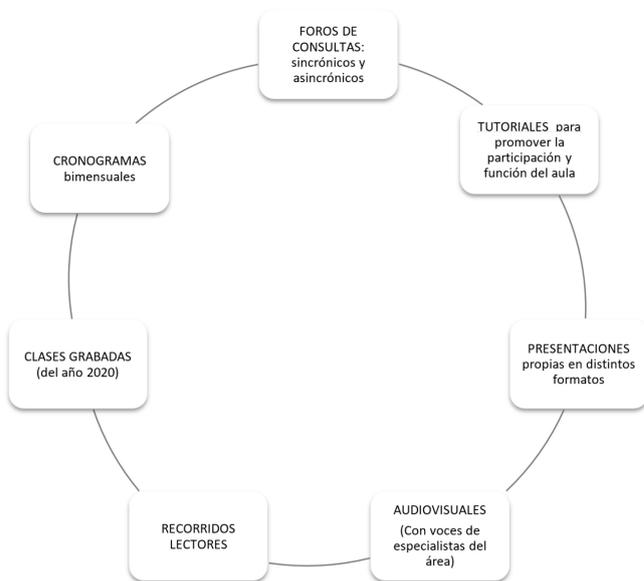


Figura 1. Ayudas pedagógicas (Cerisola, P.)

En simultáneo, en el aula virtual las actividades propuestas requieren de ellos, tareas individuales y resoluciones grupales colaborativas mediante las siguientes herramientas:

FOROS: de discusión temática: para vincular los ejes conceptuales de una unidad del programa, a modo de ejemplo menciono: “Entrelazados: didactas y pulgarcitxs

3. La Facultad de Filosofía y Letras mediante la resolución N° 199-150-2018, posibilita un cursado especial a estudiantes que tienen responsabilidades familiares ineludibles, trabajan y/o por cuestiones de salud debidamente certificadas.

del Siglo XXI”, “De Centenials, Milenials e inmigrantes digitales...cómo se conoce en el S. XXI y cómo nos comunicamos...?”, “¿Conoces a comenio? escuela...ayer y hoy, “Milenials: problemáticas actuales sobre enseñanza”.

Elaboración y selección de efemérides históricas nacionales: que luego se socializan entre el plantel docente de toda la Carrera.

Elección de imágenes elevadas por los distintos grupos: para ilustrar los temas del aula virtual, en vinculación con los tópicos de trabajo de la asignatura.

INFOGRAFÍA: diseño y elaboración -a través del uso de app Genially- para integrar y articular conceptos centrales de una unidad temática.

WIKI: de uso grupal para la producción cooperativa y resolución de consignas.

Se elaboraron «materiales que proporcionan soporte al proceso de construcción de conocimiento» (Barberá y Badía, 2004): WEBQUEST⁴: una por cada unidad del programa, combinaron recorridos, actividades individuales y grupales, orientaciones y ajustes pedagógicos para ejercitar/mejorar la alfabetización académica y digital.

GLOSARIO: de elaboración grupal con conceptos relevantes de la asignatura.

Una reflexión especial merece lo acontecido en tiempos de pandemia por Covid-19, año 2020, donde la revisión crítica de la propuesta pedagógica-didáctica de

4. Recurso didáctico de elaboración propia, promueve el desarrollo de habilidades de manejo de información y el desarrollo de competencias relacionadas con la sociedad de la información. Una WebQuest se construye alrededor de una tarea atractiva que provoca procesos de pensamiento superior. Se trata de hacer algo con la información. El pensamiento puede ser creativo o crítico e implicar la resolución de problemas, enunciación de juicios, análisis o síntesis. La tarea debe consistir en algo más que en contestar a simples preguntas o reproducir lo que hay en la pantalla.

la enseñanza que transcurrió sólo en ambientes/entornos virtuales universitarios sincrónicos y asincrónicos, requirió de la elaboración y selección de contenidos, diseño, re-construcción y producción de nuevas prácticas y materiales de enseñanza, que implicaron la re-significación de otros roles tales como “autores-curadores”, en términos de Odetti (2012), a los fines de proponer a los estudiantes materiales didácticos que les posibiliten aproximar o facilitar los contenidos, mediar en las experiencias de aprendizaje, provocar encuentros o situaciones, desarrollar habilidades cognitivas, apoyar sus estrategias metodológicas, facilitar o enriquecer la evaluación; permitiéndoles transformarse en agentes activos de su propia formación.

A casi tres años de la pandemia, coincido con las palabras de Maggio (2021) cuando expresa: «La reinención de la educación...requiere que toda la comunidad educativa esté conectada, porque la trama de la construcción del conocimiento hace tiempo que dejó de tener lugar exclusivamente en el ámbito físico de la realidad».

Prácticas de evaluación que posibilitan nuevos aprendizajes...

Desde la Cátedra asumimos la evaluación como proceso permanente puesto al servicio del aprendizaje y de su mejoramiento progresivo (Santos Guerra, 1993). En este sentido, ponemos énfasis no sólo en su función sumativa sino también diagnóstica y formativa; integrada en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Las acciones de evaluación formativa se materializan cuando explicitamos los criterios de evaluación y ofrecemos retroalimentación con respecto al desempeño de los estudiantes, a fin de ayudarlos a mejorar su rendimiento académico, ofreciendo el apoyo pedagógico oportuno en cada momen-

to del proceso de Enseñanza, a fin de favorecer buenas prácticas de evaluación en términos de Anijovich (2013) y en palabras de Furman (2021) situaciones de evaluación auténtica.

Con el paso de los años, las evaluaciones parciales de la asignatura dejaron de ser netamente presenciales y escritas, se transformaron en algunos casos en domiciliarias, y en otras ocasiones en domiciliarias con coloquios orales presenciales en años pre-pandemia y domiciliarias sincrónicas orales mediante utilización de Tic en años de pandemia. También mutaron de ser individuales, a resolverse en parejas pedagógicas en ciertos años, y sus lecturas fueron en ocasiones, no sólo efectuadas por docentes sino también por los propios estudiantes; de modo complementario.

A modo de ejemplo, se socializa consigna de un parcial domiciliario del año 2020:

Elijan entre los siguientes temas:

“La didáctica como disciplina sistemática que se centra en el estudio de la enseñanza. El compromiso de la didáctica con la práctica educativa”.

“Formas de producción del conocimiento didáctico: metodologías de investigación”.

Preparen y re-presenten los conceptos centrales del tema y elijan la modalidad de comunicación (podcast, video (hasta 3,3 minutos), power o prezzi).

Pista: diagramen su trabajo como si estuviera dirigido a estudiantes que cursarían la materia en el año 2021.

Esta consigna demandó que los estudiantes pensa-

ran creativamente y demostraran a través de una producción original, la comprensión de los tópicos abordados. Además, incluyó la utilización de TIC.

La inclusión genuina de las TIC, llevaron a reinventar la clase, parafraseando a Maggio (2014, 2018). En gran medida, los nuevos entornos tecnológicos aparecen entramando los modos en que el conocimiento se construye, pero también aquellos a través de los cuales se difunde. La tecnología crea oportunidades de actualización inéditas también para el pensamiento disciplinado. Nos permite acceder a las investigaciones recientemente publicadas, realizar intercambios con especialistas de diferentes áreas, conocer las reflexiones a través de blogs personalizados o redes sociales de especialistas, comprar libros publicados en cualquier lugar del mundo de modo reciente, entre otros.

Este ejemplo de consignas de Primer Parcial 2023, requería la combinación de elaboración domiciliaria y luego una pregunta de resolución en la clase presencial:

Consigna domiciliaria:

2. Ejercicio de comprensión global y elaboración de texto académico coherente y fundamentado:

Elija una frase:

“Explicación y norma, conocimiento y acción, son dos polos de una realidad compleja que se requieren mutuamente para captar, interpretar e incidir sobre nuestro objeto” (Contreras D, J. p.130-131)

“(…) una separación jerárquica entre la investigación y la práctica y una concepción instrumental de la acción (…)

pueden resultar ser los auténticos problemas epistemológicos de la Didáctica” (Contreras D,J. p.137)

Prepare y re-presente los nodos centrales de la frase por medio de un texto.

Pista: Integre como base teórica más de un autor. El texto no debe superar las dos carillas A4 (mínimo una carilla).

3.Ejercicio de identificación, comparación y re-organización de nociones centrales sobre un tópico:

Elija un modelo:

a) MODELOS DE ENSEÑANZA

2.1. Elabore un cuadro comparativo entre dos modelos de enseñanza, con los siguientes criterios: enseñanza, aprendizaje, evaluación y limitaciones.

2.2. Seleccione uno de los modelos y elabore dos maneras alternativas de superar esas debilidades señaladas.

Pista: Incluya otro autor para elaborar el cuadro. Y para desarrollar las alternativas, seleccione una de las siguientes premisas:

I. Alianza familia-escuela. Derrumbe de la pedagogía utópica y ruptura del monopolio del saber escolar.

II. Enseñanza y Docentes. Sujetos del aprendizaje y formación ciudadana.

Desde hace varios años se advirtió que la inclusión

de los objetivos y la explicitación de los Criterios de evaluación tanto para las Actividades a desarrollar en clases presenciales y/o en Aula Virtual, así como en las Pruebas Parciales; redundarían en beneficio de los estudiantes para la producción y elaboración de las demandas de aprendizaje.

A modo de cierre

Algunos interrogantes que emergen de modo intermitente y continúan acompañando el diseño de las clases y los modos de evaluación son: ¿Cómo promover nuevas formas de enseñanza mediante las Tic...sin volver a reiterar demandas/consignas de trabajo? ¿De qué modo propiciar actividades de evaluación que generen e integren desafíos y nuevos aprendizajes?

Webquest, Informes interdisciplinarios con consignas articuladas desde tres disciplinas del mismo año de cursado, actividades on line, parciales distintos, producciones de a pares, individuales, orales, imágenes, podcast, gráficos, ensayos y rúbricas... el propósito fue alcanzar el “Ser es aprender”; en palabras de Burbules (2014).

Referencias bibliográficas

- Alliaud, Andrea (2021). Enseñar hoy. Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, Rebeca (Comp.) (2010). La evaluación significativa. Bs. As.: Paidós.
- Barrionuevo Vidal, María Belén y Tenutto Soldevilla, Marta (2021). Aulas híbridas y bimodalidad: entornos integrados de aprendizajes. Bs. As: Noveduc-Gestión-.
- Barberá, Elena y Badía, Antoni (2004.). Educar con au-

- las virtuales. Orientaciones para la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Madrid: Antonio Machado Libros S.A.
- Burbules, Nicholas (2014) Los significados de “aprendizaje ubicuo”. Education Policy Analysis Archives/ Archivos Analíticos de Políticas Educativas. Vol 22, 2014, pp. 1-7. ISSN 1068-2341. Arizona, Estados Unidos.
- Imbernon, Francisco (2019). La innovación docente en la universidad. ¿Es posible? Consultado en: <https://eldiariodelaeducacion.com/2019/10/11/la-innovacion-docente-en-la-universidad-es-posible/>.
- Furman, Melina (2021). Enseñar distinto. Bs.As.: Siglo veintiuno editores.
- Maggio, Mariana (2021). Educación en pandemia. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, Mariana (2018). Reinventar la clase en la universidad. Buenos Aires: Paidós.
- Núñez, Pedro y Fuentes, Santiago (2022). Estudiar y transitar la secundaria y el nivel superior. Rosario: Homo Sapiens.
- Odetti, Valeria (2012). Curaduría de contenidos: límites y posibilidades de la metáfora. En PENT FLACSO. Disponible en: <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/curaduriacontenidos-limites-posibilidades-metafor>
- Revista Hipertextos, 8 (14), pp. 173-177. DOI: <https://doi.org/10.24215/23143924e025>

Reconfiguraciones didácticas en la enseñanza de la historia a través de plataformas digitales: el caso de la Cátedra de Historia Universal General Medieval en la UNMDP (2020-2021)

Rocío Miriam Cruz
rociomacruz91@gmail.com
UNMDP

El presente trabajo tiene como objetivo abordar la enseñanza de la Historia indagando en los usos de las plataformas digitales como un recurso didáctico a partir del estudio de caso de la cátedra de Historia Universal General Medieval de la Universidad Nacional de Mar del Plata (HUGM) entre los años 2020 y 2021. Para lograrlo, pretendemos analizar por medio de entrevistas orales, las propuestas de enseñanza que la cátedra llevó adelante entre estos años entendiendo que se trató de un periodo de reconfiguraciones didácticas en virtud de las posibilidades abiertas por la Pandemia COVID-19.

Palabras claves: *Historia - Educación - Plataformas digitales - Docentes*

Introducción

A lo largo del tiempo, la Historia ha desempeñado un papel importante en la sociedad. La mayoría de los Historiadores pertenecientes a los siglos XIX y XX consideran que el objetivo de la disciplina es restituir al pasado humano, con un fin que debiera trascender la jus-

tificación del presente. Las sociedades contemporáneas utilizan la Historia para legitimar las acciones políticas, culturales y sociales, y ello no constituye ninguna novedad. Sino que lo que aquí debemos resaltar es cómo esa Historia es enseñada y qué decisiones toman los docentes para lograr proponer una clase poderosa en palabras de Maggio (2012).

Las clases magistrales tanto de Historia como otras disciplinas, han sido características de la educación superior, especialmente en el ámbito universitario. En este último espacio, y durante muchos años, los docentes tenían un papel fundamental e irrefutable, y los alumnos estaban ligados a la bibliografía y recursos que se recomendaban desde las cátedras. Ya fueran manuales, apuntes o compilaciones de carpetas de años previos, si los titulares de las materias no lo indicaban, no se utilizaban. Siguiendo a Scolari (2018) en la alfabetización tradicional los docentes siempre juegan el rol de autoridad del conocimiento, al mismo tiempo que se establecen como mediadores entre el texto y los alumnos.

Sin embargo, y con las nuevas tecnologías, la educación empieza a sentir una serie de impactos continuos que conllevan una profunda renovación, donde los métodos, modelos y estrategias de enseñanza usados hasta este momento empiezan a cuestionarse. Considerando los supuestos de Maggio, estos nuevos espacios digitales aparecen entramando los modos en los que el conocimiento se construye, y se difunde. Pero en el alfabetismo transmedia al que refiere Scolari, los profesores se evocan como facilitadores del conocimiento, sujetos que vinculan e involucran a los estudiantes dentro de un proceso de aprendizaje participativo.

El impacto del ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio) por la pandemia del COVID - 19 en el

año 2020 hasta el primer cuatrimestre del 2022, generó una serie de modificaciones en las formas de enseñar no solo Historia sino todas las disciplinas. De igual modo potenció nuevos recursos transmedia que se instalaron en la agenda docente. De tal forma, se ha expandido el uso de plataformas digitales donde los docentes pueden seguir desarrollando su vocación y al mismo tiempo posicionarse como co-constructores de conocimientos. Aquí es menester resaltar la transmutación en la que se ven envueltos el equipo docente de la cátedra de Historia Universal General Medieval (HUGM).

En concordancia con lo expuesto el presente trabajo pretende abordar el uso de las plataformas digitales como un recurso didáctico enmarcado en la enseñanza de la Historia. En un primer momento se hará un recorrido teórico acerca de cómo los docentes construyen junto a sus estudiantes los conocimientos curriculares de la disciplina. Una vez hecho tal abordaje, se llevará a cabo el relato y análisis cualitativo del estudio de caso situado en la UNMdP, específicamente de la cátedra de HUGM. Para ello serán esenciales los docentes y el equipo de adscriptos que la integran, puesto que se les ha realizado una entrevista en la cual se indagó acerca de las propuestas y acciones que realizaron, entre los años 2020 y 2021, y como se ven implementadas las plataformas como recurso didáctico.

¿Por qué y para qué Historia?

Desde finales de la década de los ochenta, la investigación en el campo de la enseñanza de la Historia ha experimentado una serie de cambios y desplazamientos en los temas y problemas que aborda. Estas transformaciones han ganado aún más prominencia en los años

siguientes, y están en consonancia con tendencias más amplias que involucran a la psicología educativa y la didáctica. Uno de estos cambios ha estado centrado en la exploración de las causas detrás de las dificultades que suelen presentarse en la implementación de transformaciones educativas. Este enfoque ha incorporado, además, el interés en entender el rol fundamental que desempeña el docente como intermediario en la adopción de nuevos enfoques curriculares, así como el impacto de sus propios marcos de referencia en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

A lo largo de los últimos años, ha sido una meta fundamental para muchos educadores preparar a los jóvenes estudiantes para asumir su futuro rol como ciudadanos globales. Esta perspectiva ha llevado a aquellos docentes que creen en la enseñanza de la Historia como algo más que la simple transmisión de currículos y programas basados en perspectivas nacionales y eurocéntricas, así como la memorización de eventos y figuras históricas relevantes. La inquietud predominante ha sido la formación de un pensamiento crítico y una conciencia histórica que puedan empoderar a la sociedad con habilidades transformadoras.

La pregunta clave es: ¿Por qué debería el estudio del pasado tener como propósito entender el presente? Las respuestas resonan con las motivaciones de los Historiadores y estudiosos de la Historia. Sin embargo, también hay motivos adicionales que giran en torno a la idea de equipar a la ciudadanía para una participación activa en la construcción de su propio destino, tanto individual como colectivo. Este enfoque se basa en desarrollar la habilidad de pensar en términos históricos. Para Dewey (1970), por ejemplo, el pasado representa un recurso para el desarrollo de lo que está por venir. En las prime-

ras décadas del siglo XX, Dewey sostenía que el desgajamiento que debilita la vitalidad de la Historia consiste en separarla de las formas e intereses de la vida social actual. El pasado, en su condición de pasado, deja de ser relevante para nosotros, pero el conocimiento del pasado es esencial para la comprensión del presente. Los hechos históricos no pueden aislarse de la actualidad sin perder su significado. En última instancia, el punto de partida real de la Historia es siempre una situación problemática en el presente.

De tal forma, Prats Cuevas (2007) considera que uno de los desafíos de las ciencias sociales se basa en formar futuros ciudadanos en el marco de un proceso educativo en el que tengan la posibilidad de disponer de información rigurosa, la cual puedan someter a un pensamiento crítico y asumir posiciones frente a las distintas situaciones relacionadas con los retos que la sociedad contemporánea que impone y que revisten un mayor grado de complejidad.

Los y las docentes de Historia de la carrera del Profesorado en Historia en las universidades y terciarios tienen la labor de co-construir conocimientos junto a los alumnos a fin de formar Historiadores profesionales capacitados para desempeñar las diferentes actividades - investigación, docencia o extensión - relacionadas con su disciplina. Asimismo, se alienta a desarrollar pensamiento crítico y conciencia histórica, hacerlos más conscientes de la complejidad que han adquirido los actuales fenómenos sociales, económicos, ambientales y políticos como fruto de las lógicas con las que opera la sociedad, y a su vez llevarlos a la comprensión de las diferentes acciones y diversos intereses de los actores que operan en el marco de las dinámicas de análisis.

En este contexto, los docentes universitarios ya no

buscan impartir únicamente los contenidos históricos, los hechos sino que buscan enseñar Historia dentro de la orientación de la formación universitaria; incentivando a construir el conocimiento, a elaborarlo, descubrirlo. Prats Cuevas señala que la Historia se centra en analizar la sociedad en épocas pasadas y tiene como objetivo ayudarnos a comprender los factores subyacentes a eventos, sucesos históricos y procesos. Aunque no ofrece respuestas directas a los desafíos contemporáneos, nos muestra cómo funcionaba la sociedad en tiempos anteriores, lo que la convierte en un valioso instrumento para el estudio social. A través del análisis de los problemas en las sociedades pasadas, la Historia nos ayuda a apreciar la complejidad de cualquier evento, fenómeno político o proceso histórico al examinar sus causas y consecuencias. Su mayor potencial radica en su capacidad para educarnos en este sentido.

En la mayoría de las universidades la formación como la información del futuro Historiador se orienta mucho más hacia la investigación que hacia la docencia, pese a que, por el contrario, el terreno de la práctica profesional es mucho más amplio en la enseñanza escolar. Sin embargo, y desde la actualización del Plan de Estudio del 2003 en la Universidad Nacional de Mar del Plata, se ha reforzado el denominado ‘Ciclo Pedagógico’ de la carrera de grado del Profesorado en Historia, intentando romper con esa educación tradicional que reinaba en todos los ámbitos.

Pero si miramos hacia atrás, el uso de las clases magistrales nombradas en un principio seguía siendo moneda corriente en el ámbito universitario. No nos ha de sorprender escuchar anécdotas propias o de compañeros que narran sobre docentes que llevaban a cabo un monólogo unilateral. Y aquí subyace la importancia que tienen

en este caso las nuevas generaciones que poseen en sus nuevos planes de estudios materias pedagógicas donde se indaga sobre las plataformas digitales como recursos didácticos.

Aquí, las nuevas generaciones a la cual referimos con anterioridad toman un papel fundamental. Los equipos de adscriptos en la Universidad Nacional de Mar del Plata funcionan como pieza de gran relevancia en el equipo de cátedra. De tal forma que traen consigo no sólo la reciente experiencia como alumno sino que con saberes distintos de los titulares de las materias quienes mayormente se han graduado con planes de estudios que no contemplaban las tecnologías.

HUGM está compuesta por un importante grupo de adscriptos con una edad promedio de 28 años, de tal forma que quienes se hayan o estén formándose en la UNMdP, son atravesados por el último Plan de Estudios. Por consiguiente y teniendo en cuenta que HUGM se encuentra en el segundo año de la carrera, los adscriptos deben - o deberían- haber transitado dos o incluso cuatro materias pedagógicas. Esto deviene en que este grupo probablemente, aparte de lo que podemos considerar como algo generacional, haya incorporado la posibilidad de utilizar recursos digitales para su rol de adscriptos y futuros docentes.

Actualmente el ciclo pedagógico -especialmente las últimas dos materias- del mismo hacen un importante hincapié en la implementación de la didáctica transmedia, donde se puede enmarcar la narrativa transmedia (NT). La misma refiere a un relato caracterizado por dos aspectos: en primer lugar, el hecho de que es contado a través de múltiples medios y plataformas, y, en segundo término, que los usuarios son a la vez consumidores y productores. Según Scolari (2014), a partir de una ex-

perencia narrativa, surgen nuevas piezas textuales que están unidas por un hilo narrativo común, y en las que cada una de ellas expande la experiencia narrativa inicial.

Cada nueva pieza narrativa es autorreferencial, puede entenderse en sí misma porque tiene coherencia interna, pero quienes vengan siguiendo el hilo que la une a otras piezas, podrán tener un amplio panorama de una narración más ampliada. En este contexto, cada medio o red social mostrará un aspecto o perspectiva nueva de la Historia inicial, y, a su vez, aportará haciendo crecer el relato por medio de la diversificación de los puntos de vista.

La narrativa transita por diferentes plataformas generando una expansión sobre ella misma, y en este sentido Internet ofrece un sinfín de posibilidades. Es por ello que cabe señalar que en el proceso transmedia lo importante no es el medio, sino la producción de los alumnos, en palabras de Lippenholtz (2018), es el ‘correveidile digital’; uno que le cuenta a otro, que le cuenta a otro, que le cuenta a otro a través de las redes.

De tal forma, Kap (2020) vislumbra que estas posibilidades de sumergirse y experimentar estos distintos soportes, permite la creación de una provocación dentro de la praxis docente, incentivando prácticas rupturistas en espacios tímidamente explorados. En este contexto, los docentes se sitúan como creadores de contenido, el cual se vincula únicamente con materiales del área específica y de las clases llevadas a cabo.

Referencias Bibliográficas

- Dewey, John. (1970). Democracia y educación. Buenos Aires: Losada.
- Escofet, Anna. (2020). Aprendizaje-servicio y tecnologías digitales: ¿una relación posible? RIED. Re-

- vista Iberoamericana de Educación a Distancia, 23(1), pp. 169-182. doi: [http:// dx.doi.org/10.5944/ried.23.1.24680](http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.1.24680)
- Gimeno Sacristán, José. (1992). Ámbitos del diseño. En Gimeno Sacristán, J. y Perez Gomez, A., *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ed. Morata.
- Kap, Miriam. (2020). Una didáctica transmedia: derivas sobre mutaciones y nuevas mediaciones en el campo de la didáctica. En: *Revista Argentina de Comunicación*. ISSN 2718-6164, 2020 Vol. 8 Núm. 11 (2020): *Comunicación y Educación*. RAC 2020| Año 8N°11| ISSN en línea 2718- 6164. [Enlace]: <https://fadeccos.org/revista/index.php/rac/article/view/34>
- Lippenholtz, Betina. (2018). Viaje impredecible de un usuario imaginario. Introducción al concepto de #Transmedia (I). [Entrada en un blog]. [Enlace]: <http://documotion.com.ar/viaje-impredecible-de-un-usuario-imaginario-introduccion-al-concepto-de-transmedia/>
- Maggio, Mariana. (2012). *Enriquecer la Enseñanza*. Buenos Aires: Paidós. Cap. II.
- Poveda-Pineda, Derly. F., & Cifuentes-Medina, José. E. (2020). Incorporación de las tecnologías de información y comunicación (TIC) durante el proceso de aprendizaje en la educación superior. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Facultad de Estudios a Distancia, Escuela de Ciencias Humanísticas y Educación, Tunja, Colombia.
- Prats Cuevas, Joaquín. (2007). La Historia es cada vez más necesaria para formar personas con criterio. *Escuela*, Núm. 3.753 (914).
- Roqué Ferrero, María Soledad, & Danieli, María Euge-

- nia. (2014). Materiales del Curso “El aula virtual como espacio de integración de recursos y materiales educativos abiertos de la web”. Escuela Virtual Internacional de CAVILA (Campus Virtual Latinoamericano), Escuela de Ciencias de la Información, ECI, UNC. Compiladora María Soledad Roqué Ferrero. [Enlace]: <https://docs.google.com/document/d/1yDdFdtN9OJVAOITBYbhnVnm7YrrcFxDkbv-bAUG0aqo/edit?usp=sharing>
- Silva Quiroz, Juan. (2011). Diseño y moderación de entornos virtuales de aprendizaje (EVA). Barcelona: UOC.
- Wang, J., Gao, F. R., Li, J., Zhang, J. P., Li, S. G., Xu, G. T., Xu, L., Chen, J. J., & Lu, L. X. (2017). La usabilidad de WeChat como medio móvil e interactivo en la enseñanza médica centrada en el estudiante.
- Scolari, Carlos A. (2018). Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.

Entrevistas

- Asla, Alberto y Coronado Schwindt, Gisela (2021). Entrevista realizada por el Grupo de Extensión en Innovación Educativa (GEIE), Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina.
- Grupo focal de adscriptos y ayudantes graduados de HUGM (2021). Entrevista realizada por el Grupo de Extensión en Innovación Educativa (GEIE), Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina.
- Rodriguez, Gerardo (2021). Entrevista realizada por el Grupo de Extensión en Innovación Educativa

(GEIE), Universidad Nacional de Mar del Plata
(UNMdP). Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina.

La enseñanza de la Didáctica General. Construcciones sobre un objeto en movimiento

María Eugenia Danieli

medanieli@unc.edu.ar

UNC

Introducción

Enseñar Didáctica General durante y después de la pandemia del virus Sars-COVID 19 implicó una serie de desafíos e interpelaciones, asumiendo la enseñanza como un problema político (Terigi, 2004) y la incorporación de las tecnologías desde un sentido didáctico (Maggio, 2012) y democratizador. En esta presentación, comparto algunas reflexiones construidas a partir de la experiencia transitada en los últimos años en la cátedra de Didáctica General de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), focalizando en las decisiones relativas a la inclusión de tecnologías, los modos de aprender y enseñar con mediaciones tecnológicas, y las decisiones metodológicas para construir presencia y favorecer la comprensión por parte de un estudiante con trayectorias heterogéneas. Concluyo destacando que estas interpelaciones no solo remiten al cómo enseñar, sino también al qué enseñar sobre la enseñanza.

Didáctica general: un posicionamiento

La propuesta de enseñanza de Didáctica General en las carreras de Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación (FFyH, UNC) se apoya en una concepción del conocimiento didáctico como “un espacio disciplinar de carácter teórico-práctico acerca de la intervención en las instituciones educativas a través de prácticas de enseñanza, al mismo tiempo que se encuentra configurado, a la vez que transformado, por la investigación acerca de esa tarea de transmisión cultural institucionalizada” (Falconi, 2023a). Entendiendo, además, que se trata de un saber multidimensional que articula y re-significa aportes de otros campos de conocimiento desde un compromiso con la práctica (Camilloni, 2007 y 1996), su enseñanza exige mirarlas en los escenarios concretos en los que se desarrollan. En relación con ello, la cátedra propone un abordaje articulado de los aspectos teóricos, prácticos e instrumentales de los contenidos; desde un recorrido metodológico que: “pretende articular la lógica del contenido específico con las formas de apropiación y construcción de conocimientos que se pondrán en acto en los procesos individuales e interactivos” (Falconi, 2023a).

¿Quiénes son nuestrxs estudiantes y cómo aprenden con tecnologías digitales?

Cursan Didáctica General un colectivo heterogéneo de jóvenes y adultos – en promedio entre 100 y 150- que en su gran mayoría son trabajadorxs y/o con familiares a cargo, con trayectorias diversas en la carrera y en el campo educativo, ya que si bien la asignatura se encuentra en el 2do año, es cursada por muchxs ingresantes del ciclo de Licenciatura¹, quienes pueden hacerla en el 1er año de

1. El ciclo de licenciatura constituye un trayecto de articulación para egresados de Profesorados de Institutos Superiores de Formación Docente.

estudios. Esto imprime una particularidad, ya que se trata de docentes de diferentes niveles del sistema educativo, que poseen lecturas en relación con las problemáticas que se abordan en la asignatura. Asimismo, hay estudiantes que por primera vez tematizan y reflexionan acerca de la enseñanza. Unxs y otrxs, poseen saberes prácticos, contruidos en la socialización propia de la biografía escolar (Alliaud, 2000) que desde la propuesta deben ser objetivados, tensionados y reconstruidos.

Otro aspecto que caracteriza a los estudiantes remite a los modos de relación con el saber (Charlot, 2007) y disposiciones de trabajo con el conocimiento, producto de la mediación de las tecnologías digitales en el estudio universitario. Los hallazgos de las investigaciones de Dussel (2023, 2018) al respecto, también se observan en nuestrxs estudiantes; particularmente en las transformaciones en los modos de aprender y resolver las tareas con el conocimiento desde el uso asiduo de los medios digitales. Rasgos de instantaneidad, rapidez, fragmentación y superficialidad en el trabajo con el conocimiento, asociados a las “pedagogías de plataformas” – como las denomina Dussel – han ido cobrando fuerza en las prácticas estudiantiles mediadas por las tecnologías digitales y en el nuevo un oficio de alumno (Perrenoud, 2006). Esto, nos presenta una alerta a lxs docentes y la necesidad de generar un espacio-tiempo que oriente en lecturas y comprensiones profundas, más allá de las rápidas resoluciones que facilitan las plataformas, promoviendo espacios didácticos que operen como “un lugar donde ejercitar el pensamiento” (Meirieu, 2016: 75), y disponiendo sistemas de apoyo (Meirieu; 2016, 1992 y Litwin (2008) para tensionar esos modos instalados, sin desconocer su presencia pero promoviendo otros necesarios en la formación superior.

¿Qué enseñamos?

El programa de Didáctica General ha mantenido su organización en los últimos años, en torno a cuatro ejes de abordaje. Comienza el desarrollo de la asignatura - Eje 1 - desde una genealogía del conocimiento didáctico en tanto soporte de un proyecto político-pedagógico para la educación institucionalizada iniciado en la modernidad occidental. Se abordan allí las marcas de origen de la Didáctica, en tanto campo de conocimiento que tiene por objeto de estudio la enseñanza como práctica sociocultural. El Eje 2, por su parte, avanza en el análisis del curriculum escolar en tanto dispositivo de selección, organización y secuenciación del saber escolarizado considerado socialmente relevante. El Eje 3 focaliza en la construcción de dispositivos para las prácticas de enseñanza organizados en dos núcleos: la clase, como dispositivo de transmisión de conocimientos y el aula como analizador de intercambios e interacción de discursos, sujetos y conocimientos, en tanto aproximación conceptual y reflexiva sobre un conjunto de prácticas vinculadas con el trabajo de enseñar y que se ponen en marcha en las instituciones educativas para provocar los aprendizajes de los contenidos por parte de los estudiantes. Finalmente, el Eje 4 aborda el dispositivo de evaluación, reconociendo sus principales conceptos, prácticas más usuales y recomendables, así como los diferentes tipos de instrumentos, criterios e instancias que pueden construirse en función de los sentidos didácticos movilizados a partir de lo trabajado en los Ejes previos (Falconi, Danieli, Lamelas; 2022).

¿Qué les proponemos hacer a lxs estudiantes? (y qué hacemos con tecnologías digitales)

La propuesta de Trabajos Prácticos busca promover la comprensión de aportes teóricos haciendo hincapié en la apropiación, problematización y reconstrucción crítica de categorías centrales del campo didáctico, con el análisis de casos o situaciones de enseñanza y finalmente la construcción o imaginación de alternativas de enseñanza. Habitualmente, se trabaja en torno a materiales para la enseñanza producidos por diferentes agencias ministeriales, que se toman como casos de análisis. Los mismos incluyen en su desarrollo explicitaciones disciplinares, decisiones en torno a recortes, selección y organización de contenidos y fundamentos acerca de decisiones didácticas para la intervención en las aulas. El ejercicio de análisis propuesto exige orientaciones docentes, tanto para la lectura e interpretación de los rasgos del caso como para la escritura del análisis. Antes de la pandemia, ese acompañamiento se desplegaba en las clases presenciales y en el seguimiento de avances de escritura a través del correo electrónico. La suspensión de la presencialidad nos llevó a repensar esta propuesta y la demanda cognitiva que suponía para lxs estudiantes, dada la escasa participación y comunicación que ellxs mantenían con el equipo docente, así como las limitaciones o dificultades de conectividad que tenían. Atendiendo a esto, así como a las transformaciones que se daban en la enseñanza en los niveles obligatorios del sistema reconstruimos la propuesta de trabajo; y en los años 2020 y 2021 se redujeron la cantidad de contenidos y evaluaciones, desde un proceso de priorización, pero manteniendo la secuencia de abordaje; y se sostuvo el encuentro de intercambio semanal con lxs estudiantes a través de videollamadas (en el horario del TP),

sin asistencia obligatoria y con registro grabado y textual de lo desarrollado para ser compartido posteriormente a través del aula virtual. Construimos así un dispositivo de acompañamiento o ayuda (Meirieu, 1992) que articulaba espacios virtuales propios de la plataforma Moodle, en el aula virtual de la cátedra, con otros externos (Google Meet, Google Drive, y otras aplicaciones colaborativas). El aula virtual pasó de ser un Aula Repositorio de consignas, anuncios y materiales a ser un espacio didáctico que, articulaba los componentes de la propuesta, operando como espacio central de las interacciones didácticas, el acceso a materiales, la evaluación y la gestión del proceso académico.

En el 2022 propusimos desde los Trabajos Prácticos el análisis del material “Jóvenes que miran mundos” (Ministerio de Educación de la Nación; 2021) valorando que el mismo ofrecía un caso actual, situado y valioso para abordar los ejes del Programa. La lógica de trabajo articulado entre espacios teóricos y prácticos, que se fue construyendo en los años 2020 y 2021 se sostuvo en los ciclos 2022 y 2023 con la secuenciación espiralada e integradora de contenidos, pero incorporando instancias presenciales en virtud de la decisión institucional de retomar la presencialidad. En el caso de los TP, los espacios presenciales se aprovecharon para promover interacciones, compartir avances y dudas, dinamizar la participación y orientar en la escritura de las producciones desde la articulación con las categorías teóricas. Por su parte, el trabajo con los espacios virtuales utilizados años anteriores se mantuvo, en virtud de las oportunidades que ello brindaba para la continuidad de las trayectorias de nuestros estudiantes, ya que vehiculizaba intercambios, posibili-

taba expandir el aula presencial² y guardar la memoria pedagógica del proceso; permitiendo así a estudiantes y docentes volver sobre ello para continuar.

Uno de los recursos del Aula Virtual utilizados en este sentido son los Foros, diferenciados por Comisiones de Trabajos Prácticos, en los cuales se busca construir presencia docente, cognitiva y, en menor medida, social (Garrison y Anderson, 2005) desde la presentación de consignas y recursos, la explicitación de pistas de lectura y orientaciones para resolver las actividades, así como la anticipación y recapitulación de la clase presencial. Otro recurso, es el de las videoconferencias (Bigbluebutton de Moodle), utilizado para desarrollar algunas clases teóricas efectuando lecturas compartidas del material bibliográfico. En este ejercicio, con el texto proyectado en pantalla, se subrayan párrafos, destacando nociones centrales y se desarrollan esquemas y escrituras en los márgenes. De este modo, el docente asume un lugar de “modelo lector” (Lerner 2003) que favorecería la introducción de lxs estudiantes en las formas de leer textos especializados del campo disciplinar. Otra práctica mediada por recursos virtuales fue la construcción de mapas conceptuales interactivos y compartidos por los estudiantes de una comisión de TP, utilizando el recurso: <https://miro.com/es/mapa-conceptual/>. Esta actividad, asincrónica, fue recuperada en un foro del Aula Virtual y en la clase presencial, pudiendo aclarar allí interpretaciones y conceptos.

La preocupación por incluir tecnologías digitales para favorecer la comprensión de los contenidos y acompañar en la resolución de las actividades, estuvo presente como apuesta didáctica y política durante y después de

2. Defino la idea de expansión desde aportes de Asistein (2013) y Mares (2021) respecto de las posibilidades de ampliar desde los espacios virtuales lo que se despliega en actividades presenciales.

la pandemia; tanto promoviendo el sentido didáctico de la inclusión como la ampliación de las oportunidades de aprendizaje de nuestros estudiantes.

Repensando nuestras prácticas y propuestas de enseñanza con tecnologías

Des-andando lo vivido, es posible reconocer cómo la suspensión de la presencialidad puso en evidencia la fuerza de los supuestos de la escolaridad (Terigi, 2020) desde los cuales pensamos las propuestas de enseñanza – las nuestras como docentes universitarios y las de nuestros propios estudiantes-. Por un lado, nuestro objeto estaba modificándose; la suspensión de la presencialidad configuraba nuevas situaciones y habilitaba la construcción y difusión de nuevos materiales de enseñanza en la escuela; cuestiones que debíamos “mirar” y “ayudar a mirar” en el recorrido de la propuesta. Nos vimos atravesados por interpelaciones de los supuestos de la escolarización, alteraciones de la enseñanza en la universidad (Maggio, 2022), interrogantes sobre las posibilidades y conveniencias de la enseñanza virtual (Selwyn y otros 2022) y enfrentados a la necesidad urgente de reconstruir nuestra construcción metodológica (Edelstein, 1996). Luego, en un escenario de menor urgencia pudimos hacernos nuevas preguntas, preocupados no solo por la continuidad pedagógica de las trayectorias de nuestros estudiantes sino también por las características de la formación profesional y universitaria que estábamos brindando. Fuimos construyendo así una propuesta que se apoyó en el uso de las tecnologías digitales desde una inclusión con sentido didáctico (Maggio, 2012) con la fuerte preocupación por promover procesos de comprensión del conocimiento didáctico, sin desmedro de las

interacciones significativas para el aprendizaje. Forma y contenido se asumieron en estrecha relación (Edwards, 1993) desafiándonos a preguntarnos acerca de qué otros sentidos sobre la enseñanza y su compromiso por generar situaciones de aprendizajes para todxs movilizábamos al utilizar determinados recursos y poner en marcha ciertas formas de mediación didáctica en entornos virtuales y prácticas híbridas.

Lo híbrido, como “modo de enseñanza que articula, gracias a las mediaciones tecnológicas, instancias de trabajo presenciales y remotas en una única experiencia aprovechando las fortalezas y posibilidades que ofrece cada uno de los espacios para enseñar y aprender” (Soletic, 2021: 5) se fue fortaleciendo como articulador de las decisiones didácticas, a la vez que nos permite democratizar la propuesta para que aún quienes no pueden asistir regularmente a clases puedan seguir el recorrido de la asignatura. Asimismo, nos permite poner en marcha una propuesta en sintonía con las prácticas socioculturales que nosotrxs y nuestrxs estudiantes desplegamos día a día; porque, como sugiere M. Maggio (2022) los híbridos, somos nosotros.

Por otra parte, y si bien el corpus conceptual se mantuvo mas o menos estable, llevamos a cabo una actualización de la propuesta que trató de estar atenta a los cambios que en las prácticas se operaban. Aparecieron nuevas preocupaciones, nuevas prácticas para ser leídas desde la didáctica, nuevas conceptualizaciones resultado de las investigaciones, y nuevas articulaciones y borramientos de fronteras con otros campos, como el de la Tecnología Educativa. En este escenario, y tratando de encontrar rumbos para la enseñanza de la Didáctica y la construcción de conocimientos en su interior, considero que hay interrogantes que me gustaría compartir en el

cierre de esta comunicación ¿Puede nuestro campo permanecer estático frente a tantos movimientos? ¿Cómo pensar la enseñanza de la Didáctica General después de la suspensión y la alteración de la escena del aula presencial, como escenario y dispositivo central de la transmisión? ¿Qué define hoy lo que es una clase, y una buena clase? ¿Qué reconfiguraciones encuentra hoy el trabajo de enseñar, que deben ser tenidos en cuenta desde las orientaciones que la Didáctica da a los enseñantes? Y además, ¿cómo pensar la enseñanza de estas cuestiones para estudiantes que también redefinieron sus maneras de vivenciar y experimentar –en el sentido en que lo propone Larrosa (2006)– el enseñar y el aprender? ¿necesitamos nuevas categorías para ponerle nombre a todo esto... o tal vez expandir o resignificar las que ya tenemos, y aún conservan vigencia?

Referencias bibliográficas

- Alliaud, Andrea (2000). La biografía escolar de los maestros. Una propuesta de abordaje. *Revista Propuesta Educativa* N°23, Año 10, Bs. As.
- Asinsten, Juan (2013). Aulas expandidas: la potenciación de la educación presencial. *Revista de la Universidad de la Salle*, 2013(60), 97-113.
- Edwards, Verónica (1993). La relación de los sujetos con el conocimiento. *Revista Colombia de Educación*, N°27. Universidad Pedagógica Nacional: Santa Fe de Bogotá.
- Camilloni, Alicia (Comp.) (2007). *El saber didáctico*. Paidós. Bs.As.
- y otras (1996). *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Paidós. Bs. As.
- Charlot, Bernard (2007). *La relación con el saber*. Ele-

- mentos para una teoría. El Zorzal. Bs. As.
- Dussel, Inés (2023, 17 de agosto). La Formación Docente Inicial en Modalidad Combinada: invenciones pedagógicas, panel de apertura en las jornadas “Acompañando el camino de la invención” organizada por el ProFoDi.MC,DGES, Min. De Ed. de la Provincia de Córdoba.
- y Trujillo Reyes, Blanca (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. *Perfiles Educativos*, 40, pp. 142-178. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.Especial.59182>
- Edelstein, Gloria (1996). “Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo”. En Camilloni, A., Litwin, E. y otros. *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Paidós. Bs. As.
- Falconi, Octavio (2023). *Enseñanza y cultura material en la escuela. Tensiones entre inclusión y obligatoriedad en la secundaria*. Aique. Bs. As.
- (2023a). Programa de Didáctica General. Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. Córdoba.
- Danieli, Eugenia y Lamelas, Gabriela. “La Didáctica interpelada: nuevas construcciones y aperturas para el trabajo de enseñar y evaluar”. V Jornadas Internacionales Problemáticas en torno a la Enseñanza en la Educación Superior Diálogo abierto entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas (5° : 2022 : Mendoza, Argentina). <https://bdigital.uncu.edu.ar/fichas.php?idobjeto=17740>.
- Garrison, Randy y Anderson, Terry (2005). *El e-learning en el siglo XXI: investigación y práctica*. Octaedro. Barcelona.
- Larrosa, Jorge (2006). *Sobre la experiencia*. Aloma. Re-

- vista de Psicología i Ciències de l'Educació, 2006, num. 19, p. 87-112.
- Litwin, Edith, (2008). El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos. Paidós. Bs. As.
- Maggio, Mariana (2022) Híbrida. Enseñar en la universidad que no vimos venir. Tilde editora. Bs. As.
- Maggio, Mariana (2012). Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Paidós. Bs. As.
- Perrenoud, Philippe (2006). El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar. Editorial Popular. Madrid.
- Marés, Laura (dir.) (2021): Escenarios combinados para enseñar y aprender: escuelas, hogares y pantallas. Educ.AR. Ministerio de Educación Argentina. <https://www.educ.ar/recursos/155488/escenarios-combinados-para-ensenar-y-aprender-escuelas-hogar>
- Meirieu, Phillipe (2016). Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves. Paidós. Bs. As.
- Meirieu, Phillipe (1992). Aprender, sí. Pero ¿cómo?, Octaedro. Barcelona.
- Selwyn, Neil, Rivera-Vargas, Pablo, Passeron, Ezequiel, Miño-Puigcercós, Raquel (2022). “¿Por qué no todo es (ni debe ser) digital? Interrogantes para pensar sobre digitalización, datificación e inteligencia artificial en educación”. En Pablo Rivera-Vargas, Raquel Miño-Puigcercós, Ezequiel Passeron (coords.) Educar con sentido transformador en la universidad. Barcelona: OCTAEDRO - IDP/ICE, UB
- Soletic, Ángeles. (2021). Modelos híbridos en la enseñanza: claves para ensamblar la presencialidad y la virtualidad. Informe. Laboratorio de Innovación y Justicia Educativa (EduLab) del Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad

y el Crecimiento (CIPPEC). <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2021/08/INF-EDU-Modelos-hi%CC%81bridos.pdf>

Terigi, Flavia (2020). Escolarización y Pandemia. Alteraciones, continuidades, desigualdades. Revcom. UNLP. N°11.

— (2004). “La enseñanza como problema político”. En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la acción educativa. Noveduc. Bs. As

La opción pedagógica y didáctica a distancia en la UNT. Reconstruyendo el pasado de las prácticas educativas desplegadas

Nicolás Guillermo Auvieux

nauvieux@herrera.unt.edu.ar

María Luisa Bossolasco

mlbossolasco@gmail.com

Roxana Judith Enrico

roxyenrico@gmail.com

María Magdalena Godoy

ing.magda@gmail.com

UNT

Atravesamos un momento de planteos sobre la transformación digital de la educación superior luego de la pandemia; es la oportunidad de una reflexión, más allá del impacto del COVID, en la necesidad de adecuación histórica de las universidades a las transformaciones que están ocurriendo en las sociedades del siglo XXI. Esa transformación digital implica reconocer el atravesamiento de una cultura digital, que ha ido permeando y modificando no solo el nivel instrumental en nuestras prácticas de los modos de hacer, comunicarse, acceder a la información y gestionarla; sino además las representaciones y concepciones que subyacen a las mismas (Dussel, 2011). Este contexto interpela cada vez más a las estrategias didácticas como mediadoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así por ejemplo “el modelo de

mediatización basado en la sincronía y la representación audiovisual podría estar teniendo como efecto una disminución significativa del peso relativo de la distancia física o espacial en la percepción que tienen las personas del vínculo espacio-tiempo durante las interacciones” (Igarza, 2021, p. 59), propiciando un debate de alto impacto en el sistema universitario, en su normativa y esencialmente en las prácticas pedagógicas.

En este contexto, proponemos ampliar el conocimiento en torno a la opción pedagógica y didáctica a distancia, la cual, en un sinnúmero de variantes y matices en relación con sus principales rasgos y características, ha posibilitado en muchos casos, la continuidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, suscitando junto a la mediación tecnológica un hito en el histórico de la percepción e implementación de la misma en la Universidad Nacional de Tucumán (Godoy et al., 2023). En este sentido, el diseño e implementación de un proyecto de investigación denominado **“La opción pedagógica y didáctica de educación a distancia en la UNT. Relevamiento, diagnóstico y estado del arte”** (Res. N°110-23) permitirá recuperar los procesos que se fueron acuñando. Se trata de un proyecto intrainstitucional que abarca el recorrido histórico de la Educación a Distancia (EaD) en nuestra universidad, que posibilite revelar el bagaje de experiencias y las definiciones pedagógicas y didácticas que a lo largo del tiempo las fueron amalgamando.

Consideramos que conocer la historia nos permite comprender el presente, por qué actuamos de determinada manera, por qué existen costumbres arraigadas, cómo miramos el presente y hacia el futuro. También nos ayuda a encontrar un sentido de identidad que contribuye al consenso en la comunidad.

En este punto es relevante también mencionar y

considerar el encuadre normativo establecido por la Resolución 2641/2017, que regula el desarrollo de carreras de educación a distancia, y dispone del marco que posibilite una renovación de las prácticas pedagógicas con mediación tecnológica, el desarrollo de los Sistemas Institucionales de EaD (SIED) y de las propuestas educativas con la opción pedagógica y didáctica a distancia. Asimismo, resulta pertinente en esta instancia tener presente como la norma define a la EaD como la “opción pedagógica y didáctica donde la relación docente-alumno se encuentra separada en el tiempo y/o en el espacio, durante todo o gran parte del proceso educativo, en el marco de una estrategia pedagógica integral que utiliza soportes materiales y recursos tecnológicos, tecnologías de la información y la comunicación, diseñados especialmente para que los/as alumnos/as alcancen los objetivos de la propuesta educativa” (Resolución Ministerial 2641 E/17: Título I: 3.2.2). Dicha reglamentación también entiende como Educación a Distancia aquellas propuestas educativas que se desarrollan de forma semipresencial, educación asistida, educación abierta, educación virtual (Resolución Ministerial 2641 E/17: Título I: 3.2.2) y define a los SIED, como “el conjunto de acciones, normas, procesos, equipamiento, recursos humanos y didácticos que permiten el desarrollo de propuestas a distancia”.

La Universidad Nacional de Tucumán, se alinea con los desafíos emergentes y en concordancia con su Plan Estratégico 2022-2024 potencia las acciones en torno a la diversificación de su oferta, tanto en oportunidad de incorporar renovadas estrategias didácticas y diversificadas propuestas educativas en modalidad a distancia en el marco de un proceso expansivo y progresivo de institucionalización de su SIED, coherente con “los nuevos escenarios que el contexto actual pone de manifiesto,

donde las particularidades regionales, las culturas educativas y los horizontes estratégicos que se vislumbran son oportunidades para fomentar el acceso, permanencia y graduación de estudiantes y brindar posibilidades para el desarrollo profesional” (Floris y Reynoso, 2021, p. 9). En este sentido, una de las primeras definiciones estratégicas del equipo SIED-UNT, fue reconocer la importancia y relevancia de sistematizar las experiencias, siendo la investigación uno de los mecanismos oportunos para su concreción (Godoy et al., 2023).

La investigación que, en el marco del proyecto: **“La opción pedagógica y didáctica de educación a distancia en la UNT. Relevamiento, diagnóstico y estado del arte”** procura relevar información estratégica de las implementaciones realizadas en la modalidad, siendo a su vez, dicha información un oportuno insumo para procesos de retroalimentación, necesarios para la continua mejora y adecuación de los complejos procesos de su instauración, como de la norma que los regula. Al considerar la perspectiva de la didáctica, las transformaciones que se presentaron a las dinámicas de la enseñanza tradicional, como prácticas alternativas que se configuraron en modalidades diferenciales como la EaD, son importantes de analizar, “ya que hacen posible percibir la necesidad de una revisión profunda acerca de los problemas que implica enseñar y aprender en escenarios educativos analógico-digitales, cada vez más heterogéneos, cambiantes y en movimiento” (Kaplan, 2023, p. 147). Sin lugar a dudas, al recuperar los caminos transitados en esta opción pedagógica y didáctica, se dará cuenta de cuáles fueron los contextos que la propiciaron, como asimismo las “estrategias didácticas” que caracterizan su desarrollo. Así, por ejemplo, recuperar la importancia de la función tutorial en la figura docente, que, si bien es indispensable en la EaD,

tiene sus raíces en la práctica presencial y conlleva a una revisita de sus alcances y principios. El tutor virtual es el responsable de preparar los andamiajes para que el alumno desarrolle aprendizajes en un ambiente virtual, entendiéndose por andamiajes, los recursos, las estrategias, los medios de interacción y la mediación en sí misma. Sin su activa y decisiva acción, sin su guía, sin su planificación, sin su motivación, sin su amplio conocimiento sobre el curso y sobre los procesos que se deben desarrollar para que el estudiante aprenda, no sucede nada en un espacio virtual (Torres Auad et. al., 2022). También, una dimensión de análisis que, desde la perspectiva de la didáctica, resulta insoslayable de mencionar, es aquella sobre las definiciones que los docentes realizaron en torno a la selección de los recursos educativos, este análisis implica por ejemplo visibilizar el impacto de la extensa migración hacia los recursos digitales, con formatos hipertextuales e hipermediales, y la disposición y organización de los mismos en una multiplicidad de alternativas de plataformas digitales. También la consideración del entramado de actividades que los docentes plantearon y que involucran cada vez más, la convivencia y colaboración en entornos digitales, extendiendo de una manera significativa las posibilidades de interacción. En este sentido será oportuno indagar al respecto de los diferentes tipos de interacciones entre los alumnos y los docentes, entre los alumnos entre sí, con el contenido, y los recursos educativos. Es decir, los instrumentos utilizados como mediación instrumental, pero fundamentalmente sondear la mediación social que revelan, esto es, cuáles fueron los aspectos sociales que se pusieron en juego en los procesos de enseñanza y aprendizaje, tal como lo destacan Álvarez y Del Río, para quienes “emplear conscientemente la mediación social implica dar educativamente importancia no solo al con-

tenido y a los mediadores instrumentales (qué es lo que se enseña y con qué) sino también a los agentes sociales (quién enseña) y sus peculiaridades” (Álvarez y Del Río, 1990, p. 99). Así, el proyecto de investigación procurará develar las estrategias didácticas como mediadoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, desde la perspectiva didáctica el proyecto resulta clave para examinar el componente evaluativo de las estrategias didácticas desplegadas, siendo este el componente más controvertido en la modalidad y reconociendo lo que Anijovich destaca: “la evaluación de los aprendizajes es un tema complejo que refiere a una práctica social anclada en un contexto” y que “los procesos de conversión o traducción de los conocimientos en contenidos curriculares son los que determinan tanto la validez de lo que se enseña cuanto la validez de los aprendizajes que se evalúan” (Anijovich, 2014, p. 40).

La EaD y los nuevos entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje han ganado un espacio propio; con la incorporación del aula virtual, la mediación tecnológica en los procesos educativos, surgen nuevas instancias que requieren de una formación permanente y continua de los educadores que se ocupan fundamentalmente de la Educación Superior Universitaria. La adquisición e incorporación de habilidades en el marco de la competencia digital docente revelan nuevos desafíos y escenarios emergentes. El docente que se apropie de nuevas herramientas de trabajo, podrá descubrir una innovadora forma de comunicarse con sus alumnos, de enriquecer su práctica o bien de difundir, publicar, exponer su currículum, sus producciones, saberes, opiniones, investigaciones, etc. sin dejar de lado el mero hecho de hacerse conocer a través de la red o interactuar con comunidades virtuales afines con su interés.

Para los que venimos trabajando en experiencias en EaD, la práctica de la enseñanza no queda fundamentada únicamente desde lo teórico, sino que implica que cada uno vaya abriendo su propio camino, perfeccionando su campo profesional y personal. En este sentido lo que subyace es que la actuación de los profesores depende notablemente de cómo interpretan el entorno universitario, qué metas persiguen y cómo aprovechan y cualifican la información. Como plantea Litwin (1996), las prácticas de la enseñanza constituyen una totalidad, en la cual se integran las miradas personales de los docentes y la experiencia ganada con el trabajo compartido con otros colegas. Estas prácticas cobran significación y relevancia en el contexto socio-histórico en el que son llevadas a cabo, porque implican una serie de cuestionamientos por parte del docente acerca de cómo enseñar, tanto desde lo moral como desde lo epistemológico. Esto daría cuenta de la buena enseñanza y las buenas prácticas docentes. Concebimos, pues, la educación en general y la enseñanza a distancia en particular, como ámbito que contiene, por una parte, visiones del mundo y, por otra, actuaciones prácticas para la producción y reproducción de ese mundo: de qué es posible hablar, a qué hablantes considerar pertinentes y qué reglas deben ser tomadas en consideración, si partimos por entender que la educación es una práctica social y política compleja, cargada de significado y significantes que amerita ser estudiada y visibilizada desde investigaciones educativas. En este sentido, análisis preliminares sobre posibles cambios en las actitudes hacia las TIC y desarrollo de competencias digitales, tras el periodo de enseñanza virtual forzada por la pandemia, informan cambios positivos en ambas dimensiones de análisis (Chiecher y Bossolasco, 2022); anticipando de este modo un contexto propicio para una reconfiguración

de las clases y del diseño de propuestas formativas, tras estos cambios.

Reconstruir la historia de la EaD en la UNT en vinculación con las políticas educativas que han tenido lugar en el contexto nacional, y en el ámbito universitario en particular, se constituye en un recorrido necesario para identificar la influencia de las mismas en las prácticas de enseñanza en su conjunto. Al mismo tiempo, sistematizar sobre las mismas permitirá a posteriori la difusión de experiencias educativas relacionadas con la enseñanza a distancia lo cual puede tener un doble impacto; por un lado, contribuir al incremento de las capacidades docentes para objetivar la propia acción, reflexionar comprensiva y críticamente sobre ella; y por el otro, la importancia de sistematizar, comunicar sus hallazgos y dificultades y pensar distintas alternativas de solución a los problemas planteados. La información emergente conformará parte del acervo institucional, pero también se integrará al conocimiento emergente del conjunto de prácticas investigativas de la modalidad, que en su gran mayoría buscaron distinguir la trayectoria de la EaD, y aportan tal como lo destaca Carbone “los documentos para recorrer su historia, y en países como la Argentina, representan esfuerzos pioneros de recuperación de las iniciativas de construcción de conocimientos en la etapa inaugural de la universidad democratizada” (Carbone, 2015, p. 78).

Son múltiples los factores que promueven el desarrollo de la Educación a Distancia, conocerlos nos ayuda a comprender ese devenir. Litwin señalaba la importancia de entender el contexto particular en el que se desarrollan las prácticas de enseñanza en cualquier modalidad, ya que se considera que todo estudio de campo de la didáctica en el que se pretendiera comprender la práctica de la enseñanza siempre requiere el análisis de las condi-

ciones en las que se enmarca, porque el lugar, el modo y las condiciones en las que se inscriben esas prácticas y sus problemas constituyen el ámbito donde cobran verdadero sentido (Litwin, 1997, citado por Lombardo, 2015, p. 89).

En esta instancia nos permitimos un punto referencial, y enunciar que reconocemos al igual que Carbone y otros múltiples autores, a Litwin como referente en torno a la investigación e implementación de la EaD. En tal sentido resulta oportuno mencionar el sentir y visión que poseía de la EaD. Edith Litwin, quien sostenía convicciones firmes acerca del papel histórico de esta modalidad educativa, es por eso que en uno de los documentos pioneros dedicados a la modalidad en la enseñanza universitaria encontramos este juicio sintetizador: “La educación a distancia es una alternativa del mismo valor académico que la presencial, con características peculiares que le permiten adaptarse mejor a determinados problemas, cuestiones o contenidos, respondiendo a políticas de democratización y mejoramientos de la calidad de la enseñanza” (Litwin, citada en Carbone, 2015, p.76).

La EaD en las Universidades Nacionales ha adquirido una real importancia en los últimos veinte años. La nueva concepción de las universidades fundadas en la democratización de la enseñanza implicó la reconstrucción de una mejor universidad en calidad de estudio, en producción de conocimientos y en servicios, garantizando el libre acceso, permanencia y egreso de sus estudiantes. Desde este lugar, la opción pedagógica y didáctica a distancia (Res. ME N°2641/17) parece ser y haber sido, una respuesta adecuada para quienes están incorporados al mundo del trabajo, que deben atender a otras obligaciones además de las vinculadas a la formación o aquellos que habitan en comunidades alejadas de los centros

urbanos. Nos preguntamos si además la opción también ha demostrado ser la más efectiva en la adaptación a los tiempos y desafíos que imponen los nuevos paradigmas, no solo el paradigma digital, sino también el emergente en torno a la “creciente mediatización de lo social” (Igarza, 2021, p. 167).

Para finalizar es pertinente mencionar que “en el devenir de su historia la EaD ha demostrado ser una alternativa democratizadora del acceso a la formación y capacitación, dar una mirada a esa historia nos va a permitir atravesar múltiples perspectivas para comprobar en ese devenir el rol que le ha tocado cumplir y la respuesta articulada con el contexto, con el paradigma y la tecnología vigente”, (Mena, 2005, p. 32). Iniciaremos entonces un desafiante recorrido con una mirada transversal e integradora: la mirada histórica.

Referencias Bibliográficas

- Álvarez, Amelia. y Del Río, Pablo. (1990). Aprendizaje y desarrollo: la teoría de la actividad y la Zona de Desarrollo Próximo. En César Coll, Jesús Palacios y Álvaro Marchesi (Eds.), Desarrollo psicológico y educación. Vol II. Psicología de la Educación (págs. 93-119). Alianza Editorial.
- Anijovich, Rebeca (Comp). (2014). La evaluación significativa. Paidós.
- Aretio, Lorenzo. (1999). Historia de la educación a distancia. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia. 1(2) 11-40.
- Dussel, Inés. (2011). ¿Vino viejo en odres nuevos? Debates sobre los cambios en las formas de enseñar y aprender con nuevas tecnologías, En Aprender y enseñar en la cultura Digital. Memorias VI Foro Lati-

- noamericano de Educación (págs. 1-32). Santillana.
- Carbone, Graciela. (2015). Un retorno al pensamiento de Edith Litwin en torno a la educación a distancia. En Marilina Lipsman, Anahí Mansur, Hebe Roig, Carina Lion y Mariana Maggio (Coords.), *Homenaje a Edith Litwin* (págs. 94-102). Eudeba.
- Chiecher, Analía y Bossolasco, María. (2022, 14 y 15 de septiembre). Actitudes hacia las TIC y competencia digital docente ¿Reconfiguración de la clase tras la pandemia?. [Presentación en Seminario]. IX Seminario Internacional de Educación a Distancia de la Red Universitaria de Educación a Distancia de Argentina (RUEDA). Universidad Nacional de Mar del Plata. Argentina.
- Floris, Claudia y Reynoso, Daniel (Dirs.) (2021). *Debates, perspectivas y desafíos de los modelos de gestión de los Sistemas Institucionales de Educación a Distancia*. Mar del Plata, Universidad Nacional de Mar del Plata. Libro digital. <https://sied.mdp.edu.ar/assets/files/Debates-y-perspectivas.pdf>
- Godoy, María Magdalena; Torres Auad, Lía, Auvieux, Nicolás, Bossolasco, María Luisa y García, Fernando. (2023, 29 y 30 de junio). *Desafíos y oportunidades en el proceso de institucionalización del SIED UNT*. [Presentación en Congreso]. 2º Congreso de Educación y Tecnologías del Mercosur, cambios y continuidades hacia escenarios combinados. Universidad Nacional del Nordeste. Corrientes. Argentina.
- Igarza, Roberto. (2021). *Presencias Imperfectas: El futuro virtual de lo social*. La marca editora.
- Litwin, Edith. (1996). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En Alicia Camilloni, Rosa Wigdorovitz de, María Cristina Davini, Gloria Edelstein, Edith Litwin, Marta Souto y Susana

- Barco. Corrientes didácticas contemporáneas (págs. 91-115). Paidós.
- Lombardo, Claudia. (2015). Educación a distancia y proyectos innovadores. Un camino recorrido: el caso de UBA XXI. En Marilina Lipsman, Anahí Mansur, Hebe Roig, Carina Lion y Mariana Maggio (Coords.), Homenaje a Edith Ltwinn (págs.11-129). Eudeba.
- Mena, Marta. (2005). Un proyecto de educación a distancia. La Crujía.
- Ministerio de Educación de la Nación. Secretaría de Políticas Universitarias. Plan VES I. Res. N° 2021-113-APN-SECPU#ME. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/calidad-universitaria/fortalecimiento-institucional>
- Ministerio de Educación de la Nación. Secretaría de Políticas Universitarias. Plan VES II. Res. N°2021-72-APN-SECPU#ME. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/calidad-universitaria/fortalecimiento-institucional>
- Torres Auad, Lía; Guzmán María Fernanda; García Ricardo y Auvieux Nicolás. (2022) Eficacia en la Función Tutorial en Entornos Mediados de Aprendizaje. [Presentación en Conferencia]. XVIII Congreso de Tecnología en Educación & Educación en Tecnología - TEYET 2012. Universidad Nacional del Noroeste, Bs.As., Argentina. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/18317>
- Universidad Nacional de Tucumán. (2022). Plan Estratégico Institucional. (Resolución N° 0767/2022). Recuperado de: <http://www.unt.edu.ar/plan-estrategico-institucional>.

Paradojas y tensiones en la enseñanza: un análisis crítico de las nuevas tecnologías y la inteligencia artificial generativa en la educación

Miriam Kap

miriamkap@gmail.com

UNMDP

Nunca cesaremos de explorar y el final de nuestra exploración será llegar a donde hemos partido conociendo el lugar por vez primera *T.S. Eliot, Cuatro cuartetos*

Introducción

En este artículo, inscripto en una investigación del campo de la didáctica¹, busco compartir algunos de los hallazgos en la exploración acerca de las paradojas y dilemas que surgen en la enseñanza en el nivel superior, en un momento en el que los entornos digitales, la dispersión de territorios, plataformas y aplicaciones, la producción de nuevas tecnologías y la inteligencia artificial generativa están cuestionando las conceptualizaciones clásicas acerca del conocimiento y del campo de la didáctica.

En acercamientos sucesivos, desarrollaré la pregunta sobre los modos de inclusión de las diferentes tecnologías y, en particular, de la inteligencia artificial genera-

1. Proyecto de Investigación: Transformaciones en el campo de la didáctica II. Contextos de enseñanza emergentes, voces, prácticas y creaciones en el nivel superior. Lugar de realización: Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. Dirección: Dra. Miriam Kap.

tiva (IAG) en las prácticas de enseñanza. El propósito es brindar una aproximación al análisis de los actuales atravesamientos, integraciones, intersecciones y fusiones tecnológicas en los diseños didácticos. Además, se pretende reconocer en las apreciaciones de docentes las tensiones, inquietudes y alternativas que se despliegan en las aulas universitarias, ante la proliferación de procesos de digitalización, virtualización, expansión y transformaciones del acceso al conocimiento.

A partir de las inclusiones identificadas, las perspectivas docentes y las oportunidades y desafíos que surgen en ecosistemas comunicativos tecno-diversos que rompen con la linealidad del tiempo y de la palabra (Kap, 2021), examino algunas formas de incorporar o hacer visibles las perforaciones de sentidos que producen las tecnologías en las subjetividades y en los diseños didácticos, que transforman los modos de concebir la enseñanza y el aprendizaje.

Con este sentido, propongo tres capas de análisis en diálogo. Por un lado, exploro los contextos convergentes que facilitan la ampliación y expansiones del conocimiento. Luego, abordo la inteligencia artificial generativa y sus potencialidades para el análisis didáctico, estableciendo relaciones con la pregunta acerca de las relaciones entre subjetividad, tecnologías y educación. Finalmente, recupero las voces de docentes que permiten comprender los significados atribuidos a las mediaciones tecnológicas en el nivel superior universitario y a diversas tecnologías en el ámbito educativo.

Discursividades encontradas

Las constantes transformaciones de las tecnologías, como objetos culturales discursivos, saltan la barrera de

las prescripciones curriculares y su presencia queda invisibilizada –dentro y fuera de las aulas– como entorno y como modo de pensar y producir conocimiento.

Las diferentes maneras de interacción de las tecnologías conectivas y generativas, con redes neuronales formadas de algoritmos cada vez más complejos, crean la ficción de que es posible delegarles la capacidad de resolver gran parte de nuestros problemas académicos o cotidianos. Sin embargo, estas interacciones enmascaran exclusiones, sesgos, posicionamientos ideológicos, que es necesario develar para comprender los alcances filosóficos, pedagógicos y políticos respecto de su inclusión intencional en los diseños didácticos.

Por eso, las formas de incorporación o atravesamiento de las tecnologías, en particular de las denominadas inteligencias artificiales generativas (como ChatGPT, Bing, Bard, Dall-e, Tome o Lumen5, entre otras), reclaman un trabajo didáctico reflexivo, requieren preguntarse acerca de los sentidos y las resonancias, indagar sobre las corporeidades que se despliegan y sobre los vínculos con el conocimiento y los procesos de aprendizajes.

A partir del análisis de las condiciones de integración de las IAG en las propuestas educativas, es posible identificar experiencias didácticas que traccionan transformaciones en las prácticas de enseñanza y se configuran como redes de saberes y prácticas en constante e ininterrumpido movimiento. Estas redes constituyen comunidades donde confluyen y se mixturán la emergencia de nuevas subjetividades con un entramado cultural y pedagógico que invita a abrir nuevos campos de reconocimiento y debate, vinculado con la potencia performativa de los recorridos en diferentes plataformas y dispositivos como oportunidad de expansión de la enseñanza y de los aprendizajes (Kap, 2023).

En este marco, surgieron nuevas inquietudes sobre los modos en los que colectivos docentes, en diálogo con las demarcaciones institucionales y las novedosas propuestas que involucran las tecnologías digitales, pueden romper con las prácticas habituales, cuestionar las tradiciones, inspirar nuevos modos de enseñanza, reflexionar sobre estos procesos y concebir otras formas del conocer, dando lugar a estas discursividades encontradas.

Contextos Convergentes y Generativos

En los cambiantes escenarios tecnológicos reconocemos, desde una perspectiva crítica, los modos en los que la inteligencia artificial generativa permea en las aulas a través de diferentes discursos, propuestas, acciones, entornos y dispositivos. Este entramado, al que denomino contextos convergentes, permite advertir los vínculos con aspectos culturales, políticos, epistemológicos y didácticos, así como el potencial transformador de estos escenarios, sus matices y tensiones, intentando superar los posicionamientos dicotómicos de adhesión o discrepancia precipitada.

Considerar las implicancias de los contextos convergentes y generativos desplaza cualquier forma de lectura meramente instrumental de las tecnologías y las aborda con sus complejidades políticas, involucrando las fusiones con las subjetividades (Floridi, 2014), las apropiaciones materiales y simbólicas y los territorios difusos en los que se constituyen.

En este sentido, las tecnologías vuelven perceptibles modos de pensar y deseos de transformaciones que anteceden a la utilización de medios puramente técnicos. Asimismo, reinventan y reorientan, en una interacción conjunta e inseparable con el mundo, los procesos de

subjetivación que se construyen y plasman en los marcos institucionales.

Si, tal como afirma Arendt, “cualquier cosa que toca o entra en mantenido contacto con la vida humana asume, de inmediato, el carácter de condición de la existencia humana” (2009, p. 23), entonces la tecnología es constitutiva y condición de la sociedad y ambas –tecnología y sociedad– reinventan y orientan, en una acción conjunta e inseparable, los procesos de subjetivación. Como construcciones culturales, las tecnologías hacen evidente su velada presencia en las instituciones educativas a través de diferentes y sutiles modos comunicativos, maneras de nombrar los objetos y procesos o imaginar alternancias, mutaciones o superposiciones didácticas.

Las tecnologías generativas con las que nos vinculamos a través de un lenguaje natural y comprensible, brindan la impresión de estar conversando con otro ser humano. Considerando este punto de vista, Groys (2023) sostiene que “para sobrevivir en una civilización tecnológica, el ser humano individual debe imitar a la máquina” (p. 38). En otras palabras, en una sociedad constituida, atravesada y amalgamada con la tecnología, la existencia de lo humano parece requerir un contacto que –a la vez– remede y parodie a las máquinas. Así, humanizamos las aplicaciones, les atribuimos independencia, inteligencia o creatividad, pero nos volvemos mecánicos en el proceso, adaptando las formas de preguntar, escribir, hacer e imaginar.

El riesgo que señala Crawford (2022) es que “la IA no es artificial ni inteligente. Más bien existe de forma corpórea, como algo material hecho de recursos naturales, combustible, mano de obra, infraestructura, logísticas, historias y clasificaciones” (p. 29). Estas aplicaciones, que se desarrollan de manera hegemónica en los luga-

res de creación de inteligencias artificiales, se programan para percibir e interpretar tonos, estructuras gramaticales y gestos, y se utilizan para procesar y producir contenidos y conocimientos, así como para resolver problemas que van conformando, gradualmente, nuestro espacio existencial.

Por lo tanto, si bien es cierto que la inteligencia artificial generativa, en tanto tecnología presente en la vida cotidiana y en las aulas, tiene la capacidad latente de transformar la educación, también lo es que plantea retos éticos, sociales, políticos y pedagógicos que exigen una reflexión didáctica que considere tanto las relaciones con el aprendizaje como las formas de exclusión (Fricker, 2017; Sassen, 2015) que puede generar y profundizar. Por estos motivos, resulta imperativo “proponer una nueva agenda y una nueva imaginación de la tecnología que abran paso a nuevas formas de vida sociales, políticas y estéticas, a nuevas relaciones con los no-humanos, la Tierra y el cosmos” (Hui, 2020, p. 84). En cualquier caso, esto implica una mirada crítica profunda que tenga en cuenta criterios de inclusión, igualdad, diversidad, participación y solidaridad, comprendidos como construcciones no neutrales.

Conversaciones entre docentes

En relación con la inclusión de las inteligencias artificiales generativas en las prácticas de enseñanza se distinguen tres grandes posiciones. Por un lado, docentes que dicen desconocer las inteligencias artificiales, aunque en las entrevistas en profundidad afirman que las usan en la vida cotidiana como, por ejemplo, en los predictivos del celular o los sistemas de geolocalización.

Por otro lado, docentes que conocen diferentes aplicaciones de inteligencia artificial generativa y se muestran

prudentes al pensar en su incorporación al aula. También, en este caso, las conversaciones sucesivas permitieron hacer evidente la presencia de dichas tecnologías en sus prácticas, aún no como entorno propuesto con intencionalidad didáctica, pero sí como un espacio de consulta de estudiantes.

Finalmente, otras profesoras y profesores afirman experimentar con inteligencia artificial en sus clases, a la vez que identifican las posibilidades, provocaciones e inquietudes que promueve.

En el proceso de análisis fue necesario producir mayores acercamientos respecto de los usos o las consideraciones en relación con las IAG en el aula y, por tanto, se profundizó sobre tres aspectos que resultaron relevantes:

- Los sentidos que le atribuyen como concepto y como creación histórico-cultural.
- Los usos posibles dentro o fuera del aula
- Los modos de incorporación

Complementariamente, se invitó a los y las docentes a reflexionar, problematizar e imaginar oportunidades y desafíos de la inteligencia artificial generativa como entorno, como recurso, como ecosistema comunicativo y como modo de construir conocimiento.

En relación con los sentidos que atribuyen, se combinaron las respuestas en tres grandes grupos o perspectivas:

- » **Perspectiva Didáctica:** Representada por quienes afirman que la inteligencia artificial generativa está modificando el modo en el que los y las estudiantes se aproximan y resuelven diferentes actividades académicas. Por dicho motivo, consideran necesario conocer los alcances y las limitaciones de esta tecnología como clave para repensar las intervenciones didácticas y el modo de evaluación.

- » **Perspectiva Pragmática-cultural:** Quienes afirman que las inteligencias artificiales generativas ya están produciendo impactos significativos en diversas áreas y promoverán cambios en la manera de enseñar y de aprender.
- » **Perspectiva Filosófica:** Quienes afirman que resulta imprescindible estar al tanto de los cambios que se producen en la generación, registro y transferencia de información documental, especialmente en relación con la inteligencia artificial generativa, ya que brinda la ocasión de crear alteraciones que desafían conceptos filosóficos claves como la idea de ética o verdad.

Los sentidos atribuidos son diversos y plurales. Se aprecia la idea de un atravesamiento horizontal y presente que involucra transformaciones profundas no artefactuales sino culturales, simbólicas, subjetivas y filosóficas.

Las respuestas vinculadas a los usos posibles se agruparon de acuerdo con la insistencia y preponderancia discursiva en la aparición. De este modo, las caracterizaciones quedaron concentradas en los siguientes usos:

- Para conocer, explorar y jugar con los estudiantes
- Para construir conocimiento junto a los estudiantes
- Como asistente en los trabajos de investigación
- Para contrastar conocimiento de los estudiantes
- Para escritura creativa, escribir ficciones, poesía, guiones, etc.
- Como apoyo en la evaluación y retroalimentación de los estudiantes
- Para diseñar imágenes

Es interesante señalar que la integración de la inteligencia generativa en el aula aún es esporádica y ocasional y sus usos no alcanzan a establecer lazos de continuidad

entre la vida cotidiana y el aula. En muchas ocasiones, las IAG se utilizan como un sucesos aislados que no logran prolongarse conceptualmente en otras actividades o intervenciones didácticas. De modo incipiente asoman vínculos con la construcción de conocimiento y generación de preguntas, promoción de conflictos cognitivos y proyección de procesos investigativos.

Los usos de las inteligencias artificiales generativas en los diseños didácticos son, en las perspectivas descritas por los y las docentes, solidarios con eventuales resoluciones de problemas prácticos o técnicos dentro del aula. Este punto de vista es, primordialmente, consistente con paradigmas clásicos de la enseñanza y con la vieja agenda de la didáctica (Litwin, 1996), en la que el énfasis se encuentra en los contenidos, en la evaluación o en la aplicación de algún modelo prediseñado.

La tecnología generativa se presenta como externa a la situación de enseñanza. En la descripción de los posibles usos, se identifican palabras como utilidad, funcionalidad y soporte. En algún sentido, las inclusiones imaginadas de la IAG replican las de otras tecnologías ya existentes en la enseñanza, reproduciendo modalidades, estrategias o procedimientos y sólo cambiando el instrumento, la aplicación (App) o la plataforma. Es visualizada –aún– como una solución, un apoyo, un asistente que no parece reconfigurar los debates tradicionales entre enseñanza y aprendizaje.

Finalmente, en aquello que refiere a los modos de incorporación en las prácticas de enseñanza, emerge un abanico de alternativas que van desde la inclusión centrada en el control de propuestas evaluativas hasta la invitación a la creatividad. Algunas docentes elaboran consignas ad-hoc orientadas a la construcción de definiciones a partir de conversaciones con IAG que ponen en relación

con la bibliografía y los marcos teóricos. En otros casos, estos aportes se incorporan llevando adelante análisis comparativos de contraste de producciones elaboradas por estudiantes, para dar cuenta de procesos recursivos de conocimiento, de los ajustes o los acercamientos progresivos a los objetos de estudio. En la mayoría de los casos analizados, la incorporación de las IAG no cuenta con un fundamento teórico-metodológico definido. A pesar de ello, las interacciones con las inteligencias artificiales generativas actúan como fuentes de inspiración y búsqueda que permiten la reevaluación de las estrategias de enseñanza.

Entre la IA y la reflexión didáctica

Las y los docentes con quienes conversamos trabajan con diferentes tecnologías que les permiten ampliar los escenarios de enseñanza y de aprendizaje. Lo hacen desde el diseño de una asignatura o desde el diálogo interdisciplinario de diferentes espacios, materias o talleres. Los trabajos propuestos combinan formatos analógicos y escenarios emergentes, dando cuenta de un momento de reflexión sobre las prácticas de enseñanza.

Sobre esta base, entendemos que las tecnologías generativas se extienden más allá de las fronteras de una entidad externa, producida por algoritmos que es viable usar, incorporar o desechar, sino que adquieren una significatividad que se encarna en las interpretaciones y modos de pensar y de promover interacciones dentro o fuera del aula. Es posible encontrar en ellas un entorno valioso y multifacético que puede abrir las puertas a nuevas preguntas vinculadas con la construcción de conocimiento y con propuestas de enseñanza alterativas, emancipadoras, reflexivas y críticas.

Bain (2023) afirma que “es más probable que los estudiantes disfruten y aprendan si comprenden la lógica y la evidencia que subyace a la nueva experiencia”. Entonces, parece tornarse necesario incluir las IAG con la reflexión crítica que amerita toda intervención pedagógica, dando cuenta de sus mediaciones discursivas y performativas, para habilitar nuevas experiencias y oportunidades de aprendizaje. Siguiendo esta línea, en tanto las IAG pueden tornar relevante, comprensible o disruptiva la experiencia, es preciso considerarlas críticamente como ambientes amplificados de nuevos recorridos, trayectos y ocasiones de generar espacios de discusión didáctica.

La presencia de las IAG fuera de las aulas reverbera en las construcciones multi-referenciales de la didáctica, produciendo conflictos y rupturas con las tradicionales categorías de saber o de verdad. Sadin afirma que “hay un fenómeno destinado a revolucionar de un extremo a otro nuestras existencias (...) Sin embargo, nos cuesta apresarlo del todo, como si estuviéramos todavía pasmados por su carácter repentino y su potencia de deflagración” (2020, p. 16). Es ingenuo ignorarlas, invisibilizarlas o prohibirlas. Por este motivo es urgente dar lugar a un análisis que involucre los modos en los que las prácticas de enseñanza se amalgaman con las subjetividades emergentes de docentes y estudiantes y que provocan nuevas formas de concebir las expansiones y las construcciones de conocimiento.

Se trata de comprender que las inteligencias artificiales generativas están transformándose en un cristal pluridimensional que permite interpretar el mundo y que su inclusión ya no depende de la voluntad docente o institucional. Su presencia es un hecho que es necesario convertir en acontecimiento pedagógico y didáctico para analizarlo, tomar distancia y reconocer los desafíos pre-

sentos para la enseñanza.

Desde un posicionamiento crítico, es crucial interrogar las implicancias políticas, culturales y socio-lingüísticas de la inteligencia artificial generativa en contextos educativos diversos. ¿Estamos permitiendo que la inteligencia artificial reproduzca desigualdades existentes o estamos utilizando este entorno comunicativo para desafiar las estructuras de la educación tradicional? ¿Se están imponiendo narrativas hegemónicas a través de algoritmos que reflejan sólo ciertos puntos de vista? ¿O estamos fomentando la diversidad de voces y experiencias, permitiendo que los y las estudiantes hagan visibles sus procesos de aprendizaje y su oportunidad de construir conocimiento?

Es imperioso recuperar la contingencia que nos brindan las inteligencias artificiales generativas para seguir debatiendo sobre soberanía tecnológica, develar cuáles son los sesgos que invisibiliza, a qué intereses responde, cuáles son los atravesamientos y transformaciones subjetivas, sociales y culturales en las cogniciones, en las disciplinas y en las prácticas de enseñanza. Desentrañar esto es nuestra responsabilidad, así como proponer espacios de disidencia, reapropiaciones y cuestionamientos críticos.

La presencia de las tecnologías generativas nos vuelve a instalar en la paradoja de los tiempos y los espacios fijos y frente a las preguntas acerca de qué es conocer, comprender y construir conocimiento. Asimismo, promueve mayores desafíos al momento de diseñar las clases con propuestas que consideren las dimensiones éticas, políticas, idiosincráticas y el fortalecimiento de una ciudadanía activa en una sociedad más justa y democrática.

Paulatinamente, y en medio de paradojas y tensio-

nes, las tecnologías generativas cuestionan o desplazan los viejos mapas conocidos hacia territorios inexplorados que es indispensable habitar, para que la reflexión didáctica genere nuevas ideas, originales y contrahegemónicas. Ideas y propuestas didácticas que provoquen aprendizajes, enciendan el deseo de aprender, recuperen la curiosidad y no se conviertan, parafraseando a Jorge Luis Borges, en ruinas de mapas de una didáctica que insiste en encerrarse dentro de las paredes de las instituciones, habitadas por la pretensión de un saber canónico, estático, que le da la espalda a un ancho mundo de posibilidades.

Referencias bibliográficas

- Arendt, Hannah (2009). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Bain, Kein (2023). *Supersignaturas. El futuro de la enseñanza y el aprendizaje*. Valencia:PUV.
- Borges, Jorge Luis (1960). *Del rigor de la ciencia*. El Hacedor. Buenos Aires: Emecé.
- Crawford, Kate (2022) *Atlas de IA: poder, política y los costos planetarios*. Buenos Aires: FCE.
- Floridi, Luciano (2014). *The fourth revolution: How the infosphere is reshaping human reality*: OUP Oxford.
- Fricker, Miranda (2017). *Injusticia epistémica*. Barcelona: Herder.
- Groys, Boris (2023). *Devenir obra de arte*. Buenos Aires: Caja Negra
- Hui, Yuk (2020). *Fragmentar el futuro. Ensayos sobre la tecnodiversidad*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Kap, Miriam (2021). *Tiempos híbridos, nuevas tensiones en la enseñanza*. En: <https://tramaeducativa.ar/tiempos-hibridos-nuevas-tensiones-en-la-ensenan->

za/. 16/05/2021

- Kap, Miriam (2023). Nuevos agenciamientos en el campo de la didáctica: mediaciones, subjetividades y prácticas emergentes. *Praxis Educativa*, 27(1), 1-22.
- Litwin, Edith. (1996). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En: A. Camilloni, M. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M. Souto, & S. Barco, *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Sadin, Eric (2020). La inteligencia artificial o el desafío del siglo. *Anatomía de un anti humanismo radical*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Sassen, Saskia (2015). *Expulsiones. Brutalidad y complejidad en la economía global*. Buenos Aires: Katz Editores.

Una revisión de la enseñanza de la Didáctica General mediada por la tecnología en perspectiva lugarizada

*Claudia Rosana Kraft*¹

Kraft87claudia@gmail.com

UNComa

Introducción

En este trabajo revisamos² el modo en que enseñamos la materia y cómo aprenden didáctica les estudiantes a partir del rediseño de la cursada durante y pasada la pandemia, situaciones signadas por los usos de la tecnología. Una primera reflexión tiene que ver con la creación de dispositivos híbridos (Maggio, 2022) potenciados por la presencia de recursos tecnológicos que rompen con la linealidad de las planificaciones. En nuestra experiencia de cátedra en Didáctica General -en la Universidad

1. Jefa de Trabajos Prácticos de la Cátedra de Didáctica General y Profesora ayudante de primera en la cátedra de Pedagogía en la Universidad Nacional del Comahue, Bariloche Codirectora de la investigación “Desplazamientos de sentido en el campo de la didáctica. Hacia la creación de diseños didácticos lugarizados durante la formación docente desde el sur” (PI B 257 20223-20226) dirigido por la Dra. Paula Ramírez. Profesora interina en el campo de la práctica del Profesorado de Educación Primaria en el IFDC Bariloche. Directora de la investigación “Intervenciones educativas y su relación con las trayectorias escolares escuelas primarias públicas de gestión estatal de San Carlos de Bariloche y el Valle Medio en el contexto actual” (PIB 522. Disp 60/22)

2. Hablo en plural porque al interior de la cátedra se trabaja en forma colectiva. Esta posición desde la construcción colectiva del conocimiento, me invita constantemente al desafío de trabajar con otros, tanto colegas como estudiantes.

Nacional del Comahue, Bariloche (UNCo Bariloche) las mediaciones propias de la enseñanza se diversifican y enriquecen en un movimiento constante (de un año al otro e incluso de un cuatrimestre al siguiente). A la vez, cambian las relaciones con el conocimiento por parte de los estudiantes y las relaciones saber-poder en el aula, que se convierten en objeto de reflexión y problematización en términos de metacognición y metadidáctica (Sanjurjo, 1995; Litwin, 2008).

De modo que en este escrito comparto el modo de trabajo en la cursada de la materia y algunas reflexiones acerca de esa práctica: el aula virtual de la materia en la plataforma institucional de la universidad (PEDCo); las trayectorias co-diseñadas y la construcción de autonomía de los estudiantes; reflexiones acerca de la enseñanza lugarizada³ y la formación docente en la era digital, las migraciones mentales⁴ y las deudas que aún permanecen en la educación atravesada por la inteligencia artificial, que conllevan a sostener las mentes colonizadas.

Desde la cátedra nos proponemos llevar adelante experiencias de enseñanza junto a los estudiantes que

3. El neologismo “lugarizado/a” fue acuñado por Arturo Escobar (2017, Autonomía y diseño. La realización de lo comunal. Buenos Aires: Tinta Limón). Este término hace referencia no solamente al carácter situado de las prácticas sociales, sino que además atiende a los procesos de colonialidad en el presente latinoamericano. Su importancia radica en la posibilidad de profundizar el análisis didácticos en territorios singulares, como se plantea en Ramírez (2020, Una didáctica intercultural en la formación de docentes universitarios. Condiciones de posibilidad en Furilofche warria Wallmapu mew. Neuquen: Educo)

4. Lila Pinto (2018) plantea a la migración mental como un modo de comenzar a operar sobre uno mismo con las habilidades del siglo XXI, es decir, pensar críticamente, así como poder desplegar nuevas perspectivas a partir de formas creativas, tanto como cuestionar y construir con otras preguntas que sean potentes. Asimismo, esto nos invita a los docentes a sumergirnos en la búsqueda de pensar con otros, para construir propuestas de enseñanza que sean experiencias emocionalmente significativas e intelectualmente desafiantes (Pinto, 2018: 9)

permitan resignificar la formación docente, a partir de abrir un espacio de reflexión colectiva acerca de cómo abordamos la enseñanza desde la cátedra. En ese sentido se abren varios interrogantes como: ¿Se puede seguir enseñando de la misma manera que hasta antes de la pandemia? ¿Qué sentido tiene la enseñanza para cada uno? ¿Qué sentido decidimos darle a la enseñanza en tiempos atravesados por la inteligencia artificial? ¿Cómo interpela e impacta a la enseñanza de la didáctica general la inteligencia artificial? ¿Por qué hablamos de enseñanza lugarizada y no sólo una enseñanza situada? Al hablar de proceso de colonialidad en relación al uso de la tecnología en la enseñanza es indispensable reflexionar acerca de lo que Cobo (2019) plantea al respecto: hoy la educación debe enseñar a leer entre líneas. Es necesario que se analice ese sesgo, valorar la fuente, identificar al autor, revisar las fechas, explorar las fuentes utilizadas, valorar la credibilidad y consultar a las expertas. No se busca una sobrecarga cognitiva, todo lo contrario, se busca una construcción del conocimiento que sea real y no el elegido por los algoritmos. Para esto es necesario que nosotros como formadores de formadores enseñemos y comencemos a trabajar sobre las deudas pendientes de la revolución digital⁵.

Retomando las preguntas que se abordan en la cátedra, tanto como equipo docente como les estudiantes esto ha tomado mayor fuerza a partir de la irrupción de la pandemia por COVID-19, que ha puesto en tensión

5. Alessandro Baricco (2019) desarrolla el concepto de revolución digital posterior a la revolución mental y cultural dada en contra de las elites, sacerdotes y el Siglo XX. Revolución mental que a su vez, fue dotada de los instrumentos tecnológicos. Instrumentos que han sido adaptados a nuestro modo de habitar el mundo, esas herramientas son las que el autor denomina como revolución digital. Asimismo, el autor plantea que esta se da como consecuencia del movimiento mental y no al revés.

los enfoques de enseñanza establecidos hasta el momento. En particular en la ciudad de San Carlos de Bariloche, la pandemia ha puesto en evidencia las desigualdades socioeconómicas así como la brecha digital por la cual muchos estudiantes han sido expulsados⁶ del sistema universitario. Las dificultades de acceso a la vivienda, es hoy uno de los problemas que aqueja a la ciudad y la Universidad no queda exenta de esto. Pensar la enseñanza en la formación docente no puede dejar de lado estos problemas, que hacen a la vida universitaria de los estudiantes y de nosotras como formadoras de formadores.

El diseño de la enseñanza de la materia

Como cátedra, partimos de entender a la Didáctica General como un campo de conocimiento dedicado a la organización y reflexión acerca de la enseñanza en el ámbito de las prácticas escolares para promover los aprendizajes de los estudiantes. (Programa Didáctica General: 2023) Entender que la enseñanza refiere a la resolución de problemas relacionados con la circulación de conocimientos en el aula, resulta una invitación a pensar cómo proponer experiencias de enseñanza que valgan la pena de ser vividas por los estudiantes y los docentes. Entonces, ¿es posible crear un diseño de cátedra que irrumpa significativamente en las trayectorias de los estudiantes? En un contexto de heterogeneidad cultural y desigualdades ¿Cómo pensar la relación entre enseñanza e interculturalidad? ¿Cómo romper con la brecha digital?

El conocimiento didáctico aporta un saber reflexivo, atendiendo a las creencias, supuestos de los estu-
dian-

6. Concepto planteado por Saskia Sassen (2019) con el que se hace referencia a las consecuencias de la economía global, a partir de una desigualdad creciente y de desempleo. Lo que genera poblaciones desplazadas o encarceladas que, a su vez, conlleva a la destrucción de la tierra.

tes, que deben ser puestos en diálogo entre la teoría y la práctica de enseñanza con un criterio de autonomía y complejidad creciente. Como cátedra este es nuestro punto de partida para pensar la construcción de las trayectorias estudiantiles, para que estas sean continuas y completas. Es por esto que abordamos durante toda la cursada la perspectiva de las trayectorias propuestas por Terigi (2010) a partir de hacer a los estudiantes partícipes del diseño de las mismas, denominando a este recorrido “trayectorias codiseñadas”.

La documentación de nuestras propias prácticas ha sido objeto de investigación que a partir del retorno a la presencialidad hemos resignificado dando lugar a la participación activa por parte de los estudiantes a partir de lo que hemos dado a llamar “registros codiseñados”. Dichos registros han sido valorados por los estudiantes y han intervenido de diferentes formas como, fotos, videos, enlaces que abren a profundizar temáticas específicas, además del registro escrito. ¿Qué permite esta estrategia?

Cuando hablamos de las trayectorias escolares, partimos de que esta perspectiva repone en el análisis una dimensión institucional, lo que la institución propone como escenario para aprender. Elementos que nos permiten analizar de forma más exhaustiva. Estas condiciones son unas entre otras posibles que tienen efectos muy concretos sobre los recorridos que los sujetos pueden hacer. La trayectoria viene a explicar el efecto descrito como ciertas condiciones institucionales posibilitan la participación de los estudiantes en la experiencia escolar. El sistema educativo define, a través de su organización y sus determinantes, lo que llamamos trayectorias escolares teóricas. Las trayectorias teóricas expresan recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar.

Analizando las trayectorias reales de los sujetos, podemos reconocer itinerarios frecuentes o más probables, coincidentes con o próximos a las trayectorias teóricas.

Ahora bien, cuando hablamos de diseño hacemos referencia a la práctica social y política, es una estrategia de intervención, disposición para pensar y de esta manera recuperar la potencia creativa de toda la comunidad institucional (Brown 2016) Pero nosotras queríamos dar un paso más allá y pensar en el codiseño, para lo cual nos basamos en el planteo de Maggio (2018) quien nos invita primero empezar con colegas para luego poder pasar a codiseñar junto a los estudiantes. El codiseño lo que busca es generar en quienes participan de la experiencia quieran estar ahí y quienes no estén viviendo la experiencia despierte la curiosidad de querer participar. Es por eso que hablar de trayectorias codiseñadas nos lleva a nosotras como docentes de la cátedra a pensar juntas en diferentes estrategias durante y después de las clases que convoquen a los estudiantes a involucrarse en sus propios procesos de aprendizaje. Para esto posibilitar planillas en las cuales los estudiantes junto a nosotras vamos realizando un seguimiento en conjunto sobre sus trabajos y asistencias. Este seguimiento no es a mero intento de control, sino que posibilita a los estudiantes ser tan responsables como los docentes de saber por dónde y a dónde ir. Asimismo, los estudiantes co-editan los registros de clase junto a las docentes, posibilitando que la voz circule en forma de red y ya no unilateral como si fuera una mera transmisión. Para esto los estudiantes deben comprometerse no sólo en registrar que sucede en la clase, sino animarse a ponerse con la docente a cargo de la edición codo a codo a sumar aportes que sean lo suficientemente significativos para que sus compañeros comprendan lo que sucedió allí. Estos registros no reponen lo que sucede en la clase, pero tal

como han mencionado varios estudiantes, ayudan a organizar lo que pasó, volver sobre el registro les permite profundizar luego en las lecturas y reponer dudas que fueron quedando o generar nuevas para el próximo encuentro. Tal como plantea el pedagogo francés Giles Ferry (1993) sólo hay formación cuando uno tiene un tiempo y espacio para el trabajo sobre sí mismo. Reflexionar es reflejar y tratar de comprender.

Por otro lado, el codiseño de las trayectorias también se genera a partir de la escritura de sus diarios de ruta, los cuales tienen miradas periódicas por parte del equipo de cátedra invitándoles a seguir profundizando los procesos metacognitivos. Dichos diarios de ruta son contruidos semanalmente en la PEDCo a partir de la herramienta del foro, la cual le permite a los estudiantes no sólo tener un diálogo fluido con las docentes de la cátedra, sino también da la posibilidad a sus compañeros de realizar aportes, enriquecerse a partir de esa interacción. Las tramas que se van tejiendo en cada diario permite a los estudiantes tener conocimiento y regulación al control consciente y deliberado de la actividad cognoscitiva (Brown, 1980). Asimismo, en dicha plataforma institucional, los estudiantes construyen colectivamente su trayectoria a partir de la administración de los tiempos, ya que las propuestas son pensadas con tiempos flexibles pero dicha flexibilidad no es desde una postura del *laissez faire*⁷, sino que es pensada desde esa búsqueda de autonomía que se va construyendo día a día como esa posibilidad de encuentro con otros el cual permite que ambas crezcan y se enriquezcan en ese intercambio. Cabe destacar, que esta decisión se da paulatinamente y siempre es acompañada por las integrantes de la cátedra, quienes enseñamos

7. La frase completa es “Laissez faire, laissez passer” que significa “Dejar hacer, dejar pasar”.

a los estudiantes tal como plantea Feldman “la enseñanza es esa actividad de ir, pero para retirarse, no para quedarse; porque el otro tiene que aparecer en ese espacio donde uno se va” (Feldman:2017). Es en esa búsqueda que nos replanteamos como cátedra ¿Se puede seguir enseñando de la misma manera en la que nos enseñaron a nosotras? ¿Cómo potenciar la posibilidad de tener una plataforma institucional que nos permita acortar la brecha digital? Por esta razón, desde el retorno a la presencialidad plena y en esa búsqueda constante de generar experiencias que valgan la pena ser vividas, es que comenzamos a recorrer las posibilidades que la pandemia nos dejó. Dichas posibilidades tienen que ver con repensar la enseñanza, es en esa búsqueda que fuimos recorriendo diferentes formas, híbrida y bimodal, modalidades que en términos de Maggio (2018), pueden ser consideradas como formas de promover el aprendizaje significativo y la construcción del conocimiento a partir de las experiencias de los estudiantes. Esta crisis pedagógico- didáctica muchas veces no se desea reconocer, ya que la docencia centrada en la explicación del docente frente al grupo, hoy nos damos cuenta que es necesario resignificarla. Es a partir de estas modalidades (híbrida y bimodal) que encontramos la posibilidad de combinar la enseñanza presencial y virtual y que nos permite favorecer la participación activa por parte de los estudiantes en la construcción de sus propios conocimientos y en la incorporación de la tecnología en su aprendizaje. Si nos ponemos a pensar, nuestra vida cotidiana está completamente vinculada al mundo digital, usamos redes sociales para compartir momentos, pensamientos, imágenes con otros, buscamos cómo llegar a algún lado a través de aplicaciones tales como google maps, ¿acaso alguien hoy tiene una Filcar en el auto? Menciono ambas modalidades, porque reconozco en nuestra bús-

queda ese salto constante en el que les estudiantes y propio en el que una modalidad única y cerrada considero que no nos permitiría ser coherentes con esa búsqueda. Es preciso también decir, que en la PEDCo se llevan adelante otros intercambios e interacciones, que permiten a los estudiantes navegar por propuestas vinculadas al arte cinematográfico, a la escritura de ensayos, lectura de libros, intercambios y construcciones colectivas que los hacen migrar de esa plataforma hacia otras, que les-nos desafían constantemente a repensar ¿qué implica enseñar Didáctica General en el siglo XXI?

Referencias bibliográficas

- Baricco, Alessandro (2019). *The Game*. Barcelona: Anagrama
- Brown, John Seely., Collins, Alan. y Duguid, Paul. (1989). *Situated cognition and the culture of learning*. Educational Researcher
- Brown, Scott. (2016). *Aproximaciones al Diseño Social*. Cuadernos del Centro de Investigación en Economía Creativa (CIEC), (42), noviembre, México: Centro de Diseño, Cine y Televisión.
- Canal Encuentro (2017) Escuela de maestros. Capitulo 1 “La enseñanza” Feldman, Daniel en <https://www.youtube.com/watch?v=DGkW5T34zMI>
- Cobo, Cristobal (2019) *Acepto las Condiciones: Usos y abusos de las tecnologías digitales*. Fundación Santillana: Madrid.
- Ferry, Gilles (1993) “Pedagogía de la Formación.” 1° edición. Buenos Aires: Formación de Formadores, Serie Los Documentos, Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Ediciones Novedades Educativas, Paidós educador

- Litwin, Edith. (2008) (4° reimpresión). Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la educación superior. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, Mariana. (2018) Reinventar la clase en la universidad. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, Mariana (2022) Híbrida. Editorial Tilde. Buenos Aires.
- Pinto, Lila (2019) XIV Foro Latinoamericano de Educación Rediseñar la escuela para y con las habilidades del siglo XXI / Lila Pinto. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Santillana, 2019.
- Ramirez, Paula (2020) “Una didáctica intercultural en la formación de docentes universitarios. Condiciones de posibilidad en Furilofche warria Wallmapu mew.” Neuquén: Educo.
- Sanjurjo, Liliana. (1995). La Metacognición: un concepto estructurante para la didáctica. En: Shulman, Lee. S. 2001. Conocimiento y Enseñanza. Revista Estudios Públicos, 83.
- Sassen, Saskia (2015) Expulsiones. Brutalidad y complejidad en la economía global. Buenos Aires: Katz Editores.
- Terigi, Flavia. (2010) Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. Conferencia. La Pampa.

Enseñar en la virtualidad. Ideas, reflexiones y desafíos sobre la enseñanza de la Didáctica General

Florencia Angelone
fangelone@unsam.edu.ar

Daniela Cordara
dcordara@unsam.edu.ar

Ayelen Luna
ayluna@unsam.edu.ar

UNSAM

Resumen

El objetivo del presente trabajo es reflexionar sobre las prácticas de enseñanza en la virtualidad, teniendo en cuenta los desafíos a los que nos enfrentamos, los espacios que quedan por explorar y los caminos que fueron allanados, haciendo hincapié en la enseñanza de la didáctica general en la virtualidad. La enseñanza virtual implica pensar y repensar los sentidos de nuestras clases en un nuevo entorno que posee una naturaleza diferente a las clases presenciales en donde es necesario realizarnos varias preguntas que guíen nuestras decisiones. ¿Cómo pensamos nuestras clases virtuales? ¿Qué propuestas queremos compartir con el estudiantado? ¿Qué recursos utilizamos? ¿Qué actividades proponemos? ¿Cuál será el sentido? ¿Cómo enseñamos didáctica general en la virtualidad? ¿Qué debemos tener en cuenta? ¿Qué no podemos perder de vista? En las siguientes páginas iremos encontrando algunas respuestas y por qué no, más preguntas...

PALABRAS CLAVE: *Didáctica; Tecnología; Enseñanza.*

Clases potentes y significativas

Nos interesa particularmente situarnos después de la pandemia, reconociendo a este suceso mundial como un quiebre en las formas de pensar nuestras clases, pero no como el único hito en la historia de la educación virtual. En este punto, resulta necesario esbozar una definición de este tipo de modalidad de enseñanza afirmando que esta se desarrolla en un ambiente digital no físico en donde docentes y estudiantes interactúan, la mayoría de las veces, de manera asincrónica. Esto no significa que la comunicación, enseñanza y aprendizaje sean menos potentes o significativos, sino que el aula virtual, reconocida como entorno de enseñanza y aprendizaje, debe ser construida considerando varias dimensiones. Area y Adell (2009) proponen 4 dimensiones pedagógicas que debemos considerar al pensar nuestra aula virtual, estas son: dimensión informativa, que tiene en cuenta los recursos y materiales de estudio, la bibliografía, las presentaciones, los enlaces, etc; una dimensión práxica que contempla las actividades y experiencias de resolución individual o colectiva; la dimensión comunicativa en donde se pone en juego la interacción entre docentes y estudiantes; y por último, la dimensión tutorial y evaluativa donde se realiza el seguimiento y valoración del aprendizaje por parte del docente.

Partiendo desde aquí, sostenemos que no es posible “adaptar” nuestras prácticas de enseñanza en la presencialidad a la educación virtual, sino que esta requiere que pensemos nuestras clases en esta modalidad teniendo en cuenta las dimensiones mencionadas anteriormente y

una revisión constante de los recursos y herramientas utilizadas al momento de enseñar. En este sentido, resulta interesante traer un concepto desarrollado hace algunos años por Maggio (2012), el de la enseñanza poderosa. La autora sostiene que hay una potencia que se despliega en clase, que nos transforma y que deja en nuestros/as estudiantes y nosotros/as, huellas imborrables, asemejándose a la idea de que ninguno/a sale igual luego de atravesar una propuesta con estas características. Uno de los postulados más interesantes de esta idea, es que la autora propone a la enseñanza poderosa como una enseñanza que mira en perspectiva porque enseña a cambiar puntos de vista. Es aquí donde nos resulta interesante realizar un señalamiento sobre los puntos de vista y como una especie de analogía, encontrar esos supuestos y prejuicios que predominan en nuestras prácticas de enseñanza y así lograr comenzar, desde interrogantes y cuestionamientos, a cambiar nuestros puntos de vista sobre esta modalidad de enseñanza. Invitamos entonces a generar en el estudiantado huellas que perduren, que sólo serán posibles si creemos que lo que enseñamos vale la pena de ser aprendido.

En este marco, Anijovich y Cappelletti (2017) explican una serie de protocolos a tener en cuenta al momento de evaluar; si bien el recorrido realizado por las autoras refiere particularmente a la evaluación de los aprendizajes y la forma de comunicarse, resulta interesante tomar el protocolo que las autoras denominan “SER” para pensar nuestro trabajo en las aulas virtuales. Este protocolo nos permite posicionarnos en una experiencia, recuperar sus fortalezas, pensar en la posibilidad de incluir nuevas y trabajar sobre las debilidades de la misma. Entonces, “SER” significa: Seguir haciendo; Empezar a hacer; Reformular. ¿Qué seguiremos haciendo en nuestras clases virtuales que hacíamos en la presencialidad? ¿Cuáles son

esos momentos, herramientas, recursos, estrategias que no queremos perder y que son posibles de ser utilizadas? ¿Qué debemos empezar a hacer que antes no teníamos en cuenta? ¿Cuáles son los caminos que debemos construir para llegar a eso? ¿Qué vamos a reformular de nuestra propuesta? ¿Lo metodológico? ¿El sentido? ¿Las actividades? ¿Las prácticas de enseñanza en general?

No hay recetas correctas, ni productos finales

Otra dimensión de análisis que proponemos es la concepción de “construcción metodológica”, conformada a partir de la estructura conceptual de la disciplina y la estructura cognitiva de los sujetos que aprenden, esta construcción es relativa, singular y contextual. A través de esta categoría, Edelstein (1996), derriba varias tesis relacionadas al método único, la autora nos invita a pensar en esta categoría que, resultó a lo largo del tiempo muy empañada por algunas concepciones tecnicistas. Hablar de “método” alude a la idea de una tesis reduccionista, donde los/as docentes para enseñar deberían llevar a cabo una serie de pasos definidos por otros/as, dando a entender que el ¿Cómo enseñar? tiene una sola respuesta posible. Esta perspectiva, descarta lo metodológico como un problema y lo concibe como algo universal y resuelto. La construcción metodológica nos invita a ver a los/as docentes como sujetos que construyen conocimiento y lo problematizan. Por tanto, esta categoría resulta sumamente enriquecedora para el análisis de los problemas de enseñanza que surgen a diario en nuestra cotidianidad, nos permite realizar algunos cuestionamientos referidos al lugar de la construcción metodológica en la virtualidad. Teniendo en cuenta que construir es decidir ¿Cómo nos posicionamos ante las particularidades subjetivas de

los/as estudiantes desde un entorno virtual?

Retomando el protocolo “SER” , planteado anteriormente, inferimos que no hay productos finales. Nuestras aulas virtuales no son un producto acabado de materiales que se cierra y perdura en el tiempo, estos espacios son considerados como ambientes vivos, en donde las interacciones que se dan allí son constantes, nos interpelan y donde nuestras interacciones también buscan hacerlo.

En este punto, el eje de nuestra tarea de enseñanza siempre serán los otros/as, sus subjetividades, sus ideas, sus interacciones, sus trayectorias y conocimientos. Esto diferencia a la propuesta de algo solo enfocado en el contenido o en la producción de materiales y deja entrever el carácter social y humano de la enseñanza. Onrubia (2005), sostiene que:

La enseñanza en entornos virtuales tiene un componente necesario de “realización conjunta de tareas” entre profesor y alumno: sólo a partir de esa realización conjunta se podrá realizar una intervención sensible y contingente que facilite realmente al alumno el ir más allá de lo que su interacción solitaria con el contenido le permitiría hacer. (p. 5)

Este enfoque, sólo es posible en base a la interacción que se establezca en nuestras aulas entre docentes y estudiantes, cada una de las cuales cobra sentido cuando hay un otro que nos lee, interpreta, reinterpreta, construye y reconstruye con nosotros/as.

Enseñando didáctica en entornos virtuales

Siguiendo con la temática central, nos interesa preguntarnos particularmente sobre la enseñanza de la didáctica general en esta modalidad.

El objetivo central es proponer que las prácticas de enseñanza de la didáctica general sean sostenidas por el análisis y la reflexión sobre diferentes situaciones de la práctica que se acerquen a los/as estudiantes a lo largo de la cursada. Perrenoud (2004), establece que para dirigirse hacia una práctica reflexiva es necesario convertirla en un componente duradero del habitus, sosteniéndola en el tiempo, haciéndola rutina, relacionándola con la acción, etcétera. La práctica reflexiva supone una postura, una identidad, un habitus. Enmarcado en estos planteos, Perrenoud (2004) esboza la necesidad de formar personas capaces de aprender de la experiencia, evolucionar y reflexionar sobre lo que hicieron, hacen y quieren hacer. En esta misma línea, Donald Schön (1987) ofrece la categoría de *prácticum reflexivo*, definiéndolo como una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica, en un contexto que se aproxima al mundo de la práctica, donde los/as estudiantes aprenden haciendo, aunque su quehacer permanezca en una distancia con el trabajo propio de la práctica real. El autor propone esta categoría para ofrecer e involucrar a los/as estudiantes en un aprendizaje haciéndose cargo de proyectos que simulan la práctica, este *prácticum* incluye formas particulares de ver y pensar. Desde este *prácticum*, los/as estudiantes podrán comenzar a navegar en los terrenos pantanosos del conocimiento práctico, caracterizados por ser confusos y poco claros, con problemas que no se presentan como problemas sino como situaciones poco definidas, desordenadas y multiproblemáticas. La práctica, al estar plagada de situaciones de incertidumbre y singularidad, posee zonas indeterminadas. Será entonces, a través del *prácticum* que se podrán comenzar a conocer estas zonas.

Siguiendo a Edith Litwin (1997), retomamos la idea que “todo estudio en el campo de la didáctica en el

que se pretenda analizar problemas de la práctica, requiere el análisis de las condiciones en las que se enmarcan” (p. 17).

Palabras finales

En este apartado queremos esbozar algunas reflexiones que implican desafíos para la enseñanza en la virtualidad y que creemos que serán de suma importancia cada vez que construyamos propuestas virtuales para nuestros/as estudiantes. Nos preguntamos y les preguntamos ¿qué implica enseñar en la virtualidad? Aquí algunas ideas:

- Enseñar en la virtualidad implica colocar en segundo plano las herramientas tecnológicas, poniendo foco en el sentido de la propuesta, en general, y de cada clase en particular.
- Enseñar en la virtualidad implica construir en equipo, de manera colaborativa y no en soledad.
- Enseñar en la virtualidad implica concebir a los espacios virtuales como lugares de encuentro, en donde es posible, y necesario, construir vínculos pedagógicos.
- Enseñar en la virtualidad, como en cualquier otro contexto, implica tomar decisiones que reflejen el carácter ético y moral de nuestras prácticas de enseñanza.
- Enseñar en la virtualidad implica acompañar en la construcción de conocimientos a nuestros/as estudiantes.
- Enseñar en la virtualidad implica una comunicación constante por diversos espacios con los/as estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R & Cappelletti, G. (2017) La evaluación como oportunidad. Paidós
- Area, M. y Adell, J. (2009). eLearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. De Pablos (Coord): Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet. Aljibe, Málaga, pags. 391-424.
- Edelstein, Gloria; W. De Camilloni, Alicia y otros. “Corrientes Didácticas Contemporáneas”. México: Paidós, 1996. Pág 75-90.
- Máres, L. (Ed.). (2021). Claves y caminos para enseñar en ambientes virtuales. Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Educ.ar S.E.
- Litwin, E. (1997) Las configuraciones didácticas: Una nueva agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires, Paidós. Capítulo 2.
- Onrubia, J. (2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. RED. Revista de Educación a Distancia, número monográfico II. Consultado el 9 de Febrero de 2005 en <http://www.um.es/ead/red/M2>
- Perrenoud, Philippe (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar, Barcelona, Grao, introducción y capítulo 1.
- Schön, Donald (1987). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona, Paidós, Primera parte.

La planificación en la Didáctica General: ¿Usar Chat GPT en la formación docente universitaria?

María Elena Molina

elena.molina@uns.edu.ar

Elda Monetti

marga@criba.edu.ar

Marian Rivoir Lagleyze

marian.rivoir@uns.edu.ar

Sonia Sapini

sapinisonia@hotmail.com

UNS

Introducción

Todo lenguaje es un alfabeto de símbolos cuyo ejercicio presupone un pasado que los interlocutores comparten; ¿cómo transmitir a los otros el infinito Aleph, que mi temerosa memoria apenas abarca? (*Borges, 1974, p. 66*)

La enseñanza de la didáctica general, así como su desarrollo en tanto disciplina social, se inserta en un espacio y tiempo histórico. Esta afirmación asume un significado específico cuando enfocamos la mirada en la irrupción de la Inteligencia Artificial (IA) y la posibilidad de su uso en forma masiva. Potencial que se materializa en la creciente adopción del Chat GPT en los ámbitos académicos y profesionales. Como equipo docente de la materia Didáctica General que se dicta para los profes-

rados y la Licenciatura en Ciencias de la Educación de una universidad pública argentina, nos cuestionamos el uso de esta herramienta tecnológica en nuestras clases entendiendo que conlleva enormes posibilidades, pero también innumerables desafíos y riesgos.

Los objetivos de este trabajo son, por un lado, la descripción de una experiencia de empleo del Chat GPT para la construcción de planificaciones didácticas llevada a cabo por las integrantes de la cátedra, con vistas a la inclusión de esta actividad en nuestra asignatura. Por otro lado, se reflexiona sobre el uso de esta herramienta digital, sus beneficios, riesgos, cualidades y desafíos al proponer su uso a nuestros/as estudiantes. Asimismo, se hace hincapié en las consecuencias didácticas, éticas y políticas de su inserción en nuestras clases.

¿Cuál es el contexto de esta experiencia? Nuestro trabajo como docentes de la asignatura Didáctica General - Didáctica II. Estas materias conforman un espacio curricular que pertenece a todos los planes de estudio de los profesorados para la educación secundaria y para la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur. Los/as estudiantes, si bien se están formando en comunidades disciplinares diversas (matemática, química, filosofía, historia, letras, economía, etc.), con sus propios lenguajes y lógicas, comparten biografías escolares comunes en relación con lo que es enseñar, aprender, constituirse como alumno/a y docente en la escuela secundaria, entre otras construcciones de sentido. Desde una perspectiva metodológica se construye un dispositivo de formación cuyos propósitos son que los/as estudiantes reflexionen sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en tanto capacidad necesaria para la intervención docente y propongan diversas formas de intervención docente en una clase. Así, el dispositivo se ofrece

como una propuesta de formación docente en la que se espera que los/as asistentes desarrollen capacidades relacionadas con la comprensión como vía privilegiada de construcción de conocimiento didáctico que les permita resignificar sus saberes y tomar decisiones fundadas. La comprensión se construye por diversos medios. Uno de ellos es la inmersión del/de la estudiante en situaciones que busquen la experiencia de lo educativo, otra es la observación, el análisis y la interpretación de situaciones de enseñanza. Para la toma de decisiones fundadas, se propone la construcción de una propuesta de clase para las situaciones observadas y analizadas.

El dispositivo está compuesto por diversos momentos interrelacionados entre sí. Uno de ellos abarca el estudio y la comprensión de marcos teóricos y metodológicos propios de la didáctica por medio de las clases presenciales. El segundo momento se constituye en torno a la observación, análisis e interpretación de situaciones de enseñanza. Como modo de acercarse a la cotidianidad, los/as estudiantes concurren en diadas, durante dos semanas, a observar espacios curriculares afines a sus áreas disciplinares en escuelas de educación secundaria de la ciudad. A partir de las notas de campo construyen, colaborativamente, los registros de las observaciones en los espacios de reflexión generados en las clases. Sobre los registros se efectúa el análisis didáctico multirreferenciado (Souto, 2016).

El último momento del dispositivo tiene como objetivo la elaboración de una propuesta de intervención para una de las clases del curso que se observó. Esta tarea se realiza a lo largo de las últimas clases en las que se busca posicionar al/ a la estudiante en el rol de docente que proyecta y pone en acto situaciones que promuevan procesos de aprendizaje en una clase escolar. Se discuten

los fundamentos de la toma de decisiones a partir de la narración de la propuesta de enseñanza que individualmente proponen los/as estudiantes. Dentro de este último momento, nos preguntamos si es posible incluir el Chat GPT y cómo hacerlo, teniendo en cuenta que este constituye una herramienta tecnológica que, día a día, está siendo más empleada por nuestros/as alumnos/as.

Nuestra experiencia y su proyección en la formación docente

El chat GPT es una herramienta digital que se entrenó con un corpus de texto enorme. Si nos referimos a la cantidad de parámetros, estos son una medida de ese corpus de texto extraído de internet. Allí probablemente se encuentren muchas formas o formatos de planificación didáctica (clases, unidades didácticas, etc.). Lo que hace este modelo es abstraer el concepto de “una planificación”. Si lo pensamos como una burbuja donde está ese concepto, esto sería como si fuese un número dentro del modelo. Por ejemplo, si pensamos al concepto de la poesía como otro número, el modelo es capaz de sumar ambos. Por eso, si pedimos una planificación didáctica en el formato de una poesía, el modelo va a ser capaz de ejecutar esta tarea. Para el modelo ambos conceptos son transparentes¹, lo que hace es sumarlos. Por eso mismo, cuando en el prompt² pedimos una planificación docente

1. La característica de transparencia significa que los conceptos en cuestión son claros, comprensibles y no ocultan información o intenciones ocultas. En este caso, se indica que el modelo comprende completamente los dos conceptos y no hay ambigüedad en su significado (Chat GPT).

2. Es una instrucción en forma de texto que se da al Chat GPT para que genere una respuesta. Puede ser una pregunta, una instrucción o cualquier texto que se utilice para iniciar la interacción con el modelo. El modelo de lenguaje de Chat GPT toma el prompt como entrada y genera una respuesta basada en el

hacemos referencia a un número dentro del modelo, y este número podemos sumarlo con cualquier otro concepto que queramos. En nuestro caso, son distintas disciplinas que engloban las materias en las que observan y planifican clases nuestros/as alumnos/as de Didáctica General. Para esta experiencia trabajamos con matemática, biología, historia y letras.

Respecto al prompt, en cierto punto funciona como un contexto que le entregamos al modelo para que nos dé una respuesta. Este contexto debe ser lo más rico posible en cuanto a contenido, pero siendo concisos en la cantidad de palabras empleadas y evitando el lenguaje rebuscado. Es decir, con el Chat GPT es preciso conversar de forma sintética y clara.

En este caso, utilizamos el modelo del lenguaje GPT³ modelo 3.5. Los prompt que construimos presentan indicaciones en cuanto: la disciplina, el grupo de estudiantes, características generales de las estrategias de enseñanza y componentes de la planificación.

Al tener en cuenta las indicaciones, el Chat GPT generó planificaciones que presentan una secuencia de actividades temporizada y un apartado indicando los recursos necesarios para la clase. Entre algunas de las especificaciones que no indicamos fue el contenido, la IA no seleccionó ninguno, solo hizo una descripción general que incorporó a la secuencia de actividades. Luego, se especificaron modificaciones respecto a la evaluación solicitando que incorpore un apartado con los criterios y los instrumentos. A partir del nuevo prompt, la respuesta que obtuvimos fue incorporada nuevamente a la secuencia de

contexto proporcionado (Chat GPT).

3. Se trata del Generative Pretrained Transformer, modelo de machine learning que ejecuta la tarea de completar secuencias de palabras con la próxima palabra más probable.

actividades, antes del apartado “cierre y síntesis” pero advirtiéndolo al final que “la evaluación debe ser formativa y continua, permitiendo recoger información sobre los avances y dificultades de los/as estudiantes para ajustar la enseñanza de manera oportuna” (Chat GPT).

Al revisar la planificación elaborada, se indica la importancia de tener en cuenta los diseños curriculares en nuestro caso, en particular, correspondientes a la provincia de Buenos Aires. Esto podría ser debido a que el Chat GPT no posee esta información. Entonces, y para finalizar, indicamos contenidos disciplinares y especificaciones del grupo (año y edades de los/as estudiantes). Añadiendo otro prompt que señala que debe realizar, por ejemplo, en matemática “modificaciones en la planificación teniendo en cuenta que el contenido disciplinar a abordar en la clase es: Geometría y Magnitudes (Figuras planas, Transformaciones en el plano, Teorema de Tales, Figuras semejantes, Homotecias, Trigonometría, Medida)”. Se observa que la respuesta se limita a incorporar el contenido, pero que este no entra en diálogo con toda la planificación. El sentido o el hilo conductor que se pretende conseguir, por ende, se pierde. Concretamente, no especifica qué problemas llevará a la clase. De esta forma, un último cambio se refiere a la incorporación explícita de las actividades, aportando más claridad a la intención que tiene la propuesta.

En el caso de biología, desde la experiencia realizada, luego del primer pedido de planificación, le solicitamos que revise la clase, explicitando la cualidad de que el/la alumno/a tenga un rol activo: cambió el tema para uno que le permitía efectuar dicha propuesta. Estas variaciones sobre nuestras preguntas y sus respuestas, siguiendo a Lingard (2023), dan cuenta de que, por un lado, es clave la ampliación de las indicaciones dadas (prompts) para

enriquecer las respuestas del Chat GPT y, por el otro, es necesario que el usuario tenga conocimientos sobre la temática requerida “para que pueda juzgar hasta qué punto la respuesta de Chat GPT es precisa, selectiva o completa, y usar prompts de seguimiento para mejorarla. Si le preguntas sobre temas que no conoces bien, no estará claro qué información ha seleccionado Chat GPT y por qué ha seleccionado algunas cosas y no otras” (Lingard, 2023, p. 263).

Cabe destacar que este procedimiento fue repetido en las cuatro disciplinas indagadas y siempre la respuesta fue similar: la mayor generalidad se fue ajustando con las modificaciones solicitadas, pero, en estas variaciones, no se produjo un entramado auténtico de la propuesta. Asimismo, en las primeras versiones de las planificaciones, las clases pensadas por el Chat GPT resultan sumamente expositivas y centradas en el/la docente, con la explicación como estrategia de enseñanza ubicua. Cuando le pedimos que trabajase de forma más inductiva los contenidos, invirtió las actividades, pero no modificó sustancialmente los propósitos. Las planificaciones generadas con Chat GPT, además, obvian la distinción entre propósitos y objetivos y los contenidos apuntan exclusivamente al desarrollo de la disciplina. Esto es, no se incluyen, en general, contenidos ni objetivos que apunten a la formación del sujeto como ciudadano o que tenga en cuenta prácticas, procedimientos, habilidades y valores.

En particular, en la planificación de la clase de Historia, se indicaron distintos contenidos conceptuales, procedimientos y habilidades, generando el Chat GPT una respuesta integrada solo en el plano de lo conceptual. Al especificar la pregunta en relación con una propuesta de trabajo grupal y colaborativo, enunció características para fomentar la participación activa de los/as estudian-

tes y promover el desarrollo de habilidades en las que señala: “proyecto de investigación colaborativa, creación de un museo virtual, debate sobre cuestiones controvertidas, role-playing histórico y proyecto de acción social”. Cuando se le plantea una nueva pregunta de cómo desarrollar esta propuesta, el prompt incluye características, como: definir objetivos y expectativas, distribución de responsabilidades y asignación de roles, apoyo continuo, monitoreo y evaluación del desempeño grupal e individual.

Debates inconclusos: retos y beneficios del Chat GPT para la formación docente

Actualmente, se está debatiendo mucho acerca de los desafíos y amenazas del Chat GPT para los/as estudiantes y profesores/as. Muchas discusiones, actualmente, giran en torno a la propagación de información errónea, resultados sesgados, violaciones de privacidad y derechos de autor, y costos ambientales que conlleva la IA. Estos desafíos también atraviesan el trabajo con la IA dentro de las aulas y en la formación de los/las profesores/as. En efecto, algunos de los riesgos inmediatos planteados afectan los componentes interaccionales y humanos de la enseñanza, la investigación y la participación estudiantil. Promover la planificación de la enseñanza con base en la IA pueda conducir a que esta práctica se automatice acríticamente. No obstante, si bien reconocemos las posibles desventajas de la IA, esta tecnología ofrece enormes beneficios potenciales. Tiene la capacidad, en cierta medida, de democratizar el acceso al conocimiento, permitir a los/as estudiantes de profesorado indagar sobre los contenidos a enseñar, buscar alternativas y enfoques diversos para distintas clases, redactar consignas, traducir textos

de otras lenguas, etc.

Entre los riesgos de la IA para los/as estudiantes de formación docente, entendemos que los/as estudiantes pueden:

- Perder la práctica de planificar, pensar sus clases, reflexionar sobre ellas, si presentan planificaciones generadas con IA como su propio trabajo o dependen de resúmenes generados por IA en lugar de leer los textos de la asignatura.
- Ignorar lo valiosa y central que es la práctica de la planificación de la enseñanza para la profesión docente, en tanto permite la reflexión durante las fases de la preactiva, interactiva y postactiva de la enseñanza (Jackson, 1991).
- Experimentar un mayor sentido de alienación y desconfianza, si se implementan enfoques de vigilancia y detección destinados a garantizar la integridad académica.
- Incorporar información sin verificar o incorrecta ya que el Chat GPT no se rige por principios éticos, sino por la información que recoge de internet.
- Incluir contenidos que discriminan o refuerzan estereotipos de género, clase y raza sin poder identificarlos.
- Tener un acceso desigual a las herramientas más elitistas, ya que algunos estudiantes e instituciones podrán adquirir versiones más sofisticadas de las tecnologías, lo que podría replicar las desigualdades sociales.
- Entre los beneficios de la IA para los/as estudiantes de formación docente, no obstante, creemos que es posible enfatizar que los/as estudiantes pueden:
- Utilizar la IA para ayudar a estimular el pensamien-

to y desarrollar borradores que sigan siendo obra del propio estudiante y para superar obstáculos al abordar la tarea de programar la enseñanza. Cuando se utiliza de esta manera, el Chat GPT tiene el potencial de actuar como estímulo para pensar clases diferentes, propuestas alternativas y creativas.

- Usar una IA para producir materiales creativos al desarrollar planificaciones didácticas que involucren aspectos multimodales como imágenes, sonido y videos.
- Pensar más aspectos de su clase, como actividades y consignas variadas. Incluso generar rápidamente diferentes modelos de respuesta y fomentar la discusión sobre diversos enfoques para las distintas estrategias de enseñanza y actividades propuestas.

Como toda herramienta que implica un lenguaje, el Chat GPT sostiene un marco epistemológico, ético, político, económico que hay que tener en cuenta, develando implicancias y posicionamientos frente al mundo y sobre la enseñanza que, quizás, no son los que compartimos. En este sentido, se relaciona con la descontextualización de las respuestas, pero también con respuestas que se producen desde un anclaje en continuo devenir por su propia configuración, que depende del uso que se haga de ella en un proceso recursivo constante (Morin, 2008).

Los avances tecnológicos -algunos como la IA generativa- están siendo discutidos, estudiados, experimentados y reflexionados en sus usos, potencialidades y riesgos. Otros los desconocemos, ya que sus avances y modificaciones son tan rápidos y vertiginosos que nos ubican en lo incierto.

La idea de que la IA propicia o no la desaparición del vínculo humano es un tema de debate y reflexión

que, en la actualidad y pensando en la didáctica general y en las prácticas de enseñanza, nos conduce a plantear interrogantes: ¿Cómo pensar y potenciar interacciones humanas genuinas? ¿Cómo alcanzar un equilibrio entre las tecnologías y las relaciones humanas? ¿Podemos ser reemplazados/as por chatbots o asistentes personales virtuales? ¿El mundo actual requiere sistemas de mayor trabajo y producción? ¿Aceleración del tiempo? ¿El mundo cyborg y los vínculos? ¿La hiperconectividad?

La educación superior requiere de una mirada crítica, estudio y análisis de lo que se denomina la era del Chat GPT. Entendemos que esto constituye un trabajo comprometido, aceptando su fuerte presencia en lo social y educativo, lo incluimos en el dispositivo de formación, “al menos por ahora, Chat GPT no puede sustituir a la creatividad humana y el pensamiento crítico y es en estas fortalezas que la educación superior ha florecido” (Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [UNESCO], 2023, p. 14)

Referencias bibliográficas

- Borges, Jorge Luis. (1974). *El Aleph* en *El Aleph* (pp. 60-69). Editorial Alianza.
- Byrd, Antonio; Flores, Leonardo, Green, David, Hassel, Holly, Johnson, Sarah, Kirschenbaum, Matthew, Lockett, Anne, Matthews Losh, Elizabeth, Mills, Anna. (2023) *MLA-CCCC Joint Task Force on Writing and AI Working Paper: Overview of the Issues, Statement of Principles, and Recommendations*. Modern Language Association of America and Conference on College Composition and Communication.

Instituto Internacional para la Educación Superior en

- América Latina y el Caribe [UNESCO]. (2023). *Rel Chat GPT e inteligencia artificial en la educación superior*.
- Jackson, Phillip. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Lingard, Lorelei. (2023) *Writing with ChatGPT: An Illustration of its Capacity, Limitations & Implications for Academic Writers*. *Perspectives on Medical Education*. 2023; 12(1): 261–270.
- Morin, Edgard. (2008). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa: Argentina.
- Souto, Marta. (2016). *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Rosario: Homo Sapiens.

La plataforma digital Juana Manso: un análisis de un proyecto educativo en tiempos de pandemia

Cintia Rosalía Ortega Portal

cintiaortegaportal@gmail.com

UNSA

Nancy Victoria Ríos

nancyvictoriaríos@gmail.com

UNT

Punto de partida

En el siguiente trabajo intentaremos compartir una problematización desde los aportes de la tecnología educativa, en torno a la plataforma digital del Plan Federal Juana Manso, que se implementó durante los años 2020 y 2021. Nos interesa analizar una iniciativa estatal de inclusión digital, que en un contexto socio histórico emergente por la pandemia de COVID-19, fue impulsada para atender a las múltiples prácticas de enseñanza mediadas por TIC.

Partiendo de la premisa de que la propuesta educativa surgió como una “respuesta política y pedagógica” (Litwin, 1998) que se pretendió brindar durante la pandemia, buscaremos describir algunos aspectos de la plataforma, e indagar en torno a la dimensión: histórica política, cognitiva didáctica, y tecnológica comunicacional.

¿Por qué pensar a Juana Manso en el marco de la tecnología educativa y la didáctica?

En primer lugar, el Plan Federal Juana Manso, presentado en agosto del año 2020¹, perseguía el objetivo de brindar tecnología al sistema educativo con programas de conectividad, equipamiento y capacitaciones docentes en TIC y una plataforma virtual educativa gratuita. Dicha propuesta incluía:

“aulas virtuales, un repositorio federal de contenidos educativos abiertos y un módulo de seguimiento e investigación a partir de la producción de datos abiertos, con el objetivo de dar respuesta a la continuidad de la enseñanza en el contexto de la pandemia por el COVID-19 y con la finalidad de trascender con esta herramienta y, perdure en el tiempo” (Argentina.gob.ar, 2020, párr. 2).

Además, permitía vincular a alumnas, alumnos y docentes mediante aulas virtuales gratuitas con contenidos abiertos y multimedia para los niveles primario y secundario.

Pensar a Plan Federal y específicamente a la plataforma Juana Manso en el marco de los campos disciplinares de la Tecnología Educativa y la Didáctica, es una invitación a dilucidar cómo los marcos teóricos que nos proponen los mismos, nos permiten reflexionar sobre las respuestas que se han dado en la educación en contexto de emergencia (Cabral, et. al, 2020).

Producto de la contingencia que estábamos vivien-

1. No encontramos documentación reglamentaria que indique la creación del Plan Federal Juana Manso, solamente noticias institucionales: Argentina.gob.ar (2020, 20 de agosto). “Nueva Plataforma Federal Juana Manso con aulas virtuales, gratuitas y seguras para estudiantes y docentes”. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/noticias/nueva-plataforma-federal-juana-manso-con-aulas-virtuales-gratuitas-y-seguras-para>

do, “las escuelas, los institutos y las universidades demostraron ser más que edificios físicos. La educación es un derecho a prueba de virus expresado en un compromiso político y social que va más allá de las circunstancias” (Maggio, 2021, p. 31). Dicho esto, los campos de la Tecnología Educativa y la Didáctica se han resignificado, así como también sus objetos de estudio. Entre estos, se pueden mencionar las prácticas de enseñanza, la inclusión e integración de tecnología, e incluso los entornos virtuales de aprendizaje, no solo como territorios en los que se despliega la acción educativa planificada, sino también como sostén de variadas trayectorias educativas. Relacionado directamente con esto, se ha puesto en jaque más que nunca y ha sido objeto de debate la inclusión digital. “Tuvo que haber una pandemia para que advirtiéramos lo obvio: no hay educación justa en una sociedad digital si docentes y estudiantes no están incluidos tecnológicamente” (Maggio, 2021, p. 33).

Si bien consideramos que aún queda mucho por hacer en lo que se refiere a la inclusión digital, nos resulta importante poder mirar este Plan Federal y de manera específica la plataforma Juana Manso a la luz de la relación entre Tecnología Educativa y Didáctica. En palabras de Litwin (1998):

“al estudiar el campo de la Tecnología Educativa podemos reconocer nuevas definiciones y conceptualizaciones que revelen confrontaciones profundas en torno a las prácticas de enseñanza inscriptas sin lugar a dudas en el terreno de la Pedagogía y con redefinición directa en las políticas educativas” (p. 135)

En sintonía con lo planteado, nuestro análisis se inscribe en los medios, poniendo foco en la Plataforma Federal Juana Manso que puso a disposición el Estado

como una respuesta política pedagógica en una situación excepcional, desde una Tecnología Educativa reconcebida en clave contemporánea (Maggio, 2016).

En ese marco, consideramos que una de las ideas centrales para el análisis de la plataforma, fueron los aportes sobre cómo se construyen o constituyen los proyectos innovadores. Para esto, partimos de la lectura de Lipsman (2014) quien retoma el concepto de innovación educativa en palabras de Litwin (2008) “Las innovaciones responden a los fines de la educación y se inscriben con sentido en los contextos sociales, políticos e históricos de la vida de las instituciones. Creaciones del cambio y mejora son conceptos asociados a las innovaciones” (2014, p. 19). Desde aquí, sostenemos que nuestra mirada sobre la plataforma Juana Manso (en esta idea de potenciar e iluminar la mirada que también nos trae Lipsman de Edith Litwin) debe partir de observar aquellos elementos del sitio, que busquen crear reales transformaciones en las prácticas educativas (Lipsman,1997). Por tal, creemos que todo proyecto educativo debe considerar la promoción del “aprendizaje genuino” e “innovación genuina” (Lipsman,2014), y esto será posible solo si busca inscribirse con sentido en el contexto social, político e histórico.

Además, poner en valor una propuesta que si bien hoy ha sido modificada totalmente, nos invita a recordar lo sucedido en ese contexto y nos interpela sobre las decisiones políticas, pedagógicas y tecnológicas que se han tomado y en función de ello como pensamos a futuro los programas, planes y proyectos de inclusión digital.

Dimensiones de análisis y las respuestas políticas y pedagógicas que se implementaron desde la política pública

Tal como mencionamos, el análisis que compartimos se encuentra direccionado a mirar al Plan Federal Juana Manso y de manera específica la Plataforma Digital Juana Manso desde la noción de proyectos educativos que proponen algunos autores desde la Tecnología Educativa (Eisner, 1998; Necuzzi y Lipsman, 2021). Por ello, realizaremos una descripción del proyecto y posteriormente una caracterización de las dimensiones: histórico-política e institucional, cognitiva - didáctica, y la tecnológica-comunicacional sugerida por Necuzzi y Lipsman (2021).

Sobre la configuración de la plataforma, partimos de la premisa de que esta depende de “decisiones” acerca de formas de organizar la información y definir objetivos de aprendizaje. En tanto “unidad de sentido” que comunica y posee una organización y estructura específica, se analizarán los siguientes datos empíricos: texto, paratexto (logotipo, isotipo, paleta de colores, interfaz, íconos)² y contexto.

Respecto del “texto”, la plataforma se llama “Juana Manso”. Su información se encontraba visualmente organizada, los textos se leen con claridad y dan cuenta del contenido de cada sección. Ofrecía recursos, herramientas y espacios para generar aulas virtuales y realizar cursos de capacitación docente. Algunas de esas instancias requerían registro previo del usuario.

2. Aquí también incluimos otros aspectos como la “experiencia de usuario” que hace referencia a aquellos aspectos que facilitan u obstaculizan la navegación en la plataforma (accesibilidad y usabilidad).

Figura 1. Portada de plataforma Juana Manso



Nota: Extraída de la plataforma Juana Manso.

En lo que confiere al paratexto, este se identifica a partir de un logotipo e isotipo que dan identidad visual al sitio. En ningún espacio, explica quién es Juana Manso.

El logotipo connota diversión y dinamismo. La tipografía de “JUANA MANSO”, con diferentes tamaños, transmite informalidad, pudiendo estar vinculada a la “espontaneidad” de la escritura de niños/as y jóvenes, y a la “diversidad” de destinatarios de la experiencia (estudiantes, docentes, equipos directivos, familias, etc.). Distinta es la tipografía de “PLAN FEDERAL”, que remite a un aspecto más formal, asociado al Ministerio de Educación de la Nación.

Figura 2. Tipografía



En tanto, el isotipo se caracteriza por ser una representación sintética del rostro de Juana Manso, bastante aproximada a la imagen conocida de ella. El estilo caricaturesco remite al personaje, con cierta ambigüedad en las expresiones (parece que sonrío, pero también parece tener cara de preocupación).

Respecto del contexto, existía una sección denominada “Acerca de” que explicaba la propuesta de corte federal, mencionando explícitamente a todas las provincias en los recursos didácticos. Se presentaba como un plan orientado a la soberanía digital y a la sustentabilidad, brindando un aporte a la igualdad en el acceso a la educación y a la calidad educativa. Asimismo, hacía referencia al contexto social y de salud que estábamos atravesando con la pandemia, al destacar en su página de “Inicio” que en la plataforma se encontrarían “aulas virtuales, recursos y herramientas para acompañarte durante la emergencia sanitaria” (Plataforma Juana Manso, 2021, s/p).

Después de describir la plataforma, analizaremos su aspecto como proyecto educativo, comenzando por su dimensión histórico-política e institucional, centrándonos en el origen del Plan Federal Juana Manso. Chachagua (2023) expresa que en el año 2010 inicia el programa Conectar Igualdad como una política pública destinada al nivel secundario en el área educativa, industrial y social, siendo el año 2016 donde se disuelve/suspende al asumir la presidencia, Mauricio Macri. En el año 2018 se crea el Plan Nacional Integral de Educación Digital y paralelamente el Programa Aprender Conectados, con fuerte presencia en el nivel inicial y primario y orientación hacia la robótica. Luego de estas iniciativas, en el año 2020 y en un contexto de emergencia sanitaria mundial, surge el

Plan Federal Juana Manso, el cual incluía:

“37.218 Aulas virtuales; Repositorio federal de contenidos abiertos; 3200 recursos educativos abiertos federales de 21 jurisdicciones; 120 cursos para docentes (INFOD, EDUCAR, INET); 1000 libros digitales (se suman todos los adquiridos en PNL por 30 meses); 7 jurisdicciones con integración plena de sus aulas” (2003, p. 25).

En lo que compete a la plataforma, esta no indicaba datos respecto de avances o retrocesos en materia de inclusión digital, solamente hacía énfasis en la usabilidad, los recursos y las propuestas que ofrecía, y no en el momento de su surgimiento. Para ello, recurrimos a páginas relacionadas como Educ.ar o la del Ministerio de Educación, en las cuales visualizamos datos que referían al rol del Estado haciéndose cargo de la situación educativa en contexto de pandemia. A su vez, en el pie de página, aparecía el logotipo del Ministerio de Educación, acompañado por la aclaración de que hubo un acuerdo con diferentes organismos para la bonificación del consumo de datos de la plataforma. La estructura “edilicia virtual” de la página de “Inicio”, concede especial relevancia a las “Aulas virtuales” y al “Buscador federal de recursos educativos” y un espacio un poco menor a los “Recursos Educativos Abiertos (REA)”, “Tutoriales”, “Formación” y “Biblioteca digital”.

En correlación, entendemos a la dimensión cognitiva - didáctica como aquellas decisiones pedagógicas que se toman en relación al diseño de la gestión (implementación y desarrollo) y evaluación de los proyectos educativos (Lipsman y Necuzzi, 2021), en este sentido, comprendemos una mirada integral y transversal de esta, en las demás dimensiones analizadas. Remitiéndonos particularmente a esta, encontramos abundantes recursos

educativos en la plataforma. Los REA y la Biblioteca digital, disponibles para todos los destinatarios, y la sección de Formación, destinada a docentes y adultos, principalmente. Existían cursos autoasistidos con fecha de inicio y fin, a diferencia del resto de los recursos abiertos y disponibles en todo momento. Encontramos recursos de páginas relacionadas al filtrar por Oferente (por ejemplo: Educ.ar). Los recursos presentaban variados formatos como texto, audio, videos, imágenes, materiales interactivos, etc. Algunos permitían la rápida visualización de diferentes enfoques educativos y la sección de Publicaciones ofrecía libros en formato digital de Educ.ar para docentes.

La plataforma Juana Manso integraba aulas virtuales y reexaminaba el papel de la tecnología desde una perspectiva comunicacional. Por tanto, en esta dimensión, compartimos lo visible en la plataforma y las decisiones políticas relacionadas.

Figura 3. Slogan de la plataforma Juana Manso



Los datos observados nos permiten visualizar cierta presentación de la plataforma desde el acompañamiento educativo en el contexto de pandemia. “En la escuela o en casa, Juana Manso está con vos. Aulas virtuales, recursos

y herramientas para acompañarte durante la emergencia sanitaria”, es la primera frase que, con cierto tono sugerente (slogan), puede leerse en la página de inicio, situada en un lugar central y con una tipografía blanca (en mayúsculas) y destacándose sobre un fondo verde.

Sin embargo, es difícil precisar en qué visitantes se ha pensado, si en adultos (¿docentes y madres-padres?) jóvenes, o incluso niños. Cuando navegamos en la página, encontramos un registro más esquemático y formal, y una organización poco intuitiva para las infancias.

Ubicadas al pie de página, hallamos tres secciones no registradas con anterioridad: “Preguntas frecuentes” (las mismas informan posibles problemas y su resolución al utilizar la plataforma) “Condiciones de Uso” y “Contacto”. Las Condiciones de Uso no obligan a aceptar sus condiciones, solo se explicitan. No encontramos foros de discusión para la retroalimentación entre los miembros de la comunidad educativa, ni opciones de comunicación entre docentes, familias o estudiantes dentro de la plataforma.

Al analizar estas dimensiones, vemos que el proyecto educativo de la plataforma, desde una perspectiva integral de la didáctica, muestra el papel político de lo comunicacional y tecnológico en un momento histórico específico. Tal como mencionamos, situamos este proyecto desde una perspectiva histórica sobre la inserción de TIC en Latinoamérica desde lo que implicó el modelo 1.1 (Necuzzi, 2013) y particularmente en Argentina con el Programa Conectar Igualdad en el año 2010, y luego con las posteriores alteraciones en el Plan Nacional Integral de Educación Digital y posterior Aprender Conectados. ¿Por qué mirar desde aquí? Porque Juana Manso deviene de las rupturas y discontinuidades, en materia política y educativa en torno el rol de las tecnologías en la escuela;

de miradas más holísticas hacia ciertos recortes y ahora, dentro de replanteamientos y búsquedas de sostenimiento de la continuidad pedagógica por la pandemia. Aquí entran en juego las posibilidades de propiciar competencias digitales y generar cambios significativos en y desde la escuela, en la medida en que estos proyectos puedan redirigir la mirada de la tecnología desde su faceta instrumental hacia la tecnología en su perspectiva crítica.

Figura 4. Presentación de la plataforma en redes sociales



A modo de cierre

Retomamos a Litwin (1998) quien nos permite comprender que los proyectos educativos desde la Tecnología Educativa deben analizarse, desde aquellos fines en los contextos socio históricos que le otorgan significación. Por ello, sostenemos que la plataforma Juana Manso no puede pensarse en otro marco que no sea el de una reflexión desde la didáctica sobre las prácticas educativas mediadas por TIC que surgieron en pandemia; más aún siendo parte de un Plan Federal educativo.

Así, hemos intentado compartir distintas dimensiones de análisis que consideramos están integradas. En esta propuesta mediada por tecnologías digitales, la didáctica abarca todas las dimensiones, siendo la comunicacional -tecnológica recurrente debido a las prácticas de enseñanza durante la emergencia. Fundamentalmente, en un escenario que aún no nos animamos a definir como pospandémico, pero sí donde las tecnologías digitales generan múltiples debates en los ámbitos educativos, consideramos que era una propuesta que intentaba poner en discusión nociones como soberanía digital y tecnológica.

No es una propuesta “neutral”. Surgió en el mes de agosto del año 2020 en contexto pandémico, con una concepción de la escuela y de la educación en red, desde donde se habilitaron relaciones entre diversos niveles educativos, actores y programas del país. En este sentido, posicionó al docente mediador/curador de contenidos, es decir, como aquel que diseña las propuestas didácticas integrando las TIC. Asimismo, proclamó la soberanía digital a través del uso de software libre y el desarrollo de la industria nacional de software. Por esto, y por el nombre del sitio abanderando el proyecto desde “Juana Manso” como escritora, precursora del feminismo y gran teórica de la educación nacional, consideramos que tiene una fuerte perspectiva política anclada en el momento actual que atravesamos. De alguna manera, buscando un acceso y conexión de y entre las múltiples diferencias y desigualdades de cada región del país.

Así, se buscó constituir como un proyecto educativo, que en momentos de experiencias escolares en contexto de emergencia, brindó la posibilidad de crear aulas virtuales gratuitas y nacionales y acceder a las mismas (sin el gasto de datos) para la continuidad pedagógica.

Por último, y aun desde un corte abrupto que sufrió

el plan federal Juana Manso, consideramos que se constituyó como un intento significativo de pensar la escuela, y como una apuesta crítica para seguir pensando en torno a las TIC en el sistema educativo argentino.

Referencias bibliográficas

- Argentina.gov.ar. (2020, 20 de agosto). Nueva Plataforma Federal Juana Manso con aulas virtuales, gratuitas y seguras para estudiantes y docentes. Recuperado el 31 de agosto de 2023, de <https://www.argentina.gov.ar/noticias/nueva-plataforma-federal-juana-manso-con-aulas-virtuales-gratuitas-y-seguras-para>
- Cabralles, A., Graham, A., Sahlberg, P., Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., ... & Zimmerman, J. (2020). Enseñanza de emergencia a distancia: textos para la discusión. Perú: The Learning Factor.
- Chachagua, M. R. (2023, 5 de septiembre). Desigualdades digitales y políticas públicas [Diapositivas de PowerPoint]. II Ciclo de diálogos de Tecnología Educativa. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán.
- Eisner, E. W. (1998). Ojo ilustrado (pp. 1-11). Paidós.
- Lipsman, M. (2014). Una visión de oficio optimista y esperanzadora: que inspira, imagina, experimenta, escala y perdura. En Homenaje a Edith Litwin (pp. xx-xx). EUDEBA.
- Litwin, E. (1998). La didáctica: una construcción desde la perspectiva de la investigación en el aula universitaria. *Educación*, 7(13), 41-59.
- Litwin, E. (2008). El oficio de enseñar: Condiciones y contextos. Paidós.
- Lipsman, M., & Necuzzi, C. (2021, 17 de mayo). Semi-

- nario II: Abordaje multidisciplinario para el análisis de proyectos educativos. Semana 1 [Diapositivas de PowerPoint]. Carrera de Especialización y Maestría en Tecnología Educativa. Cohorte 2021. Universidad de Buenos Aires.
- Lipsman, M., & Necuzzi, C. (2021, 24 de mayo). Seminario II: Abordaje multidisciplinario para el análisis de proyectos educativos. Semanas 2 y 3 [Diapositivas de PowerPoint]. Carrera de Especialización y Maestría en Tecnología Educativa. Cohorte 2021. Universidad de Buenos Aires.
- Maggio, M. (2021). Educación en pandemia. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Maggio, M. (2016). La enseñanza superior reconcebida en escenarios de alta disposición tecnológica.
- Necuzzi, C. (2013). Estado del arte sobre el desarrollo cognitivo involucrado en los procesos de aprendizaje y enseñanza con integración de las TIC. Programa TIC y educación básica. UNICEF.
- Necuzzi, C. (2014). Enseñanza y construcción metodológica: El sentido ético de la educación y la condición humana en las propuestas de Edith Litwin. En Homenaje a Edith Litwin (pp. xx-xx). EUDEBA

Sentidos y usos asignados a las tecnologías -digitales- en la enseñanza de la matemática en escuelas de nivel primario: el caso del programa “aula digital móvil”

Roberto Adrián Flores
Daniel Agustín Huaranca
Agustinhuaranca@gmail.com
UNJU

Introducción

El trabajo presenta resultados parciales de una investigación desarrollada en el periodo 2022-2023, en el marco de las tareas de investigación y extensión llevadas adelante por la cátedra Didáctica de las Áreas Disciplinarias del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.

La escuela primaria ha sido tratada a menudo como una realidad indiferenciada. Investigaciones y recomendaciones didácticas producidas por los especialistas en libros para niños y textos para maestros se han referido durante décadas a la escuela primaria como una realidad más o menos homogénea (Terigi, F., 2006).

En este contexto, es necesario recuperar el influjo de las políticas educativas de reforma en la provincia de

Jujuy, como el nuevo diseño curricular ¹ y Programa Primaria Digital². Las prácticas de enseñanza con la incorporación de las tecnologías han atravesado una serie de reconfiguraciones en el aula, como así también en referencia a las experiencias a nivel institucional.

Interrogantes de partida

El impulso de las políticas educativas, específicamente las referidas al campo curricular y digital han generado nuevos desafíos en las prácticas de enseñanza de los docentes. En este sentido podemos pensar algunas interrogantes de partida entre ellas ¿Cuáles son los sentidos que le atribuyen los docentes a los recursos digitales para la enseñanza de la matemática? ¿De qué manera inciden en los procesos de planificación y desarrollo de las clases? ¿Cómo se relacionan estos sentidos con los supuestos de las perspectivas disciplinares de la matemática desde el diseño curricular?.

Objetivos y relevancia del estudio

El objetivo de este trabajo consiste en identificar los sentidos y usos asignados a las tecnologías digitales en la enseñanza de la matemática por maestras y maestros de educación primaria en la provincia de Jujuy

Marco referencial

1. Resolución 09-E/19 (nuevo Diseño Curricular de Educación Primaria) Programa conectar igualdad, el decreto 386/18 crea el Programa Aprender Conectados, Marco de Organización de los Aprendizajes, aprobado pro resolución CFE 330/17

2. Para más información se sugiere visitar la siguiente referencia web: <https://www.educ.ar/recursos/114119/primaria-digital>

La introducción de nuevas políticas curriculares y programas educativos, como el Programa Conectar Igualdad y los nuevos diseños curriculares en educación primaria³, ha impulsado la integración de tecnologías digitales en el ámbito educativo, con el objetivo de promover el desarrollo de capacidades digitales y habilidades para el siglo XXI (Maggio, 2018) entre los estudiantes. Sin embargo, la efectividad y el impacto de estas iniciativas en el proceso de enseñanza y aprendizaje aún requieren una evaluación y análisis más profundos.

En este contexto, surge la necesidad de investigar y comprender los sentidos atribuidos por los docentes a los recursos digitales en la enseñanza de la matemática, así como su relación con los supuestos de las perspectivas disciplinares y los diseños curriculares vigentes. Mediante un enfoque cualitativo y fenomenológico, se busca identificar las percepciones, prácticas y experiencias de los docentes en relación con la integración de tecnologías digitales en el aula, con el fin de proporcionar insights y recomendaciones para mejorar la práctica educativa y el diseño de políticas educativas en la provincia de Jujuy y más allá.

Por lo tanto pensar en términos de saberes y capacidades, sitúa a un enfoque de enseñanza vinculado a pensar “el qué, para qué y al cómo enseñar”.

Esta mirada, supera los rasgos de la tecnología educativa y la tradición heredada de concepciones sobre la enseñanza, y las tecnologías la didáctica clásica, que se reproducen en las prácticas de enseñanza, en la gestión del aula y recursos, promoviendo secuencias lineales progresivas, explicativas, verificativas (Maggio, 2016, Litwin

3. Diseño curricular de Educación Primaria, aprobado por Resolución N° 09-E/19 por el Ministerio de la Provincia de Jujuy.

2009) provistas como aparatología (Sancho, en de Pons 2009), por consecuencia acentuando en procesos de seguimiento evaluativo, que lleva hasta socavar la presión de los contenidos de los estudiantes determinados a los tiempos de calificación, sino que la inclusión de las tecnologías en la enseñanza, concepto que nos abre a nuevas miradas, entre ellas Mariana propone pensarlas de acuerdo a:

- El reconocimiento explícito de los modos en que se construye el conocimiento especializado en el tiempo en el que los docentes educan y con las tramas tecnológicas que los atraviesan. Se incluyen tecnologías en la enseñanza emulando esas configuraciones propias de la construcción del conocimiento disciplinar.
- Por otra parte se destaca desde un carácter didáctico, emerge cuando, al concretarse la inclusión en el plano de las prácticas emergen problemas de enseñanza originales no previstos que llevan a estas tengan que se recreadas didácticamente. Como resultado se alteran propuestas, contenidos formas de interactuar y evaluar entre otros aspectos. (Maggio, M. pp. 37, 2018).

No obstante, Carina Lion (2019) propone fuertes explicaciones sobre el rol docente, incluso para guiar estos nuevos tipos de aprendizajes, es necesario un proceso de mediaciones para que esa información se construya como conocimiento y se jerarquice en el aula. Esas mediaciones harían posibles aprendizajes autorregulados, “ligados a elegir cómo aprender y qué estrategias poner en juego”.

Luego de esta somera pero profunda reflexión sobre el estado de situación, las autoras Lion y Perossi, presentaron dos estrategias transformadoras: la gamificación

y la transmedia, en este punto, proponen que las mismas permiten hacer más lúdica la propuesta de enseñanza. Para ello, añade, es necesario presentar un contenido y desafiar a que se elija un recorrido en función de los intereses de cada estudiante. Y realiza una observación importante sobre el carácter de los videojuegos.

En este punto, los aprendizajes informales surgen a partir de experiencias de enseñanza con incorporación de las tecnologías en contextos emergentes y complejos de la escuela primaria de Jujuy.

Metodología

El estudio parte de la idea de que “más allá de la impronta de las tecnologías de la información y la comunicación en la construcción del conocimiento tanto desde una perspectiva cultural como disciplinar, el entramado de las mismas en el plano de las prácticas de la enseñanza es objeto de análisis didáctico” (Maggio, 1995). Por ello el estudio se circunscribe a los estudios en Didácticas Específicas.

Se diseñó una metodología cualitativa de trabajo alimentada de los fundamentos de la fenomenología didáctica. Se recurrió a diversas técnicas de investigación, entre ellas: entrevistas, análisis de documentos y observación de clases. Se trabajó con una población total de tres docentes de las localidades de San Salvador de Jujuy y San Pedro de Jujuy. En esta oportunidad se presentarán el análisis de un caso particular

El estudio identificó la heterogeneidad de las interpretaciones y valoraciones que los maestros participantes hacen de los distintos aspectos que componen la propuesta, así como de las formas en que los han llevado a la práctica. A continuación se presenta primero algunos

resultados que se desprenden de las entrevistas realizadas y, posteriormente, de la reconstrucción de una clase de matemática, con la temática “divisores” destinada para estudiantes de quinto grado de una escuela de la localidad de Palpalá.

De los resultados de análisis

Interpretaciones de los Docentes sobre el Uso de Recursos Digitales en la Enseñanza de la Matemática. Los resultados de las entrevistas realizadas revelaron una variedad de interpretaciones por parte de los docentes sobre el uso de recursos digitales en la enseñanza de la matemática en el nivel primario. Estas interpretaciones pueden dividirse en varias categorías principales, que incluyen la percepción de los recursos digitales como herramientas de apoyo, su influencia en la planificación y desarrollo de clases, y su relación con las perspectivas disciplinares de la matemática según el diseño curricular.

» **Percepción como herramientas de apoyo:**

- La mayoría de los docentes entrevistados expresaron una percepción positiva sobre los recursos digitales como herramientas de apoyo en la enseñanza de la matemática. Consideran que estos recursos pueden enriquecer el proceso de aprendizaje al proporcionar nuevas formas de presentar conceptos y permitir la interacción activa de los estudiantes.
- Sin embargo, también se identificaron preocupaciones sobre la dependencia excesiva de los recursos digitales y su posible impacto en la comprensión profunda de los conceptos matemáticos.

» **Incidencia en la planificación y desarrollo de clases:**

- Los docentes destacaron la influencia de los recursos digitales en los procesos de planificación y de-

sarrollo de las clases de matemática. Muchos informaron que la disponibilidad de estos recursos les llevó a replantear sus estrategias de enseñanza y a incorporar actividades más interactivas y dinámicas en sus lecciones.

- Asimismo, señalaron que los recursos digitales les proporcionaron nuevas oportunidades para diferenciar la instrucción y atender las necesidades individuales de los estudiantes.
- » **Relación con las perspectivas disciplinares de la matemática:**
 - En cuanto a la relación entre el uso de recursos digitales y las perspectivas disciplinares de la matemática según el diseño curricular, se observaron diferentes enfoques. Algunos docentes consideran que los recursos digitales pueden facilitar la comprensión de los conceptos matemáticos al proporcionar representaciones visuales y actividades prácticas.
 - Sin embargo, otros expresaron preocupaciones sobre la alineación de los recursos digitales con los principios fundamentales de la enseñanza de la matemática, señalando la necesidad de garantizar que estos recursos promuevan un pensamiento crítico y reflexivo en lugar de simplemente reforzar la memorización de procedimientos.

Aprendizajes emergentes y puesta en común

Además de las interpretaciones de los docentes sobre el uso de recursos digitales, los resultados de la observación de clases revelaron algunos aprendizajes emergentes entre los estudiantes y la importancia de la puesta en común como estrategia pedagógica.

- » **Aprendizajes emergentes:**
 - Durante la actividad con el juego interactivo sobre divisores, se observó un mayor compromiso y entusiasmo por parte de los estudiantes. Este compromiso se manifestó en un aumento de la participación, así como en una mayor disposición para resolver problemas y colaborar con los compañeros.
 - Además, se identificó un aprendizaje significativo en relación con los conceptos matemáticos abordados, como el reconocimiento de los múltiplos y divisores de los números, así como la comprensión de su aplicación en situaciones prácticas.
- » **Importancia de la puesta en común:**
 - La estrategia de puesta en común, implementada por la docente como parte de la actividad, demostró ser efectiva para consolidar y profundizar los aprendizajes de los estudiantes. Mediante la discusión y reflexión conjunta, los estudiantes pudieron compartir sus experiencias, resolver dudas y construir significados de manera colaborativa.
 - Además, la puesta en común proporcionó a la docente información valiosa sobre el progreso de los estudiantes y les permitió retroalimentar su práctica pedagógica en tiempo real.

Reflexiones sobre los resultados

Los resultados de esta investigación sugieren que el uso de recursos digitales en la enseñanza de la matemática en el nivel primario puede tener un impacto positivo en el compromiso y el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, también destacan la importancia de abordar cuidadosamente las percepciones de los docentes y ga-

rantizar que estos recursos se utilicen de manera efectiva para promover un aprendizaje profundo y significativo.

1. Uso de recursos tecnológicos en la enseñanza de la matemática

Los resultados de las entrevistas revelaron que los docentes participantes utilizaron una variedad de recursos tecnológicos en sus clases de matemáticas, incluyendo juegos interactivos, aplicaciones educativas y acceso a internet. Estos recursos se utilizaron principalmente para introducir conceptos matemáticos de manera visual y dinámica, así como para fomentar la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

2. Impacto en el proceso de enseñanza y aprendizaje

Los docentes señalaron que el uso de tecnologías digitales tuvo un impacto significativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la matemática. Observaron un aumento en la motivación y el compromiso de los estudiantes, así como una mayor comprensión de los conceptos matemáticos a través de la interacción con los recursos tecnológicos. Además, destacaron la capacidad de los recursos digitales para adaptarse a diferentes estilos de aprendizaje y niveles de habilidad de los estudiantes.

3. Desafíos y limitaciones

A pesar de los beneficios observados, los docentes también identificaron varios desafíos y limitaciones asociados con el uso de tecnologías digitales en la enseñanza de la matemática. Estos incluyeron problemas de conectividad, acceso limitado a dispositivos tecnológicos y dificultades para integrar los recursos digitales de manera efectiva en el currículo escolar. Además, algunos docentes expresaron preocupaciones sobre la dependencia excesiva de la tecnología y la falta de tiempo para capacitar adecuadamente en su uso.

4. Reflexiones sobre la práctica docente

En general, los resultados del estudio sugieren que la integración de tecnologías digitales en la enseñanza de la matemática en el nivel primario puede ser una herramienta valiosa para mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, también resaltan la importancia de abordar los desafíos y limitaciones asociados con su uso, así como de proporcionar apoyo y capacitación adecuados a los docentes para garantizar una implementación efectiva en el aula.

En el marco de los recursos didácticos, siguiendo la clasificación de Area Moreira (2004), se distinguen cinco tipos principales: objetos manipulativos, materiales impresos, medios audiovisuales (imagen fija o en movimiento), medios auditivos y recursos informáticos o digitales. A lo largo del tiempo, la Tecnología Educativa ha evolucionado en consonancia con los avances tecnológicos, incorporando nuevos recursos didácticos. Sin embargo, los recursos informáticos son los menos utilizados por la mayoría de los docentes, a pesar de la difusión de herramientas básicas como los procesadores de texto. La brecha entre la posesión y el uso efectivo de recursos informáticos persiste a pesar de los esfuerzos gubernamentales para equipar las escuelas con dispositivos como computadoras, netbooks o tablets.

La inclusión de videojuegos en la enseñanza formal no responde a una fascinación por las últimas tecnologías o al seguimiento del mercado, sino a la necesidad de aprovechar un medio en el que los estudiantes ya están inmersos y que influye en su formación fuera del ámbito escolar. Esta integración busca concienciar a los estudiantes de que el juego puede ser una forma de aprendizaje, incluso fuera del entorno escolar. Los videojuegos de simulación ofrecen oportunidades de aprendizaje que van

más allá de lo que se puede tematizar en el aula, permitiendo a los jugadores desarrollar habilidades y valores mediante la interacción en situaciones complejas.

Los videojuegos pueden contribuir al aprendizaje al fomentar habilidades como el pensamiento complejo, la planificación estratégica y el aprendizaje autorregulado (Lion 2019). Desde una perspectiva pedagógica, se pueden entender como herramientas que facilitan la construcción del conocimiento, en línea con las teorías constructivistas de Piaget y el enfoque histórico-cultural de Vygotsky. Los videojuegos inmersivos destacan por promover el aprendizaje basado en la resolución de problemas y el aprendizaje colaborativo. Los/as jugadores/as se enfrentan a desafíos que requieren la búsqueda de soluciones, el ensayo y error, y la colaboración con otros/as para alcanzar objetivos comunes. Esta dinámica de aprendizaje personalizado y colaborativo puede ofrecer oportunidades de desarrollo que van más allá de lo posible en un entorno tradicional de enseñanza-aprendizaje, permitiendo a los/as estudiantes explorar y experimentar en entornos virtuales que enriquecen su aprendizaje y su desarrollo personal y social.

En este sentido es importante recuperar esta acción como un rasgo de lo que se denomina metanálisis de la clase (Litwin, 1997, Maggio 2012). Dado que la docente utiliza un momento retrospectivo para recuperar los aprendizajes, desafíos y rasgos de la experiencia para utilizarlos en una actividad sucesiva.

Se reconoce la actividad pensada en el marco de una secuencia progresiva, en la cual no posee el carácter lineal, que recupera la explicación y luego la verificación/validación de la misma, (Litwin 1997, Maggio 2012, 2017), sino más bien la docente primero utilizó una clase previa para explicar las nociones teóricas sobre los múlti-

plos y divisores y luego utiliza el juego como motor y origen de un espacio de retroalimentación esto es clave para pensar la inclusión de las tecnologías, tal como lo define la autora Mariana Maggio, en cuanto al estudio, análisis y comprensión de aquellas prácticas de enseñanza en las que se incluyen de manera genuina las tecnologías (Maggio, 2012), en este sentido la autora distingue dos tipos de usos de las tecnologías: las inclusiones efectivas y las genuinas. En el primer caso, los docentes realizan un uso de estas, pero no reconocen su valor para la enseñanza, ni las integran con sentido didáctico, por lo que resulta ser una utilización forzada y superficial. En el segundo, al incluirlas de manera genuina los docentes le otorgan el valor que tienen en sus respectivos campos de conocimiento disciplinar y las inscriben en sus propuestas didácticas. La inclusión genuina alcanza los propósitos de la enseñanza y sus contenidos, pero adquiere su mejor expresión en la propuesta didáctica cuando emula en este plano de la práctica el entramado de los desarrollos tecnológicos en los procesos de producción del conocimiento en el campo al que esté refiriendo (Maggio, 2012, p. 20).

- **Motivación y compromiso:** La introducción de recursos tecnológicos, como las netbooks y los juegos interactivos, tiende a aumentar la motivación de los estudiantes al hacer que el aprendizaje sea más interactivo, dinámico y atractivo. La experiencia de utilizar tecnología en el aula puede ser novedosa y emocionante para los estudiantes, lo que les lleva a participar más activamente en las actividades propuestas.
- **Aprendizaje experiencial:** Los videojuegos y otras herramientas digitales ofrecen a los estudiantes la oportunidad de aprender de manera experiencial, enfrentándose a desafíos y resolviendo problemas

de manera práctica. Esta forma de aprendizaje les permite explorar conceptos de una manera más inmersiva y práctica, lo que puede facilitar una comprensión más profunda y duradera de los temas tratados.

- **Colaboración y trabajo en equipo:** Muchas actividades que involucran tecnología fomentan la colaboración entre los estudiantes, ya sea trabajando juntos en grupos o compitiendo de manera constructiva. Esto promueve habilidades sociales importantes, como la comunicación, el trabajo en equipo y la resolución de conflictos, al tiempo que refuerza el aprendizaje colaborativo.
- **Personalización del aprendizaje:** El uso de tecnología en el aula también puede permitir una mayor personalización del aprendizaje, ya que los estudiantes pueden avanzar a su propio ritmo y recibir retroalimentación inmediata sobre su desempeño. Las herramientas digitales pueden adaptarse a las necesidades individuales de los estudiantes, ofreciendo actividades y recursos que se ajusten a sus niveles de habilidad y estilos de aprendizaje.
- **Desarrollo de habilidades digitales:** La integración de tecnología en el aula no solo facilita el aprendizaje de contenidos específicos, sino que también ayuda a los estudiantes a desarrollar habilidades digitales fundamentales para su futuro, como la alfabetización digital, la resolución de problemas tecnológicos y la navegación segura por internet.

En resumen, la relación entre el uso de recursos tecnológicos en el aula y los resultados positivos en el aprendizaje de los estudiantes se fundamenta en la capacidad de la tecnología para aumentar la motivación, facilitar

el aprendizaje experiencial, promover la colaboración, personalizar el aprendizaje y desarrollar habilidades digitales clave. Estas ventajas hacen que la integración de la tecnología sea una herramienta valiosa para mejorar la calidad y la eficacia de la enseñanza y el aprendizaje.

La docente en ningún momento dejó de pensar en los propósitos enmarcados en su propuesta de enseñanza, otorgándole una experiencia genuina de aprendizaje a los estudiantes.

Reflexiones finales

En síntesis, los videojuegos pueden proponer uno o variados escenarios lúdicos, con un tiempo de dedicación y posibilidades de expresión creativa diferente, con una narrativa y guion que incluye desafíos y problemas que favorecen en mayor o menor medida el desarrollo de operaciones cognitivas y habilidades sociales, en el marco o no de los contenidos curriculares, dado que existen aprendizajes que quizás no están situados dentro de la currícula pero que son emergentes y significativos de la experiencia para ser recuperados a través de una retroalimentación conjunta con el docente.

Reconocer a los estudiantes como otros culturales (Jackson, 1997, Serres 2017) diferentes de nosotros, adultos, se vuelve fundamental; es nuestra responsabilidad alojar, cobijar e incluir sus formas de aproximación al mundo. En este caso particular presentado anteriormente, la docente inicia y propone una estrategia de enseñanza que reconoce estas nociones teóricas, sin embargo esto nos invita a pensar nuevos modos pedagógicos y didácticos de hacer, que reconozcan la potencia de estos procesos para conocer más y mejorarlo a escala en niveles superiores de apropiación y mejora de las tecnologías.

Respecto a los niveles de apropiación tecnológica, es importante destacar que además de los juegos educativos son importantes para la simulación. La discusión podría ampliar nuevos recorridos si colocamos en la fase de transferencia la operatividad e inclusión de tecnologías que apunten a los juegos serios, los cuáles desarrollan y potencian el pensamiento matemático y sus habilidades en grados superiores de cognición (Lion 2021, Ulcich, 2016, . Para esto será importante recuperar el co-diseño de videojuegos, es decir partir de los intereses culturales en la elección del recurso y temática, en un proceso previo a la puesta en acto de la propuesta de enseñanza. Asimismo, exige reinventar los modos de pensar la enseñanza, las actividades que tendrán que resolver los estudiantes integrando elementos narrativos, estéticos y alterando la dinámica de la clase. (Maggio 2022, Lio y Perossi 2019).

En lo que respecta al último punto es una mirada que no sólo se puede dejar en responsabilidad del docente sino de un esfuerzo institucional y colectivo. Las políticas educativas, los Proyectos Curriculares Institucionales y los Proyectos Educativos Institucionales promueven los espacios y tiempos de formación necesarios para el abordaje de las tecnologías.

Ante lo explicitado el uso de las tecnologías tiene el objeto principal de transformar las prácticas de enseñanza, a intervenciones movilizan soluciones a situaciones reales; analicen críticamente debilidades en constante evaluación de las propuestas propias de cada docente, expandan la conciencia acerca de temas controversiales y propongan alternativas, generen anticipaciones de escenarios de conflicto, disruptivos (hasta distópicos) sobre nuestra realidad actual. En este marco de reconstrucción continua es donde se posiciona la presente experiencia a describir y sistematizar, por lo cual representa un punto

de partida para otros casos.

Referencias bibliográficas

- Cappelletti, G. & Feeney, S. (2009). Fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje en entornos virtuales. MDM del seminario de la Carrera de Especialización en Docencia en Entornos Virtuales. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes Ediciones.
- Cruz, V., Di Ielsi, M. y Preux, M. E. (2021). Políticas de educación digital: “Conectar Igualdad” y “Aprender Conectados”. XII Jornadas de Investigación, Docencia, Extensión y Ejercicio Profesional. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/129838>.
- Lion, C., Perosi, V. (2019): Didácticas lúdicas con videojuegos educativos. Editorial Noveduc. Argentina.
- Lion, C. (2017) “Tecnologías y aprendizajes: claves para repensar la escuela. En: N. Montes. Comp. Educación y TIC. De las políticas a las aulas. Buenos Aires: Eudeba.
- Litwin, E. (1997): Configuración didáctica. Paidós. Buenos Aires.
- (2008) El oficio de enseñar. Paidós. Buenos Aires.
- Maggio M. (2016) Las tecnologías de la información y la comunicación en las prácticas de la enseñanza Hacia una tecnología educativa. Tesis de doctorado. UBA.
- (2019): Reinventar la clase en la universidad. PAIDOS
- (2018): Habilidades del Siglo XXI. Fundación Santillana
- (2020): De la Conmoción a la mutación.
- (2021) Educación en Pandemia.
- Parra, C. (1994) Didáctica de Matemáticas. Aportes y Reflexiones. Buenos Aires. Paidós.

- Sadosky, P. (2005): Enseñar Matemática Hoy., Miradas, sentidos y desafíos. Editorial Zorsal.
- Jackson P. (1975): La vida en las aulas. Madrid: Marova. Citado en: Cappelletti, G. & Feeney, S. (2009). Fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje en entornos virtuales. MDM del seminario de la Carrera de Especialización en Docencia en Entornos Virtuales. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes Ediciones.
- Terigi, F. (2006): Diez miradas sobre la escuela primaria, Buenos Aires, Siglo XXI Editores Argentina.

Usos de la tecnología en la enseñanza que favorecieron la continuidad pedagógica en tiempos de pandemia

Maciel Karina del Valle Ortega

mortega@huma.unca.edu.ar

UNCA

Introducción

En el trabajo se describen y analizan las plataformas y entornos de aprendizaje que los docentes de la Facultad de Humanidades de la UNCA utilizaron en la enseñanza al igual que las acciones que llevaron a cabo cuando construían sus clases en tiempos de Pandemia. Conocer cómo se desarrollaron estas prácticas, permite sostener que las clases siguieron una lógica de continuidad con las clases presenciales, y que los medios tecnológicos más utilizados son los que permitían la sincronidad en las comunicaciones y que pese al uso escasamente innovador dado a las plataformas y entornos de aprendizajes los alumnos pudieron seguir aprendiendo y avanzando en el cursado de sus carreras.

La enseñanza y los medios tecnológicos en tiempos de pandemia

La irrupción de la Pandemia en el año 2020, generó cambios significativos en los procesos de enseñanza en el nivel superior universitario. A nivel de política de Estado se implementó el Aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) mecanismo que obligó a que, desde

el ámbito educativo, en todos los niveles de enseñanza, se suspendieran las clases presenciales y se recurriera a la implementación y uso de medios tecnológicos para la continuidad pedagógica, el sostenimiento del vínculo docente -alumno y el cumplimiento del derecho a la educación.

La incorporación de medios tecnológicos en la enseñanza fue uno de los factores que colaboró a que los estudiantes continuaran con el cursado de la carrera y que su proceso formativo no se viera afectado por la suspensión de las clases presenciales.

La emergencia sanitaria, obligó a que los procesos educativos se transformaran en procesos “deslocalizados (desplazados físicamente)” (Barboza Norbis y Garrido Luzardo, 2020, p.2) situación que forzó a implementar y usar tecnología en el desarrollo del currículum académico. Las universidades debieron mover sus ofertas de formación presenciales a ofertas a distancia, lo cual se vio facilitado por el uso de las TIC, lo que obligó a los docentes a rediseñar las actividades de aprendizaje que antes eran presenciales a plataformas virtuales (Pardo Kuklinski y Cobo, 2020) y centrar las mismas en los estudiantes y en sus requerimientos, obligando a que “el profesor se conviert[a] en facilitador del proceso de aprendizaje...” (Pardo Kuklinski y Cobo, 2020, p. 43).

A nivel didáctico, los docentes tuvieron que “replantea[r] los procesos de selección de los contenidos para decidir (...), en términos de lo irrenunciable, (...) que un futuro profesional deb[ía] aprender y, con estas decisiones, (...) reconstruir las formas de transmisión del contenido...” (Díaz, 2020, p. 52), situación que exigió “altera[r] propuestas, contenidos, formas de interactuar y evaluaciones, entre otros aspectos” (Maggio, 2018, p. 14).

La clase, como “un hecho pedagógico y más preci-

samente (...) [como] el ámbito en el que se concretan [las prácticas de la enseñanza” (Steiman, 2018, p.126) se convirtió, en tiempos de enseñanza mediada por tecnología, en el terreno en el que algunas asignaturas, se erigieron en verdaderos espacios de construcción de innovaciones, a diferencia de otros casos, donde la clase siguió una lógica de continuidad con las prácticas que se empleaban antes del aislamiento social. La pregunta clave para la mayoría de los docentes durante la Pandemia fue cómo hacer para seguir enseñando, esto demandó reflexiones profundas sobre qué tipo de mediación pedagógica¹ requería la nueva normalidad, como también la búsqueda de soluciones que permitieran continuar educando.

El uso de la tecnología en la enseñanza demandó que las clases se llevaran a cabo a través de formatos variados, los que posibilitaron la implementación de prácticas y experiencias que habilitaron en los alumnos formas de aprender autónomas (Maggio, 2016), las que se lograron mediante el involucramiento activo en las tareas y el “uso directo y mentalmente comprometido de la tecnología (...) que (...) posibilit[ó] la realización de (...) nuevas tareas y nuevas operaciones cognitivas” (Salomón, 1992, p.143)

Durante la Pandemia el uso de medios tecnológicos², propició el desarrollo de construcciones metodológicas (Edelstein, 1998) adecuadas a las posibilidades que las plataformas y entornos virtuales ofrecían, entre los que se pueden mencionar “como instrumento de media-

1. Es “la acción o actividad, intervención, recurso o material didáctico que se da en el hecho educativo para facilitar el proceso de enseñanza y de aprendizaje por lo que posee carácter relacional” (Fainholc, 2004, p. 3).

2. Son “objetos culturales, con lenguajes específicos o sistemas de símbolos propios y equipos artefactuales ...” (Canclini, 1997 como se citó en Fainholc 2004, p. 2)

ción (...), de representación y comunicación de significados sobre los contenidos (...), de seguimiento, regulación y control de la actividad (...), [y] de configuración de entornos de aprendizaje y (...) trabajo para profesores y alumnos” (Coll, Mauri Majós y Onrubia Goñi, 2008, pp. 9-11).

Cabe destacar, que las plataformas y entornos virtuales como el uso que se realizó de estas tuvo un rol protagónico en el sostenimiento de la continuidad pedagógica en tiempos de Pandemia. El uso y aplicación de las TIC estuvo supeditado a la disposición y desarrollo de competencias digitales que disponían docentes y alumnos, las cuales “representan las posibilidades y capacidades de acceder, adoptar, adaptar, apropiarse; innovación/re(crear) a las TIC y desplegar todas sus características según usuarios, contexto, etc.” (Fainholc, 2012, p.63)

Metodología

El proyecto desde el cual surge el trabajo, se denomina Procesos de mediación pedagógica y tecnológica en las prácticas de enseñanza universitaria. Reconstruir los procesos metodológicos en los actuales escenarios educativo.³ La investigación que propone es de tipo descriptivo-interpretativo, con enfoque cuanti-cualitativo. Los datos se recabaron mediante un cuestionario⁴ on line autoadministrado aplicado a estudiantes de carreras de grado de la UNCA. Con la encuesta se obtuvo una muestra de 1.255 respuestas. En el diseño del cuestionario se

3. Desarrollado por SCYT. UNCA.

4. Fue aplicado entre el 2 y el 13 de agosto del año 2021, estuvo destinado a estudiantes de grado de la UNCA. Para ello se difundió el enlace por los entornos de aprendizaje de todas las unidades académicas, correos institucionales y WhatsApp.

utilizó el software KoboCollet. Las preguntas eran de selección única y múltiple, rating, jerarquización; también se incluyeron preguntas para completar. Se alcanzó una cantidad variada de respuestas según las unidades académicas siendo la Facultad de Humanidades de la que más respuestas se obtuvieron 569, cantidad que representa un (45,3%) de la muestra total.

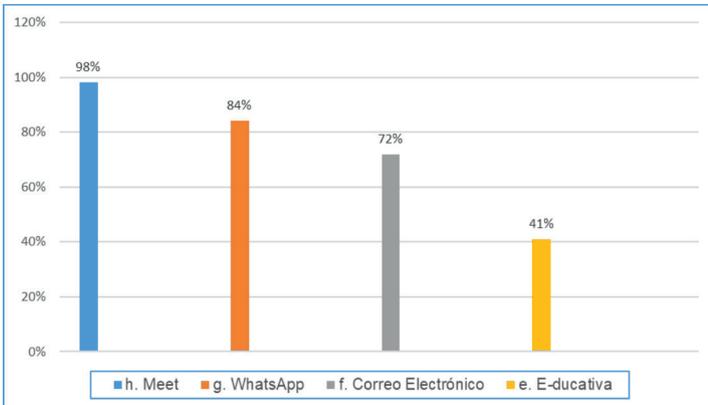
En el cuestionario se indagaron diversos temas, entre éstos se consideró: 1. las plataformas y entornos de aprendizaje que los profesores utilizaron en la enseñanza durante el tiempo de Pandemia, y 2. las acciones que los docentes llevaron a cabo para la construcción de las clases. Las respuestas recuperadas de ambos interrogantes, se describen de forma analítica y se presenta en gráficos sólo las respuestas que obtuvieron los porcentajes más representativos. En el caso de las plataformas y entornos de aprendizajes se incluyen a pie de página los datos de los medios tecnológicos que no fueron presentados en el gráfico.

Los entornos de aprendizaje utilizados por los docentes en tiempos de Pandemia

Las respuestas obtenidas en la pregunta ¿Cuáles son las plataformas y entornos de aprendizajes más utilizados por los docentes al momento de desarrollar sus clases? muestran que los profesores se inclinaron por utilizar con más frecuencia ciertas plataformas, para el desarrollo de las clases y la comunicación con los alumnos. Siguiendo un orden de prioridad los alumnos seleccionaron las siguientes plataformas Meet (98%), WhatsApp (84%), Correo Electrónico (72%) y el aula virtual E-ducativa (41%).

Gráfico N°1: Plataformas y entornos de aprendizajes utilizados por los docentes⁵

Fuente: Base de datos Cuestionario. Continuidad pedagógica en contexto de pandemia: consulta a estudiantes de la UNCA.



Cabe destacar que las plataformas virtuales brindan la “posibilidad de utilizar sistemas de signos (lenguaje oral, lenguaje escrito, imágenes estáticas, imágenes en movimiento, símbolos matemáticos, notaciones musicales, sonidos, etcétera) para representar determinada información y transmitirla” (Coll, 2004, p.2). Según las respuestas proporcionada por los alumnos, los docentes emplearon entornos virtuales que les permitió tanto interacciones en tiempo real como comunicaciones asincrónicas. En el caso de Meet el vínculo se estableció a través de video conferencias con la posibilidad de grabar el encuen-

5. Las plataformas que a continuación se detallan también formaron parte del cuestionario, pero obtuvieron porcentajes menores entre estas se encuentran: Zoom (32%), Facebook (29%), YouTube (27%), Instagram (7%) y Moodle (5%).

tro mientras el mismo se realizaba, lo que permitió a los estudiantes (que no pudieron estar en el encuentro) acceder a la clase con posterioridad, a través de la visualización del video. El WhatsApp, es una aplicación que puede ser usada en celulares y computadoras, esta brindó la posibilidad de establecer comunicaciones de forma sincrónica y asincrónica a través de chats, videos, audios, video llamadas y material digitalizado que contenía bibliografía como consignas de actividades. El Correo electrónico permitió a los docentes compartir material bibliográfico, receptor trabajos y realizar una devolución escrita de los mismos y también contar con un registro de los trabajos recibidos. El aula virtual E-ducativa, brindó la posibilidad de “almacenar, organizar y facilitar el acceso de profesores y estudiantes a los contenidos” (Coll, 2004, p. 16), ya que a través de esta plataforma se pueden presentar los contenidos de forma escrita o mediante enlaces de los videos grabados por Meet o You Tube, admite asimismo realizar foros y wikis, y subir PDF con material bibliográfico, etc. Esta plataforma ofició también de receptáculo de las actividades que el docente asignaba a los alumnos y de sus respectivas correcciones. En la actualidad la Facultad de Humanidades, sostiene la bimodalidad de la enseñanza, y el empleo de E-ducativa como un recurso de uso obligatorio para el docente.

El uso de las diferentes plataformas, tuvieron un rol protagónico en el sostenimiento de las trayectorias escolares ya que a través de ésta los docentes continuaron transmitiendo los contenidos disciplinares mediante exposiciones, explicaciones y diálogos lo que les permitió seguir enseñando como también construir un vínculo con los alumnos. Otros de los usos dados a la tecnología, fue el de seguimiento y control de las actividades de enseñanza y aprendizaje, en este caso los entornos virtuales

permitieron acompañar los progresos en el aprendizaje de los alumnos como también identificar las dificultades en la comprensión de los temas para así poder brindar asistencia para una adecuada construcción de los saberes.

Las acciones de los docentes en la construcción de las clases

En cuanto a la pregunta: Con relación a la forma en que construyen las clases los docentes. ¿Con qué frecuencia realizan las siguientes acciones?, las respuestas seleccionadas por los alumnos en la opción Siempre, mostraron que los profesores empleaban con mayor frecuencia las siguientes acciones: f. Demuestran que dominan el conocimiento que enseñan, con un (36%), h. Provocan el diálogo y discusión en torno a los contenidos que enseñan, con un (29%) y c. Primero explican la teoría y luego envían/proponen el trabajo práctico, con un (28%).

En la opción Muchas Veces, las acciones que obtuvieron mayor porcentaje fueron: a. Exponen y explican los contenidos durante las clases con un (43%); b. Primero explican la teoría y luego envían/proponen el trabajo práctico, con un (40%) y f. Demuestran que dominan el conocimiento que enseñan, con un (36%).

Las acciones que se destacaron en la opción Algunas Veces, se encuentran: c. Recuperan los saberes previos de los estudiantes para enseñar, con un (30%); b. La clase se basa en la lectura del material bibliográfico y luego respondemos preguntas vinculadas al texto, con (29%) y d. Organizan las actividades con relación al tiempo disponible de la clase, con un (28%).

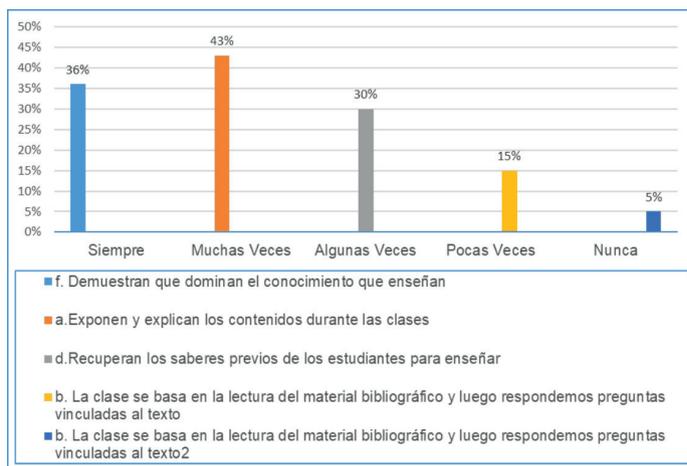
En la opción, Pocas Veces, los estudiantes seleccionaron: b. La clase se basa en la lectura del material bibliográfico y luego respondemos preguntas vinculadas al

texto, con un (15%); c. Recuperan los saberes previos de los estudiantes para enseñar, con un (15%) y g. Recuperan producciones culturales (artísticas, científicas, tecnológicas) para la construcción del conocimiento, con un (15%).

En el caso de la respuesta Nunca, las acciones más seleccionadas fueron: b. La clase se basa en la lectura del material bibliográfico y luego respondemos preguntas vinculadas al texto, con un (5%); g. Recuperan producciones culturales (artísticas, científicas, tecnológicas) para la construcción del conocimiento, con un (5%) y d. Recuperan los saberes previos de los estudiantes para enseñar, con un (5%).

Gráfico N° 2: Las acciones docentes y la construcción de las clases⁶

Fuente: Base de datos Cuestionario. Continuidad pedagógica en contexto de pandemia: consulta a estudiantes de la UNCa.



6. En el Gráfico N°2, solo se presentan las acciones con mayor porcentaje en las respuestas: Siempre, Muchas Veces, Algunas Veces, Pocas Veces y Nunca.

Los acciones realizadas por los docentes permite ratificar la afirmación de Cox, que los cambios a nivel de la enseñanza “residen en la transformación de las prácticas docentes, [las cuales] constituyen el núcleo más difícil de cambiar de los sistemas educativos” (p. 12), esto puede observarse en la construcción de las clases que realizaron los docentes durante la Pandemia, los cuales recurrían con frecuencia a la utilización de estrategias didácticas tradicionales empleadas en las clases presenciales antes de la crisis sanitaria. Los encuentros sincrónicos por Meet, reemplazaron las clases magistrales en las que los docentes desplegaban sus conocimientos a través de exposiciones y explicaciones, práctica a la que los alumnos universitarios estaban habituados. “La emergencia sanitaria forzó condiciones que propiciaron la necesidad de salirse de los modos ‘tradicionales’ (...), pero que, la fuerza de la costumbre y de lo instituido, actúan[ron] como inhibidores del cambio” (Barboza Norbis y Garrido Luzardo, 2020, p.9).

La presentación oral de los temas, la lectura de bibliografía, el diálogo y la pregunta, y la asignación de trabajos fueron las estrategias didácticas más empleadas por los docentes. Las menos utilizadas son las que permiten vincular creaciones culturales y artísticas, con teorías y conceptos de las asignaturas.

Reflexiones finales

Las respuestas de los estudiantes demuestran que la mediación pedagógica realizada por los docentes en tiempos de Pandemia, se caracterizó por el uso recurrente de algunos medios tecnológicos, entre éstos se encuentran el Meet, el WhastsApp, el Correo Electrónico y el Aula Virtual. La predominancia en el uso de estas plataformas

permite suponer que eran las de mayor accesibilidad para los alumnos y las más conocidas por los docentes, a las cuales se recurrió en vistas a responder de forma urgente a la necesidad de continuar educando.

Estas plataformas, permitieron a los docentes establecer contacto con los estudiantes, llevar a cabo la enseñanza, realizar intercambio de materiales bibliográficos y audiovisuales, asignar actividades, como también tomar evaluaciones.

En cuanto al uso de los medios tecnológicos en el marco de las clases, se observa que los docentes, en su gran mayoría, los emplearon para llevar a cabo exposiciones y explicaciones verbales (orales y escritas) de los contenidos, situación que pone al descubierto que los profesores no disponían de alfabetización digital al momento que se iniciara con las clases mediadas por plataformas virtuales, razón por la cual se vieron limitados en cuanto a implementar innovaciones en la enseñanza, como también a usar o combinar recursos de forma creativa. Puede observarse que los medios tecnológicos empleados por los docentes, el uso que les dieron, y las acciones que concretaron para llevar a cabo la enseñanza, estuvo supeditado en 1º lugar al conocimiento tecnológico que disponían y en 2º término a las formas de construir las clases que recurrentemente utilizaban durante la presencialidad las cuales conformaban verdaderas rutinas didácticas, las cuales fueron difíciles de evadir o modificar durante la enseñanza mediada por tecnología.

Referencias bibliográficas

Barboza Norbis, Lidia y Garrido Luzardo, Lidya (20 y 21 de agosto de 2020). Educación Híbrida en Uruguay. 2020 Procesos de transformación de la educación

- y el aprendizaje desde un enfoque de capacidades anticipatorias. Entre cambio y permanencia. II Simpósio Internacional de Comunicação, Educação e Tecnologia. Cultura Digital e Mediatização Pedagógica: desafio docente. Mediatização digital. II Sictet on line Universidad Estatal del Centro-Oeste, Unicentro: Brasil.
- Coll, César (agosto- enero de 2004). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Una mirada constructivista. Revista Electrónica Sinéctica, (25). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/998/99815899016.pdf>
- Coll, César; Mauri Majós, María Teresa y Onrubia Goñi, Javier (mayo de 2008). Análisis de los usos reales de las tic en contextos educativos formales: una aproximación sociocultural. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 10 (1). Recuperado de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000100001
- Cox, Cristian (2010). Educación en el Bicentenario: dos Agendas y calidad de la política. En: Martínez Larrechea, E., Chiancone, A. (Compilad.) Políticas Educativas en el Cono Sur. Recuperado de http://bibliorepo.umce.cl/libros_electronicos/arte/arvi_2.pdf
- Díaz, Ana Griselda. (octubre de 2020). Tiempos de pandemia y enseñanza universitaria: recrear las propuestas metodológicas entre el hogar y las plataformas de medios conectivos. Revista Innovaciones Educativas, 22. Recuperado de https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S2215-41322020000300050&script=sci_arttext&tlng=es
- Edelstein, Gloria. (1998). Un capítulo pendiente: el mé-

- todo en el debate didáctico contemporáneo. En G. Edelstein Corrientes didácticas contemporáneas (p. 75-89). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Fainholc, Beatríz (2004). El concepto de mediación en la tecnología educativa apropiada y crítica. *Educ.ar*, 1-6. Recuperado de https://cmapsinternal.ihmc.us/rid=1119466861556_1804172076_502/educ.ar%20Educacion%20y%20TIC_%20El%20concepto%20de%20mediacion%20en%20la%20tecnologia%20educativa%20apropiada%20%20critica.pdf
- Fainholc, Beatríz (2012). La formación del profesorado inscripta en una visión de la Tecnología Educativa Apropriada y Crítica. En B. Fainholc Una tecnología educativa apropiada y crítica: nuevos conceptos. (pp.63-72). Buenos Aires, Argentina: Lumen Humanitas.
- Pardo Kuklinski, Hugo y Cobos, Cristóbal. (2020). Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia. Barcelona: Outliers School
- Maggio, Mariana. (2018). Reinventar la clase de la universidad. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Maggio, Mariana. (2016). Enriquecer la enseñanza. Buenos Aires, Argentina: Paidós
- Salomón, Gavriel. (1992). Las diversas influencias de la tecnología en el desarrollo de la mente. *Aprendizaje e Infancia*, (58),143-159.
- Steiman, Jorge. (2018). Las prácticas de la enseñanza- en análisis desde una Didáctica reflexiva-. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

Un relato de experiencia: de la reflexión de los aprendizajes mediados por tecnologías al portafolio como estrategia evaluativa

Nancy Victoria Ríos
Nancyvictorarios@gmail.com
UNT

Didáctica General: las mediaciones tecnológicas en las prácticas de enseñanza

Introducción

El presente relato da cuenta de la experiencia de cursada 2022 del seminario La evaluación de los aprendizajes en entornos mediados por tecnologías correspondiente al segundo año de la Maestría en Tecnología Educativa de la Universidad Nacional de Buenos Aires. A través del portafolio como estrategia de evaluación de los aprendizajes (Rueda y Díaz Barriga. 2004) se realiza un análisis de tres actividades propuestas: análisis de relato de experiencia de evaluación, coevaluación entre pares y bitácora poniendo de manifiesto la importancia de la evaluación de los aprendizajes mediados por tecnologías en las prácticas de enseñanza, como impacta en los estudiantes y los aportes que realiza la tecnología educativa.

La evaluación es un fenómeno complejo de analizar, ya que atraviesa todos los órdenes didácticos/pedagógicos. Tal como lo plantea Lipsman y Roig (2015) “en el debate didáctico contemporáneo, la evaluación constituye un tema de difícil resolución que da cuenta de posi-

ciones controvertidas y polémicas desde una perspectiva política, pedagógica y didáctica” (p. 69). En este sentido, es relevante centrarnos en los enfoques epistemológicos de evaluación de los aprendizajes que sustentan nuestras prácticas, cómo impactan en nuestras formas de evaluar y cómo resignifican los estudiantes estas instancias de evaluación que les proponemos.

En este contexto Lipsman y Roig (2015) recuperando los aportes de Litwin (1998) plantean que:

la evaluación de los aprendizajes, como campo y problema, siempre estuvo relacionada con procesos de medición de los mismos para acreditación o certificación, y rara vez con el proceso de toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos, con las dificultades de adquisición, de comprensión o la transferencia de los temas y problemas objeto de estudio” (p. 2)

De esto se desprende, por un lado, entender la evaluación como un campo, que debe abordarse en su permanente análisis, con sus puntos críticos, y con el objeto de promover aprendizajes genuinos y significativos en docentes y estudiantes. Por otro lado, producir conocimiento sobre la evaluación de los aprendizajes y problematizar los mismos nos permite entrar en tensión con lo que aprendimos en nuestra biografía escolar (Alliud, 2002), así como también en nuestra formación como docentes, tanto en conocimientos teóricos como experienciales, en palabras de Lipsman y Roig (2015).

Atendiendo al objetivo que persigue el portafolio en los procesos de evaluación formativa, comenzaré por la actividad de semana 2, análisis de una experiencia de evaluación que para nuestra compañera era innovadora.

“Mi buena experiencia en evaluación de los aprendizajes como estudiante sucedió cursando la licenciatura, en

el espacio de uno de los seminarios, donde por primera vez en mi carrera, la profesora dejó que rindiera el final con mi experiencia áulica como docente de educación especial que trabajaba con jóvenes y adultos pronto a insertarse en el ámbito laboral. Fue un aprendizaje mutuo, ya que en mi campo de desempeño (la mayoría de las veces) se habla de las PCD infantilizándolas o creyendo que son “niños eternos”, lo que permitió que se visibiliza el espacio y se comenzará a tratar el tema en el interior de la materia” (relato de compañera C) ¹

Para realizar el análisis consultamos más información, por ejemplo, que la cursada fue a distancia, tenían evaluaciones parciales a lo largo de la misma, trabajos prácticos con preguntas y cuestionarios múltiple choice. La única instancia presencial era el examen final que consistía en integrar los contenidos de la materia y exponer a través de una presentación digital de 15 minutos, frente a un tribunal.

Si bien el docente de la materia le había permitido a la estudiante poder traer su experiencia como docente y en función de ello desarrollar su examen final. Consideramos que no ha sido una experiencia completamente innovadora. Podemos delinear algunos aspectos críticos que aparecen y que nos da orientaciones para entender la evaluación como multirreferencial (Litwin, 1998).

Si por evaluación entendemos el juzgar -dar cuenta del valor de algo- podemos reconocer que juzgamos nuestro entorno, nuestras necesidades, nuestros deseos de manera casi permanente. Nos hacemos expertos en juzgar de manera holística o integrada. Pero a medida que transcurren los años, aprendemos también que la tarea no es tan sencilla. Nos damos cuenta de lo complejo que es juzgar

1. Actividad realizada de forma individual la primera semana de cursada del seminario.

cuando tenemos en cuenta múltiples variables. El tener en cuenta una sola perspectiva de análisis nos remite al control y no a la evaluación. (p. 165)

Es este sentido se plantea la necesidad de analizar las prácticas de evaluación desde múltiples variables. Entender la evaluación desde esta perspectiva, nos da una mirada compleja, desde el rol del docente, estudiante, sus concepciones de evaluación, de aprendizaje, el diseño del instrumento, el contexto, etc. y las contradicciones que aparecen en torno al acto de evaluar. Además de controversias hablamos de tensiones, tal como lo plantea Perrenoud (2008), en esta oportunidad podemos ver como se dan las dos lógicas, una vinculada con la regulación de los aprendizajes cuando el profesor decide aceptar la petición de la alumna de planificar su examen en función su experiencia como docente, esto también está vinculado con un proceso de metacognición en el cual la estudiante busca un camino para presentar su evaluación, desde una mirada teórica- práctica. Por otro lado, la otra para la certificación y evaluación, es decir no deja de ser una evaluación para la acreditación y comprobación de los contenidos dados. Si avanzamos un poco más sobre la cursada de la materia, era de carácter semipresencial y sostenida en un campus virtual, los instrumentos de evaluación a lo largo de la cursada eran trabajos prácticos de comprobación, reproducción de contenidos y múltiple choice. Esta información nos lleva a mirar qué tipos de evaluación se da en el marco de una propuesta de educación a distancia. En relación con lo mencionado Barberá (2006) nos invita a pensar en la valoración que hacemos de la práctica educativa virtual de la evaluación. Si bien lo que plantea la autora como punto fuerte en una propuesta pedagógica en la virtualidad es la asincronía, la flexibilidad y la importancia de los procesos comunicativos.

También hay puntos débiles, esta situación se refleja en uno de los instrumentos de evaluación, que son los trabajos prácticos de comprobación/reproducción de contenidos y los cuestionarios múltiples choice. En palabras de la autora: “Es decir, la posibilidad de acceso y consulta es abierta, pero al final el proceso instruccional se resume en una serie de trabajos parcelados y con pocas relaciones internas entre ellos disminuyendo una consecución más dúctil y adaptada desde la perspectiva del aprendiz y del propio aprendizaje” (Barberá, 2008 p. 3). Utilizar estos tipos de instrumentos, si no están pensados más allá de esta lógica, deja de lado aprovechar las potencialidades de la evaluación de los aprendizajes en un entorno virtual, a través de las retroalimentaciones y las evaluaciones en las que los cursantes sobre todo encuentren y construyan sentido sobre lo que están aprendiendo.

Sobre los cuestionarios de opciones múltiples, los ubicamos en la evaluación automática. Barbera (2008) también hace una valoración de la misma en términos que permite una respuesta y retroalimentación rápida, y que el instrumento es diseñado por el docente. No obstante, cuando pensamos en las limitaciones de este instrumento. La autora nos dice:

El evidente inconveniente se refiere a la limitada intercomunicación que se da entre profesor y alumnos, en el sentido que al no ser una comunicación en vivo y ajustada a lo que sucede, sino estandarizada, se omite la personalización de las respuestas. (Barberá, 2008, p. 8)

También podemos identificar que hay rasgos que darían cuenta de la patologización de la evaluación (Litwin, 1998), ya que muchas de estas prácticas se centraron en la evaluación, para el estímulo del aprendizaje. ¿Qué quiere decir esto? Que los instrumentos de evaluación se

presentan de forma aislada, las actividades no son coherentes con la evaluación final, y que si bien resulta valioso la apertura del docente, no deja de ser una evaluación tradicional, enmarcada en enfoques clásicos de evaluación (Lipsman, 2015) en base a los tópicos centrales de la materia. En términos de Barberá (2006) una evaluación del aprendizaje.

Coincidiendo con Litwin, es fundamental recuperar esta idea de patologización de la evaluación y avanzar sobre concepciones basadas en la evaluación como multidimensional, y como un campo de controversias, que a su vez nos permitan entender desde los aportes de la Tecnología Educativa la importancia de preparar el terreno para evaluaciones en las que se construyan significados, a lo largo de la cursada, que coincidan con las actividades dadas, y sobre todo que promuevan la comunicación y la mejora de los aprendizajes a través de la evaluación formativa y la coevaluación entre pares.

Respecto a la segunda actividad correspondiente a la semana 3 del seminario, consistía en evaluar el análisis de la experiencia de evaluación que había realizado otro grupo, a través de una rúbrica facilitada por las profesoras. El objetivo principal era transitar por una instancia de coevaluación entre pares, la misma es una evaluación formativa, orientada principalmente a la toma de decisiones tanto para los estudiantes, como para los docentes, como lo plantea Perrenoud (2008)

Posicionarnos como revisores del trabajo de otro grupo nos permitió entender lo valioso que es para el otro la mirada de alguien externo en lo que se refiere a la evaluación que ha realizado. Esto implicó también poner en valor la importancia de la definición y cristalización de los criterios de evaluación, pero también la retroalimentación y el feedback, es decir la importancia de los

procesos comunicativos en el marco de una propuesta de evaluación.

En este desafío de evaluar desde lo formativo, el instrumento “Escalera de retroalimentación”, ha sido de orientación al momento de realizar la devolución a nuestros pares. Además, resultó valioso, ya que tiene un impacto hasta emocional y afectivo en la valorización del trabajo realizado, que promueve y desarrolla procesos de metacognición. Esto se puede visualizar en las valoraciones que han hecho nuestras compañeras sobre nuestro trabajo.

En sintonía con lo planteado, recuperamos los aportes de Lezcano y Vilanoza (2017)

Se requiere una evaluación congruente con la concepción del proceso de aprendizaje de partida. De ahí la importancia de interesarse por los fundamentos pedagógicos y de incluir la evaluación en los cambios metodológicos asociados al uso de estrategias centradas en el alumno mediante tecnología de la información y la comunicación. De nada sirven estas si no se producen cambios también en la evaluación (p. 3)

Con lo mencionado, se refleja la importancia de los procesos de comunicación y feedback, en la evaluación formativa (Barberá, 2006), a través de la retroalimentación escrita en el foro, y los interrogantes que nos han invitado a reflexionar, inclusive en el lenguaje en que está redactada conciso, claro y ameno, sostenidos estos procesos en el entorno virtual, donde se despliega la acción educativa, es decir la cursada de este seminario.

Sumando a esta idea, también es importante revalorizar el papel de la tecnología educativa en estas instancias, por lo cual coincidimos con Gros Salvat y Cano García (2021)

Desde esta perspectiva, la tecnología supera algunas funciones tradicionales (facilitar la gestión de información, automatizar procesos de calificación, acelerar la obtención de respuestas correctas o generar mensajes automáticos para proveer feedback) para pasar a tener otro papel. Su rol ha de ser el de dar soporte a la actividad del estudiante para representarse una tarea, comprender los criterios de evaluación (y participar en el establecimiento de los mismos), monitorear su propio progreso, ser más consciente de los procesos que realiza y de cómo puede modificarlos y reflexionar sobre la calidad de sus producciones (p. 108)

Como tercera producción he seleccionado la actividad de construcción de una bitácora, que dé cuenta del proceso vivido durante el seminario. Mi bitácora comienza con un caso particular, cuando inicié este seminario decidí incursionar en un tipo de parcial diferente en uno de los espacios curriculares de los cuales soy docente.

La propuesta inicial del parcial era grupal, colaborativa y sobre todo de producción. La primera parte consistía en hacer una cartografía educativa con los contenidos de la unidad 1 y una explicación sobre la misma. Al plantear la evaluación surgieron dificultades en su implementación, después de explicar el valor de este formato de parcial, finalmente en mutuo acuerdo entre las estudiantes quedamos en modificar la evaluación. La propuesta definitiva mantenía la consigna de la construcción de la cartografía, pero podían realizarla en parejas o en grupo (de modo que ninguna quedará sola), por decisión de ellas suprimimos el intercambio presencial de lo realizado y la entrega se haría en el classroom, se mantenían los criterios de evaluación presentados en la consigna, con la ponderación de cada uno.

Lipsman y Roig (2015) recuperando aportes de Lipwin (1997) insisten en la importancia de reflexionar las

experiencias de las prácticas evaluativas, afirmando que “permiten entender que la evaluación es el momento de mayor aprendizaje para el docente” (p. 70)

Asimismo, me he sentido interpelada como profesora, y como estudiante (ya que estaba cursando este seminario en ese momento) en el momento que les propuse este tipo de evaluación. Decidí continuar con la evaluación, realizando los ajustes necesarios en base a los acuerdos y haciendo la retroalimentación a cada parcial grupal una vez entregado. Posteriormente, me han surgido una serie de reflexiones, después de que las estudiantes transitaran por esta instancia de evaluación, y yo haber realizado la retroalimentación (escrita) en el classroom.

En primer lugar, esta evaluación para las estudiantes había sido una evaluación sorprendente (Litwin, 1998), ya que anteriormente habían sido evaluadas, pero a través de la entrega de trabajos prácticos (preguntas que debían contestar). En cambio, el parcial era diferente, tenían que reconstruir lo aprendido a través del diseño de una cartografía y después explicarla, quizás por esto es que por más que haya explicado el sentido del parcial, las estudiantes expresaban dudas e inquietudes sobre cómo hacer el mismo. Aparece otra cuestión no menos importante, la exigencia de la lealtad, principio propuesto por Litwin (1998) al mantener como docente este tipo de evaluación, si bien se realizaron modificaciones, no fueron sustantivas, por lo que se sostuvo en mayor parte la propuesta inicial, Lispman y Roig (2015) coincidimos con sus planteos cuando nos dicen que este principio se da cuando la evaluación aparece como un acto sorpresivo, cuando se estructura la enseñanza a través de lo que se va a evaluar o cuando la búsqueda por la innovación y la creatividad en las propuestas buscan desafíos cognitivos muy lejanos para las posibilidades reales de resolución

por parte de los estudiantes. En mi afán de querer ser innovadora, no pensé que quizás las alumnas se sentirían cómodas con otro tipo de evaluación o que no había desarrollado actividades similares hasta llegar a esta evaluación.

Camillioni (2008) me ha permitido pensar en los errores de este instrumento de evaluación, a través de las hipótesis. Por un lado, en la hipótesis abstracta, porqué las estudiantes realizaron un resumen en función de lo solicitado en la consigna, de lo que para ellas tiene sentido, pero también hay una hipótesis reconstructiva, ya que reconstruyen lo que significa para ellas una cartografía y logran plasmar los temas de la Unidad 1 en su parcial.

También se identifican otros tipos de errores Aftolfi (2003):

- Errores debidos a la comprensión de las consignas, ya que la consigna era muy distinta a consignas anteriores y al ser totalmente distinta a lo que comúnmente hacían en trabajos prácticos, las estudiantes tenían dificultades para entenderlas. Este tipo de error también se encuentra vinculado con los errores ligados a las operaciones mentales, ya que se daba una incoherencia entre las demandas cognitivas promovidas en los trabajos prácticos como ser identificar, explicar, etc. y las demandas cognitivas que buscaba que desarrollen en este parcial, entre las que se pueden mencionar fundamentar, construir, diseñar.
- Por último, se vislumbran también errores resultados de los hábitos escolares o de la mala interpretación de las expectativas. En esta tipología, el error resultado de los hábitos escolares se origina por cómo han sido evaluadas a lo largo de su biografía escolar, a través de evaluaciones tradicionales

en las que el fin es la acreditación de saberes y la calificación, y la patologización. El error resultado de la mala interpretación en este caso se da por parte del docente, quien ritualiza el conocimiento, en este caso de la Pedagogía y espera que las estudiantes respondan de determinada manera, cuando al ser una evaluación sorprendente, esto impacta en cómo la resuelven las mismas.

Para finalizar si decidiría plantear una evaluar similar, tendría en cuenta estos aspectos, pero principalmente las demandas y necesidades de los/as estudiantes, teniendo presente que tenemos que prepararnos para estas instancias y que es camino arduo a recorrer, que seguro requerirá más tiempo, más trabajo en el aula, y más procesos de regulación y autorregulación orientados a la mejora de los aprendizajes y a la toma de decisiones por parte de la docente.

Consideraciones finales

A través de la estrategia evaluativa del portafolio que me ha posibilitado reflexionar sobre todo el proceso transitado en este seminario me han resultado potentes los términos de la evaluación como multireferencial, la retroalimentación formativa y el error como posibilidad. Creo firmemente que la retroalimentación es una manera de hacer conscientes a los estudiantes de sus procesos de aprendizaje y de cómo autorregular los mismos, también es una invitación a pensar otras formas de evaluar, a través de la sugerencia, la valoración del logro obtenido sea mucho o poco y de lo que el estudiante puede potenciar, también por el impacto que tiene en la subjetividad y en cómo repercute en ellos, es abrir el abanico e ir más allá de un número. Por otro lado, pensar el error como posi-

bilidad implica hacer una revisión exhaustiva de nuestras prácticas evaluativas y en función de ella transformarlas, esta concepción se aleja de la estigmatización, del color rojo, del tachado, para avanzar hacia un análisis más profundo de las prácticas evaluativas, para así poder transformarlas.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A (2002) Los residentes vuelven a la escuela. Aportes desde la biografía escolar. En De aprendices y Maestros, Davini, (coord.) Educación. Papers de: Bs. As.
- Astolfi, J. P. (2003) "El error, un medio para enseñar". Sevilla: Díada Editora. "La Retroalimentación a través de la Pirámide de Daniel Wilson" (Traducido al español por Patricia León Agustí, Constanza Hazelwood y María Ximena Barrera) <http://fundacies.org/site/wp-content/uploads/2019/08/Retroalimentacion-EdR.pdf>
- Camilloni, A. "Las apreciaciones personales del profesor" (Mimeo). Litwin, E. (2008). "El oficio del docente y la evaluación" en "El oficio de enseñar: condiciones y contextos". Paidós. Buenos Aires.
- Lezcano, L. y Vilanova, G. (2017) "Instrumentos de evaluación de aprendizaje en entornos virtuales. Perspectiva de estudiantes y aportes de docentes" Informe Científico Técnico UNPA, ISSN-e 1852-4516, Vol. 9, N.º. 1, págs. 1-36. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5919087>
- Litwin, E. (1998) La evaluación como campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la enseñanza. En: Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. y Palou de Maté, M. del Carmen. La evaluación de los

aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo (pp.11 a 34). Paidós. Buenos Aires. <https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2013/10masCelman/LitwinLa%20evaluaci%C3%B3n%20campo%20de%20controversias001.pdf>

Perrenoud, P. (2008) “La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas”. Buenos Aires:Colihue.

Roig, H. y Lipsman, M. (2015). La evaluación en perspectiva crítica y creativa. Relecturas a los aportes de Edith Litwin para la evaluación del aprendizaje y la enseñanza. *Revista Del IICE*, (37), 69-80. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/3451/3185>

Rueda Beltrán, Mario y Frida Díaz-Barriga (2004),”El portafolios docente como recurso innovador en la evaluación de los profesores”, en Mario Rueda y Frida Díaz-Barriga (coords.), *La evaluación de la docencia en la universidad*, México, UNAM, pp. 1-10

Construcción de proyectos de enseñanza en la virtualidad

Evelyn Rocío Castillo

ecastillo@unsam.edu.ar

Belen Steiman

bsteiman@unsam.edu.ar

Silvia Vives

svives@unsam.edu.ar

UNSAM

Introducción

El presente artículo tiene como propósito desarrollar el relato de una experiencia llevada a cabo desde el Área de Humanidades Virtual de la Escuela de Humanidades (UNSAM) para la virtualización de carreras de grado y posgrado. El objetivo fue disponer un área específica de trabajo capaz de acompañar a la comunidad educativa, particularmente los equipos docentes, con el fin de ofrecer orientación y acompañamiento en relación a la toma de decisiones y la construcción de estrategias para la inclusión de las tecnologías digitales con sentido didáctico, así como para el desarrollo y puesta en marcha de diversas propuestas educativas, el diseño de aulas virtuales, materiales didácticos y recursos digitales.

El trabajo del equipo, en el que se destaca el apoyo de las procesadoras didácticas, tuvo como fin potenciar la construcción de la plataforma como un entorno virtual de enseñanza y aprendizaje que pudiera poner el énfasis en el desarrollo de estrategias de interacción, considerar

la potencialidad de la modalidad para favorecer la construcción de proyectos de enseñanza flexibles en el tiempo y el espacio, facilitar el acceso de estudiantes al sistema superior de enseñanza, haciendo hincapié en el desarrollo de estrategias de interacción de modo que el espacio no sea considerado como un repositorio de bibliografía sino un entorno que habilite procesos colaborativos de construcción de conocimiento.

Palabras clave: *Didáctica; Tecnología; Enseñanza*

Desarrollo

Distintas experiencias e investigaciones dan cuenta de que las nuevas tecnologías ofrecen un escenario propicio para la construcción de nuevas propuestas de enseñanza y aprendizaje basadas en la construcción colaborativa del conocimiento, acordes a las nuevas demandas sociales, culturales y laborales. En este sentido, nos parece que resulta fundamental aprovechar los recursos tecnológicos disponibles y en permanente expansión para generar nuevas propuestas que favorezcan el acceso a la Educación de Nivel Superior.

En este marco, nos parece útil retomar una conceptualización desarrollada por Mariana Maggio (2012) en su libro “Enriquecer la enseñanza: Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad”. Este concepto es la enseñanza poderosa, y se puede definir, a grandes rasgos, como aquello que “...crea una propuesta original que nos transforma como sujetos y cuyas huellas permanecen” (p. 46). Según la autora, la enseñanza poderosa se caracteriza por dar cuenta de un abordaje teórico actual; por posibilitar el pensamiento al modo de la disciplina; por mirar en perspectiva; por encontrarse formulada en tiempo presente; por ofrecer una estructura original; y, un

punto de gran riqueza y en el cual vale la pena detenerse, la enseñanza poderosa conmueve y perdura.

El modelo pedagógico del Proyecto de Educación Virtual de la EH se desarrolla en base a las siguientes características:

- Las propuestas de Educación a Virtual o Bimodal se desarrollan en un entorno virtual especialmente diseñado para la Escuela. Se trata de un campus virtual, que se implementa en la plataforma Moodle, (de código abierto)
- La interacción a distancia se desarrolla a través de las herramientas del campus virtual, de modo tanto sincrónico como asincrónico. Se prioriza el uso de las herramientas de la plataforma para concentrar la interacción en la unidad curricular.
- A cada equipo docente de carrera de grado o posgrado acompañados por el equipo de Virtual EH, se le asigna una procesadora didáctica, cuyo trabajo se orienta a encontrar acuerdos y estrategias para el diseño de materiales didácticos y recursos digitales elaborados especialmente para el dictado virtual o bimodal de cada cursada
- Por otro lado, a cada grupo de estudiantes se le asigna una tutora, que será quien los acompaña y los guía durante el cursado de las materias. La tutora acompaña al/a la estudiante para ayudarlo/a a conocer la Universidad, el Sistema de Educación a Distancia, sus obligaciones y derechos como estudiante, y toda aquella información y apoyo necesario para garantizar su inserción en la educación superior. Se piensa especialmente en incentivar las actividades de tutoría en educación virtual y bimodal a fin de minimizar los índices de deserción.

- El trabajo del equipo de Humanidades virtual, estará orientado a desarrollar de estrategias de didácticas que permitan potencialidad de las características de la modalidad virtual, favorecer la construcción de proyectos de enseñanza flexibles en el tiempo y el espacio, facilitar el acceso de estudiantes al sistema superior de enseñanza, hacer hincapié en el desarrollo de estrategias de interacción de modo que el espacio no sea considerado como un repositorio de bibliografía sino un entorno que habilite procesos colaborativos de construcción de conocimiento y favorecer estrategias que permitan enriquecer la enseñanza, diseñar entornos de enseñanza-aprendizaje que favorezca la creación de oportunidades con el interés de crear propuesta originales, significativas, que “nos transforma como sujetos y cuyas huellas permanecen” (Maggio,2012)

En el intercambio con los equipos docentes de cada carrera, y en el marco del programa propuesto, las procesadoras didácticas desarrollan una propuesta con recursos, materiales y contenidos especialmente diseñados y seleccionados para la puesta en marcha de cada cursada. Tanto en la modalidad virtual como en la bimodalidad, se diseñan recursos didácticos que incorporan y articulan lenguaje escrito, recursos gráficos, audiovisuales e interactivos, entendidos como mediadores pedagógicos y diseñados en base a las premisas expuestas anteriormente.

El equipo se centra en el trabajo colaborativo entre procesadoras didácticas, profesores/as y tutoras a fin de mejorar la propuesta pedagógica, didáctica y tecnológica. Es así que se lleva a cabo un diálogo complejo entre los objetivos pedagógicos y las potencialidades tecnológicas de la plataforma virtual, mediadas por la propuesta pedagógica, pilar central de esta relación. Este modo de traba-

jo colaborativo se sostiene entre los tres campos de saberes: las disciplinas, la enseñanza y las tecnologías, origina propuestas de enseñanzas significativas, enriquecedoras y de gran valor para la EH.

La utilización de las herramientas tecnológicas reviste una gran multiplicidad de modos en los cuales un proyecto puede ser plasmado a través del aula virtual, en tanto se abren diversos caminos a través de los cuales se podrá invitar a los/as estudiantes a acercarse a los contenidos e interactuar con los mismos. En este sentido, la elección de estas herramientas y el diseño de estrategias didácticas adecuadas, no podrá seguir un manual de uso que pueda aplicar a todas las situaciones ni su conveniencia estará definida por el recurso en sí mismo, sino que estas características se definirán de acuerdo a cuáles son los objetivos planteados en ese programa, los propósitos que posee ese equipo docente y las características específicas de cada grupo de estudiantes.

Nos interesa traer a colación el concepto de alfabetismo transmedia, propuesto por Carlos Scolari (2018). El mismo “se entiende como un conjunto de habilidades, prácticas, valores, sensibilidades y estrategias de aprendizaje e intercambio desarrolladas y aplicadas en el contexto de las nuevas culturas colaborativas” (p.4). Esta propuesta, ubica a los/as docentes en un lugar de cambios, reflexiones y desafíos, que se relacionan con la posibilidad de pensar nuestras clases desde múltiples dimensiones y perspectivas. Este alfabetismo, focaliza la mirada en lo que hacen los/as jóvenes en los medios, y los/as considera “prosumidores”, esto es productores + consumidores. El concepto de alfabetismo transmedia nos invita a indagar y recuperar eso que están haciendo los/as jóvenes en los medios, fuera de las instituciones educativas, y que vale la pena poner a jugar dentro de las aulas.

En este marco, es necesario que los equipos docentes, al momento de pensar sus clases y propuesta en general, puedan revisar sus prácticas de modo reflexivo, y abrir la apuesta a distintas preguntas: ¿Cómo pensar la clase en entornos virtuales? ¿Qué recursos y actividades proponemos para esta clase, para este grupo específico? ¿Qué estrategias pueden potenciar mi propuesta? ¿Qué recursos pueden facilitar los procesos de enseñanza/aprendizaje y cuáles generan mayores obstáculos? ¿Cuál es el sentido de utilizar determinado dispositivo? ¿Enriquece la propuesta? ¿Es acorde a los objetivos planificados y dinámicas de interacción esperadas?

Son estas preguntas las que pueden marcar el eje del trabajo en la puesta en marcha de proyectos con dictado virtual o bimodal, ya que motorizan una interpretación del espacio virtual, entendido como el entorno donde puede desplegarse una propuesta, y a la tecnología como recurso que habilita, acompaña y enriquece.

Es tarea de la procesadora didáctica acompañar a los equipos en el planteo de dichas preguntas, y encontrar estrategias para el desarrollo de una cursada virtual. Para esto, se llevan a cabo reuniones de equipo a fin de exponer inquietudes, dudas, dificultades en relación a la tarea, como también acordar decisiones a llevar a cabo en relación a la utilización de los materiales didácticos, elaboración de evaluaciones, uso de la plataforma, capacitación a profesores/as o tutoras, etc. Así como distintas instancias de capacitación y encuentros junto a los docentes

En este punto algo a destacar es que la innovación mediante el uso de la tecnología no se definirá en términos de cuál es el dispositivo utilizado sino que su riqueza radicará en las decisiones que haya tomado el docente en vinculación a la forma de presentar el contenido para esa clase, teniendo en cuenta qué contenido es, el contexto

temporal y el público al que se apunta. Es en este sentido en donde las decisiones tomarán fortaleza al momento de plantear una propuesta original y adecuada. Siguiendo la propuesta de Steiman (2018), entendemos que los/as docentes, al momento de pensar nuestras clases, tomamos decisiones en las que tenemos en cuenta diversas categorías didácticas. Una de estas categorías se relaciona con el sentido, con la intencionalidad de nuestra clase; el eje central de la misma.

En esta línea, el pensar las clases de manera distinta se vincula también al fuerte uso de la tecnología por parte de los/as estudiantes y a cómo el acceso al conocimiento ya no es solo a través de los espacios formales de educación, sino también a través de diversos dispositivos y medios de comunicación que escapan al vínculo profesor-estudiante, institución educativa-alumno/a.

Palabras finales

Lejos de poder obtener un producto acabado o recetas metodológicas para pensar nuestras clases en el marco de la virtualidad, en tiempos de ubicuidad y alfabetismo transmedia, proponemos seguir construyendo interrogantes que nos ayuden a pensar nuestras clases, a reflexionar para mejorar nuestras prácticas de enseñanza. Es por ello, que dejaremos abiertos en estas últimas páginas, una serie de preguntas que permitan poner en debate, para poder poner en jaque nuestros supuestos y habitus y comenzar a indagar más allá de lo tradicional. ¿Cómo pensar propuestas didáctico-tecnológicas de educación virtual desde la enseñanza poderosa que propone Maggio? ¿Qué debemos tener en cuenta para que nuestras clases valgan la pena de ser vividas? ¿Cuáles son las transformaciones y cambios que necesitamos para me-

jorar las prácticas de enseñanza en entornos virtuales? ¿Qué lugar ocupa el interés particular de nuestros/as estudiantes en las decisiones que tomamos? ¿En qué contribuye el trabajo colaborativo y en equipo en la educación?

Estas son algunas de las preguntas que nos venimos haciendo, proponemos a cada equipo docente, con la intención de no abandonarlas nunca, para seguir indagando en nuevas respuestas, poner en juego nuevas estrategias didácticas y seguir construyendo y reconstruyendo lo que hacemos día a día en nuestras propias clases. De esta manera, mantendremos un espíritu crítico y reflexivo que permitirá desplegar una praxis en nuestras prácticas de enseñanza.

Referencias Bibliográficas

- Area, M. y Adell, J. (2009). eLearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. De Pablos (Coord): Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet. Aljibe, Málaga, pags. 391-424.
- Maggio, M. (2012). Enseñanza poderosa en Enriquecer la enseñanza: Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Paidós.
- Maggio, M. (2012). Las clases como experiencias que vale la pena vivir en Enriquecer la enseñanza: Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Paidós.
- Máres, L. (Ed.). (2021). Claves y caminos para enseñar en ambientes virtuales. Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Educ.ar S.E.
- Onrubia, J. (2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. RED. Revista de

Educación a Distancia, número monográfico II.
Consultado el 9 de Febrero de 2005 en <http://www.um.es/ead/red/M2/>

Scolari, C. A., Winocur, R., Pereira, S., & Barreneche, C. (2018). Alfabetismo transmedia. Una introducción. *Comunicación Y Sociedad*, (33), 7-13.

Steiman, J. (2018). Las prácticas de enseñanza—en análisis desde una Didáctica reflexiva—. Bs As, Miño y Dávila.

Inclusión de tecnologías con sentido didáctico: análisis de experiencias en la Diplomatura en Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje (UNR)

Yanina Fantasía

yaninafantasia@gmail.com

UNR

Introducción

En este trabajo se analizarán las actividades implementadas en uno de los módulos que componen el plan de estudios de la Diplomatura de Estudios Avanzados en Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje, radicada en la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales (FCPRII) de la UNR. Se trata de una carrera a distancia, destinada a docentes de la UNR, con una carga horaria de 160 horas reloj.

La propuesta curricular se compone de siete módulos teóricos y prácticos¹. Está orientada a brindar herramientas innovadoras para el desarrollo de propuestas educativas que contemplen el diseño de entornos virtuales flexibles que permitan generar estrategias de enseñanza y aprendizajes relevantes sincrónicas y asincrónicas,

1. Perspectiva socio-técnica y aspectos teóricos relacionados con las tecnologías en Educación (teórico); Diseño conceptual del espacio virtual (teórico); Herramientas de Moodle (teórico-práctico); Evaluación en entornos virtuales (teórico-práctico); Diseño de estrategias con herramientas sincrónicas; Discusiones teóricas contemporáneas sobre Educación a Distancia en la Universidad (transversal); Espacio de prácticas y evaluación final (transversal).

tal como se expresa en el plan de estudios.

A través del recorrido por cada módulo, se pretende invitar a los y las docentes a reflexionar en torno a sus prácticas y propuestas de enseñanza, repensar el lugar de la evaluación en el marco de los entornos virtuales, la accesibilidad y el rol de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). También, se focaliza en el trabajo colaborativo, debates y discusiones teóricas que posibiliten la construcción de conocimientos innovadores y transformadores que trasciendan la educación presencial tradicional.

Actualmente, la Diplomatura está llevando adelante la cursada de la quinta cohorte, y a la fecha de esta presentación, cuenta con los siguientes resultados en materia de inscriptos y egresados: Cohorte 1: 450 inscriptos y 290 diplomados (64,4%); Cohorte 2: 147 inscriptos y 102 diplomados (69%); Cohorte 3: 123 inscriptos y 81 diplomados (65%); Cohorte 4: 182 inscriptos y 85 diplomados (46%).

Por otro lado, cabe destacar que esta Diplomatura se constituyó en objeto de análisis de un proyecto de investigación titulado “Políticas universitarias de formación docente para una ciudadanía digital socioinclusiva”, tomando como punto de partida los siguientes interrogantes: ¿cómo impacta la propuesta de la Diplomatura EVEA en las 12 facultades de la UNR a partir de la participación de los docentes y de los referentes del SIED? ¿Cómo contribuye esta formación en la generación de prácticas más inclusivas y democratizadoras a los fines de constituir ciudadanía digital a través de las distintas comunidades de enseñanza y aprendizaje?

Diseño conceptual del espacio virtual: propuestas de actividades

La experiencia que se recupera para esta presentación se realiza en el marco del módulo 2 de la Diplomatura titulado: Diseño conceptual del espacio virtual. Los contenidos mínimos se organizan en dos unidades:

- **Unidad 1:** Normativa de EaD. Modelo SIED-UNR. Plataformas educativas. Transposición didáctica: de lo presencial a lo virtual. Diseño de la interactividad en instancias sincrónicas y asincrónicas. Trabajo colaborativo. Roles docentes en EaD. Modelos de tutorías afectivas e inclusivas.
- **Unidad 2:** Plataformas de código abierto. Utilización de recursos educativos abiertos. Utilización de Licencias Creative Commons en plataformas Moodle y repositorios. Accesibilidad.

En esta presentación se analizan las actividades propuestas en el marco del desarrollo del módulo mencionado con dos grandes propósitos. Por un lado, tensionar el rol docente en la actualidad, fundamentalmente a partir del acontecimiento de la pandemia por Covid-19 que obligó al traslado de las prácticas de enseñanza a la virtualidad. Por otro lado, reconocer la importancia de la inclusión de tecnologías en las prácticas y propuestas de enseñanza con sentido didáctico. Refiere a lo que Maggio (2012) denomina como inclusión genuina:

(...) la incorporación de la tecnología en la enseñanza como inclusión genuina es de orden epistemológico. Reconoce el complejo entramado de la tecnología en la construcción del conocimiento en modos específicos por campo disciplinar y emula ese entramado en el plano de la práctica de la enseñanza (Maggio, 2012, p. 21).

La primera experiencia que se analiza se realizó con la cohorte 1 en 2021 en el marco de un Webinar titulado:

Tutorías afectivas e inclusivas en entornos virtuales. Las profesoras a cargo del webinar elaboraron un documento base que llevaba el mismo nombre y que se constituyó como marco teórico conceptual. El Webinar se dividió en dos momentos: el primero, donde se realizó una exposición teórica a cargo de las profesoras y el segundo, donde los participantes se distribuyeron en distintas salas de Zoom, donde trabajaron a partir de la siguiente consigna:

» *A partir de la observación del video “El papel del docente en los entornos educativos online” (Manuel Área Moreira, 2015), reflexionar en torno al rol docente en la actualidad, teniendo en cuenta:*

- lo acontecido en la pandemia por COVID-19,
- el pasaje del aula presencial al aula virtual, clases grabadas, clases escritas, burbujas ante el retorno paulatino a la presencialidad,
- qué cambios experimentaron en torno al rol docente,
- los cursantes tenían que representar de reflexionar,
- qué prácticas no se modificaron.

Luego de ello, representar el rol docente en la actualidad a partir de imágenes, nubes de palabras, memes, videos (propios u otro que exprese el rol docente en la actualidad).

Como cierre de la actividad y del Webinar, un representante de cada grupo expresó los acuerdos a los que llegaron. Un solo grupo expresó con imágenes variadas lo que implica ser docente en la actualidad; los demás, hicieron una síntesis escrita en la que expresaron las potencialidades tanto de la virtualidad como de la presencialidad, a la vez que reconocieron los cambios que el docente tiene en enfrentar en este contexto. En lo que refiere a la inclusión de las tecnologías con sentido didáctico, valoraron la posibilidad de realizar la Diplomatura

ya que consideraban que era un modo para conocer en torno a las herramientas que pueden implementarse en entornos virtuales.

En 2022 la Diplomatura se desarrolló en tres cohortes (2, 3 y 4). La consigna de trabajo propuesta para la cohorte 2:

Teniendo en cuenta lo acontecido en pandemia, el pasaje de lo presencial a la virtualidad, el retorno “pleno” en 2022, les invitamos a reflexionar en torno al rol docente en la actualidad, tomando como punto de partida las imágenes que se encuentran en las próximas diapositivas.

En la presentación colaborativa que tendrán a disposición en las salas a cargo de tutores, compartan sus conclusiones a través de otras imágenes, memes, audiovisuales, nubes de palabras, entre otras.

Cabe destacar que en esta ocasión las docentes dictantes presentaron una serie de imágenes a modo de disparador. Las imágenes generaron múltiples puntos de vista respecto de lo que pasa con el tiempo en la enseñanza, en qué contribuyen las tecnologías para el uso y aprovechamiento del tiempo, pero también en torno a las posibilidades que brindan para enseñar. Asimismo, la sinergia que se da entre docente y estudiante (a partir de la observación de una imagen de la serie *Breaking Bad*) cuando juntos ponen en juego experiencias y saberes.

La actividad propuesta para la Cohorte 3, requirió de la lectura previa de un documento desarrollado por las profesoras específicamente para esa jornada, e incluyó una selección de memes vinculados al rol del docente en la actualidad. La consigna fue:

- » *Tablero de dirección (Cortázar, 1963)*
- » *Invitamos a resolver la actividad de clase junto a sus tutores, y para ello cada grupo tendrá que elegir*

qué dirección toma:

- 1- Luego de leer el texto “Perspectivas acerca del docente tutor contenidista” (Copertari y Fantasía, 2022) y observar los memes, construir una Rayuela, ubicando en cada espacio que la componen imágenes, frases, palabras, canciones, que expresen cómo piensan/sueñan que tiene que ser el acompañamiento a estudiantes del S.XXI.
- 2- Elaborar una Rayuela que exprese el tipo de acompañamiento de las trayectorias educativas realizada por ustedes con sus estudiantes en tres momentos (respecto al cursado de esta Diplomatura): pasado, presente y futuro (a modo de proyección de lo que imaginan será de cara al porvenir como desafío). Para construir la rayuela que exprese el futuro pueden leer previamente el texto compartido y lo trabajado en el encuentro.
- 3- Pueden proponer un recorrido propio, alternativo, acordado en el grupo.

En esta cohorte, se focalizó mucho más en el rol del docente contenidista, esto es, un docente compositor en el sentido que le otorga Spiegel (2006):

(...) El docente compositor: Diseña sus clases como lo hace un buen arquitecto con una casa (...), o como un fotógrafo, un escritor, o un compositor, cuando piensa en la melodía, el ritmo o en los instrumentos necesarios para que su música suene bien. Construye sus clases orientándolas a que, a su vez, sus alumnos construyan sus aprendizajes. Incorpora a sus clases lo que sus alumnos saben y viven fuera del aula. Decodifica críticamente las potencialidades de cada material y, de alguna manera, ocupa un lugar tan protagónico como apasionante: el de decidir y liderar el acto educativo. Disfruta de la clase junto a sus alumnos. (Spiegel, 2006, p. 38).

La actividad propuesta con esta cohorte generó varias discusiones al interior de los grupos. En primer lugar, los participantes pusieron en tensión la actividad ya que consideraron que traer una Rayuela para pensar alternativas al modelo didáctico de una clase podía ser contradictorio ya que lo relacionaron con el juego y la linealidad que este propone. Asimismo, otro grupo armó su “propia rayuela” con memes encimados. Apareció también la problemática de cada disciplina a la hora de pensar en modelos didácticos alternativos; esto es, cómo en algunos casos resulta más complejo pensar en el armado de clases diferentes.

En lo que refiere a la propuesta realizada con la Cohorte 4, ésta se realizó en el segundo semestre, y allí la propuesta giró en torno al análisis y discusión de unas categorías emergentes de la tesis doctoral de una de las profesoras: didáctica del Arjé; mayéutica interdisciplinaria y praxis en noctilucas. Se propuso la siguiente actividad:

- » *Actividad Fogata del Arjé*
- » *Sentados alrededor de esta fogata, les proponemos reflexionar en torno a las interpelaciones al rol docente a partir de la pandemia.*

Luego, tomando como referencia la figura del docente tutor contenidista, escribir en un papel algún aspecto que debería modificarse del rol docente actual y tirarlo al fuego.

Por último, escriban alguna característica que de cuenta de la transformación de la figura del docente en la post-pandemia.

En esta ocasión el foco estuvo puesto en el rol del docente tutor contenidista, que tiene una mirada interdisciplinaria, colaborativa, dialógica, que desarrolla propuestas situadas y revisa constantemente contenidos y modos de evaluación. Esta simulación que propusimos

(al lado de la consigna se encontraba la imagen de una fogata) derivó en que tiraron a la fogata aspectos tales como: clases magistrales que generan estudiantes pasivos; creer que la presencialidad es superior a la virtualidad; examen pensado en la clase magistral; docente transmisor que tiene el objetivo de cumplir con la currícula; el miedo a las herramientas digitales y nuevos dispositivos; dar actividades agobiantes a los estudiantes; “deberíamos tirar al fuego una única forma de interactuar con el estudiante”. Mientras que con relación a las transformaciones al rol docente en la post-pandemia, señalaron: la potencialidad democratizante de la virtualidad y lo “asincrónico”; “debemos convencernos que el conocimiento lo tiene que construir el propio estudiante y no lo podemos transferir nosotros”; co-diseñar la clase; asumir la vulnerabilidad que tenemos como docentes; un docente que reconoce que el proceso de enseñanza y de aprendizaje es un transitar por distintas experiencias sobre el conocimiento.

La propuesta para la Cohorte 5, durante el primer semestre de 2023, encontró al equipo de trabajo atravesado por la inteligencia artificial generativa y sus implicancias en educación. Por ese motivo, la actividad realizada giró en torno al ChatGPT:

- » El Chat GPT-4 en el aula
- » Hacer una pregunta al ChatGPT-4 vinculada con la enseñanza. Por ejemplo:
 - 1. Seleccionar uno de los conceptos desarrollado en la clase como ser: Mayéutica interdisciplinaria; Didáctica del Arjé; Praxis en Noctilucas.
 - 2. Solicitar al ChatGPT4 una caracterización del concepto para una clase universitaria.
 - 3. Preguntar qué enfoque teórico utilizó.
 - 4. Una vez finalizado: analizar desde la mirada del docente tutor afectivo e inclusivo la pertinencia de

tal concepto desde un pensamiento crítico y reflexivo.

- 5. Diálogo con las docentes y el grupo total donde se socializa el trabajo grupal realizado.

En el trabajo en sala, los participantes trabajaron directamente con el ChatGPT; muchos de ellos no conocían la herramienta, otros ya habían comenzado a implementarla en sus prácticas; otros habían “escuchado” de qué se trataba pero veían lejos la posibilidad de incluir la inteligencia artificial en sus clases. Cabe señalar que en ese momento (mayo de 2023) había algunos estudios, análisis y experiencias incipientes de lo más diversas. Sin embargo, la puesta en escena en ese momento contribuyó a dimensionar en torno a los sesgos que se encuentran en las respuestas del chat, para lo cual es imprescindible contar con el conocimiento disciplinar para reconocerlos.

En síntesis, cada una de estas actividades intentó que cada docente participante pueda, además de tensionar su rol, visibilizar la preocupación didáctica focalizada en la enseñanza. Una preocupación que suele ser recurrente, que se manifiesta de modos diversos, pero que cuesta reconocerla en esos términos.

Reflexiones sobre la inclusión de tecnologías con sentido didáctico

El siglo XXI nos desafía y nos interpela permanentemente a la hora de pensar nuestras prácticas de enseñanza en virtud de los cambios que vienen atravesando las formas de ser, estar, construir conocimientos, comunicarnos, educarnos en la era actual. Cambios vinculados y promovidos por el desarrollo tecnológico constante (Cupertari y Fantasía, 2022a).

La potencialidad del uso de las tecnologías consiste

en las dinámicas inclusivas de aprendizajes que habilitan porque se conforman en instancias que destituyen su concepción como ente aislado (Copertari y Fantasía, 2022b)

En ese sentido, las propuestas de actividades llevadas a cabo en el marco del módulo 2 de la Diplomatura EVEA intentaron interpelar a los docentes desde sus prácticas y propuestas de enseñanza, muchas de las cuales no se vieron cuestionadas y/o alteradas hasta la pandemia.

Si bien en cada actividad no hay un abordaje explícito de la didáctica, ésta, en tanto campo de conocimiento con un objeto propio como es la enseñanza se hizo visible en cada intervención, análisis, reflexión y también cuestionamientos de los docentes de la UNR, principales destinatarios de formación de la Diplomatura.

Por último, no se puede soslayar que la pandemia ha generado movimientos y transformaciones pese a algunas resistencias. No obstante, y como afirma Berardi (2020): “Lo seguro es que cruzamos un umbral: ya no hay normalidad a la que volver. ¿Podremos resistirnos a lo probable y burlar lo inevitable?” (contratapa).

Referencias bibliográficas

- Berardi, Franco (2020). *El Umbral. Crónicas y Meditaciones*. Colección *Nociones Comunes*. Buenos Aires: Tinta Limón Ediciones.
- Copertari, Susana y Fantasía, Yanina (2022a) *Tutorías afectivas e inclusivas en entornos virtuales*. Texto base desarrollado para la Diplomatura EVEA (SIED-UNR).
- Copertari, Susana y Fantasía, Yanina (2022b) *Tutorías pedagógicas virtuales desde una mayéutica interdisciplinaria*. Ponencia en el Congreso Internacional de Investigación e Innovación Educativa (CIIE).

- Politécnico Grancolombiano (Colombia).
- Maggio, Mariana (2012) Enriquecer la enseñanza. Buenos Aires: Paidós.
- Spiegel, A. (2006). Planificando clases interesantes. Itinerarios para combinar recursos didácticos. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Acompañamiento de las trayectorias universitarias en el Profesorado Universitario Virtual

María Belén Tato

mbtato@unsam.edu.ar

UNSAM

Contexto de la experiencia

Esta experiencia tuvo lugar durante los años 2022 y 2023, en la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). Está basada en la trayectoria de estudiantes del Profesorado Universitario (PRUNI), carrera que se dicta de manera virtual, con una duración de dos años y que otorga el título pedagógico habilitante para dar clases en nivel secundario y terciario. La cursada semanal consta de clases sincrónicas (menos de la mitad del total) y clases asincrónicas. Se trata de un Ciclo de Complementación Curricular, es decir que lxs estudiantes que la inician ya poseen una carrera de base. Esto ofrece una característica particular en el desarrollo de las clases por la variedad de carreras en el grupo en general y por lo que cada quien aporta desde su recorrido profesional en particular.

Específicamente la experiencia está circunscripta al dictado de la materia “Evaluación”, correspondiente al segundo año del ciclo.

El interés por el tratado de esta experiencia surgió por mi propio cuestionamiento respecto al alcance y sentido del acompañamiento docente, el cual lo entiendo como la adecuada intervención de las y los profesorxs durante las clases, así como fuera de ellas. Esto asume

gran importancia porque, a mi entender, la manera en que cada profesional pueda acompañar influye positiva o negativamente en el aprendizaje de los contenidos curriculares. La cursada virtual implica la asistencia de cada profesora/or, a través de foros de consulta e intercambio de correos electrónicos; la retroalimentación de las entregas semanales; las intervenciones en las clases sincrónicas, todo ello para favorecer el aprendizaje de los contenidos.

Marco referencial

El modelo pedagógico tradicional conformó una estructura educativa de características particulares que tuvo una fuerte presencia a lo largo de los años, ubicándose en un lugar preponderante y de regulación social. Como explica Pablo Pineau (2001), el triunfo de la escuela, representante de aquel modelo, logró sostenerse en un tiempo y espacio. Esa pedagogía tradicional nacida en la Modernidad se aplicó a todos los niveles educativos y constituyó un patrón de enseñanza y también de aprendizaje. Implicaba enseñar, pero también educar (Dussel- Caruso, 1999). Abarcaba no sólo la enseñanza de los contenidos curriculares sino la educabilidad de usos y costumbres, por lo que puede afirmarse que traspasó las fronteras de la institución escolar para inmiscuirse en los intersticios de la sociedad. Ciertamente este modelo pedagógico tenía características que se relacionaron con cambios que se iban sucediendo a nivel social y político específicamente. Por ejemplo, la secularización le dio un lugar primordial al sujeto, pues será a través de la razón que este comience a ocupar espacios cada vez más protagónicos. En el caso de la educación escolar, el ideal pansófico de Comenio fue una muestra de esto ya que, partiendo de la premisa

de educar todo a todos, el didacta proponía una serie de pasos para lograrlo detectando al docente como principal hacedor. En esa misma línea, podemos mencionar otras peculiaridades de la pedagogía moderna que demuestran el rol del docente como personalidad destacada dentro de lo que fue el devenir de ese tipo de experiencias pedagógicas: la lógica unidireccional de las prácticas significaba que la/el docente era quien portaba el conocimiento. La disposición espacial del aula también representaba una única dirección de la palabra, de la mirada (controladora) y de la comunicación, que se asumía como jerárquica (Dussel Caruso, 1999). Toda esta estructura delimitaba un modo de enseñar y de aprender. La dominancia y dinámica disciplinar que caracterizaba a todas las instituciones sociales de la Modernidad, les permitía a cada docente “anticipar” el desenvolvimiento que lxs aprendices iban a desarrollar por una lógica implícita del deber ser; por ello podría entenderse que el acompañamiento de lxs profesionales respecto a las trayectorias de sus estudiantes que estaba basado en el control no era (al menos no en la mayoría de los casos), un acompañamiento que se efectuaba desde el deseo genuino de valorizar y orientar el desempeño estudiantil sino, una manera de fiscalizar los deberes y obligaciones de ese grupo. Era un acompañar homogéneo en el sentido de que, partiendo de la base de una pedagogía enciclopedista, se esperaban resultados equivalentes para todxs respecto al aprendizaje

Los dispositivos de seguimiento de trayectorias pueden comprenderse como herramientas técnicas o pedagógicas que permiten a cada docente orientar su accionar sobre lxs estudiantes para facilitar su recorrido a lo largo de la carrera. A partir de esto y en contraposición a lo mencionado en el párrafo anterior respecto a los modos tradicionales, no podría establecerse a priori un conjunto

fijo de aquellos dispositivos aptos para aplicar a cada situación pues las trayectorias son diversas, heterogéneas y situadas, relativas a cada estudiante o grupo de estudiantes. Sin embargo, podríamos destacar ciertas similitudes en determinadas situaciones. Por ejemplo, al momento de la evaluación, de las respuestas ante las intervenciones o preguntas de estudiantes, etc. lo que habilitaría la aplicación de formas específicas de mediación y acompañamiento docente e institucional. De esto se desprende la importancia que tienen las decisiones pedagógicas pues son las que direccionan las acciones de aquellxs respecto a la clase y respecto a lxs estudiantes. Pero no todas esas decisiones pueden tomarse en soledad. Las y los profesores dependen, en cierta medida, de condicionantes institucionales que influyen en el espíritu pedagógico didáctico. En esta línea, los aportes de Ezcurra (2013), nos permiten tomar dimensión de la importancia del compromiso de lxs actorxs institucionales respecto del acompañamiento de las trayectorias. La autora aborda ciertos aspectos sobre ello a partir de una hipótesis, referida a que desde el inicio del siglo XXI fue notoria la masificación en la educación superior aunque paralelamente también se destacó un alza en el abandono y fracaso académico. Esta temática asume cierta relación con nuestro problema planteado porque, si bien refiere principalmente a estudiantes que se están iniciando en la universidad, demuestra algunos puntos que dan lugar al análisis del porqué de aquella hipótesis y cómo actuar en consecuencia, aspectos que podrían aplicarse a nuestro caso. La deserción según ella, ocurre por distintos factores: peso del estatus social, falta de motivación e interés, preparación académica insuficiente y la influencia del capital cultural. A su vez adjudica parte de la responsabilidad al rol institucional, entendiéndolo el compromiso de esta a la hora de brindar ciertos

condicionamientos espaciales, pedagógicos y humanos. Estos son de gran relevancia porque configuran un modelo de estudiante esperado que en ocasiones dista mucho del capital cultural y académico que lxs ingresantes traen consigo. Estas menciones son sustanciales ya que son las que en definitiva influyen en qué tipo de acompañamiento decide realizar cada docente y cada institución.

La experiencia en el PRUNI

La selección de dispositivos coherentes, pertinentes y eficaces para llevar adelante el seguimiento de las trayectorias educativas en una modalidad que combina, dentro de la virtualidad, la sincronía y asincronía de clases, se traduce en una problemática importante por dos cuestiones diferentes pero que están enlazadas. Por un lado, es una modalidad relativamente nueva dentro de lo que es el sistema educativo y en la cual estoy inserta como docente de la UNSAM desde hace casi dos años. Por otro lado, mi experiencia más prolongada en la docencia fue en otros niveles y en otra área, educación física. Mi desempeño de entonces, en relación con las formas de seguir y acompañar las trayectorias, tenía un sustento destacado en el modelo pedagógico tradicionalista pues implementaba un método con énfasis en el conductismo. Mi área de desarrollo esperaba a través de las propuestas, determinadas respuestas psicofísicas que podían orientarme positivamente respecto a cómo estaba desarrollando mi planificación y por ende mi forma de acompañar y hacer seguimientos. Por último, la modalidad de clases – presencial, sincrónica y grupal- me habilitaba la observación directa como fuente fehaciente de información.

La cursada virtual es una modalidad relativamente reciente en la que transitan personas que, en su mayoría,

han pasado toda o la mayor parte de sus estudios en un Modelo Pedagógico Tradicional, por lo cual el cambio implica la adaptación a una nueva lógica de espacios, tiempos y modos de enseñar y aprender. En este sentido, sería un error como docentes pensar que se puede hacer lo mismo en cada uno de aquellos ámbitos. Las nuevas tecnologías implican nuevas lógicas (Dussel, 2010), y esas nuevas lógicas conllevan una modificación en la dinámica de la clase ya sea, porque los dispositivos alteran la estructura física tradicional o porque en el caso de clases virtuales, la distancia física y el ver por ejemplo (en el mejor de los casos), solo las caras, limita o modifica las formas de vincularse y de tener ciertas percepciones de lxs estudiantes. La combinación de sincronía y asincronía en las clases virtuales, demarcan una alteración en lo temporal que se relaciona con el surgimiento de particularidades para sobrellevar la cursada. No sería acertado esperar que todxs lxs estudiantes, tuvieran una misma manera de transitar el curso, justamente, porque los factores temporales, físicos y también de disponibilidad tecnológica condicionan tantas modalidades como personas cursantes. Este cúmulo de factores conllevan a que lxs docentes al momento de seguir cada trayectoria, se encuentre con una situación posiblemente desconocida porque, como se mencionó, cada unx tiene una modalidad distinta de cursar en la virtualidad y lo que corresponde a la asincronía, genera una distancia y cierta incertidumbre, y una orientación necesaria para alcanzar los aprendizajes de “Evaluación”. Para ello, la constancia, las formas de intercambio y la cercanía que pueda establecerse con lxs estudiantes, será crucial.

Mi recorrido por el Profesorado Universitario me ha permitido detectar ciertas características respecto a lxs estudiantes. En principio que, siendo un grupo tan

numeroso (120 personas), hay una gran heterogeneidad con relación a las formas en que cada cual transita la cursada. Un primer grupo demuestra un alto grado de interés y compromiso con la materia, manifestándolo mediante la participación en clases, foros y consultas. Este grupo podríamos decir que es el que da lugar a una dinámica de intercambio en las clases sincrónicas. Otra porción de estudiantes se percibe como desinteresada por la nula participación en los espacios virtuales, así como la permanencia constante en clase, con la cámara, lo cual puede parecer un detalle menor, pero en el contexto de la virtualidad queda implícito que el contacto visual es una instancia importante de vinculación y comunicación entre estudiantes y docentes. Existe un tercer grupo que se caracteriza por la participación, pero sobre todo por la intención constante de mantener una comunicación con el equipo docente para asegurarse de no perder ningún tipo de información relativa a la cursada en general, así como lo vinculado a fechas de entrega de actividades, evaluaciones, devolución de exámenes, etc. En conclusión, la comunicación constante con ellxs, parecería ser una de las herramientas más eficientes para acompañarlxs.

Ante esta diversidad de estudiantes, mis formas de intervención estuvieron basadas principalmente en generar y sostener un canal de comunicación para tratar asuntos organizativos o pedagógicos, pero siempre con el fin último de que ellxs alcancen los aprendizajes. En la mayoría de los casos esta vía era a través de la mensajería interna que ofrece el aula virtual, entonces, a lo largo de la cursada, iba controlando los niveles de participación de cada quien y escribiendo regularmente a aquellxs que detectaba que hacía varios días que no entraban al aula o que no participaban de las entregas. También, ante los tipos de consultas del tercer grupo, las cuales podrían pa-

recer repetitivas o evidentes, respondía a la mayor brevedad posible y siendo sumamente clara y explícita con el objetivo de evacuar todas las dudas posibles y otorgar así tranquilidad.

Otras herramientas que fui aplicando para intervenir y acompañar al grupo fue reiterar de distintos modos cuestiones de carácter conceptual y organizativas (relativas a fechas de entregas, consignas, evaluaciones, etc). Entonces, por ejemplo, lo que se explicaba en la clase sincrónica, también se dejaba plasmado por escrito, en los videos, en los espacios de “avisos generales”, etc.

Las intervenciones llevadas a cabo dieron los siguientes resultados:

- Una porción del grupo de estudiantes que demostraba cierta falta de compromiso encontró un nuevo modo de llevar su propia cursada mejorando la participación y vinculación con el equipo docente y con la clase en general. El resto de ese total mantuvo la misma actitud desinteresada que se describió líneas arriba.
- En relación con el grupo se mostraba comprometido y con interés y ganas de participar, en su mayoría lograron mantener esa misma dinámica.
- Las y los estudiantes que demostraban una demanda y comunicación mayor, encontraron en su mayoría la contención necesaria para sobrellevar la cursada y muchxs de ellxs se distendieron al verse acompañadxs.
- Por último, hubo cierto número de estudiantes que abandonaron la cursada.

Conocer la procedencia y características del grupo abona, a nuestro entender, el compromiso docente y la predisposición para acompañarlx en la cursada de

cada una de las materias. Javier Onrubia (2005), habla del “ajuste de ayuda” para referirse a aquellas propuestas que suponen el acondicionamiento de los dispositivos de seguimiento y de ayuda según cada estudiante, pero también de acuerdo con cada momento del proceso de aprendizaje. Retar, desafiar, incitar son ejemplos de lo que el autor pretende con la aplicación de esa aquella herramienta.

A sabiendas de lo que implica el acto de enseñar, es preciso comprender lo que significa hacerlo en la virtualidad, al menos de un tiempo a esta parte en donde esta modalidad está acaparando cada vez mayores espacios. Esa comprensión queda ligada, entre otras cosas, a la detección de posibles obstáculos que interfieran el seguimiento de trayectorias, sea por dificultades por parte de lxs estudiantes como por descuidos o ignorancia profesional. Algunas de esas posibles interferencias tienen que ver con aspectos didácticos como los tipos de tareas propuestas, formas de evaluar que no contemplen la diversidad del grupo, los recursos digitales o plataformas empleadas (las cuales, por experiencia, tienen una relación directa con el desenvolvimiento de lxs estudiantes y las facilidades o dificultades que surgen a lo largo de la cursada, sobre todo si son o no intuitivas y llevaderas al momento de reconocerlas y recorrerlas), y si se evidencian o no formas de trabajo colaborativo, tutorías, etc. También pueden aparecer dificultades en torno a cuestiones sociales ya que no sería descabellado pensar que la virtualidad influya de distintas maneras a la hora de establecer vínculos con pares y docentes. El aspecto emocional no es menor al momento de analizar las trayectorias estudiantiles. Si las disposiciones institucionales, pedagógicas y vinculares no suministran una cursada amena y viable, es probable que la frustración de quien estudia

facilite la deserción. En relación con estos señalamientos, De Gatica (2015)¹ propone ideas interesantes al señalar que el acceso a la universidad no implica únicamente poder inscribirse a una carrera y cursarla, sino que es superlativo poder permanecer, para lo que es imprescindible acompañar de la manera más abarcativa posible tales trayectorias. Enseñar no solo los contenidos específicos, también lo concerniente a la dinámica universitaria que trasciende el aula (sea física o virtual) y las lógicas que allí circulan. Creemos que desarticular las concepciones de lo que significa ser un/a estudiante de la universidad en el sentido de cierto imaginario utópico, puede habilitar nuevas subjetividades y nuevos lugares a habitar por parte de una diversidad cada vez mayor de potenciales estudiantes.

Conclusión

Consideramos que es pertinente y determinante valorar de qué modo, como docentes llevamos adelante, desde la retroalimentación, el acompañamiento de las trayectorias estudiantiles, sobre todo en carreras que se cursan de manera virtual. Es destacable la importancia que adquiere la acción reflexiva, una acción que según Edelstein (2011), tensiona las prácticas habituales y las intenciones respecto a esas prácticas, pues es a partir de ese momento de detenimiento que se habilita la posibilidad de cuestionar el quehacer educativo, sea cual fuere el nivel. Detenerse, cuestionarse, preguntarse, observarse y

1. El estudio de la autora citada refiere a estudiantes que ingresan al primer año de la universidad. De todos modos, la referencia sirve como analogía para lxs cursantes del PRUNI quienes, en muchos casos, se inician por primera vez en este tipo de cursada virtual.

develar aparecen como verbos necesarios para dar lugar a posibles formas de intervenir en pos de la mejora del acompañamiento de trayectorias, de la propia práctica y del espíritu educativo.

Creemos pertinente tener en claro que la plenitud educativa es una ilusión por la cual debemos laborar constantemente. La enseñanza y el aprendizaje son prácticas humanas, prácticas sociales que conllevan diversos rasgos, actitudes, experiencias que hacen particular cada situación.

Las problemáticas son inevitables, la cuestión es cómo se las aborda, qué capacidad de reflexión abunda en el campo profesional y qué contenido existe en esas reflexiones; la capacidad de analizar esas situaciones, con otros o en soledad y las decisiones que se tomen al respecto deja abierta la apuesta a una educación cada vez más equitativa, justa y de calidad.

Referencias bibliográficas

- De Gatica, A. (2016). *Formar y Formarse en la UNSAM. La Formación en el Ingreso a la Universidad*. Universidad Nacional de San Martín, Secretaría Académica. Buenos Aires, Argentina.
- Dussel, Inés (2011). *Enseñar y aprender en la era digital*. Documento de trabajo. Cap. 1. Buenos Aires, Argentina: Fundación Santillana.
- Dussel, I. y Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires, Argentina: Fundación Santillana
- Edelstein, Gloria (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Cap. 1. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Ezcurra, A. M (2013). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Buenos Aires, Argentina: Edi-

- torial Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Onrubia, J. (2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *Revista de Educación a Distancia*. Número monográfico II. Consultado en <http://www.um.es/ead/red/M2>
- Pineau, Pablo (2001). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Cap. 1. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Una experiencia formativa de aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje colaborativo y tecnologías digitales en la Cátedra Didáctica General de la Facultad de Educación Física (UNT)

María Fernanda Hidalgo

mferhidalgo@gmail.com

Mabel Zulema Lazcano

mabel.lazcano@gmail.com

Jesús Guillermo Soruco

guille.soruco.18@gmail.com

UNT

s.

Introducción

El presente trabajo se enmarca en una experiencia formativa promovida desde la cátedra Didáctica General en la Facultad de Educación Física durante el primer cuatrimestre de 2023.

El objetivo es analizar el dispositivo de trabajo, los procesos de construcción internos de la cátedra y los resultados obtenidos desde la perspectiva de los estudiantes a partir de los datos que arroja una encuesta evaluativa final de la cursada.

La cátedra desarrolla, desde hace más de una década, una propuesta mixta de trabajo que combina la presencialidad con aula expandida a través de la virtualidad.

En esta instancia de trabajo con aulas virtuales, se pudo comprobar cómo se incluye en el proceso de enseñanza y aprendizaje, la lógica inductiva de razonamiento y que las tecnologías visibilizan, puesto que “hay algo en nosotros, algo que somos y que, a la vez, no somos, hasta que la herramienta lo extrae o le da forma” (Sandrone, 2019). Lo que resignifica, estratégicamente, el proceso de producción de conocimientos en los alumnos y en el desarrollo profesional de los docentes.

El núcleo de la experiencia se sostiene en la realización grupal de entrevista a profesionales del campo de la educación física, su registro, publicación y análisis a la luz de las categorías de la didáctica, con clara referencia a los contenidos de la materia Didáctica General.

Los resultados de este relevamiento con relación a los estudiantes arrojaron que la experiencia resultó significativa y potente. Se trastocaron distintas dimensiones del orden de lo didáctico: la selección de contenidos, la mirada puesta en el desempeño laboral, la flexibilización y reorganización del tiempo, empleo de diversas tecnologías digitales, nuevas formas de comunicación, apoyo y orientación continua del trabajo y monitoreo de la producción final.

Encuadre conceptual que sostiene la propuesta

La enseñanza universitaria está inmersa en transformaciones y cambios sociales, económicos y políticos. Es necesario que estas instituciones ofrezcan respuestas innovadoras a fin de afrontar los grandes retos a los que se enfrenta nuestra sociedad desde la educación. Por consiguiente, esta experiencia se enmarca como consecuencia de “cambios sustanciales en los escenarios sociales (culturales, económicos, políticos, tecnológicos) y que afectan

a los contextos educativos” (Adell y Castañeda, 2012, p. 15).

Esta propuesta presenta características de las metodologías activas. Por un lado, de aprendizaje basado en proyectos y, por otro, de aprendizaje colaborativo — basado en la ayuda entre iguales - respaldada con herramientas digitales.

El Aprendizaje basado en Proyectos (ABP) es una estrategia metodológica que se basa en las ideas de John Dewey de “aprender haciendo”. Por ello, supone entender que cada estudiante investiga y construye el conocimiento si encuentra sentido a lo que aprende (Hanne, 2018, citado por Orozco y López-Gavira, 2021). De este modo, se trata de una propuesta donde se vinculan los contenidos con la realidad de forma colaborativa.

Asimismo, se redefinen los roles del estudiantado y el profesor. El estudiantado se siente parte activa del proceso y responsable, tienen una mayor motivación por aprender y son capaces de valorar la utilidad práctica de los conocimientos adquiridos porque los ponen en práctica. Ahora bien, el profesorado tiene como tarea acompañar, facilitar, escuchar, observar, dar retroalimentación, reflexionar sobre el proceso e involucrar al estudiantado en la toma de decisiones conjuntas, desde la planificación hasta el producto final del proyecto.

El aprendizaje colaborativo es un proceso de interacción en el que los miembros del grupo se asumen responsables de sus acciones e integran las habilidades y contribuciones de sus pares en un esfuerzo coordinado para la resolución de un determinado problema. Los roles de los integrantes del grupo no están predeterminados, sino que surgen de la dinámica de interdependencia en la que cada uno es responsable y dependiente de la genuina participación del otro (Andreoli, 2013).

Cupani sostiene que el mundo tecnológico es un sistema inteligente con el que interactuamos y es algo que forma parte de nuestro “ser en el mundo” (Cupani, 2018, p.133). Podemos observar como la utilización inteligente de las tecnologías, amalgaman el uso del poder, los valores que subyacen, la racionalidad en el uso de las mismas y sus aspectos éticos, según tengamos una tendencia eficientista o más bien humanista.

Sin embargo, la innovación en el campo educativo, no se asocia automáticamente a la inclusión de tecnologías en las prácticas de enseñanza. Centeno (2021) sostiene que está ligada a la transformación del rol del docente y del alumno. En este sentido, se asigna un lugar significativo al diseño de experiencias educativas que se sostengan en los aportes de las metodologías activas donde el estudiantado tome protagonismo y aprenda de forma activa. Además, se asigna un fuerte compromiso del equipo docente respecto a la inversión de tiempo y de coordinación.

Descripción de la experiencia de cursada

Esta iniciativa se desarrolló en la asignatura del Grado Didáctica General – materia obligatoria de cursada en el primer cuatrimestre – perteneciente al segundo año del Profesorado en Educación Física de la Facultad de Educación Física.

La cursada se produce en el primer cuatrimestre y el equipo cátedra lo integran dos profesoras, un auxiliar de la docencia, una ayudante estudiantil y una persona que integra el Programa de Iniciación a la docencia.

En cuanto a la población estudiantil, se trata de un grupo de personas muy jóvenes que cursan su primera carrera. Un 64,2 % tienen entre 19 y 22 años, mientras

que un 20,8 de 23 a 26 años y solo un 15,1, 27 años o más. Este año cursaron 120 estudiantes.

El estudiantado de la carrera se caracteriza por provenir de familias de nivel socioeconómico medio, e incluso medio bajo, con diversos orígenes culturales y con una desigualdad en cuanto a acceso a dispositivos digitales y conectividad. La mayoría de la población estudiantil cuenta con celulares con conexión a Internet, pero un bajo porcentaje dispone de computadoras de escritorio o portátiles.

Desde 2012 la cátedra cuenta con una plataforma educativa Moodle donde se presentan no solo los recursos y materiales, sino que resulta un espacio potente de trabajo. A lo largo de los últimos años se advierte que los estudiantes cuestionan el valor formativo de esta materia. Cabe aclarar que es la primera materia que aborda la problemática de la enseñanza.

En consecuencia, este año se implementó una estrategia sostenida en la realización de entrevistas a especialistas del campo de la educación física que se desempeñan en diversos entornos:

Acerca de la experiencia y sus avatares

Desde el inicio del cuatrimestre se les propuso a los estudiantes que transitarían por una experiencia distinta donde iban a ser los actores centrales de la propuesta. Con muy buena predisposición, los estudiantes aceptaron el desafío y, tanto los trabajos prácticos como parciales, tomaron como eje la concreción de las entrevistas a profesionales del campo de la educación física que se desempeñan en diferentes contextos: entrenadores de clubes deportivos, contextos de encierro, gimnasios, educación formal, entre otros.

Los trabajos prácticos se orientaron a profundizar lecturas, explorar distintos recursos audiovisuales y también aplicaciones para la concreción de las entrevistas. Incluso la presentación del guion de las entrevistas. Se recomendó un banco de posibles entrevistados, seleccionado por el equipo de cátedra, pero también se habilitó la posibilidad de presentar otras alternativas. Cada grupo escogió su entrevistado y tuvo un profesor tutor para el seguimiento, asesoramiento y orientación del trabajo.

El trabajo consistía en concretar la entrevista, preferentemente de modo presencial¹, grabarlas con video y audio. Después debían publicarlas - de modo oculto - en YouTube. Con posterioridad, desgrabarlas con alguna aplicación de inteligencia artificial, y luego iniciar un trabajo de análisis fundamentado-reflexivo desde los aportes conceptuales de la cátedra.

Por parte del equipo cátedra requirió precisar una planificación minuciosa y temporalizada, invertir tiempo para acompañar cada etapa del trabajo y monitorear las producciones grupales.

Resultados de la encuesta a los estudiantes

Al finalizar la cursada, la cátedra implementó una encuesta para evaluar la experiencia de formación propuesta. Los resultados muestran que la experiencia resultó potente pero que también puede mejorarse considerando sus debilidades.

Una adecuada comunicación garantiza el éxito de todo proceso educativo, lo que permite generar nuevos conocimientos, ya que la interacción no solo se limita a la

1. Salvo en los grupos que tenían profesionales del campo que residen y desarrollan su labor en el exterior.

comunicación entre docentes y alumnos y alumnos entre sí, sino que implica también la interacción entre los alumnos y los materiales de aprendizaje (Hiraldo Trejo, 2012).

Las preguntas de los estudiantes no solo se contestan, también deben estimularse. En consecuencia, conocer a los estudiantes, sus preocupaciones, sus emociones y sentimientos, sus intereses y dificultades permitirá diseñar una estrategia de comunicación adecuada a sus demandas, necesidades y propósitos. Para ello es fundamental abrir espacios de atención y orientación permanente a los alumnos, tanto en los momentos iniciales como en el transcurso del desarrollo de las prácticas virtualizadas de enseñanza universitaria.

La cátedra implementó distintos canales de comunicación a través del aula virtual con tutorías presenciales y virtuales, pero también con el sistema de mensajería de WhatsApp. Pero además cada grupo contaba con una carpeta de Drive donde realizaban las tareas y un grupo de WhatsApp que fomentó la interacción con compañeros y el intercambio de ideas.

La encuesta arrojó que un 89,6 consideró que los sistemas de comunicación empleados por la cátedra fueron muy buenos. En este sentido, un estudiante expresó: “el tema de la comunicación me pareció muy buena”. Otro afirmó: “los trabajos en grupo dan fluidez a la hora del planteamiento de las opiniones, y también mucha participación de parte de los alumnos”. También plantearon dificultades a la hora de desarrollar producciones en grupo “es un modo enriquecedor si los integrantes tienen la misma predisposición y participación (muchas veces no suele pasar)”.

En relación con la instancia evaluativa de la entrevista, un estudiante expresó que incluso su valor, tras-

cedió a la materia y lo proyectó a la carrera: “al vivir la entrevista en persona me llenó de mucho conocimiento, los cuales me sirvieron para mí persona y la manera de ver la carrera”. Otros hablaron desde lo emocional: “esta entrevista, si bien fue innovadora, nos costó bastante animarnos a hablar delante de una cámara. Pienso que esta experiencia nos ayudó a animarnos y que no nos gane la vergüenza”.

También se reforzó la idea de educación permanente: “Mucha información de valor para mi futuro como docente es la que puedo rescatar de la entrevista. Como una persona con nuestro futuro título puede seguir capacitándose y especializarse en algo que le guste”.

En cuanto al protagonismo de las producciones grupales, los estudiantes expresaron distintas opiniones:

- “me ayudó a entender que los trabajos en grupos no son tan malos como parece”.
- “Al inicio no estaba convencida de hacer grupos, ya que me cuesta socializar (...) pero al final pude aprender de otros compañeros tomando lo bueno y lo malo que conlleva tener un grupo de trabajo”

También se refirieron al lugar asignado de las herramientas digitales:

- “tuvimos a la tecnología como una aliada”.
- “aprendí un poco más a utilizar algunas aplicaciones y me sirvieron mucho para otras materias y trabajo”.
- “me sorprendió muchísimo que hayan añadido los dispositivos móviles para trabajar en los prácticos.

En cuanto al sistema de acompañamiento que implementó la cátedra, los estudiantes percibieron que: “Sentí que nos acompañaron en todo el proceso, y ade-

más que se preocuparon en que nos involucremos e intereseamos por la materia”.

Con respecto a la **experiencia de aprendizaje basado en proyectos**, un estudiante manifestó: “las ideas acerca de la entrevista y trabajo en grupo, con encuestas y preguntas, son interesantes y muy útiles para profundizar e interpretar por nosotros mismos los textos”. Otros alumnos manifestaron:

- “Siento que me metí aún más de lleno en el tema que ideó la cátedra con el trabajo de las entrevistas, lo vi desde distintas perspectivas, lo que me ayudó a comprender los puntos de una manera diferente, supe adquirir esa información y emplearla para involucrarme en el asunto que estábamos investigando”.
- “Para mí estuvo bueno el cursado porque trabajamos en equipo con nuestros compañeros y los profesores respetaron nuestro tiempo”.
- “Lo importante que fue para mí hacer este trabajo, no solo porque me informé muchísimo acerca de diversos factores que abarca una clase, sino también porque lo considero muy importante para mi futuro, para la profesión que voy a ejercer”
- “Los parciales que eran diferentes a los de las demás materias”.

Con relación a la intención del **equipo de cátedra de resignificar la materia para la carrera**, los estudiantes ponderaron de modo positivo la experiencia de cursada:

- “pensé que era muy teórica, y con mucho contenido para leer, pero se me hizo mucho más fácil aprender y disfruté el proceso”
- “pense que sería una materia tediosa o tradicional

a la forma de enseñar, pero fue todo lo contrario”.

- Una vez ya comprendida me di cuenta de que era una de las materias fundamentales de la carrera y, sobre todo, entretenida.

Entre las sugerencias para la cursada 2024 expresaron:

- “reducir los integrantes del grupo”;
- “Una segunda entrevista, pero con el entrevistado de uno de otros grupos”
- “trabajo final en donde se exponga la presentación lograda”
- “Más acompañamiento como clases de apoyo”
- “Que el primer parcial sea en grupo y el segundo parcial individual”
- “Darle más herramientas a los alumnos a la hora de hacer la entrevista en cuanto a aplicaciones de edición”.

A modo de cierre

El trabajo por proyectos en el aula universitaria implica confiar en las potencialidades del estudiantado, respetar y escuchar sus opiniones y, además, negociar los ritmos de trabajo. Esta propuesta didáctica permitió promover la capacidad de trabajar en equipo de los estudiantes, el desarrollo de habilidades y conocimientos en el empleo de las tecnologías digitales y fomentar una mayor responsabilidad por el aprendizaje propio. La expresión de uno de los estudiantes avala este último rasgo: “(...) es una materia con ganas de que los alumnos tengan un aprendizaje significativo, que se involucren en su propio proceso de aprendizaje”.

Además, se acercó al estudiantado a la inserción real de los profesionales del campo de la educación física, resinificando los aportes de la didáctica general a la didáctica específica. No obstante, los estudiantes destacaron algunas dificultades de las cuales pueden derivarse algunas propuestas de mejora de esta experiencia. La necesidad de una evaluación individual más allá de la producción grupal, disminuir la cantidad de integrantes de cada grupo y plantear más instancias de acompañamiento a modo de tutoría.

A modo de síntesis final se valora una opinión de un estudiante que resultó muy relevante “una materia que me enseñó a enseñar y también a aprender”.

Referencias bibliográficas

- Adell, Jordi y Castañeda, Linda (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? En José Hernández, Massimo Pennesi, Diego Sobrino López y Azucena Vázquez (coord.). Tendencias emergentes en educación con TIC. Barcelona: Asociación Espiral, Educación y Tecnología. págs. 13-32. ISBN: 978-84-616-0448-7.
- Andreoli, Stefania. (2013). “Herramientas de co-elaboración en educación”, en Escenarios educativos con tecnología. 1° ed. Dentro del Programa Virtual de Formación Docente del Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía (Citep) de la Secretaría de Asuntos Académicos del Rectorado de la Universidad de Buenos Aires.
- Aprendemos Juntos 2030 (2021, 15 de marzo). Introducir solo tecnología en la escuela no es innovar. Óscar Martín Centeno, director y maestro. [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=kM->

sUuKP3PP0

- Cupani, Alberto (2018). Sobre la dificultad de entender filosóficamente la tecnología. *ArtefaCToS*. Revista de estudios de la ciencia y la tecnología. ISSN: 1989-3612. Vol.7, Nro.2, 2da. Época, 127-144. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/art201872127144>
- Hiraldó Trejo, Reyna (2012). Uso de los entornos virtuales de aprendizaje en la educación a distancia. En Haydeé Nieto, y De Majo, Oscar (comp.). *Educación a distancia y tecnologías: lecturas desde América Latina* (pp.269-283). Buenos Aires, Argentina, Universidad del Salvador.
- Montanero Fernández, Manuel (2019). Métodos pedagógicos emergentes para un nuevo siglo ¿Qué hay realmente de innovación? *Teoría De La Educación*. Revista Interuniversitaria, 31(1), 5–34. <https://doi.org/10.14201/teri.19758>
- Sandrone, Darío (2019). “La mayéutica tecnológica” en “Selva artificial, la vida entre las máquinas”. (pág.148). Edit. Universidad Nacional de Córdoba.
- Orozco, Inmaculada y López-Gaviria Rosario (2021). El aprendizaje basado en proyectos como estrategia para el aprendizaje y la participación activa de todo el alumnado. En: Moriña, A. *Enseñando con metodologías inclusivas en la universidad. De la teoría a la práctica*. Narcea.

Esta publicación reúne los trabajos presentados en las VI Jornadas de Red de Cátedras de Didáctica General de Universidades Nacionales realizadas en Tucumán durante los días 11 y 12 de octubre de 2023, en ocasión de la celebración de los 40 años de la Democracia en Argentina, lo que nos involucró en la tarea de recordar y reflexionar sobre el compromiso ético político de las prácticas de enseñanza encaminadas a su sostenimiento.

En ese contexto, entendimos la necesidad de preguntarnos ¿Qué prácticas son necesarias para el desarrollo y el fortalecimiento de la ciudadanía crítica? ¿Qué acciones para advertir a las y los estudiantes sobre lo que implica la conquista de derechos y el esfuerzo necesario para no perderlos? ¿Qué prácticas para mostrarles cómo avanzar en el camino de producción de mayores derechos? ¿Qué didácticas, qué enseñanzas, qué docentes son las que colaboran con la construcción y sostenimiento de la democracia?

Gran parte de estos interrogantes fueron abordados en estas VI Jornadas, poniendo en evidencia el interés de la Didáctica General por producir conocimiento en vinculación con el contexto. Y a lo largo de ricos y variados debates asumimos que esas prácticas son aquellas que garantizan el valor y la circulación de la palabra y de la diversidad de voces, donde hay disposición a aprender y reaprender cuando se enseña, y en las que las y los estudiantes son reconocidos como portadores y constructores de conocimientos. Con ello, fortalecimos una mirada compartida acerca del necesario posicionamiento crítico que sirve como sostén para que nuestra Red de Cátedras de Didáctica General siga creciendo, aspirando a que los conocimientos que producimos y compartimos pueda aportar a la transformación social, en un tiempo que hoy se caracteriza más por las incertidumbres que las certezas, y que nos demanda, tal vez más que antes, la posibilidad de imaginar prácticas emancipadoras.

