

ISSN 2684-0189

Boletín SIED

AÑO 4 / NÚMERO 7 / MAYO 2023



SECRETARÍA ACADÉMICA
UNIVERSIDAD NACIONAL
de MAR DEL PLATA



SIED
UNMDP

SISTEMA INSTITUCIONAL de EDUCACION a DISTANCIA

Editorial

El campo de la didáctica como espacio de interpelaciones, diálogos y construcciones emergentes y situadas

Miriam Kap

Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
miriamkap@gmail.com

Resumen

En el presente número proponemos reflexionar sobre los sentidos de las intervenciones didácticas en tiempos de fuertes mediaciones tecnológicas. Recorremos los distintos momentos que dieron origen a los trabajos y ofrecemos algunas claves de lectura posible. La contribución pretende aportar interrogantes significativos que permitirán retomar el diálogo y las construcciones emergentes y situadas.

Palabras clave

Didáctica; mediaciones tecnológicas; hibridación; virtualidad

***The field of didactics as a space for questions, dialogues and emerging and situated constructions* Abstract**

In this issue we propose to reflect on the meanings of didactic interventions in times of strong technological mediations. We go through the different moments that gave rise to the works and offer some possible reading keys. The contribution intends to provide the significant questions that will allow us to resume the dialogue and the emerging and situated constructions.

Keywords

Didactics; technological mediations; hybridization; virtuality

Fecha de Recepción: 15/05/2023

Fecha de Aceptación: 22/05/2023



El campo de la didáctica como espacio de interpelaciones, diálogos y construcciones emergentes y situadas

Al pensar el campo de la didáctica se hacen presentes cuestiones que dan cuenta de su complejidad y sus múltiples entramados. En este marco, siguen interpelándonos aspectos como la extensión de su objeto de estudio, la articulación de estrategias de enseñanza y evaluación y los aspectos que se reactualizan a través de la incorporación de las tendencias culturales y el atravesamiento de múltiples mediaciones tecnológicas.

La sola mención de la palabra Didáctica abre una serie de representaciones – heterogéneas y en tensión– que recorre el enorme arco que va desde las políticas educativas hasta las prácticas situadas, desde un abordaje instrumental hasta posicionamientos críticos o desde las aulas físicas hasta las expansiones en otros formatos que no replican la arquitectura tradicional.

El motivo de este *dossier* está vinculado con dos momentos claves que permitieron volver a reflexiones profundas sobre los sentidos de las intervenciones didácticas en tiempos de fuertes mediaciones tecnológicas. Por un lado, la *Jornada de la Red de Intercátedras de Didáctica General*, denominada “Diálogos, transformaciones e innovaciones en el campo de la Didáctica”, realizada en noviembre de 2021, en la que nos propusimos reflexionar sobre los aspectos epistemológicos, teóricos y metodológicos de la Didáctica General. En esa ocasión, nos encontramos de modo completamente virtual en distintas mesas temáticas que fueron atravesadas por las discusiones vinculadas con la educación remota de emergencia, las prácticas híbridas y los entornos tecno-comunicativos que la pandemia visibilizó. Durante el encuentro, participaron como conferencistas centrales la Dra. Marta Souto y el Dr. Jorge Steiman, quienes inspiraron discusiones y plantearon cuestiones vinculadas con la construcción del objeto de estudio de la Didáctica, su saber teórico y sus reflexiones metodológicas.

En las distintas mesas de trabajo, compartimos inquietudes y producciones en torno a la enseñanza, la investigación y la extensión en nuestro campo. A través de la puesta en común de experiencias entre docentes y estudiantes, establecimos un nexo de

comunicación fluida que permitió amplificar la escucha y el diálogo entre cátedras de Didáctica General de instituciones públicas y privadas del Nivel Superior, tanto universitario como no universitario. En esa oportunidad, construimos un espacio académico transversal y participativo en el que emergieron y se entrelazaron voces de colegas y estudiantes que se convirtieron en un aporte a la formación integral de la Didáctica, tanto en el grado y como en el posgrado, en términos de reflexión, intercambio y difusión.

Por otro lado, el segundo momento del que se nutre este *dossier* fue la reunión que se llevó adelante durante septiembre de 2022, en el marco de las *VII Jornadas de la asociación de graduadas, graduados y graduades en Ciencias de la Educación*, en la que nos dimos el espacio para discutir y dialogar sobre el lugar de la Didáctica General en las Ciencias de la Educación en Argentina, así como sus perspectivas a futuro. Nuevamente, realizada de modo virtual, nos expandimos en trabajos grupales hacia la intervención de un muro colaborativo en el que documentamos las producciones realizadas, los diálogos y las preguntas que fueron surgiendo, a través de diferentes consignas de trabajo. Nos motivó la idea de seguir trabajando juntos y juntas, reflexionando, creando y construyendo líneas de acción propositivas que reconocen la complejidad de una red, una trama y un campo en permanente movimiento.

Esta jornada reinstaló el encuentro a través de diálogos abiertos y plurales entre cátedras, equipos de investigación y equipos de extensión, con quienes generamos acciones para trabajar de forma colaborativa y dar cuenta de las interpelaciones sobre el campo de la Didáctica, sus cambios, sus reformulaciones, sus objetos de estudio y sus proyecciones. En la línea de lo que venimos construyendo, trabajamos por una Didáctica transformadora que rompe los moldes de la tradición y se anima a pensarse a sí misma como una praxis reflexiva y crítica y como ejercicio meta-teórico que permite seguir dando cuenta del conocimiento complejo y situado.

Estos encuentros fueron invitaciones a pensar la actual agenda y construir e imaginar, colaborativamente, un camino a futuro, abierto a los contextos emergentes y cambiantes. A partir de algunas inquietudes centrales nos preguntamos ¿Qué entendemos, en tiempos contemporáneos, por Didáctica? ¿Qué estamos investigando actualmente? ¿Qué significa enseñar y aprender en el siglo XXI y, por lo tanto, en qué cambia la idea de Didáctica? ¿Qué reformulaciones deberemos realizar sobre el objeto y el concepto de la Didáctica a la luz de

los entornos digitales y convergentes? ¿Qué propuestas y experiencias de enseñanza llevamos a cabo? ¿Cómo estamos pensando la planificación y el planeamiento de la enseñanza? ¿De qué manera pensamos y diseñamos las evaluaciones? ¿De qué maneras nos acercamos a los territorios? ¿Qué nuevos sentidos políticos adquiere la enseñanza y la reflexión acerca de la enseñanza frente a la complejidad? ¿Cuáles son los proyectos sociales, políticos y educativos en los que se despliega la enseñanza? Con estas y otras preguntas en mente nos organizamos en diálogos para analizar el estado actual de la Didáctica y las proyecciones dentro del área de Ciencias de la Educación.

De los intercambios surge la necesidad de ampliar la definición de Didáctica, revisar la enseñanza de nuestra disciplina en los espacios de la formación docente, dar lugar a nuevos contextos, así como pensar y repensar categorías cristalizadas como enseñanza, tiempos, espacios, agrupamientos, mediaciones, subjetividades y condiciones institucionales.

Coincidimos sobre la importancia de generar, recuperar y fortalecer la articulación de la docencia, investigación y extensión desde el reconocimiento de la labor docente, así como la importancia de reconocer el sentido político de la Didáctica y el lugar que ocupa la reflexión sobre las prácticas de enseñanza en las aulas y fuera de ellas.

En este contexto de preguntas abiertas que requieren construcciones horizontales, surge esta publicación que da cuenta de la necesidad de seguir abriendo espacios de reflexión que permitan construir diálogos y redes entre la pluralidad de voces para pensar la enseñanza y la Didáctica; construir saberes académicos, en territorios diversos, con realidades heterogéneas, situados, que pongan en cuestión prácticas que aún siguen replicando las viejas rutinas y la inercia.

El presente *dossier* se compone de dieciocho artículos distribuidos en cuatro secciones: “Experiencias”, “Opiniones y Debates”, “Narrativas Transmedia” y “Reseñas”. Dado que todos los artículos resultaron relevantes, de interés y aportes significativos al campo de la Didáctica, tomamos la decisión de ordenarlos alfabéticamente al interior de cada una de las secciones.

A modo de anticipación, en la sección de “Experiencias”, encontramos las siguientes producciones:

Ana María Alarcón y Sergio Espósito del Centro de Investigación en Didáctica del Comahue, describen y analizan una propuesta que vincula los aportes conceptuales de la Didáctica con la actividad de extensión, a través de tutorías de apoyo disciplinar y acompañamiento a las trayectorias para estudiantes secundarios. La cátedra de Didáctica General de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue y nueve escuelas secundarias de la provincia fueron los destinatarios de esta propuesta que implicó una *práctica temprana para los futuros profesores, estudiantes de Didáctica General*. Según los autores, esta experiencia se convierte en una propuesta de AYSS (Aprendizaje y Servicio Solidario), entramando teoría y práctica, como eje innovador en el nivel universitario y abre expectativas y nuevos desafíos.

El artículo de **María Fernanda Ambrosig y María Alejandra Ávalos** de la Universidad Nacional de Misiones, aborda la experiencia del trabajo docente en las cátedras Didáctica, Currículum y Aprendizaje (DCyA) I y II, de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHyCS) de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM). Las autoras dan cuenta de la constitución de las cátedras como una dimensión relevante ya que están formadas por docentes de los campos general y específicos correspondientes a los Profesorados. En su artículo, plantean el gran desafío de la continuidad pedagógica, ante el pasaje a la virtualidad producto de la pandemia del COVID-19 y los interrogantes que quedaron planteados, junto a las prácticas docentes en tiempos de emergencia que permiten pensar “clases en dicho escenario”.

Laura Fontana, Romina Iraira y Liliana Chico, de la Universidad del Comahue presentan la reconstrucción de la experiencia de una jornada de Didáctica General en pandemia. Las autoras revisitan la experiencia de las jornadas y dan cuenta de su preparación, puesta en acto, y repercusiones. Asimismo, describen los desafíos implicados en la realización de las Jornadas de modo virtual, en un contexto mundial sanitario que les brindó la oportunidad de reflexionar sobre las múltiples formas que adquiere la enseñanza y el aprendizaje. A lo largo de su artículo hacen explícitos los procesos de organización del encuentro y los múltiples roles que participaron en construir la posibilidad de su ejecución en un “particular contexto de producción, trabajo, diseño y concreción en virtualidad para promover con ello genuinos encuentros de docencia, aprendizaje y diálogo intergeneracional”.

Natalia Grise, Mónica Insaurralde, Alejandra Nicolino y Juliana Tellechea del Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján, comparten una experiencia documentada y reflexionada acerca de la selección, uso y producción de materiales didácticos digitales (MDD) que desarrolló la cátedra de Didáctica I del Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Luján. Las autoras analizan las experiencias formativas a través del uso de materiales didácticos digitales y describen su presencia en dos espacios que dialogan: por un lado, interpelando al estudiantado respecto de las prácticas de enseñanza y promoviendo espacios de multialfabetización y, por otro, la incorporación como unidad temática del programa. De esta manera, el artículo hace visible la propuesta de contribuir al desafío de recrear formas de enseñanza como “puertas de entrada a algunos de los problemas del campo disciplinar” a través de materiales interactivos e hipermediales.

Romina Lorena Iraira y Romina Fuentes de la Universidad Nacional de Comahue, realizan aportes para pensar la didáctica en clave intercultural a partir de una experiencia de formación permanente en Río Negro. El artículo propone un acercamiento a las posibilidades y desafíos que se abren al momento de elaborar planificaciones en las instituciones educativas de la modalidad Educación Intercultural Bilingüe. Las autoras, consideran que la Didáctica General podría aportar en la organización de los saberes a enseñar en las instituciones, tomando como perspectiva teórica la interculturalidad crítica.

El artículo de **Anahí Mastache y Brenda Espiñeira** de la Universidad de Buenos Aires, es una experiencia llevada adelante en la asignatura Didáctica General, de la carrera del Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires y nos invita a reflexionar sobre los aportes de la Educación Sexual Integral para una nueva agenda de la Didáctica. Su trabajo se constituye en una contribución reflexiva que considera claves los modos de abordar la asignatura Didáctica General para incluir una perspectiva de ESI. Las autoras abonan propuestas didácticas y promueven la formación crítica de docentes que den cuenta de la problematización del conocimiento a través de la “interdisciplinariedad, la colaboración, la relación del derecho con la convivencia y la reflexión personal”.

En la sección de “Opinión y Debate” se despliegan aportes de:

Victoria Baraldi, Julia Bernik y Virginia Luna, de la Universidad Nacional del Litoral, quienes comparten una reflexión sobre un grupo de principios para pensar la enseñanza a partir de un trabajo de investigación, desde una perspectiva didáctica crítica constructiva. Las reflexiones, llevadas adelante desde la cátedra de Didáctica General de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral (FHUC-UNL), orientan el trabajo de las prácticas de enseñanza, así como el de investigación, extensión y, tal como sostienen las autoras, la formación de recursos humanos. El trabajo sostiene una propuesta de articulación entre enseñanza, investigación y extensión que les permite reconocer la construcción del campo didáctico desde el diálogo “entre saberes, apuestas y sujetos”.

Julia Bernik y Mariana Bullón del *Instituto de Desarrollo e Investigación para la formación Docente*, de la Universidad Nacional del Litoral, Argentina, proponen una aproximación analítica al vínculo pedagógico que configura los trayectos de formación universitaria. El artículo recupera las palabras de un grupo de estudiantes, las miradas sobre sus experiencias de formación en la universidad, los desencuentros y las proyecciones que las marcan. Las autoras afirman que el vínculo pedagógico resulta configurador de las experiencias estudiantiles que tiene implicancia sobre los itinerarios de formación.

Las tensiones entre la presencialidad plena, la educación remota de emergencia, la hibridación y la pregunta acerca de qué está sucediendo en las aulas del Nivel Superior son desarrolladas por **Paola Dellepiane y Flavia Ruiz Díaz** en una experiencia recorrida en dos instituciones de Nivel Superior, vinculadas con la formación docente inicial y con modalidad presencial. La producción denota un esfuerzo por hacer evidentes las diferencias entre lo que se esperaba de la educación postpandemia y lo que realmente está ocurriendo hasta el momento.

El trabajo de **María Florencia Di Matteo**, de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad Nacional de Luján, Argentina, presenta un estado del arte sobre la evaluación de los aprendizajes, en el que se desarrollan conceptos sobre la evaluación desde la Didáctica y se aborda la evaluación desde el campo de la psicología y desde la sociología de la educación. El artículo sistematiza dos tipos de trabajos: desarrollos teóricos reconocidos en cada campo disciplinar e investigaciones que permiten comprender “la

evaluación de los aprendizajes como objeto complejo que requiere una mirada multirreferenciada teóricamente”.

Las mediaciones tecnológicas como oportunidades para la innovación didáctica en el nivel superior, son abordadas por **Ana Griselda Diaz** de la Universidad de Catamarca. Su trabajo reflexivo da cuenta de las decisiones educativas asumidas a partir del advenimiento de la pandemia y los modos en los que los usos de tecnologías digitales alteraron las formas de enseñar y aprender. El artículo socializa los hallazgos obtenidos en el marco de una investigación desarrollada en la Universidad Nacional de Catamarca (UNCA) abocada al estudio de los procesos de mediación pedagógica y tecnológica en las prácticas de enseñanza universitaria, donde son posibles reconocer innovadoras prácticas de la enseñanza.

En mi propio trabajo (**Miriam Kap**, Universidad Nacional de Mar del Plata) denominado “Didácticas emergentes: nuevos agenciamientos del campo desde una perspectiva crítica”, se aborda la reconceptualización del campo de la Didáctica, a la luz de algunas experiencias innovadoras y rupturistas que permiten reconocer perspectivas contrahegemónicas y emergentes. El artículo desarrolla la pregunta sobre las expansiones de las prácticas de enseñanza, las construcciones colectivas, las novedosas aproximaciones a las nociones de tiempo y espacio que se sitúan en el territorio de las alteraciones del diseño de las prácticas convencionales y brindan la posibilidad de agenciamientos que permiten confrontar las lógicas impuestas de los modelos canónicos.

El artículo de **Yanina Nascimento y Verónica Pierri**, de la Universidad de Buenos Aires, sobre transversalidad del contenido y posiciones docentes, muestra el vínculo y las tensiones entre las posiciones docentes y la normativa curricular y la transversalidad de los contenidos en la enseñanza, surgidos a partir de las diferentes leyes y resoluciones nacionales sancionadas durante los últimos años en la Argentina. Las autoras se cuestionan acerca de la necesidad de superar dualidades que, desde una perspectiva binaria, separan los contenidos en “accesorios” y “centrales” dentro de una secuencia/progresión, así como hacer evidente la relación entre las distintas posiciones docentes y los contenidos transversales, asumiendo que se vinculan y forman parte de toda práctica educativa.

Sebastián Perrupato de la Universidad Nacional de Mar del Plata-Conicet, en su artículo “Didacticología. Hacia una construcción histórica y epistemológica de la Didáctica

como campo disciplinar”, propone pensar y analizar la Didáctica en los contextos socio-históricos que la contienen y le dan sentido. A partir de la definición de Didactología de Camilloni analiza la constitución histórica de la Didáctica desde un enfoque que articula su historia en los marcos epistémicos que le dan origen. En este sentido, afirma el autor, analizar los orígenes fundantes de la disciplina nos permite comprender su estado actual y las proyecciones a futuro.

El artículo de **Sonia Sansot y Agustín Garzón** de la Universidad Nacional del Comahue, pone en tensión las profundas transformaciones culturales de las últimas décadas y aquellos saberes didácticos construidos históricamente, formalizados y transmitidos en la formación docente universitaria. Los autores afirman que los actuales escenarios universitarios híbridos confrontan al campo didáctico, pues lo desafía en sus bases constitutivas. El trabajo presentado da cuenta del inicio de una investigación que pretende indagar, desde la Teoría de la Actividad, la construcción de saberes didácticos mediante prácticas de enseñanza desplegadas en los actuales escenarios universitarios híbridos de formación docente.

La sección de “Narrativas Transmedia” cuenta con el aporte de **Mónica Sobrino y Ema Camadro**, de la Universidad Nacional del Comahue, quienes abordan algunos de los escenarios transmediales de la formación profesoral universitaria, transitada desde la digitalización COVID-19 que les permiten dar cuenta de las propuestas didácticas inmersivas que llevaron adelante. En su artículo “Escenarios transmediales en propuestas didácticas inmersivas” se preguntan acerca de la institucionalidad que demandan las tecnologías conectivas y los modos en los que las “tecnologías ubicuas, configuran escenarios inmersivos transmediales” que, según las autoras, amplían los escenarios de enseñanza y los transforman en nuevos contextos didácticos a estudiar.

Finalmente, en las “Reseñas” **Elena Génova**, de la Universidad Nacional de Mar del Plata, realiza la reseña del libro de *¿Qué escuela para la Postpandemia?* de Fernando Avendaño y Susana Copertari, editado durante el 2022 en Rosario por Homo Sapiens.

María Virginia Luna, de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), reseña el libro *La clase en la universidad pública: tramas disciplinares, dilemas profesionales y algo más que buenas intenciones* coordinado por Julia Bernik y editado durante el año 2021, en Santa Fe por UNL-EDUNER

El campo de la Didáctica es abierto y dinámico. Un caleidoscopio que permite abordajes múltiples, desde distintas perspectivas y promueve espacios reflexivos para pensar prácticas de enseñanza, en su diversidad, complejidad y extensión, comprometidas con los procesos de aprendizaje de los y las estudiantes y con la sociedad. Este compromiso da cuenta de la enorme responsabilidad política que tenemos quienes diseñamos estrategias que promueven prácticas críticas y emancipadoras, haciendo visible los atravesamientos subjetivos de las nuevas tecnologías. Está claro que pensar la Didáctica como praxis implica asumir el dinamismo de la construcción de conocimiento del propio campo, en diálogo con las posibilidades que nos ofrecen las prácticas situadas y contextualizadas.

Este trabajo, por tanto, es una invitación a asomarse a la ventana del estado del arte, de los pensamientos y propuestas que estamos llevando adelante en diferentes instituciones, con el objeto de hacer visibles las discusiones y de abrir la posibilidad de seguir construyendo prácticas de enseñanza comprometidas, críticas, heterogéneas y sin exclusiones.

Esperamos que sea una oportunidad para continuar reescribiendo, imaginando y llevando adelante propuestas dinámicas, reflexivas e inclusivas en contextos cambiantes, permeables y mixturados con fuertes mediaciones tecnológicas.

¡Bienvenidos y bienvenidas!

Miriam Kap es Licenciada en Ciencias de la Educación, con orientación en Tecnología Educativa. Magister y Especialista en Ciencias Sociales y Humanidades. Diplomada en Estudios Superiores en Constructivismo y Educación y en Educación y Nuevas Tecnologías. Doctoranda en Humanidades y Artes con mención en Educación. Docente de grado y posgrado en Universidades Nacionales e Internacionales. Profesora Regular a cargo de la Cátedra de Didáctica General en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Ha ejercido el cargo de Secretaria Académica en la misma Universidad. Es asesora pedagógica en distintos niveles del Sistema Educativo. Dirige Proyectos de Investigación y de Extensión vinculados con la innovación educativa y las transformaciones del campo de la didáctica. Autora del libro *Conmovidos por las tecnologías: pensar las prácticas desde la subjetividad docente*. Ha publicado libros digitales en coautoría, capítulos en libros, artículos en revistas científicas, actas de congresos y otros espacios de difusión académica. Sus investigaciones giran alrededor de las vanguardias pedagógicas, las prácticas de enseñanza emergentes y las articulaciones entre comunicación, tecnología y educación. miriamkap@gmail.com.

Experiencias

Tutorías de apoyo en la escuela secundaria, una experiencia de Extensión y Aprendizaje y Servicio Solidario desde la cátedra de Didáctica General

Ana María Alarcón

*Centro de Investigación en Didáctica del Comahue
Universidad Nacional del Comahue, Argentina
anama722@gmail.com*

Sergio Espósito

*Centro de Investigación en Didáctica del Comahue
Universidad Nacional del Comahue, Argentina
sesposito196163@gmail.com*

Resumen

El presente artículo intenta describir y analizar la propuesta de programación de la asignatura Didáctica General, cátedra perteneciente al Departamento de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, que se dicta conjuntamente para los profesorado de la Facultad de Economía y Administración, Profesorado Universitario en Matemática y Profesorado en Ciencias Económicas. Para la Facultad de Informática, Profesorado en Informática y para la Facultad de Ingeniería, Profesorado en Química y Profesorado en Física. La propuesta se origina con la idea de poder concretar prácticas tempranas de “desempeño docente” en las escuelas y que vinculen los aportes conceptuales de la didáctica con la actividad de extensión, por medio de tutorías de apoyo disciplinar y acompañamiento a las trayectorias para estudiantes secundarios. Lo que se convierte en una propuesta de AYSS (Aprendizaje y Servicio Solidario), entramando teoría y práctica, como eje innovador en el nivel universitario.

Palabras claves

Teoría; práctica; extensión; aprendizaje; servicio; solidario

Support tutorials in secondary school, an experience of Extension and Learning and Solidarity Service from the chair of General Didactics

Abstract

This article tries to describe and analyze the programming proposal of the General Didactics subject, chair which belongs to the Department of the Faculty of Education Sciences of the National University of Comahue, which is taught jointly for both the teacher training of the Faculty of Economics and Administration: University Teacher Program in Mathematics and University Teacher Program in Economic Sciences. For the Faculty of Computing: University Teacher Program in Computing and for the Faculty of Engineering: University Teacher Program in Chemistry and: University Teacher Program in Physics. The proposal originates with the idea of being able to specify early practices of "teaching performance" in schools and that link the conceptual contributions of didactics with the extension activity, through subject support tutorials and accompaniment to the trajectories for secondary students. What becomes a LASS proposal (Learning and Solidarity Service), networking theory and practice, as an innovative axis at the university level.

Keywords

Theory; practice; extension; learning; service; solidarity

Fecha de Recepción: 22/02/2023

Fecha de Aceptación: 22/05/2023

Tutorías de apoyo en la escuela secundaria, una experiencia de Extensión y Aprendizaje y Servicio Solidario desde la cátedra de Didáctica General

La experiencia educativa

La experiencia educativa que aporta este escrito surge desde la cátedra de Didáctica General, intentando vincular la Extensión¹ y el Aprendizaje y Servicio Solidario desde la formación de los profesorados. Entendemos que la Didáctica es una disciplina que se ocupa de estudiar las prácticas de la enseñanza y el aprendizaje, buscando mejorar las problemáticas que surgen en la propia práctica educativa, a través de su reflexión y análisis. En esta experiencia, se intentó buscar respuestas a preguntas que tienen que ver con dilucidar algunas problemáticas de la enseñanza y el aprendizaje en la práctica misma del territorio de las escuelas secundarias. Se comenzaron las visitas al campo, con observaciones y entrevistas en el propio escenario escolar, acerca de qué estaba pasando con la enseñanza, el objeto de la didáctica. Lo que involucraba simultáneamente el aprendizaje de estudiantes universitarios del profesorado y de estudiantes secundarios. Y respecto al rol de la enseñanza, revisar procedimientos, objetivos de qué y cómo hacerlo, con qué recursos didácticos, entre otras acciones.

El escenario de las escuelas, con todas sus diversidades contextuales y culturales, fue muy enriquecedor por las heterogeneidades que también hacen a la institución universitaria. En este caso, estos profesores y profesoras en formación pudieron asirse de la experiencia de la práctica y de los fundamentos teóricos del diseño curricular, leídos desde el currículum prescriptivo² de la provincia de Neuquén que se enmarca en las pedagogías críticas-

¹ Proyecto de Extensión: ATR Las trayectorias escolares en el nivel secundario: un acompañamiento en y para la Pospandemia (Ord. 1010/2022). FaCE-UNCo-Directora: Ana María Alarcón-Integrante: Sergio Espósito.

² Diseño Curricular Res. Nº 1462/18.

emancipatorias, el pensamiento decolonial y las perspectivas de los Derechos humanos (género, interculturalidad, inclusión y ambientales); perspectivas ya no transversales, sino la matriz de cómo enseñar los contenidos curriculares de las diferentes disciplinas.

Al decir de Candau, en el momento actual se espera que la Didáctica realice una reconfiguración que privilegie las diferencias culturales y su potencia para los aprendizajes y no su déficit y, consecuentemente, se promueva una educación intercultural, que supere el mero romanticismo del multiculturalismo, “que además de reconocer las diferencias, observe la desigualdades y que la colonialidad y la homogeneización del monoculturalismo no obture las propuestas de educación intercultural” (Candau, 1990: 3) y esto desde una didáctica general interpeladora, situada y activa sería posible.

Entonces, nos preguntamos si ¿la construcción de una Didáctica para la formación profesional se definiría solo en el perfil docente con habilidades y competencias esperadas para la “buena enseñanza” de la Física, la Química, la Matemática, la Informática y las Ciencias económicas? O, sin dudar de lo anterior, reconocer, por supuesto, la especificidad del *contenido*, pero también registrar al *sujeto* que aprende y su *contexto*, todos estructurantes de la Didáctica, que pudieron manifestarse en esta práctica de tutorías realizada en las escuelas secundarias.

Creemos pues, que es una oportunidad de acercar tempranamente al nivel universitario actividades como estas experiencias de prácticas pre-profesionales de *aprendizaje en servicio* en el contexto real de la escuela secundaria. Dichas actividades se convierten en un acto de *solidaridad* hacia estudiantes de ese nivel educativo y en *reciprocidad* para los y las estudiantes universitarios en formación. Son estas prácticas de enseñanza que nos remiten a una actividad intencional, compleja, contextualizada y regulada, que conlleva múltiples mediaciones y producen subjetividades en el contexto de una formación para el desempeño profesional.

El contexto de acción

La cátedra de Didáctica General y nueve escuelas secundarias de la provincia de Neuquén –localidad de Neuquén capital y Centenario: EPET Nº 8, EPET Nº 14, Escuela Jean Piaget, Colegio Don Bosco, CPEM Nº 54, CPEM Nº 26, CPEM Nº 41, CPEM Nº 67 y CPEM Nº 87– fueron los destinatarios de este Aprendizaje y Servicio Solidario³ con aproximadamente unos cuarenta y cinco estudiantes universitarios y noventa y tres secundarios; con las *tutorías de apoyo* en una frecuencia de dos horas semanales, durante dos meses, ofrecidas desde la cátedra, de *dictado cuatrimestral*.

Esta práctica temprana ocasionó una estrecha reciprocidad de aprendizajes para nuestros estudiantes universitarios, futuros profesores, que tuvieron la oportunidad de aplicar los saberes aprendidos y resolver con autonomía las demandas desde las disciplinas específicas y la indagación interdisciplinar ante la necesidad situada y contextual de cada grupo al que atendían.

Este “acompañamiento a las trayectorias”, con *tutorías de apoyo* a estudiantes secundarios, fue diseñado para colaborar con las trayectorias *interrumpidas, no encausadas, reales*, (Terigi, 2010), producto de la pandemia y los efectos pospandémicos. Trayectorias que evidenciaron la necesidad de un acompañamiento intensivo resultado de la condición social, del contexto, las históricas desigualdades y la situación de vulnerabilidad de estudiantes que se vieron excluidos del trayecto formativo desde el 2020 y que se han ido recuperando, pero con algunos desfases en el proceso de aprendizaje.

Queremos poner énfasis en que, respecto de las trayectorias educativas interrumpidas, partimos de considerar el principio ranceriano de la *igualdad de las inteligencias* (Ranciére, 2003): todos y todas podemos aprender todo; son las desigualdades sociales las que reproducen las desigualdades educativas.

El contexto de acción fue la experiencia de una *didáctica vivida*, al decir de Candau:

es importante que el alumno entre en contacto con las diferentes aproximaciones del proceso de enseñanza y aprendizaje y sea

³ En América Latina predomina el uso del término “aprendizaje-servicio solidario” (AYSS), que subraya la diferencia entre formas de servicio que pueden resultar paternalistas o “verticales”, para subrayar el vínculo solidario que debe establecerse entre las instituciones educativas y las comunidades co-protagonistas de los proyectos (Tapia, 2022).

capaz de descubrir sus limitaciones y contribuciones, tanto como de adquirir la conciencia de que ninguna teoría agota la complejidad de lo real y que el proceso de conocimiento está en continua construcción (1990: 4).

Por qué hablamos de AYSS

Según (Tapia, 2022), el AYSS (Aprendizaje y Servicio Solidario) es un aprendizaje experiencial para la comprensión más integral del conocimiento académico y contribuye con la mejora de la sociedad, el cual surge en la década de 1960 en los EE. UU. y se viene realizando en el mundo y Latinoamérica desde todos los niveles educativos. Este aprendizaje tiene un carácter multidimensional: es práctico, contextual, cooperativo, activo, crítico y consciente (Rubio, 2009), pues los y las estudiantes ponen en juego los aprendizajes en un contexto real.

Consideramos que nuestra propuesta se encuadra en el AYSS como una metodología de enseñanza y aprendizaje basada en la experiencia, que intentamos incorporar desde Didáctica General, también entendida como una *filosofía*, o sea, una manera de entender la educación (Puig y Palos, 2006).

La UNESCO propone un nuevo contrato social para la educación (2022: 52), señala que “Reimaginar el futuro juntos exige pedagogías que fomenten la cooperación y la solidaridad”, e identifica al *aprendizaje-servicio* como una de las propuestas pedagógicas innovadoras que pueden contribuir a la educación del futuro. Igualmente es vasta la legislación y normativa que tiene Argentina,⁴ desde

⁴ Podemos mencionar desde la Reforma universitaria del 18, que postuló la docencia, la investigación y la extensión como misiones de la Universidad, hasta los Proyectos de intervención socio comunitaria, los Premios presidencial escuelas solidarias, el Programa de escuela y comunidad para promover aprendizaje-servicio del Ministerio Nacional de Educación. Hasta llegar a la vigente LEN 26206/06, que promueve el desarrollo de Proyectos educativos solidarios y de aprendizaje-servicio en el marco del Proyecto Educativo Institucional (art. 32 y 123) y la Res. del CFE Nº 17/07 que incorpora en el calendario escolar el día 8 de octubre como “Día Nacional del Estudiante Solidario” y autoriza a las Jurisdicciones a generar actividades solidarias con objetivos educativos. También la Res. Nº93/09 Orientaciones para la organizaciones pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria para proyectos sociocomunitarios solidarios.

comienzos de siglo XX, acerca del servicio comunitario estudiantil y el aprendizaje-servicio.

Expectativas y nuevos desafíos

Creemos que la experiencia fue satisfactoria, pues este acercamiento temprano al campo de las prácticas, fue muy significativo. Ya que pudieron observar clases, hacer entrevistas, ver cuáles son las mayores dificultades de los contextos de aprendizajes, poner en juego su autonomía a la hora ejercer la práctica de sus saberes en apoyar a estudiantes secundarios. Asimismo, la satisfacción en ser llamados por los y las estudiantes secundarios “profesores” y “profesoras” y eso los hizo sentir muy bien, confirmando, de esta forma, que fue acertada la elección de su carrera profesional.

Consideramos que debemos intensificar los momentos de registro, sistematización y comunicación del devenir de la propuesta, lo cual será de gran aporte a los procesos de reflexión, los que no deben faltar como instancias potentes que aportan a la construcción colectiva de los aprendizajes y a la solución de las problemáticas que aparezcan en terreno. Promover la participación de una evaluación de *todos* los involucrados, en este caso, la universidad y toda la comunidad educativa de las escuelas secundarias, en favor de establecer “redes de apoyo” para todos los y las estudiantes y, con mayor intensificación, a quienes se encuentren en situación de vulnerabilidad educativa, superando la mirada filantrópica y romántica de una cátedra, para poder reconocer la potencia del AYSS.

Poder articular mejor con todos los integrantes del equipo de extensión y lograr generar nuevas alianzas con otras cátedras y sectores para apostar a lo poderoso de esta propuesta del Aprendizaje y Servicio Solidario en el nivel universitario, pudiendo mancomunarse y generar un efecto multiplicador en favor de la mejora de la calidad educativa y la justicia curricular.

En lo que respecta a la institucionalización, logramos el aval con una Disposición, la Nº 09/ 2022 de la Secretaría Académica de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, con una

certificación de (20 horas cátedras) por las *Tutorías de Apoyo disciplinar en el marco del Acompañamiento a las Trayectorias en el nivel secundario y el Aprendizaje y Servicio Solidario*, para estos estudiantes que en su periodo de su formación inicial del profesorado pudieron realizar una práctica de aprendizaje en servicio.

Referencias bibliográficas

- Candau, V. M. (1990). "Hacia una nueva didáctica". R.J. Vozes.1990. (Cap.1 y 3. Traducidos por C. Faranda, publicado en OPFYL como Ficha de cátedra Didáctica de Nivel Superior). FFyL-UBA, 1-12.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN CIENCIA Y TECNOLOGÍA. Unidad de Programas Especiales. Programa Nacional Educación Solidaria (2005). Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos. Actas del 7mo. Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario", República Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/edusol-itinerario-y-herramientas-edicion-2014-5901e6a68e7dd.pdf>
- Puig, J. M. y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje servicio. *Cuadernos de pedagogía*, 357, 60-63.
- Ranciére, J. (2003). "Una aventura intelectual". En *El maestro ignorante*. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual (pp. 5-14). Barcelona: Laertes Editorial.
- Rubio, L. (2009). El aprendizaje en el aprendizaje servicio. En J. M. Puig (coord.). *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico* (pp. 91-105). Barcelona: Graó Editorial.
- Tapia, M. N. (2022). *Guía para desarrollar Proyectos de aprendizaje-Servicio solidario. Edición 20° aniversario CLAYSS*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLAYSS. https://clayss.org/sites/default/files/material/Manual_20CLAYSS.pdf
- Terigi, F. (2010). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. *Conferencia: Cine Don Bosco-Santa Rosa-La*

Pampa. Recuperado de <https://rep.lapampa.edu.ar/index.php/biblioteca-digital/conferencias/item/las-cronologias-de-aprendizaje-2>

UNESCO. Reimaginar Juntos Nuestros Futuros. Un nuevo contrato social para la Educación. Santiago de Chile: Fundación SM. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>

Ana María Alarcón. Prof. en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue. Mda: Maestría en Docencia Universitaria, convenio UBA-ADUBA-2021. Integrante y miembro de CC de CEDICO (Centro de Investigación en Didáctica del Comahue). Profesora a cargo de *Didáctica General* y *Seminario Comunicación-Imagen* y *Producción de Subjetividad*. FaCE-UNCo. anama722@gmail.com

Sergio Espósito. Prof. en Pedagogía del Instituto Superior de Formación Docente Juan XXIII – Especialización en Investigación educativa. En curso: Doctorado en Educación. Líneas de investigación trabajadas: Estrategias de enseñanza. Integrante y miembro de CEDICO (Centro de Investigación en Didáctica del Comahue). Profesor en el área de Didáctica General. sesposito196163@gmail.com

Experiencias

Una jornada de didáctica general en pandemia. Reconstrucción de una experiencia

Laura Marina Fontana

Universidad Nacional de Comahue, Argentina

laurafontana123@hotmail.com

Romina Iraira

Universidad Nacional de Comahue, Argentina

rominal.iraيرا@gmail.com

Liliana Chico

Universidad Nacional de Comahue, Argentina

lilianachico@gmail.com

Resumen

Las jornadas de Didáctica General se convocaron y pusieron en marcha durante el particular contexto de la pandemia lo que implicó un desafío al nivel de las prácticas de enseñanza, situadas e híbridas, profundizadas por dicho acontecimiento mundial y por la decisión de garantizar el derecho a la educación, a enseñar y aprender. Pensar en jornadas de didáctica general en un contexto mundial sanitario, en el cual el mundo parecía acabarse, y llevarlas adelante pensando a futuro en medio de la incertidumbre, dispuso a quienes formamos parte del CEDICO, a reflexionar sobre las múltiples formas que adquiere la enseñanza y el aprendizaje. Ante esto, realizamos, en agosto del 2021 y de manera virtual, las IV Jornadas Patagónicas de Didáctica General. El deseo puesto para materializar los encuentros fue el motor de las diversas reuniones virtuales organizativas. El encuentro significó un homenaje a la Dra. Carmen Palou de Mate.

Palabras clave

Didáctica General; encuentro; pandemia; experiencia

A Day of General Didactics in Pandemic. Reconstructing an Experience

Abstract

The General Didactics workshop were convened and launched during the particular context of the pandemic; implying a challenge at the level of situated and hybrid teaching practices deepened by this global event and by the decision to guarantee the right to education; the right to teach and learn. Thinking about General Didactics workshop in a global health context in which the world seemed to end and carry them forward thinking about the future in the midst of uncertainty, disposed those of us who form the CEDICO to reflect on the multiple forms that teaching and learning acquires. Before this, we carried out, in August 2021 and virtually, the IVth Patagonian workshop of General Didactics. The desire to materialize the meetings was the engine of the various organizational virtual meetings. The meeting was a tribute to Dr. Carmen Palou de Mate.

Keywords

General Didactics; meeting; pandemic; experience

Fecha de Recepción: 17/02/2023

Fecha de Aceptación: 26/05/2023

Una jornada de didáctica general en pandemia. Reconstrucción de una experiencia

Las jornadas de Didáctica General se convocaron y se pusieron en marcha durante el particular contexto de pandemia, y en ese sentido, implicaron un desafío a nivel de las prácticas de enseñanza situadas e híbridas profundizadas por dicho acontecimiento mundial y por la decisión de garantizar el derecho a la educación, derecho a enseñar y aprender. Pensar en jornadas de didáctica general en un contexto mundial sanitario en el cual el mundo parecía acabarse y llevarlas adelante proyectando a futuro en medio de la incertidumbre, dispuso a quienes formamos parte del CEDICO¹ a reflexionar sobre las múltiples formas que puede adquirir la enseñanza y el aprendizaje; ante esto es que pudimos realizar en agosto del 2021 y de manera virtual las IV Jornadas Patagónicas de Didáctica General.

La organización de las jornadas duró prácticamente un año: iniciado el 2020, comenzamos a pensar en un espacio formativo cuyo eje fuera la enseñanza en el nuevo contexto mundial que trastocó a la sociedad en general y a las instituciones educativas en particular; cuestionando “de hecho” concepciones tan preciadas como la presencialidad corporal. Todo en paralelo con el dictado de clases en las distintas cátedras y con las diferentes responsabilidades y obligaciones que nos competen en tanto docentes universitarias. A su vez, trabajadores no docentes estuvieron a la par trabajando en la organización y en la ejecución de las mismas.² El deseo puesto para materializar los encuentros fue el motor de las diversas reuniones virtuales para su organización.

La apuesta por un escenario virtual nos permitió confirmar nuestras especulaciones y debates en torno a estas múltiples formas de intercambio que invitaban al particular desarrollo de prácticas educativas en pandemia, superando la instancia puramente presencial y dándole un lugar central a prácticas virtualizadas que ya venían llevándose adelante desde hacía

¹ Centro de estudios didácticos del Comahue de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue.

² En este sentido agradecemos la comprometida participación de nuestros compañeros no docentes Ariel Nuñez y Jesica Escobar.

bastante tiempo. Como bien manifiesta Mariana Maggio en nuestra región, las universidades ya en la década del ochenta, comenzaban a reflexionar y accionar tímidamente sobre la educación a distancia abonando el terreno para lo que en la década del noventa sería el desarrollo de las Tics, sin embargo, es a comienzos del milenio que se empiezan a concretar estas improntas en los *campus* virtuales de las casas de estudios, logrando incluir las tecnologías de la información y la comunicación. Finalmente, esta etapa reciente de pandemia aceleró estas prácticas de intervención en configuración constante.

Contextualizando las prácticas educativas en la actual época de revolución del conocimiento y de primacía de un paradigma tecnológico en auge, se redimensiona su importancia e interés de desarrollo. En este sentido, Maggio (2020: 119) nos advierte sobre la posibilidad de la supervivencia del corazón de la matriz tradicional, cuyos rasgos conservadores más característicos serían la transmisividad, la aplicabilidad y la verificabilidad.

Frente a ello, plantea la necesidad de reflexiones epistemológicas que apunten al despliegue de una nueva perspectiva de enseñanza a la que denomina “didáctica en vivo”, cuyas cualidades primordiales tendrían que ver con el propósito de construir prácticas inmersivas, placenteras, colectivas, transformadoras, originales. Todas cualidades que imagina nadarían en un mar de fondo al que podemos pensar como un ensamble, haciendo metáfora de un grupo musical que se imbrica para determinada presentación.

En ese contexto, llevamos adelante las IV Jornadas que significaron, al mismo tiempo que un encuentro en el desencuentro pandémico, un homenaje a la Dra. Carmen Palou de Mate, quien fuera la fundadora del Centro –que cumpliera sus 20 años de trayectoria– y una referente de la Didáctica General en el país y particularmente en la región de la Patagonia.

En ese momento nos propusimos habilitar un espacio para compartir experiencias formativas que se promueven en y desde la Didáctica General y que nos permitieran reconocer la actualidad moviente del campo disciplinar, consolidando un espacio de estudio y discusión, iniciado hace ya más de dos décadas. Nominamos dicho espacio como “Encuentro con nuestras maestras” suscitando diversos lugares de intercambio intergeneracional donde visualizamos, al menos, tres generaciones: en primer lugar, la de aquellas docentes que “hicieron punta” en la formación y hoy están jubiladas, en segundo lugar, aquellas que estamos en ejercicio y prontas a jubilarnos, y en tercer lugar aquellas docentes jóvenes en ejercicio que vienen a continuar la tarea. En este sentido, es que

elegimos volver a encontramos con nuestras maestras, volver a pensar con ellas nuestras prácticas, sus legados, nuestras dudas y contradicciones, reconociendo que solo en comunidad podremos transitar, estos tiempos de pasiones tristes (Dubet, 2020).

En cuanto a la estructura de las jornadas estas se organizaron en tres formatos. El primero, se trató de conferencias a cargo de especialistas con el propósito de seguir pensando las prácticas de enseñanza, en contextos de digitalización educativa y de nuevas formas de presencialidad, el segundo, fueron los paneles, a cargo de especialistas regionales que centraron la discusión sobre la temática de las jornadas, y, por último, talleres organizados en torno a la docencia, la investigación, transferencia y extensión y cuyas líneas temáticas para la presentación de trabajos fueron: Didáctica general, Currículum, Tecnologías en la enseñanza, Formación docente y Nueva agenda del campo.

Desde el punto de vista del intercambio generacional, tomaremos como paradigma la conversación realizada entre la maestra, Dra. María Elena Marzolla, y dos de las autoras de esta comunicación, las docentes Laura Marina Fontana y Liliana Chico. Todas, representantes de las tres generaciones esbozadas arriba. Se inició la tarea con una entrevista a la maestra para luego pensar en la presentación del intercambio en la jornada. La entrevista giró en torno a los efectos del nuevo tiempo de pandemia en las vidas y experiencias de docentes y estudiantes. Se intercambió sobre los cambios paradigmáticos del sujeto humano hoy, el lazo social y la subjetividad. De esa manera, se fue construyendo la problemática a abordar y la presentación que implicó una conversación entre Marzolla y Fontana. Por último, se resolvió la temática a abordar acerca de una serie de reflexiones sobre las transformaciones, limitaciones y potencialidades que se producen en el vínculo subjetivo, en los actuales procesos didácticos impactados por la pandemia y el distanciamiento social; poniendo bajo la lupa la actual presencialidad mediada tecnológicamente, desde una mirada que intentó no ser dicotómica ni reduccionista de la realidad social y educativa contemporánea.

Por otro lado, y de forma simultánea, se organizaron talleres de narrativa docente que se centraron en la Didáctica General, el currículum, las tecnologías de la enseñanza, la formación docente y las nuevas agendas o temáticas en torno a las recientes prácticas en pandemia. En estos espacios, las temáticas rondaron en relación con el papel de los diversos protagonistas del campo didáctico-pedagógico, en torno al acompañamiento y tarea de

docentes, adscriptos, auxiliares y la posición de los estudiantes ante el desafío de la tecnología educativa e inclusiva. Se utiliza la e pues adherimos al lenguaje inclusivo como posicionamiento político de empoderamiento de las mujeres en su histórica lucha contra la invisibilización y opresión y por la igualdad de los géneros, que incorpora a personas intersex, trans, superando el binarismo hombre-mujer. El lenguaje inclusivo sería con el uso de la x, que hace referencia al primer cromosoma que portamos, pero se utiliza la e, para poder ser leído sin inconvenientes de pronunciación. (Escuela Popular de géneros Fiske Menuco).

Se construyeron debates en torno a preguntas tales como: “¿De qué forma narramos la vivencia de lo transitado en el 2020 en términos de digitalización?”, “¿cuál es el papel otorgado a las tecnologías de la enseñanza?”, “¿cuál es el nivel de incidencia de nuestros campos de formación en estas experiencias de enseñanza?”. Desde allí se problematizó el contexto de desigualdad, la construcción de tramas didácticas referidas al uso de estrategias, el reconocimiento y construcción de nuevos o reformulados escenarios de enseñanza examinados desde diversas posturas provocativas, en vivo, contrapuestas a la hegemonía del pensamiento didáctico epistemológico predominante, desde miradas decolonizadoras e interculturales.

Se enfatizó en la experiencia, en los aprendizajes genuinos³ en el contexto de pandemia que hoy podemos definir como aprendizajes amplios en relación con lo virtual (“hiperlectura digital”, vínculos pedagógicos didácticos virtuales), además del desarrollo de evaluaciones asincrónicas que contribuyeron a una lectura cualitativa de los aprendizajes.

De y desde las tecnologías de la enseñanza se propusieron estrategias de intervención didáctica integrales y problematizadoras resueltas desde el vínculo interactivo de las pantallas y desde tiempos espacios temporales singulares y en transición.

En síntesis, se produjo conocimiento colaborativo que contribuyó al acercamiento y problematización de experiencias originadas desde las continuidades y rupturas de la gramática y la expresión de su cultura escolar.

El taller de transferencia consistió en la presentación de una propuesta de formación por parte de docentes de la Facultad de Lenguas que tienen a cargo el proyecto de

³ Una categoría que surgió de las ponencias. Específicamente en el texto de Insaurralde y Nicolino. Acerca de nuevos aprendizajes en pandemia.

investigación “Buenas prácticas educativas - Sentidos didácticos de la mediación tecnológica” a docentes del colegio CET N° 30 de la ciudad de Cipolletti. Dicha propuesta de formación consistió en la utilización de una plataforma digital creada por la institución basada en *Moodle*, donde docentes y estudiantes podían encontrarse durante el 2020 para subir o descargar las clases como también subir los trabajos realizados.

Volvemos a reafirmar el desafío que nos significó a todos, quienes formamos parte del equipo colaborativo para concretar estas Jornadas por su particular contexto de producción, trabajo, diseño y concreción en virtualidad para promover genuinos encuentros de docencia, aprendizaje y diálogo intergeneracional. En este sentido, no solo logramos conversar tres generaciones de docentes, sino también incorporar a estudiantes que nos sorprendieron con su masiva presencia, interés y participación. Asimismo, nos parece importante rescatar el carácter federal y de alcance nacional que tuvieron las Jornadas.

Finalmente, cabe destacar que la experiencia dio sus frutos: se fundó la Red Nacional de Cátedras de Didáctica General y se cerró el proceso con siete publicaciones⁴ realizadas por algunas de las docentes participantes, entre ellas algunas maestras, referidas a la resignificación de la Didáctica en el contexto pandémico. Revisitar la experiencia de las Jornadas de Didáctica General en pandemia, su preparación, puesta en acto, y repercusiones fue nuestro propósito. Les invitamos a seguir reflexionando sobre su potencial creador en el campo.

Referencias bibliográficas

- Dubet, F. (2020). *La época de las pasiones tristes de cómo este mundo desigual lleva a la frustración y el resentimiento, y desalienta la lucha por una sociedad mejor*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Fontana, L. (2021). Vínculos subjetivos en los actuales procesos didácticos. A propósito de la pandemia y el distanciamiento social. *Novedades Educativas*, 33(371).
- Insaurralde, M. y Nicolino, A. (2021). Repensar los procesos de enseñanza y las tareas de estudio en Didáctica General en el contexto de la Educación Remota de Emergencia

⁴ Artículos incluidos en Revista *Novedades educativas* N° 371: “La Discapacidad como pregunta y motor de cambio social” diciembre 2021 Acosta, Bechara y otros.

2021. Nodo Didáctica General. Universidad Nacional de Luján. Departamento de Educación Área Didáctica. Trabajo presentado en las IV Jornadas Patagónicas de Didáctica General. FaCE, UNCo, Agosto de 2021 (2).

Maggio, M. (2020). Las prácticas de la enseñanza universitarias en la pandemia: de la conmoción a la mutación. *Campus Virtuales*, 9(2), 113-122.

Skljar, C. (2021). Cuidar lo cotidiano. Entrevista. *Revista Sumario Acción en defensa del cooperativismo y del país*, LXI (1320).

Laura Marina Fontana es docente e investigadora Face, UNCo. Profesora en Historia, Especialista y Magíster en Didáctica. Psicóloga. Doctoranda en Educación UNCo. Profesora Regular Área Didáctica, orientación General; Área Didáctica de las Ciencias Sociales, Orientación Filosofía; Área Psicología del Desarrollo, Orientación Adolescencia y Aduldez. Directora del Proyecto de Investigación Régimen Académico y Producción de Subjetividades. UNCo. Codirectora del CEDICO. Comité Académico y panelista de las IV Jornadas Patagónicas de Didáctica General.

Romina Iraira es Docente e investigadora Face, UNCo. Profesora en Cs. de la Educación. Dip. en Filosofía de la Liberación 1º Cohorte 2016-2017. Ayudante en Didáctica General del Prof. de Ingles en FADEL, Uncoma. Prof. en Nivel Medio y en IFDC de Luis Beltrán. Comité Consultivo CEDICO. Comité organizador de las IV Jornadas Patagónicas de Didáctica General.

Liliana Chico es Docente e investigadora Face, UNCo. Profesora en Ciencias de la Educación. Face, UNCo. Profesora Didáctica Especial y Residencia en Fadecs; UNCo. Prof. Didáctica General del Prof. Primaria IFD General Roca. Integrante del Proyecto de Investigación Régimen Académico y Producción de Subjetividades. UNCo Parte del comité consultivo de CEDICO. Comité Organizador de las IV Jornadas Patagónicas de Didáctica General.

Experiencias

La continuidad pedagógica, el gran desafío como equipo. Las prácticas docentes en emergencia

María Fernanda Ambrosig

Universidad Nacional de Misiones
marifesig74@gmail.com

María Alejandra Ávalos

Universidad Nacional de Misiones
Alejandraava@gmail.com

Resumen

En esta presentación se abordarán algunos aspectos del trabajo docente en las cátedras Didáctica, Currículum y Aprendizaje (DCyA) I y II, de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHyCS) de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM) constituido por docentes de los campos general y específicos correspondientes a los Profesorados.

En la etapa de la presencialidad plena, la cátedra se posicionó en la complejidad desde una mirada crítica, trabajando las TIC como estrategias de borde. El pasaje a la virtualidad, por la pandemia del COVID-19, puso en jaque la propia práctica de la enseñanza y, con el transcurrir de los días, los docentes se fueron planteando distintos interrogantes sobre ¿cómo enseñar determinados contenidos mediados por las tecnologías?, y ¿cuál será la implicancia pedagógica del mismo? Preguntas necesarias para poder definir las combinaciones posibles al pensar la clase en dicho escenario.

Palabras clave

Formación docente; estrategias de aprendizaje; continuidad pedagógica; entornos virtuales de aprendizaje

Pedagogical continuity, the great challenge as a team. Teaching practices in emergency

Abstract

This presentation will address some aspects of teaching work in the Didactics, Curriculum and Learning (DCyA) I and II chairs, of the Faculty of Humanities and Social Sciences (FHyCS) of the National University of Misiones (UNaM) made up of teachers from the general and specific fields corresponding to teachers.

In the full face-to-face stage, the chair positioned itself on complexity from a critical perspective, working on ICTs as edge strategies. The transition to virtuality, due to the COVID-19 pandemic, put the teaching practice itself in check and, as the days went by, the teachers raised different questions about how to teach certain contents mediated by technologies? And what will be the pedagogical implications of it? Questions necessary to be able to define the possible combinations when thinking about the class in said scenery.

Keywords

Teacher training; learning strategies; pedagogical continuity; virtual learning environments

Fecha de Recepción: 11/02/2023

Fecha de Aceptación: 27/03/2023

La continuidad pedagógica, el gran desafío como equipo. Las prácticas docentes en emergencia

Introducción

En esta presentación, se destacarán algunos aspectos del trabajo docente, durante el ciclo lectivo 2020, en las cátedras Didáctica, Currículum y Aprendizaje (DCyA) I y II, de la FHyCS de la UNaM constituido por docentes del campo general –cuatro docentes– y de los campos específicos correspondientes a los Profesorados de Letras, Portugués, Historia y Ciencias Económicas (dos docentes por cada seminario). Dicha materia inicia el Trayecto de Fundamentación del Ciclo de Formación Docente y en su propuesta curricular se vinculan los campos de la formación pedagógica y la específica disciplinar. En las clases de la cátedra general, participan los docentes de los seminarios específicos acompañando con aportes desde su campo propiamente disciplinar.

En particular, durante el año 2020 el encuadre de trabajo se adaptó a las circunstancias que atravesaron las prácticas de enseñanza universitarias, el Plan de Contingencia de la Facultad, y las pautas de virtualización establecidas debido a la pandemia por el Covid-19. Por ello, desde la cátedra se buscó, como equipo, garantizar la continuidad pedagógica; se debió repensar la propuesta a partir del nuevo escenario “educación virtual en contexto de emergencia” para poder adaptarla a esta situación y a las respectivas demandas que esta circunstancia acarrea.

Se asumió, a partir de las experiencias de integrantes del equipo y de relatos compartidos por colegas en diferentes cursos, que la pandemia transformó el futuro en presente y obligó, a los docentes a ponerse en escena y asumir mayor protagonismo en el uso de las tecnologías digitales, reconociendo su importancia para la creación de nuevas propuestas educativas, algunas de las cuales ya se venían trabajando, pero otras tuvieron que ser “estrenadas sin demasiadas especulaciones”.

Del amplio abanico de estrategias que se pudieron desplegar –al mismo tiempo que se aprendía a usarlas de modo apresurado–, se comparten aquellas que ayudaron a

construir puentes de contacto/vínculo, que sostuvieron la comunicación entre los docentes y con las/os estudiantes.

Así fue que surgieron: las Invitaciones, “puertas de entradas” (Litwin, 1997: 56) los andamios¹ (Gvirtz y Palamidessi, 2006: 135) como las Fichas de Cátedra y Audiovisuales sobre textos de autores trabajados en las cátedras, los recordatorios visuales, avisos (volantes digitales). El entorno virtual en el que circularon estas producciones fue *Facebook*, que se lo modificó como grupo de aprendizaje social, complementado con mensajes enviados por correo electrónico y encuentros sincrónicos en la plataforma *Cisco Webex*. En lo que respecta a los andamios, se elaboraron fichas de cátedra y creaciones audiovisuales breves que se compartieron en el grupo cerrado de *Facebook* con el que contaba desde años atrás la materia.

El equipo de cátedra de DCyAI, a partir del diálogo entre docentes del campo específico y general, resolvió que el espacio de aprendizaje (en la virtualidad o en línea), sería la red social *Facebook* ya que, según un sondeo que se hizo a los estudiantes, la mayoría contaba con un perfil activo en esa red social, tanto para uso personal como para otros fines. Además, plantearon que ya lo estaban utilizando en otras cátedras y eso permitió que no fuera una plataforma tan desconocida para ellos.

A partir de lo aprendido en el curso “Tutorías en línea”, dictado por el Programa FHyCS Virtual,² se modificó la configuración de Grupo Cerrado a Grupo de Aprendizaje Social, lo que permitió, en principio, organizar la información por categorías y facilitar así la comunicación y acceso de los estudiantes a lo compartido por la cátedra.

Esta reconfiguración de *Facebook* permitió que se pudieran crear distintas Etiquetas/Temáticas que permitieron organizar las diferentes propuestas didácticas pensadas por el equipo docente. Se crearon las siguientes: “Quiénes somos”, con una

¹ Entendemos por andamios “aquellas estructuras, actividades o estrategias de apoyo que el profesor aporta para que el alumno construya el conocimiento”. Nuestros andamios fueron Fichas de cátedra realizadas por el equipo docente sobre conceptos que consideramos importantes tener claros. Esto permite que las/os estudiantes tengan acceso rápido al material, que es muy completo. Por ejemplo: Reseña y Glosario, Zona de Desarrollo Próximo, Enfoques Didácticos.

² FHyCS Virtual es un programa para poner en marcha la Unidad de Gestión de Educación a Distancia (UG de EaD), atendiendo a las especificidades de las ciencias humanas y sociales y a las posibilidades de opciones pedagógicas y didácticas de EaD de esta Facultad. Más información disponible en <https://www.fhycs.unam.edu.ar/fhycsvirtual/el-programa/>

breve presentación de la Cátedra y el equipo docente, “Bibliografía”, donde encontraban el material bibliográfico utilizado en cada clase, “Andamios”, allí estaban las Fichas de Cátedra, “Audiovisuales”; “Avisos”, con horarios de las tutorías y toda modificación sobre las clases que pudiese presentarse; “Invitaciones”, que eran las clases escritas; “Recordatorios”, de lecturas importantes, actividades prácticas, entregas de trabajos, tutorías para exámenes, mesas de exámenes; “Presentación de Ejes”, se presentaban los contenidos de cada eje y los autores que aportarían a ese contenido.

Esta organización posibilitó, tanto para los estudiantes como para los docentes, una visualización más ordenada de los distintos contenidos compartidos en el muro de la red social que se convirtió en una “propuesta educativa en Red”.

La comunicación entre docentes y estudiantes a través del grupo de *Facebook* resultó sumamente activa, porque el mismo se constituyó en un espacio para compartir material didáctico, recursos de información y enlaces de interés vinculados con la asignatura; además, surgieron foros de debate a partir de elementos disparadores como textos, videos, animación multimedia, entre otros.

A partir de esa organización, las clases semanales se transformaron en “Invitaciones”, a través de un archivo de texto en formato PDF en el que se presentaba una breve reseña del contenido a trabajar, presentación de la/os autor/es y una sumaria descripción de la intencionalidad del texto bibliográfico seleccionado. Al cierre, la consigna correspondiente a la clase.

Esta consigna se resolvía mediante distintos recursos que iban desde la lectura de los textos bibliográficos, cuentos, videos, fragmentos de películas, viñetas, elaboración de memes; algunos se publicaban en el grupo de *Facebook* y otros iban a la carpeta proceso³ de las/os estudiantes.

De esta manera, se puntualizó en el trabajo colaborativo entre pares y con los docentes, puesto que “el trabajo en colaboración implica la generación de lazos que apunten a socavar la cultura del individualismo (...) Una amalgama de condiciones de

³ Es la carpeta –o el cuaderno– que cada estudiante “arma”, “construye”, “compone”, con los trabajos que reúne y produce durante el recorrido cuatrimestral en esta cátedra.

trabajo que las tecnologías pueden potenciar, pero no generar en forma mágica” (Lion, 2006: 4).

Por otra parte, se elaboró un “mini ciclo de audiovisuales” con la intención de presentar distintos autores a trabajar junto a la bibliografía (en formato PDF) que también se compartió en el grupo de *Facebook*. Los audiovisuales fueron cuatro. En esta propuesta educativa, se utilizó el modelo pedagógico de aula invertida o *flipped classroom* es un enfoque pedagógico “que transfiere fuera del aula el trabajo de determinados procesos de aprendizaje y utiliza el tiempo de clase, apoyándose en la experiencia del docente, para facilitar y potenciar otros procesos de adquisición y práctica de conocimientos dentro del aula” (Bergmann y Sams, 2012). Cada video se compartió acompañado del texto correspondiente al autor presentado por el o los docentes, el cual también contaba con una guía de lectura proporcionada en la invitación a esa clase. Luego, en la clase sincrónica, se resolvían las dudas sobre lo trabajado.

Los cortos fueron publicados, en el grupo de *Facebook*, uno por día, de martes a viernes, con la intención de no sobrecargar a los estudiantes de información y mantener la curiosidad/atención/disposición a la recepción de lo ofrecido por el equipo de cátedra.

Otro recurso utilizado fue el volante digital (*flyer*), elaborado con la aplicación *CANVA*, una herramienta digital para diseñar y crear contenido en distintos formatos. Este recurso se seleccionó para recordar e informar sobre actividades, tutorías, e incluso para las efemérides. Se buscó una alternativa que llamara la atención, mediante la propuesta de un diseño que contará con distintas tipografías, íconos/imágenes y movimiento. Todas las semanas, los días viernes, se subía un “recordatorio” de la consigna propuesta en la clase, con el objetivo de facilitar el vínculo con las/los educandos. Otra manera de estar cerca, aunque de manera asincrónica.

El correo electrónico fue otra de las herramientas utilizadas por la cátedra. A través de él nos enviaban los parciales integradores y al finalizar el cuatrimestre, las *carpetas proceso* con las actividades realizadas durante ese tiempo. Las Tutorías por videollamadas (encuentro sincrónico) entendidas, en este caso, como “acompañamiento, orientación y apoyo al alumnado en su proceso de personalización de los aprendizajes” (Álvarez, 2014 citado por Lobato Fraile y Guerra Bilbao, 2016: 383), se realizaban cada quince días. Fue

decisión del equipo docente establecer este espacio para reforzar los contenidos, realizar consultas luego de leer la bibliografía y en días previos a los parciales integradores y exámenes finales. Duraban aproximadamente una hora y media. Las/os estudiantes realizaban las consultas necesarias para resolver sus dudas y las/os docentes repasábamos los diferentes autores y hacíamos memoria sobre lo hablado en clases para refrescar los conocimientos.

Reflexiones finales

Se pretendió compartir algunas reflexiones sobre la experiencia colectiva de aprendizaje respecto de los procesos de enseñanza en la digitalización “forzada”, donde el equipo se posicionó en la complejidad de la enseñanza, del aprendizaje y la evaluación. Estas prácticas profundizaron los procesos de reflexión acerca del entramado de los procesos que se ponen en juego, teniendo en cuenta el rombo didáctico (docente-estudiante-contenidos-problemas). Pinto Lila señaló acerca de las prácticas docentes del 2020 que *“En definitiva, se orientó a cómo transformar la experiencia educativa para hacerla emocionalmente significativa e intelectualmente desafiante”* (Canal UMETeduar, 2020, 26m48s).

Se tomaron decisiones disciplinares, pedagógicas y tecnológicas de manera articulada, para definir cómo enseñar DCyAI en la virtualidad. Para ello, se seleccionaron contenidos estructurantes y prioritarios, y de conceptos centrales con los respectivos autores que requirieron la mediación tecnológica para materializar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Pensamos en nuestros sujetos de aprendizaje, sus situaciones particulares y las configuraciones que demandaba este nuevo escenario. Fue un gran desafío, especialmente para aquellas/os docentes que no manejaban los recursos tecnológicos.

Desde la Didáctica General, se trabajó coordinada y cooperativamente con las didácticas específicas, priorizando contenidos significativos que se reforzaban en las clases de las cátedras disciplinares, seleccionando cuidadosamente estrategias didácticas que permitieran generar aprendizaje significativo en las/os estudiantes con actividades que remitieran a su biografía escolar y a su contexto personal y social. Nos enfocamos en que pudieran producir el conocimiento desde su propia realidad y los insumos que la cátedra

les proporcionaba, acompañando ese proceso desde todos los espacios virtuales disponibles.

En este caso, el desarrollo del plan de acción de la cátedra mediado por entornos virtuales, debido a la pandemia del coronavirus, intentó promover los procesos de comprensión y reflexión crítica acerca de la didáctica, el currículum y el aprendizaje. “Los contextos tecnológicos cada vez más diversificados y presentes en la vida cotidiana y en las aulas (...) rompen con la posibilidad de un modelo único de docente y de estudiante, configuran espacios inéditos en las actividades de enseñanza (...) que requiere ser reinventada” (Kap, 2020: 89). Hacia ese universo de reinvención nos enfocamos como cátedra.

Cualquier reflexión acerca de la inclusión efectiva de la tecnología digital coincide en que incluirlas en las propuestas de enseñanza por las tecnologías mismas, o por su popularidad, no pone en valor la significatividad de la propuesta de enseñanza. Tal como dice Litwin (2005: 7): Hacer atractiva la enseñanza no es un tema de herramienta aun cuando las herramientas pueden posibilitar un tratamiento atractivo (...) pero ellas no definen los contenidos curriculares ni eliminan el esfuerzo por aprender” Porque...no se trata solo de usar la tecnología... sino de mejorar los procesos de enseñanza. Y de allí partimos como docentes formadores.

Referencias bibliográficas

- Alvarez (2014). citado por Lobato Fraile y Guerra Bilbao, 2016, citado por Benítez, M. y Carrizo, J. (2020). Ciclo de Formación en EVEA. FHyCS: UNaM.
- Benítez, M. y Carrizo, J. (2020). *Tutoría en Línea. Ciclo de Formación en Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje*. FHyCS: UNaM.
- Benítez, M y Carrizo, J. (2020). *Recursos de información aplicados a la continuidad pedagógica. Ciclo de Formación en Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje*. FHyCS: UNaM.
- Bergmann, J., Sams, A. & cols. (2012). *Flip Your Classroom. Reach Every Student in Every Class Every Day*. International Society for Technology in Education (ISTE).
- Cabero y Marín, 2012 citado por J.Cabero, R. Roig-Vila & S.Mengual-Andrés 2017.
- Kap, M. (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 8Nº11| ISSN en línea 2718-6164. Disponible en: <https://fadeccos.org/revista/index.php/rac/article/view/34>
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2006). *El ABC de la tarea docente: Curriculum y Enseñanza*. Buenos Aires: AIQUE Grupo Editor.
- Lion, C. (2006). *Imaginar con tecnologías: relaciones entre tecnologías y conocimiento*. Buenos Aires: La Crujía.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2005). *De caminos, puentes y atajos: el lugar de la tecnología en la enseñanza*. Ponencia presentada en la Conferencia Inaugural II Congreso Iberoamericano de Educación y Nuevas Tecnologías, Buenos Aires, Argentina.

<https://cibermemo.wordpress.com/2015/07/22/2005-de-caminos-puentes-y-atajos-el-lugar-de-la-tecnologia-en-la-ensenanza-e-litwin/>

UMETeduar. (23 de septiembre de 2020). *Diplomatura en Educación y TIC. Conferencia a cargo de la Dra. Lila Pinto.* [video. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=FbrMD47QVZg&t=4382s&ab_channel=UMETeduar

María Fernanda Ambrosig es Técnica en Comunicación Social (UNNE-Corrientes) Universidad Nacional del Nordeste y Profesora/ Licenciada en Educación (FHyCS-UNaM) Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones. Maestranda en Docencia Universitaria (UBA). Docente en nivel superior y Educación secundaria técnica con educación en alternancia. Línea de investigación: Formación docente, Didáctica, Tecnología Educativa.

María Alejandra Ávalos es Técnica y Licenciada en Comunicación Social y Profesora en Educación (FHyCS- UNaM). Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones. Maestranda en Tecnología Educativa (UBA). Docente en nivel superior. Línea de investigación: Formación docente, Didáctica, Tecnología Educativa.

Experiencias

La enseñanza de la Didáctica General y los materiales didácticos digitales. Resignificar la experiencia en las aulas universitarias

Mónica Insaurralde

Universidad Nacional de Luján
monicainsaurralde64@gmail.com

Alejandra Nicolino

Universidad Nacional de Luján
nicolinoalejandra@gmail.com

Juliana Tellechea

Universidad Nacional de Luján
tellechea.juliana@gmail.com

Natalia Grise

Universidad Nacional de Luján
nataliagrise@gmail.com

Resumen

En este artículo compartimos nuestra experiencia documentada y reflexionada de selección, uso y producción de Materiales Didácticos Digitales (MDD) desarrollada en Didáctica I del Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Luján. Los análisis didácticos de las clases, antes y durante la educación remota de emergencia, nos desafiaron a pensar otros entramados posibles entre las TIC y las prácticas de enseñanza. Los MDD no solo estuvieron presentes en las clases para interpelar al estudiantado respecto de las prácticas de enseñanza, sino que a ello también sumamos su estudio, ya que representa una temática de una unidad del programa. Así, en la presencialidad incorporamos la experiencia acumulada con las tecnologías en entornos de enseñanza y de aprendizaje, con foco en la mediación, además de buscar contribuir a la multialfabetización del estudiantado, a través de sus experiencias formativas en las clases universitarias.

Palabras clave

Prácticas de enseñanza; didáctica general; tecnologías de la información y la comunicación; materiales didácticos digitales; multialfabetización

Teaching General Didactics and Digital Didactic Materials. Redefining University Classroom Experience

Abstract

This article we share our documented and reflected experience of selection, use and production of Digital Didactic Material (DDM) in the area of "Didáctica I" in the Teachers training course and Degree of Education Sciences at University of Luján. The didactic analysis of classes, before and during the emergency remote education, challenged us to think of new possible ways of intertwining Information and Communication Technologies (ICT) and teaching practices. DDMs were not only present in the teaching practices but to this we also added their study since it represents a theme of a unit of the syllabus. Thus, in face-to-face classes, the experiences accumulated regarding technology in teaching and learning contexts have been incorporated; focusing on mediation and contributing to the multialphabetization of the students, through their formative experiences in the college classes.

Keyword

Teaching practices; general didactics; information and communication technology; digital didactic material; multialphabetization

Fecha de Recepción: 27/02/2023

Fecha de Aceptación: 17/03/2023

La enseñanza de la Didáctica General y los materiales didácticos digitales. Resignificar la experiencia en las aulas universitarias

Los Materiales Didácticos Digitales en las aulas universitarias

La educación remota de emergencia en el contexto de la pandemia de COVID-19 nos desafió a pensar nuevas articulaciones entre los campos de la Didáctica General y de la Tecnología Educativa. En este sentido, consideramos el cambio vertiginoso de algunas de las tendencias culturales que ya se venían desarrollando y, con ellas, las diferentes tecnologías que fueron atravesando las vidas de nuestro estudiantado, de modos diferentes, ya que su composición resulta particularmente heterogénea.

Debimos incorporar esas tendencias, experimentar con ellas, documentar lo sucedido junto a nuestros estudiantes y contribuir a la construcción de nuevos conocimientos a partir de los análisis didácticos sobre nuestras prácticas de enseñanza. De esta manera, intentamos poner en valor los múltiples sentidos que devienen del incluir las tecnologías en entornos de enseñanza,¹ haciendo foco en la mediación más que en la herramienta y en sus potencialidades como favorecedoras de construcciones originales en los procesos de aprendizaje.

Así, una de las decisiones más importantes fue la vinculada a la utilización de Materiales Didácticos Digitales (MDD) que contribuyeran a la “inclusión genuina” (Maggio, 2016: 20) de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en las aulas universitarias. El tránsito por la educación remota de emergencia fue propicio para dar entrada a otras expresiones de las TIC, en términos de medio y creación social y cultural (Postman en de Pablos Pons, 2009), como son los MMD. Según Area-Moreira se distinguen de los materiales analógicos por las siguientes propiedades:

son accesibles en cualquier momento y desde cualquier lugar ya que están en línea; facilitan en el alumnado tareas de búsqueda y exploración de la información; permiten realizar representaciones virtuales tanto en escenarios figurativos como tridimensionales; proporcionan entornos de gran capacidad de motivación a través de planteamientos gamificados o de aprendizaje lúdicos;

¹ En nuestra propuesta didáctica ya veníamos incluyendo objetos digitales, objetos digitales de aprendizaje, textos y videos digitales y herramientas online (Area-Moreira, 2019).

hacen posible que el alumnado genere o construya conocimiento de forma fácil en distintos formatos o lenguajes (textuales, icónicos, audiovisuales, gráficos,...); son interactivos en cuanto reaccionan de modo distinto según el comportamiento del usuario, permiten la comunicación interpersonal y, en consecuencia, el trabajo colaborativo en la red, empiezan a ser inteligentes en el sentido de que registran y almacenan datos de los usuarios para poder automatizar respuestas e interfaces personalizadas, entre otros (Area-Moreira, 2019: 5).

Sobre las experiencias formativas con Materiales Didácticos Digitales en la enseñanza de la Didáctica General

En la vuelta a las aulas físicas de la universidad en 2022, decidimos dar inicio a la asignatura proponiéndoles a lxs estudiantes la inmersión en un MDD² que los pusiera en contacto con un problema educativo reciente. En un principio, compartimos con ellxs una breve definición de este tipo de materiales, sus características principales y los criterios más importantes que tuvimos en cuenta al momento de su producción: la accesibilidad, la interactividad, la relación hipertextual e hipermedial, la curaduría, el lenguaje y su relación con la imagen o lo audiovisual, los efectos y los sentidos que se buscaban producir en lxs destinatarixs.

También compartimos con el estudiantado el proceso de diseño, es decir, la creación y narración de un escenario educativo con diversos desafíos para lxs posibles participantes. Para la construcción de dicho escenario decidimos seleccionar, en tanto incidente crítico (Flanagan, 1954) el proceso de organización popular y colectiva de Moreno, Provincia de Buenos Aires, conocido como el 'Morenazo', que tuvo lugar a partir de la trágica explosión de la Escuela Primaria Nº 49 y los consecuentes asesinatos de la vicedirectora Sandra Calamano y el auxiliar Rubén Rodríguez, el 2 de agosto de 2018.

² En el marco del Seminario "Abordaje multidisciplinario para el análisis de materiales" de la Especialización en Tecnología Educativa (UBA), a cargo de lxs profesorxs Ángeles Soletic y Alejo González, las docentes auxiliares Alejandra Nicolino, Natalia Grise y Juliana Tellechea, junto a Martín Chaufan, Brenda Glickman, Agustín Huaranca, María Elena Salomón y Celeste Sánchez diseñaron el MDD "Elige tu propia aventura. Recorridos para sentipensar acerca de las condiciones en las que se enseña y se aprende en el Nivel Inicial". <https://app.genial.ly/editor/614f7a456081ea0daf2d5df6>

Consideramos que ese incidente crítico permitiría que lxs estudiantes se pusieran en contacto con un proceso de lucha que irrumpió en las prácticas profesionales de aquellxs docentes como un punto de inflexión. Por ello, seleccionamos narraciones de algunos de ellxs –en diferentes lenguajes– sobre las experiencias compartidas como colectivo, que les permitió la comprensión de sus propias condiciones laborales.

Para la inmersión en esta problemática educativa, lxs estudiantes se organizaron en pequeños grupos donde les distribuimos diferentes roles entregándoles las consignas. En primer término, exploraron libremente el material y luego cada grupo debió focalizar en una de sus entradas. Una de ellas, “Recorridos para observar”, presenta distintas fotografías de las acciones realizadas por algunas de las instituciones educativas y un fragmento del documental “Escuela Bomba”³. En cambio, “Recorridos para escuchar”, comparte las marchas y canciones que crearon cantautores y estudiantes de escuelas secundarias mientras se desarrollaba el ‘Morenazo’. Por otra parte, “Recorridos para recordar” invita a leer la narrativa de una profesora de formación de docentes de Educación Inicial de la zona, a fin de conocer una experiencia de enseñanza de Educación Superior situada en ese contexto. Finalmente, otra de las entradas al MDD propone “Proyectar y transformar” y convoca a la producción colaborativa de una imagen que represente una situación educativa en condiciones dignas.

Si bien en cada recorrido lxs estudiantes encontrarían orientaciones y consignas, que no realizarían en esa ocasión, a cambio les entregamos preguntas críticas con el propósito de estimular la reflexión colectiva recuperando sus conocimientos, tanto los estudiados en unidades curriculares anteriores como los saberes experienciales. Entre las preguntas críticas formulamos interrogantes acerca de las condiciones sociales, económicas y educativas que enmarcaron las propuestas de enseñanza durante el ‘Morenazo’: las prácticas educativas que se hicieron presentes y su carácter político, las diversas representaciones acerca de la escuela y su función social que emergieron entre lxs

³ Largometraje producido por el Departamento de Educación, UNLu, bajo la dirección de Juan Mascaró. <https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=JPhoWbvjWk>

protagonistas, las problemáticas educacionales que se expresaron en los recorridos, y la enseñanza como práctica social situada y la mediación de las tecnologías.

Animamos a los grupos a ocupar otros espacios de la universidad que excedieron las paredes del aula. Ubicados en el exterior, en pasillos y en otros salones se sumergieron en el MDD transitando el recorrido sugerido y, en algunos casos, avanzando en algún otro. Las docentes nos acercamos a los distintos grupos, ya que en algunos casos necesitaron ayuda en la exploración del material y, en otros, fue necesario aportarles información complementaria sobre aquella problemática educativa.

Luego, nos volvimos a encontrar en el aula y llevamos a cabo una puesta en común en la que cada grupo fue compartiendo con el resto de la clase sus recuerdos, sentires, pensares y reflexiones acerca de la enseñanza como práctica social y política situada, las diferentes intervenciones de lxs educadorxs, estudiantes, actores barriales a lo largo de este proceso de lucha y la construcción y transformación de aquellas prácticas que dieron origen a verdaderas “comunidades críticas”, en términos de Kemmis (1988), en el contexto del ‘Morenazo’; entre otros análisis.

Esta apertura de la asignatura fue diseñada considerando no solo el propósito de someter a análisis una problemática educativa reciente, que habilitase la entrada a varios de los temas de la Didáctica General, sino, también, porque la exploración de un MDD los pondría en contacto con una de las temáticas que estudiaríamos más adelante, en el marco de la Unidad III: la programación como previsión de las prácticas de enseñanza.

Para ello, se acudió a los aportes de Area-Moreira (2019), quien investiga acerca de estos materiales y en sus diversas publicaciones profundiza sobre su selección, uso y producción. Así fue que, con anterioridad al desarrollo de la clase, les solicitamos a lxs estudiantes que volvieran a explorar el MDD, compartidos en la apertura de la cursada, y realizaran la lectura de la bibliografía obligatoria. En el aula virtual se compartieron orientaciones para andamiar estas tareas de estudio, práctica que ya venía siendo parte del desarrollo de la propuesta de enseñanza del equipo docente.

Aquella clase se inició recuperando junto con lxs estudiantes, a través de la “explicación mediada por la interacción dialógica”⁴ (Insaurralde, 2019: 65-66), las características del MDD mencionado con anterioridad, ahora con foco en el proceso de toma de decisiones con respecto a su producción, la selección de los materiales incluidos y su utilización. Se buscó ir formulando preguntas para que en el grupo se analizaran los rasgos de este material, poniéndolos en tensión con los aportes teóricos estudiados, a la vez que se fueron registrando en el pizarrón los conceptos centrales y sus relaciones.

Luego se les propuso trabajar en pequeños grupos, estrategia de enseñanza sostenida a lo largo de la cursada y valorada por el estudiantado,⁵ para acceder a la visita virtual del “Museo Güemes” de la Provincia de Salta,⁶ que reúne los rasgos de un MDD. Para ello, el equipo docente diseñó un código QR que dispuso en diferentes puntos del aula. La tarea grupal consistió en la exploración del MDD y la elaboración de un análisis fundamentado. Las docentes fueron recorriendo los grupos para ir monitoreando lo realizado y acompañar las tareas de “estudiantar” (Fenstermacher, 1989: 154). Culminado el tiempo pautado, se dio lugar a una puesta en común en la que un integrante de cada grupo compartió la producción grupal. Además, todxs lxs estudiantes fueron interviniendo en los diferentes análisis y, en los casos necesarios, las docentes sumaron aportes y

⁴ La explicación mediada por la interacción dialógica entre quienes conforman la clase posibilita comprensiones genuinas que contribuyen a la construcción social de los conocimientos en el aula. Esto implica que la explicación en la enseñanza promueve en lxs estudiantes procesos cognitivos de orden superior, en tanto lxs profesorxs generan interpretaciones, comparaciones, relaciones entre conceptos, etc. Para ello apelan a la argumentación para, por ejemplo, explicitar enfoques teóricos, confrontar diferentes perspectivas sobre una problemática, presentar al autor/a en el contexto de producción, vincular las temáticas de la asignatura con otras ya estudiadas en ella y/o en otras materias, ofrecer una síntesis de los desarrollos realizados durante la clase. Esto se traduce en operaciones discursivas como la definición, la ejemplificación, la paráfrasis, la analogía, y/o el resumen. Lxs profesorxs hacen esfuerzos notables por promover la participación de lxs estudiantes para que se incluyan en los interjuegos dialógicos y la formulación de preguntas favorece la producción de conocimientos relevantes por parte del estudiantado (Mercer, 1997), aun cuando sus escasas lecturas limiten, a veces, la toma de la palabra. En las interacciones dialógicas advertimos reconocimientos mutuos que fortalecen las subjetividades, “tonos afectivos” en las respuestas y “respeto por los significados” que aportan lxs estudiantes (Cazden, 1991).

⁵ En la evaluación del desarrollo de la asignatura una de las estrategias de enseñanza más valoradas, de entre las que el equipo docente puso en práctica, fue el trabajo en grupos con las características organizativas señaladas.

⁶ Esta propuesta forma parte de “Museos conectados: propuestas educativas y recreativas” del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de Salta. <https://museosdesalta.com/guemes/>

realizaron señalamientos y/o sugerencias con la intención de contribuir a la ampliación de los análisis y al tratamiento del tema.

A partir de la coevaluación que los estudiantes y el equipo docente realizamos acerca de las experiencias vividas con las tecnologías, en la enseñanza y los aprendizajes, con foco en la mediación, pudimos concluir que fue una contribución a la multialfabetización (Area-Moreira, 2014). Los MDD y otros recursos digitales educativos que fuimos entramando en nuestra propuesta, más la creación colaborativa de algunas producciones digitales por parte del estudiantado, les brindó la posibilidad de interactuar con todos aquellos y abrir otras entradas al mundo virtual, con el claro propósito de que la formación de grado los habilite a su recreación y a nuevas creaciones entrelazando pensamiento y acción, rompiendo con la mera aplicación (Maggio, 2022). Pretendemos con ello contribuir a la formación de las futuras prácticas profesionales, lo que constituye uno de los horizontes de nuestra propuesta programática.

Algunas reflexiones y próximos desafíos

En este artículo compartimos la experiencia formativa de estudiantes y docentes en la vuelta a las aulas físicas universitarias. Por supuesto, por los límites de extensión, no expusimos otras de las variadas decisiones que nutrieron nuestra propuesta didáctica, a partir de las experiencias transitadas durante la educación remota de emergencia. Deseamos que la documentación reflexionada, que aquí publicamos, configure una invitación a debatir acerca de la relevancia que tiene en el contexto actual la selección, producción y utilización de los MDD en las clases universitarias.

Nuestro principal desafío es recrear en cada año académico nuestras formas de enseñanza, en el marco de nuestras adscripciones epistemológicas y didácticas. En esta línea, nos encontramos diseñando un nuevo MDD⁷ que, para lxs estudiantes de Ciencias de la Educación que cursarán Didáctica I en 2023, constituya una puerta de entrada a algunos de los problemas del campo disciplinar.

⁷ <https://view.genial.ly/63f4c0bded1178001715b8f2/interactive-image-bienvenides-a-didactica-i-2023>

Buscamos que este ingreso sea posible por medio de un material interactivo, hipermedial, que acuda a narrativas y diferentes expresiones artísticas, para que la apelación a múltiples lenguajes posibilite la inmersión en la compleja trama de las prácticas de la enseñanza en el contexto social amplio, lo que incluye las finalidades educativas, el diseño y desarrollo curricular, las estrategias de enseñanza, los materiales, la evaluación de proyectos educativos, de los aprendizajes y la enseñanza, las instituciones, entre otros problemas de investigación (Camilloni, 2007), siempre en el marco de explícitos compromisos sociales y axiológicos.

Referencias bibliográficas

- Area Moreira, M. (2014). La alfabetización digital y la formación de la ciudadanía del siglo XXI. *Revista Integra Educativa*, 7(3), 21-33. Recuperado de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432014000300002&lng=es&tlng=es.
- Area Moreira, M. (2019). *Guía para la producción y uso de materiales didácticos digitales. Recomendaciones de buenas prácticas para productores, profesorado y familias*. España: Universidad de La Laguna.
- Camilloni, A. W. de (2007). Justificación de la didáctica. En A. W. de Camilloni, E. Cols, L. Basabe y S. Feeney. *El saber didáctico* (pp. 19-22). Buenos Aires: Paidós.
- Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- de Pablos Pons, J. (2009). Introducción general. En J. de Pablos Pons, (coord.). *Tecnología educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. España: Ediciones Aljibe.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock. *La investigación de la enseñanza*. Tomo I (pp. 149-179). Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós.
- Flanagan, J. (1954). The Critical Incident Thechnique. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327-358.

- Insaurralde, M. (dir.). (2019). *La enseñanza en Educación Superior. Un caso de la formación de Profesoras de Educación Primaria en la provincia de Buenos Aires*. Informe final de investigación aprobado. Departamento de Educación. Universidad Nacional de Luján.
- Kemmis, S. (1988). *El currículum, más allá de la teoría de la reproducción*. Traducido por Pablo Manzano Bernabé. Madrid: Ediciones Morata.
- Maggio, M. (2016). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, M. (2022). *Híbrida. Enseñar en la universidad que no vimos venir*. Buenos Aires: Tilde editora.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.

Mónica Liliana Insaurralde es Especialista y Magister en Didáctica (UBA). Doctoranda de la UBA con mención en Ciencias de la Educación. Profesora del Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján. Sus líneas de investigación están vinculadas con la formación de docentes en educación terciaria y universitaria y la enseñanza de las prácticas profesionales en profesorado y en carreras de grado del campo de la salud. Es directora de dos proyectos de investigación y codirige otro, todos radicados en el Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján. Es Profesora Adjunta ordinaria en el Área Didáctica, Profesora responsable de Didáctica I para el Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación y del Taller de Docencia I para el Profesorado en Ciencias de la Educación.

Alejandra Agustina Nicolino es Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (UNLu). Especialista en Tecnología Educativa (UBA). Maestranda en Tecnología Educativa (UBA). Docente Auxiliar del Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján. Sus líneas de investigación están vinculadas con la formación de docentes en la educación terciaria y universitaria y las prácticas de enseñanza que incluyen las TIC en la educación secundaria. Ayudante de Primera ordinaria y Jefa de

Trabajos Prácticos interina en el Área Didáctica, integrante del equipo docente de Didáctica I para el Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

Juliana Soledad Tellechea es Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (UNLu). Maestranda en Tecnología Educativa (UBA). Docente Auxiliar del Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján. Sus líneas de investigación están vinculadas con la formación de docentes en educación terciaria y universitaria y las prácticas de enseñanza que incluyen las TIC en la educación superior. Ayudante de Primera ordinaria en el Área Didáctica, integrante del equipo docente de Didáctica I para el Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

Natalia Gisela Grise es Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (UNLu). Especialista en Tecnología Educativa (UBA). Maestranda en Tecnología Educativa (UBA). Docente Auxiliar del Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján. Sus líneas de investigación están vinculadas con la formación de docentes en educación terciaria y universitaria y las prácticas de enseñanza que incluyen las TIC en la educación superior. Ayudante de Primera interina en el Área Didáctica, integrante del equipo docente de Didáctica I para el Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

Experiencias

Aportes para pensar la didáctica en clave intercultural a partir de una experiencia de formación permanente en Río Negro

Romina Lorena Iraira

Universidad Nacional de Comahue, Argentina
rominal.iraيرا@gmail.com

Romina Fuentes

Universidad Nacional de Comahue, Argentina
rominabfuentes@gmail.com

Resumen

En este artículo nos disponemos a pensar acerca de las posibilidades y desafíos que se abren al momento de elaborar planificaciones en las instituciones educativas de la modalidad Educación Intercultural Bilingüe de la provincia de Río Negro. En este sentido, consideramos que la Didáctica General, como campo teórico de la práctica, aportaría en la organización de los saberes a enseñar en las instituciones; tomando como perspectiva teórica la interculturalidad crítica. Estas reflexiones surgieron a partir del acompañamiento a las escuelas primarias e instituciones de Nivel Inicial de la modalidad intercultural de la provincia Río Negro. Esta propuesta surgió desde un Equipo Interjurisdiccional de Formación Permanente compuesto por docentes del Instituto de Formación Docente Continua (IFDC) de la provincia y referentes de la CODECI.¹

Palabras clave

Didáctica; planificación; educación intercultural; interculturalidad crítica

¹ Consejo de Desarrollo de Comunidades Indígenas y del Parlamento Mapuche.

Contributions to Think about Didactics in an Intercultural Key from an Experience of Permanent Formation in Rio Negro

Abstract

In this article we are to think about the possibilities that appears when making a lesson plan between intercultural teachers, artisan teachers and grade teachers in Bilingual Intercultural Education schools in the province of Río Negro. In this sense, we consider that General Didactics as a theoretical field of practice would contribute to the organization of knowledge to be taught in institutions of this modality and would open ways for the curriculum to be put into practice while planning in a critical intercultural key. These reflections arose from the accompaniment of the schools and kindergartens of the intercultural modality of the province by an Interjurisdictional Team for Permanent Training made up of teachers from some IFDCs² in the province and CODECI³ referents.

Keywords

Didactics; planning; intercultural education; critical interculturality.

Fecha de Recepción: 25/02/2023

Fecha de Aceptación: 10/04/2023

² Institute of Continuous Teacher Training.

³ Council for the Development of Indigenous Communities and the Mapuche Parliament.

Aportes para pensar la didáctica en clave intercultural a partir de una experiencia de formación permanente en Río Negro

Introducción

Como integrantes del Centro de Estudios Didácticos del Comahue (Ce.Di.Co), algunas de nuestras preocupaciones se desprenden de la relación entre la Didáctica General y la perspectiva intercultural, ya que consideramos que el marco de Derechos Humanos en general y en educación, en particular, nos invita a pensar nuevas prácticas que interpelen a la escuela como dispositivo de la modernidad, homogeneizadora e invisibilizadora de la diversidad cultural y lingüística que históricamente habitó las aulas.

En este artículo,⁴ compartimos una experiencia de trabajo llevada adelante por el Equipo Interjurisdiccional de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) conformado en el año 2021 y que continuó trabajando durante el año 2022. Nos convoca narrar nuestra experiencia como integrantes del Equipo Intercultural que se inscribió en la línea de Formación Permanente de los Institutos de Formación Docente Continua a la vez que presentar algunas reflexiones en relación con los desafíos del campo de la Didáctica en la actualidad, desde la perspectiva de la interculturalidad crítica.

Este equipo, conformado por docentes de IFDC, maestras interculturales, referentes de CODECI, se propuso acompañar a las instituciones de modalidad intercultural bilingüe en el desafío de construir una escuela que aloje a las infancias desde la riqueza cultural que permite el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística, sin dejar de señalar que este trabajo se llevó adelante en una provincia en la que las marcas raciales, la violencia y el genocidio hacia el pueblo mapuche forman parte del escenario en donde trabajamos.

⁴ A partir de este trabajo, llevado adelante para la provincia de Río Negro, hemos sido convocadas para trabajar en un espacio de co-formación con una escuela secundaria de la provincia de Neuquén, ubicada en zona cordillerana, que cuenta con una figura denominada en mapudungun *kimeltufe*, docente designada por la comunidad mapuche que habita la zona y “cedida” a la escuela por el referente de EIB. Es necesario señalar que Neuquén se encuentra en proceso de implementación del Diseño Curricular para el nivel secundario y la interculturalidad es una de la perspectiva que lo atraviesa. Entre las preocupaciones que manifiesta la institución surge el interrogante por el cómo llevar adelante propuestas formativas desde las áreas o espacios curriculares en clave intercultural.

Marco Normativo que regula la EIB en la provincia

Como parte de un grupo de trabajo intercultural, recalcamos que el proceso violento del colonialismo europeo intentó borrar todo ese cúmulo ancestral de saberes y conocimientos y la escuela, como institución estatal, formó parte de ese colonialismo, invisibilizando toda expresión cultural, lingüística y de otras cosmovisiones. Sin embargo, las distintas formas de resistencia de los pueblos han logrado diversas legislaciones que permiten que el Estado y la educación escolar reconozcan las lenguas nativas y, con ellas, sus respectivas culturas. Acerca del Marco Normativo que regula la EIB y el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas podemos mencionar:

- A Nivel Internacional el Convenio 169 de la OIT firmado en 1989: entre los aspectos que regula encontramos que “...los gobiernos deberán asumir la responsabilidad de desarrollar, con la participación de los pueblos interesados, una acción coordinada y sistemática con miras a proteger los derechos de esos pueblos y a garantizar el respeto de su integridad”...
- En lo que refiere al ámbito educativo, la Ley Nacional de Educación N° 26206/06 en su art. 52 al 54 reconoce la preexistencia originaria, promueve un diálogo mutuo de saberes y conocimientos, a la vez que obliga y responsabiliza a las instituciones educativas estatales a generar espacios de participación con las comunidades originarias, fomentar la investigación y la definición de saberes curriculares en conjunto, respetando el conocimiento cultural.
- Ley Integral Indígena N° 2287/88, a nivel provincial tiene por objeto el tratamiento integral de la situación jurídica, económica, social, individual y colectiva de la población indígena y establece que el estado debe generar medidas destinadas a dar respuesta específica a la educación en las comunidades.
- En el territorio ancestral, hoy llamado Río Negro, la ley Orgánica de Educación N° 4819/12 establece la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe para todos los niveles educativos.



Imagen 1: Matrícula indígena, datos 2019. Datos aportados por la CODECI

En cuanto a la cantidad de instituciones de la modalidad intercultural, encontramos dieciséis, de las cuales cinco son escuelas primarias, siete tienen salas de nivel inicial anexas, tres son instituciones de Nivel Inicial y una escuela primaria para personas adultas. En el año 2022, integran el circuito administrativo de incorporación a la modalidad tres escuelas primarias y una de Nivel Inicial.

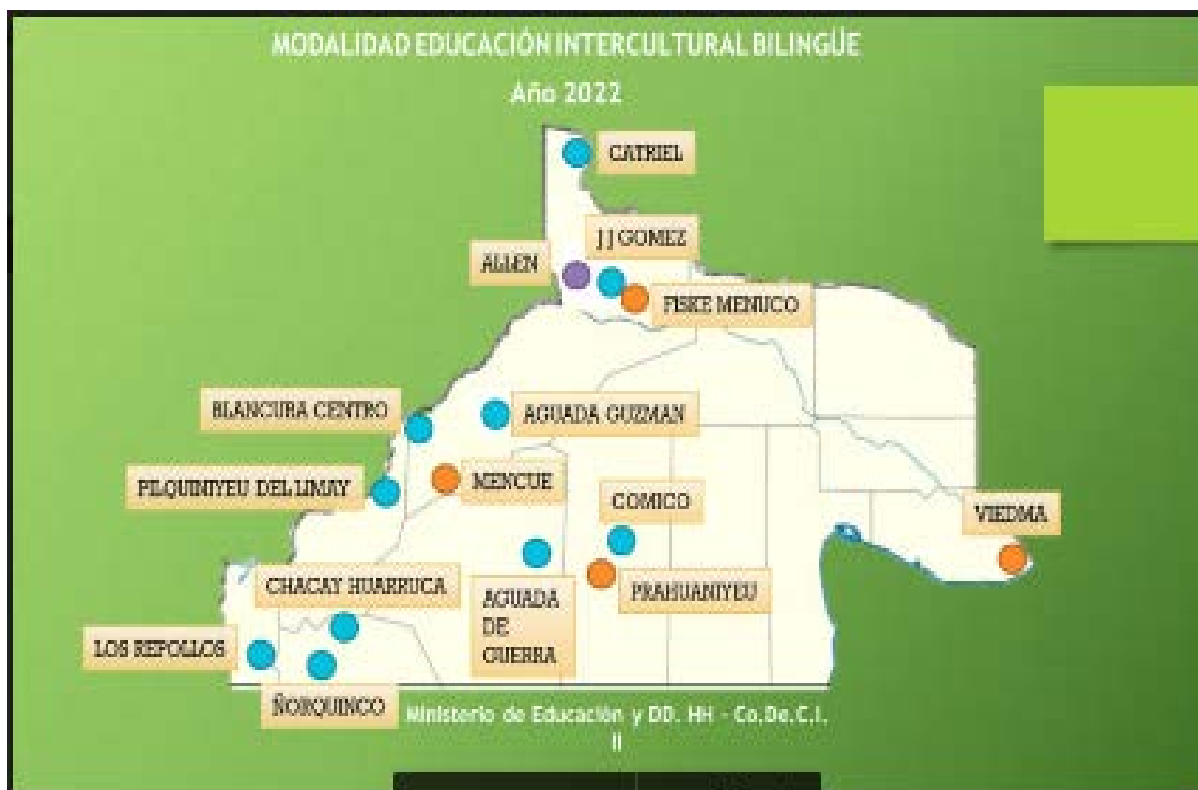


Imagen 2: Ubicación de instituciones de Nivel Inicial y Primario de EIB en la provincia de Río Negro en ámbitos rurales y urbanos

La experiencia del Equipo de Formación Permanente

A principios del año 2021, la Dirección de Educación Superior convocó a profesorxs de los IFDC de la jurisdicción, a desarrollar un trayecto de acompañamiento a instituciones de la modalidad EIB, a partir de las demandas de la CODECI. El equipo de trabajo intercultural se propuso acompañar a las instituciones educativas en:

- La articulación e incorporación de las visiones comunitarias ancestrales de cada territorio en los Proyectos Educativos Institucionales, así como en el diseño de propuestas didácticas en clave intercultural.

- El avance del fortalecimiento del trabajo conjunto entre Equipos directivxs, docentxs,⁵ maestrxs interculturales y maestrxs artesanxs. Es necesario señalar que esta es una de las tensiones centrales, si bien, cada escuela presenta un escenario con particularidades específicas, nos encontramos con propuestas que parecen ir por caminos distintos, es decir, por un lado, el trabajo con el currículum prescripto y, por otro, el trabajo aislado de MAI y maestrxs artesanxs.
- La posibilidad de que MAI y maestrxs artesanxs adquieran herramientas didácticas para llevar adelante planificaciones.

Durante el año 2021, pudimos llevar adelante un encuentro virtual y uno presencial destinado a docentxs con las escuelas de modalidad EIB de la provincia, cuyo objetivo fue la sensibilización acerca de la interculturalidad. El propósito fue abrir la posibilidad de pensar en un Proyecto Educativo Institucional y en la planificación de proyectos institucionales y propuestas áulicas que contemplen la interculturalidad, generando espacios de trabajo con maestrxs artesanxs y MAI.

En el año 2022, llevamos adelante instancias de formación virtual con supervisorxs y directorxs que tienen a su cargo instituciones de EIB y que, en muchos casos, desconocían las características de la modalidad y carecían de herramientas teóricas y metodológicas para orientar el trabajo didáctico y pedagógico. El trabajo anual se cerró con un encuentro presencial por zona, con la presencia de la Coordinadora de la modalidad designada por el Parlamento Mapuche, las subcoordinadoras zonales y docentes de IFDC. A estos encuentros asistieron supervisores, directivos y docentes, así como MAI y maestrxs artesanxs.

En este espacio, pudimos observar el grado de avance de la propuesta formativa por parte del equipo para la zona, en el que se expusieron experiencias de planificación conjunta desde las distintas áreas, que habían podido construir entre docentxs y MAI, recuperando saberes ancestrales, por ejemplo, para el área de Ciencias Naturales, pero también

⁵ Cuando nos referimos a docentes nos referimos a docentes de grado. Las MAI son docentes interculturales designadas por el Parlamento Mapuche y forman parte de la planta docente de cada institución. Son quienes deben articular en proyectos y planificaciones con lxs docentes, ya que son lxs portadorxs de los saberes y cosmovisión de las comunidades. Lxs maestrxs artesanxs tienen a su cargo talleres de artesanías.

observamos las dificultades que se presentan a la hora de reconocer como conocimiento todo aquello que no fue construido en la academia.

La perspectiva intercultural desde donde analizamos la experiencia

La categoría interculturalidad se ha vuelto un término “estrella” y polisémico. Siguiendo a Candau (2020), quien sostiene que la palabra interculturalidad viene adquiriendo un uso cada vez más amplio en la sociedad en la que vivimos, se trataría de un término polisémico que se traduce muchas veces en “prácticas folklorizantes” y en miradas esencialistas en relación con las identidades y las diferencias culturales.

Este equipo intercultural adhirió al enfoque de la interculturalidad crítica, partiendo de comprender la interculturalidad y las experiencias educativas interculturales como procesos de construcción colectiva que involucran la participación de distintos actores con diferentes intereses y demandas que, muchas veces, generan conflictos. Por ende, la interculturalidad es considerada como espacio de disputa en el que convergen sentidos, prácticas y cosmovisiones antagónicas que hacen a la interacción de esos diferentes actores (Díaz y Rodríguez de Anca, 2010: 23). En este punto retomamos los aportes de Candau:

La perspectiva intercultural que defiende es la que promueve una educación para el reconocimiento del “otro”, para el diálogo entre los diferentes grupos sociales y culturales. Una educación para la negociación cultural, que enfrenta los conflictos provocados por la asimetría de poder entre los diferentes grupos socioculturales en nuestras sociedades y es capaz de favorecer una construcción de un proyecto común, por lo que las diferencias sean dialécticamente incluidas (Candau, 2020: 39).

Didáctica e interculturalidad: una posibilidad para planificar propuestas formativas en clave de diálogo de saberes

“¿Qué enseño?”, “¿cómo lo hago?”. “¿Para qué lo enseño?”, “¿por qué lo enseño?”, y “¿qué tengo en cuenta para evaluar?” son preguntas que vertebran el campo didáctico y, a su vez, forman parte del quehacer docente cuando se planifica. Las decisiones que se toman son

fundamentadas desde lo epistemológico, lo metodológico, la experiencia y el conocimiento situado del grupo destinatario a esa propuesta didáctica. En relación con el campo de la Didáctica General, seguimos a Camilloni quien sostiene que:

La didáctica, en consecuencia, es una disciplina que se construye sobre la base de la toma de posición ante los problemas esenciales de la educación como práctica social, y que procura resolverlos mediante el diseño y evaluación de proyectos de enseñanza, en los distintos niveles de adopción, implementación y evaluación de decisiones de diseño y desarrollo curricular, de programación didáctica, de estrategias de enseñanza, de configuración de ambientes de aprendizaje y de situaciones didácticas, de la elaboración de materiales de enseñanza, del uso de medios y recursos, de evaluación tanto de los aprendizajes cuanto de la calidad de la enseñanza y de la evaluación institucional (Camilloni, 2007: 3).

Tomando esta cita, señalamos que los aportes de la Didáctica, campo en permanente reconstrucción, contribuye con los saberes para reflexionar en torno a las prácticas de enseñanza de lxs docentes y los aprendizajes de lxs estudiantes al reconocer el contexto sociocultural donde se concretan las propuestas formativas.

¿Cómo pensar, entonces, la Didáctica General a partir de los aportes de la interculturalidad?

En este punto, seguimos los desarrollos de Candau (2020) quien señala que el término “diferencia”, en el ámbito educativo, se asocia con frecuencia a un problema que debe ser resuelto, a un déficit cultural e incluso a una deficiencia. Acordamos con la propuesta de la autora en el cambio de óptica y en la posibilidad de situarnos ante estas diferencias culturales no en términos de déficit o anormalidades, sino como posibilidades de riqueza que pueden ampliar nuestras experiencias, expandir nuestra sensibilidad y potenciarlas. Candau nos invita a deconstruir aspectos de la dinámica escolar que hemos naturalizado y empezar a reconocer de manera positiva las diferencias culturales, al tiempo que promovemos procesos que potencien esta perspectiva.

Según la autora, una interculturalidad crítica fortalece la construcción de identidades dinámicas, abiertas y plurales, así como cuestiona una visión esencialista de su constitución; 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 presentes en ellos.

Conclusiones

Decimos que para un abordaje de educación intercultural es necesario prestar especial atención a aquellas desigualdades persistentes, instauradas por el mismo Estado-nación al construir imágenes hegemónicas de identidad nacional, de pertenencia y de cultura “legítima”. Estos mecanismos de exclusión simbólica han funcionado desde los albores de la escuela argentina, a fines del siglo XIX, y persisten hasta la actualidad.

Señalamos dos puntos centrales de esta experiencia en EIB:

- 1) El primero refiere al marco de los derechos, conocer la legislación que garantiza derechos y ampara las demandas de las comunidades es central para construir proyectos pedagógicos institucionales.
- 2) Segundo, retomando los aportes para pensar una Didáctica Intercultural y por qué no, decolonial, planteamos que la planificación como parte del proceso de la enseñanza involucra acciones como el ejercicio del poder, en sentido epistemológico, al seleccionar los contenidos a enseñar, pero también al tomar una postura respecto a la elección de enfoques o perspectivas teóricas. En cuanto a lo metodológico, la elección de los modos en que se enseña un saber intercultural, involucra a lxs docentxs desde un lugar activo en donde constantemente se construyen materiales didácticos acordes a los grupos destinatarios. Este trabajo pedagógico lo valoramos

profundamente porque no solamente se hace currículum situado, sino que, a su vez, se disputa intelectualidad, creatividad y conocimiento didáctico a las grandes industrias de los manuales escolares estandarizados.

Referencias bibliográficas

- Camilloni, A. (2007). Justificación de la didáctica. En *El saber didáctico* (pp. 19-23). Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Candau, V. (2020). Didáctica, interculturalidad y formación docente: desafíos actuales. Dossier Pedagogía, Didáctica y formación docente. Viejos y nuevos puntos críticos. *Revista Cocar*, 8 Edición Especial, 28-44.

Romina Lorena Iraira es Prof. En Ciencias de la Educación, FACEP-UNCo. Dip. En Filosofía de la Liberación. Docente en Nivel Secundario-IFDC Luis Beltrán y AYP. En Didáctica General Prof. En Inglés, UNCo. Integrante docente en Proyecto de Investigación “La Educación Secundaria y los procesos de construcción curricular en las provincias de Río Negro y Neuquén. Contextos, formulación, dinámicas y actores entre los años 2006 - 2020.” Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue. Dra. Naidorf Judith. Integrante colaboradora en Proyecto de Investigación “Las tecnologías ubicuas configuran escenarios inmersivos para la enseñanza”. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue. Dra. Sobrino Mónica- Integrante de proyecto de extensión “ATR, un acompañamiento a las Trayectorias escolares en pandemia y pospandemia en escuelas secundarias neuquinas, directora Esp. Ana María Alarcón. Integrante C.E.D.I.C.O.

Romina Fuentes es Profesora en Letras-Profesora en Ciencias de la Educación. Doctoranda en Antropología Social, Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires. Integrante del Centro de Estudios Didácticos del Comahue. Becaria Conicet. Integrante del IPEHCS-Conicet-UNCo. Ayudante de cátedra en Antropología Social y de la Educación, Profesorado Universitario en Enseñanza Primaria, Ayudante de cátedra en Pedagogía y Didáctica, Lic. en Servicio Social. Co-directora proyecto

extensión FaCEP-UNCo: ATR, un acompañamiento a las Trayectorias escolares en pandemia y pospandemia en escuelas secundarias neuquinas, directora Esp. Ana María Alarcón.

Experiencias

Aportes de la ESI para una nueva agenda de la Didáctica: experiencia en la cátedra de Didáctica General del Profesorado en Ciencias Jurídicas de la UBA

Anahí Mastache

Universidad de Buenos Aires, Argentina
anahimastache@derecho.uba.ar

Brenda Espiñeira

Universidad de Buenos Aires, Argentina
bdespineira@derecho.uba.ar

Resumen

En los últimos años en Argentina, el establecimiento de normativa referida a Educación Sexual Integral (ESI), tanto a nivel nacional como jurisdiccional, abrió nuevas posibilidades para repensar tópicos que son ineludibles en la nueva agenda de la Didáctica. El presente trabajo busca reflexionar y hacer aportes sobre algunos de estos en el marco de la asignatura Didáctica General, de la carrera del Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Lxs estudiantes llegan a dicha asignatura habiendo cursado, en general, la totalidad de la carrera de Abogacía, lo que les inscribe cierta concepción del Derecho que no permitiría incorporar con facilidad una perspectiva de ESI y Derechos Humanos compatible con la normativa. En este trabajo se harán algunas propuestas didácticas que abonen en ese sentido.

Palabras clave

Didáctica, Derecho, Educación Sexual Integral (ESI), escuela secundaria

Contributions of the Comprehensive Sexuality Education for a New Didactic Agenda: Experience in a Course in Teacher Training in Legal Sciences at UBA

Abstract

In recent years in Argentina, the establishment of regulations on Comprehensive Sexuality Education (CSE), both at national and jurisdictional level, has opened up to new ways of

thinking topics that are unavoidable in the new didactic agenda. This paper seeks to reflect and make contributions on some of these topics within the framework of the General Didactics course in Teacher Training in Legal Sciences at the Law School of the University of Buenos Aires. Most of the students who get to the Didactics course have already completed a Law degree and bring with them a Law conception which makes it hard for them to easily incorporate a CSE and Human Rights perspective that meets the standards of the regulations. In this work some didactic proposals will be made that contribute in this sense.

Keywords

Didactics, Law, Comprehensive Sexuality Education (CSE), secondary school

Fecha de Recepción: 27/02/2023

Fecha de Aceptación: 28/03/2023

Aportes de la ESI para una nueva agenda de la Didáctica: experiencia en la cátedra de Didáctica General del Profesorado en Ciencias Jurídicas de la UBA

Introducción

La formación docente, sobre todo en la universidad, se emplaza sobre una fuerte tradición academicista que subordina los saberes pedagógicos a los disciplinares (Davini, 1995; Grotz et al., 2021). En el Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, los y las estudiantes cursan materias disciplinares (compartidas con la carrera de Abogacía) antes de cursar las materias pedagógicas y didácticas. Entonces, llegan a Didáctica General con una postura epistemológica acerca del Derecho, en general asociada a una postura normativista (Mastache, 2017), en la cual lo jurídico se concibe como un saber cerrado y cosificado, en tanto preestablecido por la norma escrita (Mastache, 1998). La misma, además, está asociada al código educativo implícito en el discurso pedagógico de las carreras de Abogacía, que determina aquello que legítimamente puede ser transmitido como derecho en el proceso de socialización, desde los roles de estudiantes y docentes (Fairstein, 2016). Estos discursos responden a lógicas androcéntricas, donde los principios de neutralidad y objetividad validan valores masculinos que el propio Derecho establece como universales (Smart, 2000).

Como la concepción del derecho condiciona la práctica de enseñanza (Cardinaux, 2013), desde la cátedra proponemos una concepción del Derecho como análisis crítico de la realidad, promoviendo abordajes didácticos de la disciplina que se ajusten más a los lineamientos de la Ley 26.150 y de los diseños curriculares.

Didáctica General en el marco del Profesorado

El Profesorado para la Enseñanza Media y Superior en Ciencias Jurídicas de la UBA (Resolución CS 3344/04) plantea como objetivo:

Formar docentes para la enseñanza de las ciencias jurídicas y políticas y demás contenidos del área de formación ética y ciudadana para el ejercicio de la docencia, en los niveles medio y superior, a los estudiantes avanzados y graduados de la carrera de Abogacía (2).

En el Anexo de esta Resolución se plantea la particularidad de la enseñanza de formación ciudadana en el nivel secundario, ya que no existían en ese momento carreras específicas de formación docente.¹ Por consiguiente, se trata del primer Profesorado destinado a enseñantes del Derecho y las Ciencias jurídicas para los niveles secundario y superior.

Los tres ciclos del trayecto curricular disciplinar del Profesorado se comparten con Abogacía: Ciclo Básico Común (CBC) integrado por seis materias (dos del campo del Derecho); Ciclo Profesional Común (catorce materias) y Ciclo Profesional Orientado (cinco materias obligatorias comunes a todas las orientaciones). Al terminar el trayecto disciplinar, el estudiantado está en condiciones de comenzar con las asignaturas del profesorado.

Por consiguiente, los y las estudiantes llegan al Profesorado con una formación que repercute en su modo de pensar la enseñanza, dado “el código educativo que subyace en el discurso pedagógico jurídico tanto a través del estudio del currículum prescripto como de las prácticas de transmisión” (Fairstein, 2016: 149). En general, la formación en las facultades de Derecho no promueve la crítica sustantiva (Böhmer, 2008: 4) y la presentación disciplinar es ahistórica y estática (Fairstein, 2016: 147), lo que repercute en el aprendizaje en el Profesorado.

Didáctica General incluye, entre sus contenidos mínimos: enseñanza, currículum escolar, contenidos, evaluación, rol docente (Res CS 3344/04)². Su aprobación habilita el cursado de Didáctica Especial y de Observación y Práctica de la Enseñanza; es decir, es la primera asignatura de este campo disciplinar. De ahí el desafío que supone su propósito central: generar prácticas docentes más conscientes y reflexivas y poner en discusión el lugar del derecho positivo (Mastache, 2017: 160). En consecuencia, en la cursada se abordan saberes pedagógico-didácticos (articulados con los conocimientos jurídicos y de ciudadanía), los vinculados a la formación social, institucional y grupal, y los referidos a la formación personal (Mastache: 2017: 168).

La ESI en las currícula de nivel superior

La sanción de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral N° 26.150 en 2006 establece el derecho de todo el estudiantado, de todos los niveles, áreas y territorios a recibirla y

¹ Según el Anexo, pp. 2 y 3, los planteles docentes de dichas asignaturas estaban conformados por egresados y egresadas de profesorado en Historia, Filosofía, Ciencias de la educación y abogados y abogadas en ejercicio de la docencia (estos últimos sin formación pedagógica).

² Ver Res CS 3344/04, p. 9 en [http://www.derecho.uba.ar/academica/profesorado en med sup/profesorado.pdf](http://www.derecho.uba.ar/academica/profesorado%20en%20med%20sup/profesorado.pdf), y el Programa de Didáctica General aprobado por Res CD 3450/22 en [http://www.derecho.uba.ar/academica/profesorado en med sup/programas/2022_programa-didactica.PDF](http://www.derecho.uba.ar/academica/profesorado%20en%20med%20sup/programas/2022_programa-didactica.PDF).

obliga al Estado a garantizarla (Morgade y González del Cerro 2021: 35-36; Grotz et al., 2021: 134). También incorpora el enfoque de *integralidad*, rompiendo con la postura biomédica (Morgade y González del Cerro, 2021: 36) al proponer la agregación de las dimensiones psicológica, social, afectiva y ética (Morgade y González del Cerro 2021: 36).

Asimismo, la ley jurisdiccional de ESI N° 2110 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, también del 2004, en su artículo 4 establece como uno de los principios de la ESI la incorporación de una perspectiva de género. Según Morgade y González del Cerro (2021), ya en el 2009 con la creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral (PNESI), se incorporó la perspectiva de género en los materiales de difusión y propuestas para docentes (37). Estas normativas fueron implementadas, con distinto grado de avance, en los niveles primario y secundario.

En el 2008, el Consejo Federal de Educación dictó los Lineamientos Curriculares para la ESI, donde se señaló la importancia de la formación docente, anticipando que la misma es un elemento constitutivo de su implementación (Morgade y González del Cerro, 2021: 39). Sin embargo, la implementación de la normativa sobre ESI en el nivel superior universitario se vuelve compleja, dada la autonomía universitaria para diseñar planes y programas (Grotz et al., 2020: 3). Aun así, las universidades han intentado transversalizar la perspectiva de género, de manera sumamente heterogénea (Morgade y González del Cerro, 2021: 33).

En el caso de la Facultad de Derecho de la UBA, el Programa Institucional “Género y Derecho”³ (creado en 2011), tiene como objetivo principal transversalizar la perspectiva de género en la institución. En su sitio *web*, se informan las acciones realizadas, entre las que se destacan actividades de capacitación a docentes y estudiantes, publicaciones, recomendaciones sobre la incorporación de la perspectiva de género en las asignaturas, elaboración de protocolos de actuación en casos de violencia, entre otras.

Pese a estos avances, la transversalización⁴ de la ESI con perspectiva de género a nivel curricular y la consecuente incorporación de estrategias didácticas en este sentido sigue siendo un desafío. En la formación de docentes en Ciencias jurídicas, es un desafío doble por las características predominantes en la enseñanza del Derecho: modelo

³ Ver <http://www.derecho.uba.ar/institucional/programasinstitucionales/genero-y-derecho/index.php>

⁴ En muchos casos, se implementan asignaturas o seminarios marginales u optativos dentro de los Diseños curriculares, lo que no llega a ser una transversalización real (Morgade y González del Cerro, 2021: 33). De este modo, al no ser materias incorporadas en la estructura del plan de estudios, o sea, institucionalizadas, aparecen y desaparecen en función del interés del profesorado (Buquet Corleto, 2011: 215).

positivista centrado en la norma escrita, concepción que condiciona las estrategias didácticas utilizadas (Mastache, 1998; Cardinaux, 2013), en general, asociadas con el método expositivo, la transmisión de la ley (Cardinaux, 2013) y la memorización como paradigma de aprendizaje (Mastache, 1998). Considerando la cantidad de horas de formación con estas características que reciben quienes estudian esta carrera, se torna un desafío la formación desde una epistemología de la didáctica innovadora.

La ESI en la nueva agenda de la Didáctica

Desde sus orígenes, las universidades se erigieron como instituciones cuyas producciones se pretendían neutrales, imparciales, universales y desgenerizadas (Grotz et al., 2021: 121), lógicas sobre las cuales también descansa el Derecho. Además, se escindió la producción de su enseñanza, jerarquizando la disciplina por sobre su enseñanza (didáctica) (Grotz et al., 2021: 121). Esta perspectiva es más fuerte en los profesorados universitarios, dada su tradición academicista (Grotz et al., 2021: 125).

En los profesorados universitarios hay algunos ejemplos de unidades temáticas sobre ESI dentro de las didácticas o seminarios optativos sobre género y sexualidad, pero no materias específicas (Morgade y González del Cerro, 2021:42). Es el caso de nuestro Profesorado.

En este punto se tornan claves los modos de abordar la asignatura Didáctica General para incluir una perspectiva de ESI.

Como primer punto, la cátedra sostiene una didáctica analítica y reflexiva (Mastache, 2016) que busca facilitar que sus cursantes se posicionen en su futuro rol docente. Asimismo, se tiene en miras que trabajarán con estudiantes de escuelas medias o carreras terciarias que no buscan especialistas en Derecho. Por consiguiente, se pretende que pongan en cuestión la perspectiva hegemónica del Derecho para incluir una concepción de ciudadanía que pueda ir más allá de lo jurídico (Mastache, 2014). Por ejemplo, se encontrarán con diseños curriculares de formación ética y ciudadana que proponen que “cada sujeto pueda actuar según criterios autónomos, justos y solidarios, argumentativamente fundados y siempre abiertos a la crítica” (Zattara, 2019: 18). El primer paso es que puedan vivenciar sobre sí mismos/as lo que es constituirse en sujetos autónomos, solidarios y críticos. De ahí las estrategias didácticas que proponemos. Entendiendo que desde la asignatura no podríamos abordar todas las dimensiones de la ESI, el propósito central es aportarles nuevas formas de entender el Derecho y a las

Ciencias jurídicas a fin de permitirles trascender la mirada hegemónica; el desafío es invitarlos e invitarlas a conocer el Derecho en tanto saber a enseñar desde una postura crítica (Cardinaux, 2013; Mastache, 2017).

A efectos de la brevedad, vamos a señalar tres aspectos:

- El dispositivo de formación se constituye en objeto de crítica y reflexión permanentes, como diferente del dispositivo de enseñanza positivista tradicional vigente en las carreras de Derecho (Mastache, 2017). Por ejemplo, se les solicita a los y las estudiantes un Diario Personal de Formación en el que reconstruyen su trayectoria escolar y registran los impactos de los aprendizajes en la asignatura. Con ello se pretenden movimientos subjetivos, fundamentales a la hora de convertirse en docentes formadores y formadoras en ESI.
- Se incorporan dos estrategias que les resultan innovadoras: el trabajo colaborativo en equipos y los laboratorios psicosociales. El trabajo en equipos les permite no solo contar con contención frente a las demandas que genera la tarea, sino también desarrollar habilidades que como docentes les serán requeridas y que forman parte de la esencia misma de la ESI. Nos referimos a habilidades vinculadas con el saber ser con otros, como “la observación y percepción, comunicación, coordinación, dar y recibir *feedback*, dar y recibir ayuda” (Mastache, 2017: 170). En el desarrollo de todas estas actividades, como docentes estamos atentos/as a que la palabra circule de manera equitativa, sobre todo en relación con el género. Esto permite que el estudiantado conozca otros modos posibles de ser docentes, distintos al modelo tradicional hegemónico en las carreras de Derecho donde el rol del estudiante es pasivo y no se invita a la reflexión.
- Uno de los trabajos prácticos les solicita elaborar un proyecto sobre algún contenido previsto en el Diseño Curricular incorporando propuestas para el abordaje de la convivencia. Esta tarea exige pensar al Derecho por fuera de la norma e integrarlo con otros saberes de disciplinas tan distintas como pueden ser las artísticas. Por otro lado, habilita la relación de los contenidos del Derecho con la convivencia escolar. Esta mirada no es habitual en el aprendizaje del Derecho, debido a que los objetivos de la enseñanza jurídica son condicionados fuertemente por la existencia de perspectivas teóricas que consideran ciertos contenidos como espurios a lo jurídico, es decir, como extrajurídicos y “no pensables” (Cardinaux y González, 2004: 142). Por ello, posibilitar la apertura a nuevas relaciones contribuye a fomentar ese nuevo

pensamiento acerca del derecho donde entren cuestiones éticas, filosóficas, sociales, psicológicas, entre muchas otras.

Conclusiones

Como sostuvimos en el desarrollo previo, el Derecho y los modos que asumió su enseñanza responden a lógicas que, asociadas a la enseñanza más habitual en la universidad, se pretenden universales, desgenerizadas y neutrales. Esto no promueve la formación de docentes competentes para afrontar la tarea actual de formar ciudadanías con una perspectiva integral en sexualidad, ya que se perpetúan lógicas androcéntricas y no se promueve la crítica y la reflexión constitutivas de la ESI. De ahí la importancia de promover desde los profesorado universitarios una formación que rompa con esas lógicas. Las estrategias que como cátedra de Didáctica General se promueven para desarrollar algunas de esas habilidades (como la interdisciplinariedad, la colaboración, la relación del derecho con la convivencia, la reflexión personal) buscan ser un paso en ese sentido.

Referencias bibliográficas

- Böhmer, M. (2008). Algunos lineamientos para pensar la educación en ciudadanía y derechos humanos. En V. Batiuk, (coord.). *Las políticas para el área de Formación Ética y Ciudadana en la educación secundaria*. CIPPEC. Disponible en <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/03/2016.pdf>
- Buquet Corleto, A. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior. Problemas conceptuales y prácticos. *Perfiles Educativos*, XXXIII, 211-225.
- Cardinaux, N. y González, M. (2004). El derecho que debe enseñarse. *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, 1(2), 129-146.
- Cardinaux, N. (2013). Concepciones del derecho: su impacto en los métodos de enseñanza. G. En Schujman, (comp.). *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*. Buenos Aires: Grupo Aique editor.
- Davini, C. (1995). *Conflictos en la evolución de la Didáctica. La demarcación entre la didáctica general y las didácticas específicas. Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Fairstein, G. (2016). El discurso pedagógico jurídico en la escuela secundaria. *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, 14(28), 145-156.

- Grotz, E., Plaza, M. V., González del Cerro, C., González Galli, L. M. y Di Marino, L. (2020). La Educación Sexual Integral y la Perspectiva de Género en la Formación de Profesorxs de Biología: un análisis desde las voces de lxs estudiantes. *Ciência&Educação (Bauru)*, 26. <https://doi.org/10.1590/1516-731320200035>
- Grotz, E. (et.al). (2021). La ESI, las didácticas y la formación docente en la universidad: reflexiones y escenas del currículum en acción. En G. Morgade (comp.). *ESI y formación docente. Mariposas Mirabal: experiencias en foco*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Mastache, A. (1998) Filosofía de las ciencias particulares y didácticas especiales. *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación*, 7(13), 15-18. http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/5948/IICE_13_Mastache.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Mastache, A. y Devetac, R. (2014). El desafío de la enseñanza de la convivencia. En *Encuentro Internacional de Educación*. Tandil: Facultad de Ciencias Humanas, UNCPBA.
- Mastache, A. y Devetac, R. (2016). La formación personal: un desafío en la formación de educadores. En *Segundas Jornadas Nacionales "Didáctica y Didácticas"*. Bahía Blanca, Área de Ciencias de la Educación del Departamento de Humanidades y la Escuela Normal Superior, Universidad Nacional del Sur.
- Mastache, A. y Devetac, R. (2017). La formación jurídica: una mirada desde una didáctica analítica y reflexiva. *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, 15(30), 153-180.
- Morgade, G. y González del Cerro, C. (2021). ESI en la formación docente. Contra el androcentrismo académico, la pedagogía bancaria y el paradigma tutelar. En G. Morgade (comp.). *ESI y formación docente. Mariposas Mirabal: experiencias en foco*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Smart, C. (2000). La teoría feminista y el discurso jurídico. En H. Birgin, (comp). *El derecho en el género y el género en el derecho* (pp. 31-71). Buenos Aires: Biblos.
- Zattara, S. (2019). *Formación ética y ciudadana con justicia de género e igualdad social*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Anahí Mastache. Doctora en Filosofía y Letras, orientación Educación (UBA). Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (UBA). Profesora Titular Regular de

“Didáctica General”, Profesorado de Enseñanza Media y Superior en Ciencias Jurídicas (UBA). Profesora Adjunta Regular a cargo de “Didáctica de Nivel Medio” (Ciencias de la Educación, UBA). Subsecretaria de Planificación Académica de Grado, Innovación Educativa y Formación Docente (Facultad de Ingeniería, UBA). Directora del Proyecto UBACyT “Formación ciudadana en escuelas secundarias”. Profesora de posgrado y de formación docente en Universidades, Profesorados y Escuelas secundarias. Fue asesora pedagógica de la Facultad de Derecho (UBA) y del Instituto Tecnológico de Buenos Aires. Autora de libros, capítulos de libros y artículos en revistas científicas y de divulgación.

Brenda Espiñeira. Abogada y Profesora de Enseñanza Media y Superior en Ciencias Jurídicas (UBA). Máster en Gobernanza y Derechos Humanos (UAM). Diplomada en género y violencia contra las mujeres por el Instituto Nacional de la Administración Pública (INAP). Se desempeñó en el Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad como asesora legal a mujeres en situación de violencia de género y como docente formando a autoridades y equipos de profesionales en la temática. En la actualidad, es Becaria Doctoral UBACyT en el Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales “Ambrosio L. Gioja”, docente concursada de la materia “Derechos Humanos, Sociedad y Estado” en el Instituto Superior del Profesorado “Joaquín V. González” y ayudante docente de segunda de la materia “Didáctica General” del Profesorado en Ciencias Jurídicas (UBA).

Opinión Debates

Principios para pensar la enseñanza. Reflexiones desde en una cátedra de Didáctica General

Victoria Baraldi

*Instituto de Desarrollo e Investigación para la formación Docente (INDI)
Universidad Nacional del Litoral
vbaraldi@gmail.com*

Julia Bernik

*Instituto de Desarrollo e Investigación para la formación Docente (INDI)
Universidad Nacional del Litoral
bernikjulia@gmail.com*

Virgina Luna

*Instituto de Desarrollo e Investigación para la formación Docente (INDI)
Universidad Nacional del Litoral
virginaluna11@gmail.com*

Resumen

En este artículo nos proponemos compartir una reflexión retrospectiva sobre un grupo de principios para pensar la enseñanza, que fueron elaborados en el marco de un proceso de investigación en el que nos propusimos repasar la enseñanza desde una perspectiva didáctica crítica constructiva. Se trata de principios que hoy orientan nuestro trabajo de cátedra de Didáctica General en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral (FHUC-UNL), no solo en nuestras prácticas de enseñanza sino también en las de investigación, extensión y en la formación de recursos humanos. En esta oportunidad, decidimos volver a pensarlos a la luz de los desafíos del presente y en el marco de nuestras experiencias desarrolladas en los últimos años.

Palabras claves

Enseñanza; Didáctica General; principios

Principles to Think about Teaching: Ideas from a Subject of General Didactics

Abstract

In this article we propose to share a retrospective revision about a group of principles, which were elaborated in the framework of a research process, to think about teaching. In this investigation we suggested to think about teaching from a constructive critical didactic perspective.

These principles become the guide of our work in the subject of General Didactics at the Faculty of Humanities and Sciences of the Universidad Nacional del Litoral (FHUC-UNL) not only in our teaching practices but also in those of research, extension and in the human resources training.

On this occasion, we decided to revise them in light of nowadays challenges and within the framework of our experiences developed in recent years.

Keywords

Teaching; General Didactics; principles

Fecha de Recepción: 23/02/2023

Fecha de Aceptación: 22/03/2023

Principios para pensar la enseñanza. Reflexiones desde una cátedra de Didáctica General

Las reflexiones que compartimos a continuación son fruto de un trabajo colectivo desarrollado en el marco de un proyecto de investigación¹ generado desde la cátedra Didáctica General de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral (FHUC-UNL). Allí nos proponíamos explorar en categorías y formas de razonamiento que permitieran amplificar el sentido de la enseñanza y reconocerla como práctica que habilita una mejor comprensión del presente. Este proyecto de investigación también nos implicó en una apuesta epistemológico-política para contribuir a una perspectiva crítico-constructiva del campo didáctico y, así, a una toma de distancia de perspectivas instrumentales.

En este artículo, en un ejercicio de naturaleza analítica retrospectiva, volveremos a las consideraciones sobre la enseñanza que en esa oportunidad construimos y que configuramos como *principios para pensarla como práctica compleja*. Para lo cual, nos dimos al estudio de tres experiencias educativas que se nos anticipaban como sustancialmente alternativas: por un lado, una escuela primaria no graduada y el desarrollo de un Proyecto de Avance Continuo (ciudad de Santa Fe); por el otro, una experiencia artístico recreativa propiciada desde la gestión del gobierno municipal, el denominado Tríptico de la Infancia (ciudad de Rosario); y también, los proyectos nacionales Maestros de Enseñanza Básica y Ciclo Básico General de los años ochenta en Argentina. Al mismo tiempo, nos abocamos a la lectura de los textos de dos grandes pedagogos latinoamericanos: Simón Rodríguez y Paulo Freire. La exploración sobre estas experiencias y la obra de estos pedagogos latinoamericanos nos posibilitaron advertir una serie de rasgos que los constituían en perspectivas pedagógicas alternativas. Reconocíamos que tenían en común modos diferentes de pensar el tiempo y el espacio; modos diferentes de pensar el conocimiento, los saberes y las experiencias; modos diferentes de gestar las prácticas de la enseñanza, los aprendizajes y los vínculos.

¹ *La enseñanza de la Didáctica desde una perspectiva teórico-epistemológica y crítico-social para la formación de los docentes universitarios*. Convocatoria CAI+D 2005 de la UNL. Dirigido por V. Baraldi y co-dirigido por J. Bernik.

Así, a través de este estudio pudimos ratificar algunas de las nociones y categorías teóricas con las que veníamos trabajando, al tiempo que advertir otras (Baraldi, Bernik y Diaz, 2012). Amplificar una perspectiva crítico constructiva para la didáctica y entonces, reponer unos rasgos para pensar la enseñanza como práctica compleja.

Como conclusión de dicho proyecto elaboramos cuatro principios que entendimos constitutivos de esta complejidad:

- Trabajar entre disciplinas y entre instituciones.
- Situar los procesos de construcción metodológica en contemporaneidad de los procesos socio-históricos.
- Generar reflexividad en los procesos de formación.
- Recuperar la imaginación y la mirada estética en los espacios de formación.

En oportunidad de este escrito, nos damos a la tarea de re-visitarse esos principios y amplificar sus sentidos. Creemos que hoy, a la luz de un presente difícil, es buena ocasión para volver a compartirlos, en una suerte de re-consideración, dando cuenta de los posicionamientos teóricos, epistemológicos y pedagógicos en los que abrevamos. Actualización o re-visión que realizamos al calor del trabajo de cátedra en lo relativo a la enseñanza, la investigación y la extensión en tanto prácticas que se articulan entre sí.

Trabajar entre disciplinas y entre instituciones

El trabajo entre disciplinas es inherente y constitutivo del campo de la didáctica. “Ciencia de encrucijada” (Camilloni, 1996) es, quizás, la mejor metáfora que expresa el permanente diálogo que ha tenido y tiene el campo de la Didáctica con otras disciplinas. En nuestro caso, este trabajo entre disciplinas y entre instituciones se fortaleció también por el tipo de inserción institucional de nuestra cátedra y por el enfoque asumido.

Desarrollamos Didáctica General en una Facultad en la que se cursan doce carreras de grado, correspondientes a distintos campos disciplinares y es de cursado común para siete profesorado (Matemática, Historia, Lengua, Biología, Geografía, Filosofía y Química). Esto da lugar a diálogos imprescindibles entre estas disciplinas y el campo pedagógico didáctico. Reconocemos a la enseñanza como práctica compleja y tal complejidad requiere de análisis multidimensionales, de procesos de conocimiento que posibiliten la integración

de distintos saberes, como así también del reconocimiento de la implicación de quien conoce en el acto de conocer.

Trabajar entre disciplinas y entre instituciones procura constituirse también en un principio organizador de nuestro programa de *enseñanza* organizado en torno a ejes que se van retroalimentando entre sí y se abordan en articulación a la elaboración e implementación de un proyecto de enseñanza que los estudiantes realizan en distintas instituciones de la ciudad: en distintos niveles del sistema educativo y en otras instituciones tales como vecinales, cárceles, centros de salud, entre otras. Dicho proyecto de enseñanza implica, entre otras cuestiones, la elaboración de un tópico generativo afrontado desde la mirada de distintas disciplinas.

Por otra parte, dado el gran potencial que arroja la posibilidad de trabajar entre sujetos, instituciones y disciplinas, en el último *proyecto de investigación*² finalizado, nos propusimos relevar casos de diseños curriculares y prácticas de conocimiento en donde se procuran estas articulaciones. (Baraldi y Luna, 2022).

Situar los procesos de construcción metodológica en contemporaneidad con los procesos socio-históricos

Este principio condensa una serie de posicionamientos respecto de cómo concebimos el lugar de lo metodológico y de los sujetos en la producción de la enseñanza y de la investigación didáctica. En línea con aportes de autores como Zemelman (1992; 1996) y Edelstein (1996), destacamos algunos rasgos comunes que intervienen en los procesos metodológicos que atañen tanto a la enseñanza como a la investigación didáctica. Entendemos que el método se hace presente en nuestras prácticas docentes e investigativas en tanto esfuerzo de sujetos concretos por delimitar una realidad particular a través de la comprensión de los múltiples elementos y dimensiones que se intersectan en su estructuración, con el fin de construir posiciones y relaciones posibles con esa realidad. Se trata de una noción amplificada de método y puede constituirse en un principio de enseñanza de la Didáctica en la universidad.

² *Estructuras curriculares y prácticas de conocimiento que promueven la articulación entre disciplinas y entre instituciones. Estudio de casos de la región de Santa Fe. Convocatoria CAI-D 2016. Dir. V. Baraldi. Co-Dir. J. Bernik.*

En términos del trabajo concreto con los estudiantes, propiciamos el reconocimiento de este principio, particularmente a través del análisis sobre cómo y cuánto los procesos y las transformaciones históricas actuales inciden en las prácticas de enseñanza, sobre todo de nivel superior y secundario. Esto conlleva el tratamiento de problemáticas específicas que atraviesan los contextos institucionales en los que nuestras y nuestros estudiantes llevan adelante sus proyectos de enseñanza, la elaboración conjunta de interrogantes en torno a situaciones vivenciadas en la construcción del vínculo con las instituciones seleccionadas y la reflexión sobre vicisitudes sociales y epistemológicas en las que se forjaron los objetos disciplinares de cada profesorado.

Propiciamos instancias de argumentación y debate acerca de las decisiones que toman los grupos en el proceso de elaboración y concreción de sus proyectos, teniendo en cuenta el tejido de relaciones antes descrito. Junto con ello, la operatividad del principio se evidencia en la necesidad de advertir la fuerza de esquemas escolares y académicos que actúan a modo de un “inconsciente escolar” (Bourdieu, 2001) que fija anticipadamente posiciones ante la realidad, lo cual es preciso interrogar.

Estas líneas se van abriendo en simultaneidad con otras categorías del campo de la Didáctica, con instancias de discusión, lectura y escritura individuales y grupales. Estimamos que la puesta en marcha de este principio permite que lo metodológico se ligue con la condición de historicidad de las prácticas docentes y de enseñanza.

Generar reflexividad en los procesos de formación

La categoría de reflexividad nos invita a precisar sus alcances por cuanto, hace al menos tres décadas, el término *reflexión sobre la práctica* permea los discursos y las propuestas de formación docente. Este atravesamiento se produjo en consonancia con la puesta en marcha de reformas educativas y, a veces, ubicó dicho término como un atributo de la *profesionalización* de los profesores exigida por las mismas reformas.

Si bien las relaciones entre reflexividad y formación docente permitieron cuestionar la racionalidad didáctica tecnocrática (Edelstein, 2002), su sentido corre el riesgo de instrumentalizarse cuando se asume como un requerimiento que individualiza conductas en dirección a un cambio previamente fijado, sin advertir las condiciones materiales,

sociales, históricas, institucionales en las que se forjan las prácticas y los sujetos involucrados en la enseñanza.

Consideramos relevante la recuperación de enfoques socio-antropológicos (Edelstein, 2002; Achilli, 1988; Guber, 2019) dado que superan puntos de vista subjetivistas y objetivistas de las prácticas y nos permiten construir encuadres para promover prácticas reflexivas.

Así, en Didáctica, para trabajar en torno a este principio apelamos a múltiples formatos que invitan a estudiantes a participar de instancias reflexivas tales como ateneos, plenarios; trabajos por subgrupos interdisciplinarios, organización de paneles con invitados referentes del campo de la investigación en educación, del sistema educativo u otras organizaciones sociales, visitas a espacios culturales y educativos localizados en la zona de influencia de la facultad. Asimismo, los instamos a la construcción de relatos sobre sus experiencias de formación en las instituciones elegidas para el proyecto de enseñanza. De este modo, intentamos convocar múltiples decires y escuchas entendiendo que “instancias que comprometen un diálogo consciente con uno mismo y con los demás ayudan a tomar conciencia de creencias, intereses individuales y colectivos, analizarlos y asumir frente a ellos una postura crítica” (Edelstein, 2002: 479).

Recuperar la imaginación y la mirada estética en los espacios de formación

Respecto de este principio, compartíamos en aquel momento las siguientes preocupaciones:

En nuestras instituciones, hoy asistimos penosamente a visualizar y vivenciar estos rasgos (...): el disciplinamiento del cuerpo, la neutralización de las diferencias, el control de la imaginación y de la expresión, la persistencia de un canon de lecturas y de reflexiones, el recurrente ejercicio de vigilar que todo suceda en su justo tiempo (programado) y en su adecuado espacio (pre-dispuesto) (Baraldi, Bernik, Díaz, 2012: 136-137).

Nos sigue resultando un desafío la deconstrucción de esa forma-escolar y, especialmente, trabajar en torno a sus implicancias en nuestras clases de Didáctica. Es intensa su marca en las matrices de pensamiento y en las de aprendizaje de estudiantes y en nosotras mismas, también hijas de ese mismo formato. Convocarlas y convocarlos como futuros y futuras docentes a la creación pedagógica, a la imaginación estética, a la invención de otra apuesta didáctica (Chevallard, 2013) como condición para habilitar aprendizajes socialmente

potentes, se transforma en un ejercicio imposible si no se tornan conscientes los efectos de esas matrices en las experiencias que hoy configuran las prácticas educativas.

Esto nos exige como equipo de cátedra reparar siempre en la articulación forma-contenido (Edelstein, 2004) y en los modos que construimos para propiciar, en cada estudiante, una exploración crítica por las condiciones simbólicas, culturales, materiales que marcan sus procesos de aprendizaje. Al mismo tiempo que ofrecer itinerarios que potencien la construcción de una práctica de la enseñanza que pueda interpelar y transformar esas matrices heredadas.

En este proceso complejo de pensar nuestra construcción didáctica (Edelstein, 2004), las alteraciones y mutaciones de las prácticas sociales atravesadas por las culturas digitales van adquiriendo cada vez más intensidad. No nos hemos transformado por la proliferación de nuevos dispositivos y herramientas tecnológicas, sino por las nuevas y desiguales distribución de saberes, de significaciones, de sentidos, de lenguajes que han provocado y abierto. Encrucijada didáctica que se ha agudizado en los últimos años de crisis pandémica y pospandémica que trastocó las experiencias vitales en todos los órdenes. No somos las y los mismos, ¿cómo podríamos enseñar del mismo modo que lo hacíamos hace tres años atrás, entonces?

En este sentido, nos ocupamos, más bien, de propiciar el reconocimiento de estas nuevas tramas de sentidos que nos atraviesan antes que desarrollar una mera descripción de dispositivos digitales que, a menudo, proliferan como promisorias panaceas pedagógicas. Así, buscamos promover un ejercicio reflexivo para destejer los efectos de la cultura digital en los nuevos modos de construcción y difusión de saberes y conocimientos en cada campo disciplinar; en las alteraciones en los vínculos sociales, en las mutaciones en el lenguaje, en los modos de interacción y comunicación, en los usos y construcción del tiempo y del espacio social y escolar. Cada tarea de aprendizaje se ofrece en clave de revisión y observación, de poner en jaque matrices para poder habilitar un espacio genuino de invención. No es una tarea sencilla. En estos cruces, a veces es posible que los estudiantes reconozcan la relevancia de enseñar una disciplina desde otras entradas y lenguajes que la interrogan. Entonces, habilitan el ejercicio creativo, las sensibilidades y la

imaginación como otros caminos igualmente legítimos para apropiarse, enseñar una disciplina y potenciar otros aprendizajes.

Pensar la Didáctica: contra el conjuro de la llave mágica

Los principios que construimos en aquel proyecto de investigación y que hoy potencian nuestro trabajo en la cátedra de Didáctica nos posicionan en un lugar incómodo: insistir que no hay caminos pedagógicos que garanticen aprendizajes y emancipaciones. Esto suele provocar “desilusiones estudiantiles” al inicio de la cursada en tanto sus expectativas prioritarias son, justamente, encontrar la llave didáctica mágica que cure los males de la desinformación, el desinterés, la desmotivación y todas las carencias dictaminadas hace siglos en torno a estudiantes, docentes y los espacios educativos.

Decidimos trabajar en cada clase de Didáctica en contra de estos dictámenes: convocar al acercamiento de una *didáctica en vivo* (Maggio, 2018) que nos implica en posicionamientos político-epistemológicos antes que instrumentales, en revisiones culturales y disciplinares antes que en inventarios sobre un *deber ser* de la buena enseñanza, en reflexiones sobre las experiencias escolares posibles antes que en veredictos inmovilizantes. Por ello, sostenemos nuestra propuesta en una articulación necesaria con las prácticas de investigación y de extensión. Reconocer la construcción del campo didáctico y su enseñanza desde el diálogo, no siempre armonioso, entre saberes, apuestas y sujetos. Los principios que aquí compartimos y que orientan nuestra perspectiva abrevan en esta convicción que nunca cristaliza, de allí su potencialidad.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. L. (1988). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. *Cuadernos de Antropología social*, (2), 5-18.
- Baraldi, V., Bernik, J. y Diaz, N. (2012). *Una didáctica para la formación docente. Dimensiones y principios para la enseñanza*. Santa Fe: Ediciones UNL <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/handle/11185/5795>
- Baraldi, V. y Luna, V. (2022). *Otros diseños curriculares, otras prácticas de conocimiento. Apuestas para la promoción de nuevas relaciones entre sujetos*,

disciplinas e instituciones. Santa Fe: Ediciones UNL.
[https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/bitstream/handle/11185/6705/otros_Di
se%c3%b1os_aa.pdf](https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/bitstream/handle/11185/6705/otros_Dise%b1os_aa.pdf)

- Bourdieu, P. (2001). El inconsciente de escuela. *Revista colombiana de Sociología*, 6(1), 133-137.
- Camilloni, A. (1996). De herencias, deudas y legados. En A. R. W. de Camilloni, C. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M. Souto y S. Barco. *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 17-40). Buenos Aires: Paidós Educador.
- Chevallard, I. (2013). Lecciones. *I Jornadas de Estudios en Educación Matemática con el Dr. Ives Chevallard. Facultad de Matemática, Astronomía y Física*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En A. R. W. de Camilloni, C. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M. Souto y S. Barco. *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 75-90). Buenos Aires: Paidós Educador.
- Edelstein, G. (2002). Problematizar las prácticas de la enseñanza. *Perspectiva*, 20(2), 467-482.
- Edelstein, G. (2005). Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica. En G. Frigerio y G. Diker. *Educación: ese acto político* (139-152). Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Guber, R. (2019). ¿Cómo analizar una situación de campo? Avatares de la reflexividad cuando se la toma en serio. En L. Katzer & H. Chiavazza (eds.). *Perspectivas etnográficas contemporáneas en Argentina* (pp. 21-49). Mendoza: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo.
- Orozco B. (2009). Saberes socialmente productivos y aprendizaje. Articulación didáctica pedagógica. En M. Gómez Sollano (coord.). *Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones al debate* (pp. 79-105). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón: uso crítico de la teoría: I. Dialéctica y aproximación del presente: Las funciones de la totalidad*. Barcelona-México: Anthropos.

Zemelman, H. (1996). *Problemas utópicos y antropológicos del conocimiento*. México: El Colegio de México.

Victoria Baraldi es Profesora Ciencias de la Educación y Doctora en Educación (UNER). Profesora titular ordinaria de Didáctica General, Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL. Directora de la Maestría y la Especialización en Docencia Universitaria. Directora de la Revista Itinerarios Educativos. Autora y coautora de artículos y libros sobre didáctica y currículum. Directora del proyecto de investigación en curso: Prácticas de conocimiento en el campo de la didáctica: procesos y producciones que habilitan comprensiones de la complejidad del presente. código: 50520190100019LI. UNL. vbaraldi@gmail.com

Julia Andrea Bernik es Doctora en Educación (UNER). Magíster en Didácticas Específicas Orientación Educación (UNL). Profesora en Ciencias de la Educación (UNER). Profesora adjunta ordinaria de Didáctica General, Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL. Investiga sobre la enseñanza, la enseñanza universitaria, las disciplinas y el currículum en el nivel superior. Directora del PI Itinerarios de formación profesional en la universidad pública: regulaciones curriculares, clase, experiencia estudiantil. Exploraciones teórico metodológicas sobre sus articulaciones en un territorio complejo (CAID PI Tipo I- 2020-2024/cód. 50520190100009LI, Res CS 378/20 FHUC- INDI, UNL) bernikjulia@gmail.com

María Virginia Luna es Doctora en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (UNR). Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (UNER). Profesora adjunta ordinaria de Didáctica General. Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL. Profesora Titular de Didáctica I. Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER. Profesora Asociada ordinaria de la Facultad de Cultura, educación y conocimiento de la UNRaf. Directora del Proyecto “Escolarización secundaria y ejercicio de la ciudadanía. Producciones escolares y prácticas de subjetivación docente en dos escuelas secundarias de la ciudad de Rafaela” (UNRaf). Co-directora del Proyecto “Prácticas de conocimiento en el campo de la didáctica: procesos y producciones que habilitan comprensiones de la complejidad del presente” (UNL). virginialuna11@gmail.com

Opinión Debates

Estudiantes y docentes o sobre las condiciones de posibilidad del vínculo pedagógico. Recorridos por la palabra de un grupo de estudiantes de una universidad pública

Julia Bernik

*Instituto de Desarrollo e Investigación para la formación Docente
Universidad Nacional del Litoral, Argentina
bernikjulia@gmail.com*

Mariana Bullón

*Universidad Nacional del Litoral, Argentina
mbullon@unl.edu.ar*

Resumen

En el presente artículo, proponemos una aproximación analítica en torno a uno de los rasgos que configura los trayectos de formación universitaria: el vínculo pedagógico. Lo haremos reparando en las palabras de un grupo de estudiantes: las miradas sobre sus experiencias de formación en la universidad, los desencuentros y las proyecciones que las marcan nos permiten reconocer la hondura de esta relación.

Palabras clave

Vínculo pedagógico; enseñanza; itinerarios de formación; estudiantes; universidad.

***Students and Teachers or about the Conditions of
possibility of the Pedagogical Bond.
An Exploration through Students' Words from a Public
University***

Abstract

In this article we pretend to introduce an analytic approach around one of the features that configures the paths of university education: the pedagogical bond. The perspective on their experiences at the university, the disagreements and the projections that set them, let us recognize the depth of this relationship.

Keyword

Pedagogical bond; education; academic training itineraries; students; university

Fecha de Recepción: 15/02/2023

Fecha de Aceptación: 14/03/2023

Estudiantes y docentes o sobre las condiciones de posibilidad del vínculo pedagógico. Recorridos por la palabra de un grupo de estudiantes de una universidad pública

Introducción

En 1968, Phillips Jackson escribía “La vida en las aulas”, habilitaba así otras miradas sobre el acontecer pedagógico. Nos ofrecía otros lentes para reconocer esas prácticas escolares dentro de las escuelas y las experiencias de miles de niñas y niños. Desde su análisis, se intensifica la fuerza de las decisiones y acciones que se despliegan desde las instituciones educativas y que afectan y alteran las trayectorias de formación de cada estudiante.

A más de cincuenta años de ese análisis, nos seguimos preguntando por estos efectos y por sus particularidades, especialmente, en la formación universitaria. Contamos con líneas de indagación y reportes que, desde diferentes campos disciplinares y con variedad de propósitos, nos permiten una cartografía aproximada de los recorridos de formación. Sin embargo, conjeturamos que algunas prácticas, algunos modos de disposición de los saberes, y las experiencias, parecieran quedar por fuera de esos estudios, diagnósticos y proyecciones. Advertimos que otros recorridos se entraman en los itinerarios de formación, que devienen de “posicionalidades” individuales y colectivas, de determinaciones personales y acuerdos grupales; trama que es esquiva a ser explicada totalmente en la claridad de una lógica teórica que procura comprenderla. El devenir de los itinerarios de formación se enlaza a estas lógicas, pero las excede.

En el presente artículo, nos proponemos compartir una aproximación analítica en torno a una de las dimensiones que configuran estos trayectos de formación: el vínculo pedagógico. Lo haremos reparando en las palabras de un grupo de estudiantes.

Sus miradas sobre sus experiencias de formación en la universidad, los desencuentros que las marcan y las proyecciones que señalan, nos permiten reconocer la hondura de una relación a propósito de unos saberes; en este sentido, compartiremos unos

hallazgos que construimos respecto de este vínculo en la universidad en el marco de un plan de trabajo correspondiente a una beca de iniciación a la investigación.¹

Sobre el vínculo pedagógico en la universidad: efectos, desencuentros, proyecciones

La relación que se construye entre docentes y estudiantes se configura como “una relación asimétrica, con una distribución desigual de poder social, y atravesada por una función de saber” (Mazza en Di Matteo, 2020: 186). Nos preguntamos, particularmente, sobre la constitución y afectación de ese vínculo en los estudiantes, de allí que cobra relevancia recabar en sus palabras.

Para explorar en torno al vínculo pedagógico reconociéndolo en su naturaleza compleja (Bullón & Bernik, 2022) trabajamos en torno a tres conjeturas iniciales que nos permitieron orientar nuestra indagación. La palabra de las y los estudiantes, recogida en nuestro trabajo empírico, fue tensando nuestras perspectivas iniciales y amplificando esas conjeturas. En esta ocasión, queremos presentarlas en un breve ejercicio de diálogo.²

En una primera hipótesis, considerábamos que el vínculo pedagógico resulta configurador de las experiencias estudiantiles y su relevancia lo presenta como un modificador que tiene implicancia directa sobre los itinerarios de formación. Advertimos experiencias, emociones, saberes, deseos que van construyéndose durante la formación, a veces imperceptibles otras veces acalladas, que trastocan la imagen generalizada y previsible de estudiar y enseñar en la universidad. Docentes y estudiantes trabajan sobre ciertas rutinas, lineamientos y regulaciones, en torno a un campo disciplinar que prefigura un perfil profesional. Sin embargo, lo que se neutraliza o se ignora suele tener fuerza determinante en la formación de estudiantes.

¹ Se trata de una Beca Estímulo a las Vocaciones Científicas (EVC-CIN 2020) y que se articula con el proyecto de investigación Itinerarios de formación profesional en la universidad pública: regulaciones curriculares, clase, experiencia estudiantil. Exploraciones teórico metodológicas sobre sus articulaciones en un territorio complejo (CAID PI Tipo I- 2020-2024/ cód. 50520190100009LI, Res CS 378/20- FHUC- INDI, UNL)

² Hemos realizado una selección muy acotada de respuestas de estudiantes en función de respetar las pautas editoriales. Apostamos a que esta delimitación, igualmente acerque al lector y a la lectora a la riqueza y densidad del material de campo recolectado.

¿Qué rasgos configuran una buena experiencia de aprendizaje?, era una de las preguntas que les realizamos: “En mi experiencia personal, el encontrar sentido del material dado y de las prácticas áulicas” (E1a)³, “Es algo que depende de cada profesor, el modo de explicar que tienen” (E2b)

El modo de disponer los materiales de trabajo y la explicación docente fueron sus respuestas recurrentes y remiten a disposiciones pedagógicas que dependen del o de la docente, de cómo piensa y efectiviza su propuesta de enseñanza, de sus prioridades, de sus modos de comprender la apropiación del campo disciplinar, objeto de formación, etc. Indagamos, también, en torno a las expectativas que tienen sobre sus docentes, otro aspecto que valoramos como central en la configuración del vínculo pedagógico: “Que los docentes sean apasionados y que intenten contagiar eso a sus estudiantes por la materia que dictan” (E3a), “Que sean un sostén durante el cursado y que nos ayuden y den las oportunidades para que nuestra trayectoria sea la mejor” (E4a).

Refieren a cuestiones que exceden exclusivamente a un saber específico. En la solicitud de empapar el saber de pasión se juega un modo de transmisión (Cornú, 2004) y una búsqueda de ser incorporado en la construcción del conocimiento como factor determinante en su formación. A su vez, la segunda respuesta retoma la gradualidad y la especificidad de un proceso que suele apelar a un ritmo común o compartido por la mayoría. Esta pretensión es, muchas veces, normalizadora y diluye las particularidades y las condiciones materiales y simbólicas que atraviesan a cada estudiante.

Esos rasgos que nos señalan los estudiantes nos remiten al sentido de una segunda conjetura, a través de la cual observábamos que existen tensiones entre las expectativas sobre el “deber ser” estudiantil (estereotipos/imaginarios colectivos/expectativas institucionales o docentes) y la experiencia estudiantil per se.

³ El código para identificar a las y los encuestados se compone por la letra E -estudiante de grado-; seguida del número de la encuesta, y de una letra asociada a la Cohorte de pertenencia: a -Ingreso 2017/2018- o b -Ingreso 2020-.

Cuando las diferencias no se objetivan en el escenario pedagógico, no se reconocen en tanto constitutivas de toda experiencia y, por el contrario, se solapan en unos modos de disponer la formación, en unas rutinas legitimadas en las que se afianzan tensiones y hasta desarticulaciones que sostienen un vínculo debilitado. Paradójicamente, este vínculo aquí se asienta en profundos desencuentros invisibles. En palabras de estudiantes:

Creo que nos ven en estado pasivo, cuando en realidad esperan que nuestra participación sea más activa durante el cursado, que demos "interés" (E6b).

A veces creo que nos ven como si todos fuésemos iguales y tuviésemos las mismas capacidades/posibilidades de estudio, entonces toman al "mejor" estudiante (o a ellos mismos en sus épocas de estudiantes) como referencia y para los demás es inalcanzable esa "vara" (E5a).

En la virtualidad he pedido explicaciones cuando no sabía en donde estaba mi error, pero cuando no sentí una predisposición de parte de los profesores no volví a preguntar (E6b).

Es valioso reponer aquí unas consideraciones de docentes entrevistados en el proyecto de investigación en el que se enmarcó el presente trabajo, ya que nos permiten advertir las vicisitudes que marcan las interacciones. Llamamos la atención las adjetivaciones que utilizaron cuando les consultamos cómo veían a sus estudiantes. Algunas palabras que aparecían con frecuencia fueron: desmotivados, anestesiados, desinteresados, dispersos. Así, se nos desplegaban escenas casi inhóspitas, dictámenes más que opiniones.

Necesitamos revisar estas impresiones desencontradas a la luz de las mutaciones del espacio pedagógico, las que se amplificaron e intensificaron durante la crisis pandémica. Se tornó más contundente la dificultad de habilitar cada clase en un lugar seguro (Mazza, 2020) en términos de espacio que se constituye en y desde saberes, en y desde la particularidad de cada experiencia. En sentido distinto, se suceden tiempos pedagógicos más marcados por tensiones que por articulaciones y nos empujan a ratificar nuestra perspectiva respecto de que el ejercicio de transitar la formación se configura desde dinámicas y decisiones

estudiantiles, que hacen cada vez más opaca la pretendida uniformidad de las regulaciones curriculares (Bernik, 2020).

Cobra particular relevancia nuestra tercera conjetura, en la que afirmamos que el vínculo pedagógico en contextos de gran autogestión estudiantil, como lo es el nivel universitario, adquiere particularidades que es preciso dilucidar como nuevos desafíos e interpelaciones a las prácticas docentes en el nivel superior.

La autogestión estudiantil, en un territorio en donde no están claramente predisuestas la diversidad de señales para recorrerlo, aparece en una suerte de “deber ser” vinculado más bien a sus capacidades y decisiones por sortear obstáculos de índole administrativa antes que pedagógica o curricular: “Fue bueno poder entender de a poco cómo funciona la universidad (E7a)”, “Me estoy organizando mejor y siendo más autodidacta (E8b)”.

En este escenario, cobra fuerza el encuentro, el otro u otra compañera de cursada, de pasillo, que sostiene siempre: “Perseverancia y compañerismo. Frente a las dificultades y bajones de ánimo siempre seguí y tanto yo como mis compañeros siempre estamos disponibles para el otro (E9a)”.

El tránsito por la universidad ocurre en un tiempo signado, igual que la construcción de la adultez, ya que, según las y los estudiantes, para las y los docentes, pareciera asociarse directamente con la autonomía y una necesaria autogestión estudiantil, en tanto vinculan el curso por una carrera universitaria, casi exclusivamente, a una responsabilidad personal.

Sin embargo, este itinerario no ocurre ni por una confluencia armoniosa de decisiones ni por un natural devenir de acciones. Se trata de un arduo ejercicio de distinción, reconocimiento, apropiación y construcción de un lugar como estudiante universitario. Proceso que se intensifica si reparamos en ese estudiante que, previamente, se ha formado en contextos educativos de gran codependencia como lo son los niveles previos del sistema educativo. El y la estudiante universitaria sufren un desarraigo que no siempre implica una autonomía. Perciben que este complejo tránsito pareciera quedar en un segundo plano para docentes, frente a la sola relevancia del saber específico de la disciplina.

Revisar, focalizar: unas urgencias para pensar los trayectos de formación

La palabra de los estudiantes nos remarca la urgencia de revisar las prácticas pedagógicas en la universidad a fin de re-visitar esos lugares comunes que transitamos⁴ las y los docentes. Pensamos, especialmente, en las propuestas y planificaciones, las actividades de enseñanza, las instancias de evaluación, la palabra y la escucha en cada ocasión de enseñanza y de aprendizaje, cualquiera sea el espacio donde suceda. Focalizar en una suerte de “barajar y dar de nuevo” saberes y experiencias distribuidas más allá de los dispositivos y recursos, mucho más allá de ciertas tecnicidades, más acá y más cerca de las opciones, “posicionalidades” docentes, apuestas pedagógicas (Ambrosino & Bernik, 2022).

Respecto de nuestra primera conjetura, el vínculo pedagógico resulta configurador de las experiencias estudiantiles. Su relevancia lo presenta como un modificador que tiene implicancia directa sobre los itinerarios de formación. Consideramos que nuestra exploración nos permite advertir la relevancia y la urgencia por habilitar, en las y los académicos, procesos de reflexión pedagógico-curricular sobre nuestras propias prácticas. Necesitamos de espacios y tiempos para deconstruir los efectos reales de nuestras decisiones epistemológicas, pedagógicas y curriculares en las experiencias estudiantiles y en sus itinerarios de formación.

En relación con la segunda conjetura, en la que planteamos que existen tensiones entre las expectativas sobre el “deber ser” estudiantil (estereotipos/imaginarios colectivos/expectativas institucionales o docentes) y la experiencia estudiantil per se, nos inquieta cierto desconocimiento de las características del estudiantado por parte de los y las docentes, una mirada desinformada de las prácticas estudiantiles y sus reales condiciones de formación.

⁴ Una de las autoras de este artículo es docente, por ello en este apartado cuando aludimos a las y los docentes lo haremos en primera persona del plural, porque nos incluimos en las reflexiones urgentes que aquí exponemos.

Finalmente, decimos que el vínculo pedagógico en contextos de gran autogestión estudiantil como lo es el nivel universitario, adquiere particularidades que es preciso dilucidar como nuevos desafíos e interpelaciones a las prácticas docentes en el nivel superior. La primera hipótesis nos permite reconocer la significatividad de esta última en tanto desafío de indagación y decisión didáctico-curricular, en el marco de una profunda dislocación pospandémica que es necesario comprender en el escenario de una crisis estructural generalizada (De Alba, 2002).

La constitución de un vínculo pedagógico renovado necesita formarse en un imperativo didáctico y curricular para docentes y estudiantes. La dislocación pospandémica deja ver tensiones que, cada vez con mayor contundencia, vienen marcando las prácticas pedagógicas: regulaciones curriculares cristalizadas, ralentización marcada en los estudios universitarios, búsquedas de otras experiencias vitales por parte de estudiantes. Se advierte el desafío de pensar y gestar una presencialidad virtual (De Alba, 2021) o se asumirá el desafío de reinventar el aula (Maggio, 2021). En cualquier caso, se configuran como urgencias político pedagógicas, posicionadas y posicionados (Southwell y Vassiliades, 2016) en un porvenir posible.

Referencias bibliográficas

- Ambrosino A. y Bernik J. (2022). El territorio de la enseñanza en la cultura digital: diálogos entre regulaciones, experiencias y saberes. Mesa Redonda de Universidades Nacionales. V Jornadas Internacionales. Problemáticas en torno a la Enseñanza en la Educación Superior La enseñanza superior antes la disrupción provocada por la pandemia. Horizontes posibles. Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza, 3 al 5 de agosto de 2022. https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/17763/universidad-nacional-del-litoral-b-ambrosino-bernik-paper.pdf
- Bernik, J. (coord). (2020). Itinerarios de formación en la universidad pública: regulaciones curriculares, clase, experiencia estudiantil. Exploraciones teórico metodológicas sobre

sus articulaciones en un territorio complejo. [Documento] CAI+D UNL 2020, cód. 50520190100009LI, Res CS 378/20, Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral.

Bullón, M. y Bernik J. (2022). Itinerarios de formación en la universidad: un estudio desde la configuración del vínculo pedagógico. Primeros hallazgos. *IV Coloquio de Investigación Educativa en Argentina La investigación educativa en el nuevo escenario regional-global: tendencias recientes, alcances y límites teórico-metodológicos*. Buenos Aires: SAIE.

Cornú, L. (2004). Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud. En G. Frigerio y G. Diker (comps.). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción* (pp. 27-37). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

De Alba, A. (2002). *Currículum universitario. Académicos y futuro*. CESU: Plaza y Valdez Editores.

De Alba, A. (2021). La construcción de la presencialidad en la virtualidad como exigencia político-pedagógica. *Revista Argentina de Investigación educativa*, 1(1), 13-29. <https://portalrevistas.unipe.edu.ar/index.php/raie/article/view/5>

Di Matteo, M. F. (2020). Las emociones y los vínculos en la enseñanza y en la formación Entrevista a Diana Mazza. *Itinerarios Educativos*, (13), 183-190. <https://doi.org/10.14409/ie.v0i13.9888>

Maggio, M. (2021). Enseñar en la universidad. Pandemia... y después. *Integración y Conocimiento*, 10(2), 203-217. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/34097>

Mazza, D. (2020). *Lo que la pandemia nos deja: una oportunidad para pensarnos como docentes*. Serie "Enseñanza sin presencialidad: reflexiones y orientaciones pedagógicas". Documento 7. Centro de Innovación en Pedagogía y Tecnología. Secretaría Académica, UBA. http://citep.rec.uba.ar/wp-content/uploads/2020/05/AcaDocs_D07_Lo-que-la-pandemia-nos-deja-1.pdf

Southwell, M. y Vassiliades, A. (2016). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 11(11), 1-25. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/1491>

Bernik Julia Andrea es Doctora en Educación (UNER). Magíster en Didácticas Específicas Orientación Educación (UNL). Profesora en Ciencias de la Educación (UNER). Profesora adjunta ordinaria de Didáctica General, Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL. Investiga sobre la enseñanza, la enseñanza universitaria, las disciplinas y el currículum en el nivel superior. Directora del PI Itinerarios de formación profesional en la universidad pública: regulaciones curriculares, clase, experiencia estudiantil. Exploraciones teórico metodológicas sobre sus articulaciones en un territorio complejo (CAID PI Tipo I- 2020-2024/ FHUC - INDI, UNL).

Bullón Mariana es Estudiante avanzada del Profesorado y la Licenciatura en Letras (FHUC - UNL). Becaria EVC-CIN 2020. Integrante del PI Itinerarios de formación profesional en la universidad pública: regulaciones curriculares, clase, experiencia estudiantil. Exploraciones teórico metodológicas sobre sus articulaciones en un territorio complejo (CAID PI Tipo I- 2020-2024/ FHUC - INDI, UNL).

Opinión Debates

Presencialidad plena, educación remota de emergencia, hibridación, y ahora ¿qué está sucediendo en las aulas del Nivel Superior?

Paola Dellepiane

Pontificia Universidad Católica Argentina “Santa María de los Buenos Aires”, Argentina
padellepiane@gmail.com

Flavia Ruiz Díaz

Instituto de Profesorado Sedes Sapientiae, Argentina
fruizdiaz@yahoo.com

Resumen

Durante la pandemia, se acentuó la necesidad y relevancia de las tecnologías digitales, especialmente de Internet, para enfrentar la crisis sanitaria y mitigar sus efectos. También tomó preeminencia el rol docente en este contexto. Llevamos transcurridos más de dos años en pandemia y pensamos que es un momento propicio para pensar la integración de lo aprendido y la superación definitiva del binomio presencial-virtual.

En este artículo presentamos la experiencia recorrida desde marzo de 2020 en dos instituciones de Nivel Superior en las que nos desempeñamos, vinculadas con la formación docente inicial y con modalidad presencial. La propuesta es llegar a evidenciar lo que se esperaba de la educación post-pandemia y lo que realmente está ocurriendo hasta el momento. En este relato, se describen las decisiones institucionales que se fueron tomando a medida que la pandemia avanzaba hasta llegar a la presencialidad plena en la que nos encontramos en la actualidad.

Palabras clave

Educación en pandemia; educación remota de emergencia; hibridación; virtualidad

Full Attendance, Emergency Remote Education, Hybridization, and Now What Is Happening in the Higher Level Classrooms?

Abstract

During the Pandemic, the need and relevance of digital technologies, especially the Internet, was accentuated to face the health crisis and mitigate its effects. The teaching role also became relevant in this context. We have spent more than two years in Pandemic and we think that it is a propitious moment to think about the integration of what has been learned and the definitive overcoming of the face-to-face-virtual binomial.

In this work we present the experience since March 2020 in two Higher Level institutions in which we work. Both institutions are dedicated to teacher training and with face-to-face modality. The proposal is to show what was expected of post-pandemic education and what is really happening so far. This story describes the institutional decisions that were made as the pandemic progressed until reaching the full face-to-face presence in which we find ourselves today.

Keywords

Pandemic education; emergency remote education; hybridization; virtuality.

Fecha de Recepción: 08/10/2022

Fecha de Aceptación: 26/05/2023

Full Attendance, Emergency Remote Education, Hybridization, and Now What Is Happening in the Higher Level Classrooms?

Introducción

Sin duda, el inicio del tiempo de pandemia fue traumático e inesperado para todos. El 19 de marzo de 2020, por Decreto Presidencial Nº 297/2020 se decretó el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO), y de este modo, todos debimos permanecer en nuestros hogares para cuidarnos, y a la espera de novedades. Esa espera estuvo cada vez más atravesada por la incertidumbre. Los tiempos se dilataban y la decisión fue retomar las actividades, pero de manera virtual. Esto, por obvias razones, provocó una tensión en todos los ámbitos, y el educativo no quedó al margen, viéndose especialmente afectado porque debíamos pasar de la presencialidad a la Educación Remota de Emergencia, en un abrir y cerrar de ojos. Algo para lo que no estábamos preparados.

Al respecto, cabe preguntarse dónde poner el cuerpo si las escuelas, los institutos y las universidades están cerradas. No estamos aptos para una educación que no suceda en el marco de los edificios: ¿podemos inventarla de la noche a la mañana? Estas y otras preguntas nos atravesaron por completo. La incertidumbre no nos permitía planificar, anticiparnos, que es a lo que estábamos acostumbrados, pero sí sabíamos que teníamos que actuar. Maggio dice:

somos docentes, queremos educar. Pero nadie sabe bien cómo. Desde las políticas y las instituciones educativas se empiezan a generar orientaciones, y la enseñanza remota, en emergencia, a distancia, virtual, o como decida llamarse, se convierte en un tema de opinión y debate públicos (2020: 30).

A continuación, se presentará la experiencia que se vivió en dos Instituciones de Nivel Superior, ambas dedicadas a la formación inicial docente y con modalidad presencial. Se tratará de compartir algunos interrogantes en relación con lo que se esperaba de la educación post-pandemia y lo que realmente está ocurriendo hasta el momento.

Primeros tiempos. Virtualidad plena: llamado a la tranquilidad y a confiar en el arte docente

Se procuró llevar tranquilidad a los docentes, haciendo un llamado a confiar en sus competencias, habilidades y en su capacidad para el autoaprendizaje. En palabras de Alliaud (2021):

la pandemia puso en evidencia la dimensión creadora de nuestro oficio. Todos los docentes nos hemos sentido más artesanos e inventores que nunca. De repente tuvimos que enseñar en condiciones absolutamente inéditas. Algo de esto que se vio exacerbado con la pandemia, lo inédito y lo inesperado, creo que es una característica de la enseñanza de los últimos tiempos, que la pandemia no hizo más que evidenciar (párr. 10).

El uso intensivo de las tecnologías forma parte de la competencia transversal. Así, la inclusión de tecnologías, tanto en la instancia presencial como en la no presencialidad, habilita nuevas posibilidades para un diseño de aprendizajes diversos. La integración de tecnología amplifica el trabajo por aptitudes y también la posibilidad de desarrollar un aprendizaje más autónomo, lo que llamó “el oficio de alumno”. ¿Cómo hicimos frente a esta “virtualidad no programada” para poder llevar adelante la formación docente inicial?

Si bien la planificación tuvo que ser repensada para el nuevo contexto, producto del cierre de los edificios educativos, ese repensar permitió aprovechar también la inclusión de las tecnologías para desarrollar capacidades y habilidades como la gestión efectiva, la autorregulación y de priorizar contenidos para la organización del aprendizaje.

A modo de recomendación, se propusieron diez puntos, que podían colaborar en la reflexión acerca de cómo llevar adelante la tarea docente en la virtualidad. Además, aquello fue una invitación a mantener la calma para no perder la perspectiva. Fue, podría decirse, un llamado a la tranquilidad, en lenguaje simple, por el desconcierto que ocasionó pasar de la presencialidad a la educación remota de emergencia, de la zona de confort a lo desconocido.

Brevemente, **primer punto: el mensaje fue “Tranquilos, esto no es Educación a Distancia, no se esperaba que fueras un experto en el tema”**. En esta situación inesperada por todos, una situación de pandemia, que surge sin haber podido anticipar nada, no “planificamos para la virtualidad”, sino que lo hicimos para la presencialidad, a comienzo de año, como era lo habitual. Cuando se diseña para Educación a Distancia se hace desde el minuto cero de su concepción. La virtualidad es el medio *sine qua non*, se piensan objetivos, recorridos, actividades, formas de evaluación, con la total certeza de que estudiantes y docentes estarán separados geográficamente, y un medio digital será el canal que procurará el encuentro. Sin embargo, en nuestro caso, de un día para el otro nos

pusimos a pensar qué hacer y, sobre todo, cómo hacerlo. Sabíamos que para algunos el impacto era menor, porque por su formación previa en TIC, o su experiencia en el campo de la educación mediada por tecnologías, se movían con mayor seguridad, pero otros estaban atravesando cierta tensión. En una de las Instituciones, ya antes del 2020, todas las materias contaban con un aula virtual que complementa el desarrollo del modelo de enseñanza con el que se trabaja desde el año 2017, por lo que las tensiones se vieron más acotadas.

Con todo esto, lo que se pretendió expresar fue “tranquilos, no se esperaba que fueras un experto en educación a distancia”, ya que no todos tenemos los mismos llamados respecto de nuestra formación. Pero bien, dado que la situación ya estaba entre nosotros lo que sí debíamos hacer era perfilar nuestra actitud con mente positiva y salir al encuentro de la mejor manera posible.

Segundo punto: mantener “simple”. Aquí hubo una doble invitación: para quienes tenían manejo de tecnologías digitales y para quienes no tanto. Para los segundos les pedimos no desesperar en la búsqueda de cientos de herramientas, plataformas, etc. Se los invitó a pensar en qué es lo que ya conocían, en qué sentían seguridad en cuanto a su operación, no solo en términos instrumentales sino, sobre todo, en sus posibilidades didácticas. Expresamos que no era necesario ser expertos en tecnologías para poner a disposición material de calidad. A los que tenían buen manejo de herramientas digitales, les sugerimos buscar un equilibrio para llegar a la mayoría de los estudiantes, de manera clara, concreta y ordenada, sin distraer con grandes destellos binarios. El llamado fue a la simpleza, al equilibrio. Una última sugerencia, en este punto, tuvo que ver con procurar que los materiales y espacios que presentaran a los alumnos los ayudara a construir una idea de “aula”, de espacio seguro que reconocieran cada vez que ingresaran, y, en el mejor de los casos, al que quisieran volver. En esto ayudó mantener formatos, colores, íconos, espacios de entrega, de devolución, etc. Esto era vital para la organización y previsión del tiempo entre los estudiantes.

Tercer punto: leer el contexto. Nadie mejor que el docente para conocer cuáles eran las posibilidades reales de acceso que tenían los estudiantes, si bien no hubo mucho tiempo para conocerlos, debería indagarse. A partir de este conocimiento previo posteriormente podrían realizar sus selecciones de entornos y herramientas, o ajustar lo que ya habían comenzado a usar. Lo importante era llegar a la mayor cantidad de estudiantes posibles, y en otros casos pensar en un proceso de mayor personalización. Además de aulas virtuales,

incluimos redes sociales y aplicaciones de mensajería como *WhatsApp*. Lo importante era que el “encuentro” fuera posible. En el caso del Instituto *Sedes Sapientiae*, se abrieron tantas aulas virtuales como materias había (antes solo tenían aula los que pedían trabajar con ellas), y se realizaron videotutoriales con la explicación del funcionamiento de los recursos básicos que permitían un recorrido completo en el aula. También se generó un repositorio de recursos, recomendaciones de pares expertos para la mediación didáctica de los instrumentos y los enfoques pedagógicos más convenientes para este formato.

Cuarto punto: no caer en el “tecnocentrismo”, la clave sigue siendo la didáctica.

Se explicitó que no debíamos basar nuestros diseños pensando principalmente en las herramientas. Se invitó a que la mirada fuera a la inversa, primero pensar los objetivos, los contenidos, estrategias, etc., y luego qué herramientas digitales podían facilitar, enriquecer, potenciar ese proceso. En el caso de los profesorados de la UCA, el modelo de enseñanza con el que se venía trabajando facilitó la tarea de incorporar estrategias propias de la virtualidad y de herramientas como *Zoom* para la videoconferencia. Se enfatizó en ser usuarios críticos y responsables de las tecnologías que teníamos a disposición, y continuar colocando el acento en la didáctica.

Quinto punto: pensar en el Entorno Personal de Aprendizaje (PLE) y buscar fortalecerlo. El PLE está conformado por tres dimensiones: contactos en la red, sitios de referencia y herramientas digitales. Tomar conciencia de las fortalezas y debilidades de nuestro PLE nos enfoca en la dirección que debemos tomar para enriquecerlo y sacar provecho de nuestro tiempo. Fue una invitación a mirarnos desde esa óptica, y desde allí buscar fortalecer nuestro entorno (Castañeda y Torres, 2018).

Sexto punto: ser conscientes de que enseñamos más que disciplinas, tal vez sin haberlo planificado. Ese tiempo puso de manifiesto que nuestros estudiantes estaban aprendiendo mucho más que disciplinas. Se trabajaron habilidades blandas, como la autonomía, la toma de decisiones, la gestión digital, la comunicación en diferentes entornos, la adaptación ante los cambios, etc. Aquello facilitaba el fortalecimiento de otra competencia que todos estamos llamados a promover: el aprender a aprender. Debemos enseñar a aprender. Tal vez lo estábamos haciendo, pero no estaba explicitado.

Séptimo punto: Se recomendaron algunas ideas para trabajar en la virtualidad. Se elaboraron píldoras formativas con recursos y pautas para enseñar en la virtualidad: nubes de palabras, cuestionarios en línea, infografías, líneas de tiempo, juegos interactivos, mapas mentales, mapas conceptuales, *podcasts*, editores de imágenes, presentaciones

digitales, documentos de texto colaborativos, muros, salas de videoconferencia y grupos en redes sociales. En el caso de los profesorados de la UCA, se realizó la integración de las salas de *Zoom*, de manera que pudo asociarse a cada clase o materia, además de a un aula virtual a una sala de videoconferencia. Se volvió a recordar lo importante de hacer un uso consciente y crítico de las herramientas, y que, en algunas oportunidades, menos es más, mantener simple.

Octavo punto: la importancia de la retroalimentación. Pasados los primeros meses del 2020, fue necesario establecer una pausa y preguntarse: “lo que está ocurriendo allí, en esa virtualidad que construí, ¿es realmente un acto pedagógico?”. Era necesario escuchar las respuestas a esa inquietud desde la perspectiva de quien estaba aprendiendo. Lo importante era “**escuchar**”, estar abierto a las respuestas que pudieran dar y luego tomarlo como insumo de la práctica. Si solo dejábamos materiales y actividades, pero no sabíamos qué estaba pasando del otro lado, cómo estaba siendo recibido, podría convertirse en un soliloquio. La retroalimentación resultó vital.

Noveno punto: provocar mesetas si era necesario. Todos hablamos de la pandemia, y de la famosa curva en ascenso, de la cima y cuándo llegaría el pico, etc. Estábamos haciendo todo lo posible para que esa curva no subiera de golpe, provocando amesetarla. Bajo esta analogía pedíamos hacer lo mismo en nuestras propuestas virtuales. Sentíamos que estábamos en una curva que iba en ascenso en relación con las cantidades de trabajo y tiempos que insume, y resultaba abrumador, por ello resultó necesario provocar una meseta, para docentes y estudiantes, un *impasse*. No era un tiempo perdido, por el contrario, era tiempo productivo, de ponerse al día, los estudiantes con sus actividades y los docentes con sus correcciones, planificaciones, búsquedas. Eso renovarían el aire y el deseo de continuar.

Décimo punto: Aquí no se dejó una sugerencia, sino una reflexión que estaba en sintonía con lo que se intentó expresar en los nueve puntos anteriores, y pertenece a Jordi Adell:

La innovación tecnológica no implica innovación didáctica. El uso de herramientas no nos convierte en profesores innovadores. Es el uso de buena pedagogía lo que nos convierte en profesores innovadores, y si además de buena pedagogía usamos buenas herramientas somos profesores innovadores del siglo XXI. Innovación sí, pero primero didáctica (Sierra Orrantia, 2013, 18m04s).

Tiempo de preguntas y de comenzar a pensar en una posible vuelta a la presencialidad, pero ¿de qué presencialidad estábamos hablando?

Habían pasado cien días desde el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO), por ende, cien días desde la virtualización repentina de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se acercaba el final del primer cuatrimestre y considerábamos que era un buen momento para hacernos algunas preguntas. Por ejemplo, ¿fue posible tomar un tiempo para reflexionar acerca de tu práctica? ¿Lo que ocurrió en la virtualidad fue realmente un acto pedagógico? ¿Se pudo concretar el “encuentro”, el “diálogo” con los estudiantes? Si te lo preguntaste, ¿cuáles fueron tus respuestas? Sin duda, era un tiempo de preguntas, de revisar lo recorrido, y de los resultados que podían advertirse hasta el momento. Atrás había quedado lo más inquietante de la búsqueda imprevista de recursos que permitieran poner en marcha un sistema que virtualizara la presencialidad que se había planificado. Incluso, posiblemente, en el medio, se replantearon los tiempos, el contexto, las posibilidades concretas del docente y de los estudiantes, y se advirtió más que nunca que la **planificación debería ser un instrumento flexible**, ya que la realidad nunca es una situación acabada y que los imprevistos están a la orden del día.

Claramente quedó en evidencia qué hitos claves debían replantearse: contenidos esenciales, formas de evaluación, la virtualidad como un complemento que potenciaba la enseñanza y los aprendizajes, y que, además, propiciaba el desarrollo de competencias y habilidades propias del siglo XXI, entre otras cosas. Comenzábamos a pensar qué penoso sería desaprovechar todo ese camino recorrido, todos esos aprendizajes construidos, y volver a un sistema educativo que siguiera adelante como si nada de aquello hubiera ocurrido.

Nos detuvimos a pensar en las modalidades que habíamos transitado y en las posibles que nos esperaban en el futuro próximo de acuerdo a cómo fuera manifestándose la pandemia. Primero fue presencialidad, de pocos días; luego, virtualización plena en una situación educativa de emergencia; luego, vendría un tiempo de mixtura, de “anfibios”, volviendo a las aulas de a poco, completando con la virtualidad; finalmente, se volvería a la presencialidad y, en el mejor de los escenarios, conservaríamos una fuerte impronta de aquello poderoso que aprendimos en la virtualidad. La incertidumbre era la única certeza, pero sin duda, el tiempo que seguía debería conformar un escenario que contemplara la presencialidad repensada y lo mejor de la virtualidad, descubierta en esos tiempos de emergencia. Esas nuevas formas de comunicación, esos espacios que posibilitaron ampliar

el aula física, ese acceso diverso a recursos multimodales, deberían conformar, junto con la presencialidad, un entramado potente. Sería esa “nueva normalidad”, de la que muchos hablaban. El desafío era buscar que lo bueno y sostenido se transformara en una mejora sustancial, y no en una réplica de la presencialidad (Igarza, 2021).

Tomamos conciencia de todo lo bueno que los estudiantes han podido aprehender, no solo respecto de las diferentes disciplinas, sino también en relación con las competencias funcionales para la vida, como lo es comunicarse en diferentes entornos, trabajar en equipo en la virtualidad, fortalecer la autonomía respecto de la planificación del tiempo y del uso de los recursos digitales, reforzar la empatía, la toma de decisiones, incluso el darse cuenta de que es posible aprender, más allá del aula física, ganando confianza y seguridad ¿Es tiempo de imprimir nuevas dinámicas para trascender la mera existencia en una sociedad de conocimiento hacia una sociedad de integración y encuentro? (Tenutto y Barrionuevo, 2021).

No debemos dejar de mirar a tantos estudiantes que no estaban logrando sostener sus trayectorias educativas. Allí es donde el compromiso debía ser más intenso, personalizando la tarea educativa. Se continúa pensando en el grupo de estudiantes como homogéneo. Con aquella mediación se estaba ganando, nada más y nada menos, que sostener una “presencia” en el aula.

En el campo educativo, ¿qué entendemos por enseñanza híbrida?

Definimos a la enseñanza híbrida como un enfoque que combina estrategias de enseñanza a distancia con estrategias presenciales, implementando alternancia para estudiantes. En la enseñanza híbrida el uso del tiempo presencial se transforma en un recurso muy valioso. Una de las claves de la modalidad híbrida es el uso adecuado del tiempo presencial con actividades que requieran la presencia física del docente.

En este sentido, el término “híbrido” funciona como una metáfora que estructura la comprensión y permite dar cuenta de la interacción de distintos elementos, una combinación de múltiples acercamientos al aprendizaje entre lo sincrónico y asincrónico, presencial y no presencial. Hablamos de modelos de enseñanza híbridos cuando presentamos propuestas en las que se combinan estrategias de enseñanza presenciales con estrategias de enseñanza a distancia, potenciando las ventajas de ambas y enriqueciendo la propuesta pedagógica.

El **modelo de educación híbrida** sirve para responder a las necesidades de distanciamiento social, pero a la vez abre el camino hacia un proceso de transformación digital de la educación que puede ayudar a construir sistemas educativos con mayor calidad, inclusión y flexibilidad.

El modelo de educación híbrida requiere tanto distribuir los contenidos entre plataformas y clases presenciales como desarrollar modelos de enseñanza y aprendizaje que permitan asegurar interacciones significativas e integradas del estudiante con el contenido, con sus compañeros y con los docentes, las cuales son esenciales para el proceso de aprendizaje. Esto requiere repensar la educación y el uso de las tecnologías para que se usen como una herramienta que ayude a acelerar aprendizajes, más que como un simple canal para transmitir contenido.

Entra en escena la bimodalidad o hibridación

Antes de la pandemia, en los espacios físicos se presentaban recursos digitales para expandir el conocimiento. Antes de la pandemia, ya hablábamos de hibridación de formatos, recursos. Como se mencionó, si bien las materias tenían una continuidad del trabajo presencial en un aula virtual, dado el contexto, resultó necesario repensar estos escenarios de hibridación. En este sentido, programar la enseñanza en espacios híbridos implicó avanzar sobre los entornos virtuales para expandirlos y abrirlos hacia nuevas experiencias. Potenciar ambas modalidades, la virtual y la presencial, en una combinación que supere la mera suma de recursos y estrategias, y avanzar a un modo “entrelazado” de herramientas y esquemas de trabajo.

Josep Duart (2008) propone hacer una distinción entre el término “blended learning” o “aprendizaje combinado” y el término “híbrido”. Según su distinción, en el aprendizaje combinado es posible distinguir perfectamente las partes que lo componen, mientras que las propuestas híbridas son el resultado de la intervención de dos elementos de origen diferenciado, cuyo resultado está totalmente integrado, es inseparable. En este sentido, una propuesta de enseñanza híbrida apuesta a ser mucho más que un complemento. Busca una integración, un uso entrelazado, la expansión y continuidad de la dimensión espacio-temporal (presencial y no presencial, sincrónica y asincrónica) en donde las dos modalidades se enriquecen mutuamente y, a medida que evolucionan las tecnologías disponibles, se amplían las combinaciones posibles.

Aula híbrida

A partir de septiembre de 2021, se inició la vuelta a la presencialidad gradualmente bajo la alternativa tecnológica del aula híbrida o modelo simultáneo. Este modelo se organizó basado en una propuesta de enseñanza que se desarrolla en el espacio físico del aula con transmisión en simultáneo para los estudiantes que se encuentran en sus casas. Esta nueva solución tecnológica, que permite un modelo simultáneo, nos interpeló en un primer momento por las condiciones técnicas que hacen al equipamiento del aula: los estudiantes no presentes solo pueden observar al docente, en tanto se mantenga dentro del campo visual de la cámara. Los estudiantes presentes pueden ver y escuchar a quienes están conectados.

El aula híbrida nos llevó a transformar las actividades de la virtualidad que teníamos planificadas, pero tampoco podíamos volver a una planificación presencial. En este sentido, esta tecnología interpeló el enfoque de enseñanza, las estrategias docentes y el sentido y valor de la presencialidad, pues ahora había dos audiencias con dinámicas distintas compartiendo un mismo tiempo sincrónico. Surgieron interrogantes tales como ¿de qué modo planificar una clase con estudiantes que se encuentran en distintos entornos? ¿Qué tipo de actividades son significativas en una interacción entre ambas audiencias? ¿Cuáles son los retos para los estudiantes en el trabajo colaborativo entre quienes están físicamente presente y quienes están conectados? Interrogantes que en la práctica del aula híbrida no pudimos responder en dos meses y medio de curso.

Actualmente, los docentes ¿mantuvieron algunas prácticas que desarrollaron en la virtualidad? ¿Qué fue? ¿Siguen utilizando los entornos virtuales que acompañan la presencialidad?

Se indagó a los docentes, a través de una encuesta anónima, acerca de sus prácticas digitales/virtuales pre-pandemia y las actuales. A continuación, las preguntas y algunas repuestas, teniendo en cuenta veinte respuestas voluntarias al cuestionario, sobre un estimativo de cien docentes entre instituciones.

En relación con si utilizaba el entorno previo a la pandemia: 77,8% respondió que sí, 16,7% que no y 5,9% que usaba otra plataforma. Consultados posteriormente sobre si actualmente seguían utilizando el entorno institucional, respondieron: 61,1% sí; 27,8% a veces; 5,9% no, ya que utiliza otra plataforma, 5,6% no. Con lo cual, puede apreciarse que

un buen porcentaje de los docentes que respondieron ya utilizaba el entorno, o comenzaron en la pandemia, y continúa utilizándolo post período de Educación Remota de Emergencia.

Se preguntó luego, qué conservan en sus prácticas actuales de lo que aprendieron en tiempos de virtualidad porque les aporta valor. Al respecto se mencionan algunas respuestas a modo descriptivo:

“La utilización de cuestionarios en línea para brindar modelos de evaluación y como herramienta de repaso, la utilización de la plataforma como organizador del contenido y del material de trabajo. El uso de videos explicativos que pueden volver a ver siempre que sea necesario”. (Anónimo, comunicación personal, 27 de junio de 2022).

“La aplicación Zoom, los trabajos prácticos virtuales, el material on line, Google Drive”. (Anónimo, comunicación personal, 27 de junio de 2022).

“Uso de recursos de la plataforma: tareas, foros, cuestionarios, evaluación”. (Anónimo, comunicación personal, 28 de junio de 2022).

“Aprovecho contenido digital que elaboré en el tiempo del ASPO y propongo el formato de clase invertida, solicito que vengan a clase habiendo visto los videos seleccionados o de mi autoría y en el encuentro presencial eso se vuelve insumo para desarrollar actividades”. (Anónimo, comunicación personal, 28 de junio de 2022).

“La posibilidad de clases de consulta virtual y el trabajo de archivos compartidos en la nube”. (Anónimo, comunicación personal, 28 de junio de 2022).

“Distintas herramientas digitales de presentación de contenidos y trabajo colaborativo para los alumnos, aplicaciones para actividades lúdicas, etc.”. (Anónimo, comunicación personal, 29 de junio de 2022).

Finalmente se preguntó si consideraban que la presencialidad que tenemos actualmente es la misma que antes, y el porqué de esa respuesta. El 77,8% de los docentes respondieron que no; el 11,1% que sí; y el 11,1% que no saben. En cuanto a la fundamentación de sus respuestas comentan (se toman algunos aportes a modo descriptivo):

“En primer lugar, siento que tanto a docentes como a estudiantes nos ha costado volver al hábito de pasar muchas horas de cursada sin cansarnos tanto. Como aspecto negativo tengo la impresión de que a muchos alumnos les cuesta concentrarse e intuyo que es consecuencia de una virtualidad prolongada por demasiado tiempo. Por otra parte, y como positivo, noto que algunos alumnos valoran la presencialidad más que antes. Observo menos inasistencias que en años anteriores, y alumnos más curiosos”. (Anónimo, comunicación personal, 27 de junio de 2022).

“Se valora la presencialidad (en especial lo que refiere a vínculos) y se articula con todo lo positivo de los entornos virtuales”. (Anónimo, comunicación personal, 27 de junio de 2022).

“La dinámica del aula cambió, la relación entre pares y con el docente, el poder de atención”. (Anónimo, comunicación personal, 28 de junio de 2022).

“Siento que mis planificaciones se ajustaron a una nueva dinámica de trabajo, donde no hago tanto hincapié en el dictado o desarrollo teórico, sino más bien enfoco los contenidos desde abordajes más cercanos a la realidad, y acompaño mis prácticas con materiales teóricos de elaboración propia o materiales digitalizados, para acercar al estudiante la bibliografía que le permita elaborar sus propios recursos de estudio”. (Anónimo, comunicación personal, 28 de junio de 2022).

“Por momentos me encuentro en la clase presencial y analizo qué poco es lo que ha cambiado. En otros momentos, me descubro con iniciativa para llevar actividades prácticas, cooperativas, de mucho trabajo de escritura y reescritura de ideas de los autores y fomentando siempre la participación de los chicos”. (Anónimo, comunicación personal, 28 de junio de 2022).

“Porque utilizo en lo posible el formato de aula invertida”. (Anónimo, comunicación personal, 29 de junio de 2022).

“Estoy mucho más pendiente de novedades que pueda obtener en Internet y compartir con los alumnos mediante el aula virtual”. (Anónimo, comunicación personal, 29 de junio de 2022).

El retorno progresivo a la presencialidad no significó volver a hacer lo mismo que se hacía en aulas del 2020, ese cambio de modelo exigido a partir de la pandemia, dejó sus huellas, en algunos docentes más que en otros, como también lo hizo en los estudiantes. Esto también se ve reflejado en la actividad institucional general, en algunos aspectos, como por ejemplo que ya no es extraño hablar “de Zoom”, de encontrarnos con otros y de otros modos, incluso más allá del aula y de la comunidad educativa.

Surge la oportunidad de tomar el desafío de reinventarnos y con ello transformar nuestras prácticas. El desafío ahora es buscar que lo bueno y sostenido se transforme en una mejora sustancial y no en una réplica de la presencialidad (Igarza, 2021).

Mariana Maggio nos interpela a través de la mención del principio de lo inconcebible, por el cual expresa que “todas las grandes transformaciones o creaciones de la historia fueron impensables antes de que se produjeran” (Maggio, 2020: 209). Sin duda, en este tiempo hemos aprendido que la incertidumbre puede formar parte de nuestro escenario, pero eso también puede ser valorada como una oportunidad para salir fortalecidos y mejorar

nuestras prácticas en las aulas, y de este modo llegar más y de mejor manera a los estudiantes. Tal vez, de ese modo, formemos parte de un tiempo de transformación.

Un modelo que permite trabajar el plano virtual abre el camino hacia un proceso de transformación digital de la educación que puede ayudar a construir sistemas educativos con mayor calidad, inclusión y flexibilidad. Pero, además, diseñar la distribución de los contenidos entre plataformas y clases presenciales, en pos de desarrollar modelos de enseñanza y aprendizaje, que permitan asegurar interacciones significativas e integradas del estudiante con el contenido, con sus compañeros y con los docentes, las cuales son esenciales para el proceso de aprendizaje. Adicionalmente, en clave de capacidades, debemos considerar un diseño curricular que contemple básicamente tres aspectos:

- **Aprender a aprender** (metacognición).
- **Competencias digitales**, que incluyan pensar la sincronía y la asincronía de otra manera.
- **Autonomía y autogestión** para el aprendizaje, que implica repensar los agrupamientos escolares.

Sin duda, las tecnologías nos facilitan la tarea con recursos en la *web* que hemos aprovechado aún más en estos tiempos, y que permiten un registro del seguimiento de los avances del conocimiento y la autoevaluación y que contribuyen de manera directa en el desarrollo de la metacognición, no se trata de digitalizar el contenido, se trata de repensar la asignatura.

Reflexiones finales

La enseñanza híbrida debe ser pensada como “una enseñanza integrada o como enseñanza desde aulas extendidas” (Tenutto y Barrionuevo, 2021: 83), más orientada a entornos integrados de aprendizaje bajo una misma propuesta de enseñanza.

¿En qué medida la familiarización de herramientas, recursos y plataformas digitales durante la pandemia permitió imaginar nuevas estrategias y contextos? Consideramos que, durante estos dos últimos años hemos ganado aprendizajes en base a cuatro ideas o conceptos claves:

- **Flexibilidad en los tiempos y espacios:** el tiempo virtual no es igual al tiempo presencial y aprendimos que no es posible replicar la clase presencial en un contexto diferente, el virtual.

- **Nuevos modos de interacción:** el grado de interacción como un gran diferencial. Las presencias y ausencias han quedado expuestas con una mayor evidencia en las plataformas sincrónicas.
- **Acceso a multiplicidad de recursos:** de materiales en diversos formatos, aprendimos también a ser curadores de contenidos en la red, relevantes y significativos.
- **Autonomía:** la educación virtual no es solo facilitar contenidos y luego evaluar, pudimos combinar y regular recursos y actividades sincrónicas y asincrónicas en forma equilibrada.

Sin embargo, ¿qué sucedió con el inicio del ciclo lectivo 2022 cuando retornamos a la presencialidad física? ¿Qué prácticas adquiridas durante la pandemia hemos sostenido? ¿Pensaremos la clase de manera diferente de ahora en adelante? ¿Qué sucedió con el aula híbrida? Algunas voces de los docentes fueron expuestas al respecto, pero son interrogantes que no tienen una única respuesta y consideramos que con la vuelta a la presencialidad física, no se han podido ensamblar de manera genuina los principios que identificamos como aprendizajes ganados producto de la virtualidad en pandemia, sino que estamos en camino. Pardo y Cobo (2020) proponen que, para transformar la dualidad presencial-virtual, será necesario diseñar la experiencia académica como una única línea de tiempo narrativa multimedia expandida, con un inventario de contenidos propios y externos surgidos de una intensa curaduría y ajustados a una secuencia de aprendizaje. Hablar de aula híbrida no es solo incorporar tecnología, sino es pensar una transformación de la propuesta de enseñanza, en especial para transformar la experiencia de aprendizaje. Reconfigurar las prácticas de enseñanza transformando las configuraciones del espacio y del tiempo abre algunos interrogantes que continúan interpelándonos desde nuestras instituciones: ¿cómo redefinir la presencialidad en un encuentro sincrónico? ¿Las actividades que se programan en formato presencial deberían, por ejemplo, grabarse? ¿La docencia híbrida genera un aprendizaje híbrido en nuestros estudiantes? Interrogantes que serían muy potentes que, por lo menos desde nuestras instituciones, comiencen a debatirse. Para ello, acordamos con Gerardo Britos (en Tenutto, 2021), en la propuesta de comenzar con algunas acciones como ser: generar espacios entre los docentes para coordinar las propuestas, revisar los contenidos priorizando los dados en el año anterior, seleccionar temáticas de interés de los estudiantes como también que impliquen diversidad de perspectivas, compartir espacios virtuales áulicos con otros docentes. Entonces, habrá

que repensar los tiempos y espacios que dejen huellas y, sobre todo, que inviten a tener un futuro inclusivo y transformador en educación superior.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (14 de octubre de 2021). Enseñar hoy es una tarea artesanal. *Agenda Educativa*. Disponible en: <https://agendaeducativa.org/andrea-alliaud-un-docente-profesional-es-un-artesano/>
- Azar, G. (coord) (2019). *La formación docente basada en aptitudes. El caso Alverno College*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Kapelusz Ed.
- Castañeda, L. y Torres Kompen, R. (2018). Impacto del concepto PLE en la literatura sobre educación: la última década. *RIED-Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 22(1), 221-241. Disponible en: <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/22079>
- Duart, J., Gill, M., Pujol, M. y Castaño, J. (2008). La universidad en la sociedad red. Usos de internet en Educación Superior. UOC/Ariel/Generalitat de Catalunya.
- Igarza, R. (2021). *Presencias imperfectas. El futuro virtual de lo social*. Buenos Aires: La Marca Editora.
- Maggio, M. (2020). *Educación en Pandemia. Guía de supervivencia para docentes y familias*. Buenos Aires: Paidós.
- Pardo Kuklinski, H. y Cobo, C. (2020). *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia*. Barcelona: Outliers School. Disponible en: https://outliersschool.net/wp-content/uploads/2020/05/Expandir_la_universidad.pdf
- Tenutto, M y Barrionuevo Videll, M.(coords) (2021). *Aulas híbridas y bimodales: entornos integrados de aprendizaje*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Noveduc libros.
- Sierra Orrantía, J. (15 de enero de 2013). TPACK modelo pedagógico [Archivo de Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=wnwmWNtEoUs>

Paola Dellepiane es Profesora en matemática y Licenciada en Tecnología educativa con estudios de especialización en diseño didáctico instruccional para e-learning. Máster en TIC aplicadas a la educación.

Autora de cursos de capacitación docente en enseñanza de la matemática y TIC. Participa, y ha participado, en proyectos educativos de innovación e inclusión de tecnología en

instituciones públicas y privadas: Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Buenos Aires, Universidad Nacional de Entre Ríos, Universidad del Salvador, Universidad Argentina de la Empresa, Ministerio de Educación de la Nación y de la Ciudad de Buenos Aires. Especialista en la Enseñanza de la Matemática en el Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales, UCA.

Flavia Ruiz Díaz es Analista y Licenciada en Sistemas de la Información. Magister en Educación en Entornos Virtuales de Aprendizaje, Educación a Distancia, Universidad de la Patagonia Austral. Docente. Administradora del campus virtual "Sede Online" y docente en el Instituto Sede Sapientiae. Capacitación a tutores y administradores de plataformas Moodle. Ha participado en el diseño y capacitación de trayectos formativos destinados a docentes en relación a la integración de nuevas tecnologías de la información y la comunicación en su práctica. Tutora virtual de los espacios Recursos Digitales I y II, Elaboración de Materiales Educativos Digitales y Gestión de Recursos Educativos en Universidad Nacional de la Patagonia Austral.

Opinión Debates

La evaluación de los aprendizajes desde tres perspectivas de análisis. Hacia un estado del arte

María Florencia Di Matteo

Universidad de Buenos Aires
Universidad Nacional de Luján, Argentina
mfdimatteo@gmail.com

Resumen

El artículo presenta un estado del arte sobre la evaluación de los aprendizajes. Sin pretensión de ser un relevamiento exhaustivo se recorren tres campos disciplinares que aportan nociones para comprender la temática desde diferentes miradas. Inicialmente, se desarrollan conceptos sobre la evaluación desde la didáctica, tema estudiado desde esa disciplina. Luego, se aborda la evaluación desde el campo de la psicología y, finalmente, desde la sociología de la educación.

Se sistematizaron dos tipos de trabajos: desarrollos teóricos reconocidos en cada campo disciplinar e investigaciones, generalmente, del contexto local.

En las conclusiones se reflexiona sobre la importancia de abordar el estudio y la comprensión de la evaluación de los aprendizajes como objeto complejo que requiere una mirada multirreferenciada teóricamente.

Palabras clave

Evaluación de aprendizajes; multirreferencialidad; estado del arte; Didáctica; Psicología; sociología de la educación

Learning assessment from three perspectives of analysis. Towards a literature review

Abstract

The article presents a state of the art about learning assessment. Three disciplinary fields provide concepts to understand the subject from different perspectives. First, there are notions included in didactics. Then, the learning assessment is studied by psychology. Finally, a sociological perspective provides concepts to understand it.

They set out two types of work: recognized theoretical developments in each disciplinary field and research developed, generally, in the local context.

The conclusions reflect on the importance of addressing the study and understanding of learning assessment as a complex object that requires a theoretically multi-referenced look.

Keywords

Learning assessment; multi-referenced; literature review; Didactics; Psych Sociology, Educational sociology

Fecha de Recepción: 28/02/2023

Fecha de Aceptación: 27/03/2023

La evaluación de los aprendizajes desde tres perspectivas de análisis. Hacia un estado del arte

Introducción

Se presenta un estado del arte sobre la evaluación de los aprendizajes¹ con perspectiva multirreferenciada (Arduino, 1993). Concebimos la evaluación como juicio de valor construido a partir de la recolección de evidencias o datos sobre el trabajo de los estudiantes para tomar decisiones acerca de la enseñanza y el aprendizaje (Camilloni, 1998, 2004, 2015; Anijovich y Cappelletti, 2017).

Desde una mirada multirreferenciada se exponen desarrollos y resultados de investigaciones provenientes de diferentes campos disciplinares. La didáctica brinda una vasta literatura a partir de perspectivas como el conductismo y el socio-cognitivo-constructivismo. Las teorías e investigaciones de corte psicossociológico se focalizan en concepciones y discursos docentes que constituyen formas de evaluación. La sociología de la educación presenta nociones para pensar la evaluación como mecanismo de poder y control social.

Este recorrido permite visualizar diferentes sentidos de la evaluación y posibilita reflexionar sobre las posiciones epistemológicas, que subyacen y se expresan en el diseño y desarrollo de los procesos de evaluación en la vida cotidiana escolar, a través de las relaciones entre docentes, estudiantes y conocimientos. En suma, dada la complejidad del objeto, este trabajo contribuye a pensar la importancia de abordar la evaluación de los aprendizajes desde la multirreferencialidad teórica.

¿Por qué estudiar la evaluación de los aprendizajes desde la multirreferencialidad teórica?

Asumimos una mirada de la evaluación de los aprendizajes como campo complejo de interacciones de naturaleza múltiple (Morin, 1996; Najmanovich, 2008). Dado este

¹ Este artículo surge del estado del arte de la tesis doctoral en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires de María Florencia Di Matteo, denominada "Modalidades de evaluación de los aprendizajes en la universidad. Su vinculación con la situación de formación para la profesión y el futuro campo profesional". La tesis fue dirigida por la Dra. Diana Mazza.

posicionamiento, el enfoque de multirreferencialidad teórica (Ardoino, 1993) se torna condición para la comprensión de ese objeto concebido como complejo.

El análisis de situaciones educativas desde la multirreferencialidad (Ardoino, 1990) “se propone explícitamente una lectura plural de tales objetos, bajo diferentes ángulos y en función de sistemas de referencia distintos, los cuales no pueden reducirse unos en otros” (31). Esta mirada pone en juego múltiples referentes teóricos, respetando sus conceptos, lenguajes y modos de producción. Posibilita una comprensión de sus múltiples atravesamientos (sociales, psicosociales, instrumentales), considerando diversos planos de significación y articulando variadas miradas sobre el fenómeno, sin pretensión de síntesis.

La evaluación de los aprendizajes desde la Didáctica

Se incluye una selección y síntesis de algunas líneas del conductismo y del socio-cognitivo-constructivismo (Camilloni, 2004)², corrientes relevantes sobre la evaluación dentro del campo de la didáctica.

Enfoques conductistas

Las teorías presentadas pertenecen al programa de investigación conductista, al modelo de objetivos de conducta o a una convergencia entre ambos. Algunos articulan, además, teorías objetivistas de la medición y de la organización científica del trabajo, con una división de tareas entre planificadores y diseñadores de pruebas (Shepard, 2000).

Conductismo clásico

El enfoque de evaluación conocido como *testing* o medición se interesa por diseñar instrumentos de medición para alcanzar la objetividad y evitar la subjetividad en los exámenes orales. Emplean procedimientos estadísticos estandarizados que permiten

² El enfoque cualitativo de la evaluación (Pérez Gómez, 1989) también constituye otra línea de interés para reseñar en un estado del arte. Concibe la educación como actividad normativa y la evaluación como comprensión de situaciones singulares a partir de la consideración de diferentes fuentes de información y de actores intervinientes. Se interesa por conocer las tramas de significado construidas entre los actores (incluida la mirada del evaluador) y el sentido de los datos elaborados en el proceso de evaluación para la toma de decisiones. Entre sus principales representantes se encuentran: Eisner, Cronbach, Mac Donald, Stenhouse, Guba, Parlett y Hamilton, Stake. Si bien los diferentes autores de este enfoque se refieren a la evaluación para objetos educativos diversos (enseñanza, modelos y programas curriculares), en todos ellos hay menciones, en diferentes grados, a la evaluación de los aprendizajes y a la valoración de la enseñanza.

establecer diferencias individuales, expresadas en puntuaciones que determinan la posición del sujeto dentro de la norma grupal, derivadas de los resultados obtenidos por el grupo, tomado como estándar. Así, realizan predicciones y toman decisiones sobre el rendimiento futuro de los alumnos. Thorndike,³ uno de los principales referentes de este enfoque, sostiene que medición y evaluación son términos intercambiables.

En una línea semejante, la *docimología* o ciencia de los exámenes (Pieron, 1963; Bonboir, 1972 en De Ketele, 1993), que surge en Francia en la década de 1910, estudia científicamente los sesgos subjetivos en los exámenes y busca la confiabilidad de los instrumentos y perfeccionar la medición y la calificación.

Skinner (1970) crea el método de la instrucción programada para la adquisición de diferentes tipos de aprendizajes. Inicia con la definición de objetivos generales que se descomponen en unidades menores. Estas últimas se presentan concatenadas y se refuerzan en pequeñas dosis luego de cada respuesta correcta, realizando una evaluación continua. Este método parte de una evaluación diagnóstica de conocimientos previos del alumno que permite definir la primera consigna y las posteriores, facilitando que responda correctamente. La evaluación formativa se emplea para indagar cuándo no se logran los objetivos de aprendizaje; allí se analiza el diseño y desarrollo del material.⁴

Currículum por objetivos

En los años cincuenta en Estados Unidos y en los setenta en Francia, los objetivos se erigieron como fundamento de la pedagogía por objetivos (Gimeno Sacristán, 1982). La evaluación consiste en confrontar el rendimiento del estudiante al final de la instrucción, con los objetivos prefijados al inicio del currículum. Se recoge la información mediante pruebas y observaciones con criterios preestablecidos. Su finalidad es certificar el dominio alcanzado por los alumnos y regular la enseñanza. Algunos de sus principales representantes son: Tyler, quien se centra en la definición de objetivos, Bloom, quien focaliza en su clasificación jerárquica y Mager, quien se dedica a su redacción.

³ Thorndike es el primero, en 1902, en dictar un curso sobre la evaluación de los aprendizajes basada en la medición en la Universidad de Columbia, Estados Unidos.

⁴ Por ejemplo, se analiza si los errores obedecen a una falla en los materiales de instrucción, a una inadecuada graduación de la complejidad de las actividades, a la falta de refuerzo en el momento adecuado, entre otros.

Tyler, en 1949, parte de la formulación de objetivos para el diseño del currículum.⁵ En su propuesta, la evaluación debe determinar el grado en que el estudiante cambia o no en relación con conductas deseadas, definidas en términos de objetivos de aprendizaje conductuales. Aquí comienza la evaluación como juicio de valor, hasta entonces concebida solo como medición (Escudero Escorza, 2003). La evaluación asume una finalidad sumativa centrada al final del proceso de instrucción, y formativa en tanto concibe la necesidad de tomar evaluaciones en diferentes momentos del proceso para corregir los defectos (sic).

Bloom (1956) realiza un manual para operacionalizar los objetivos educacionales, que ordena en una taxonomía buscando dar racionalidad al trabajo docente. Esta herramienta de clasificación jerárquica contiene tres dominios: cognoscitivo, afectivo y psicomotor.⁶ Su elaboración parte de una lista de objetivos educacionales en los que distingue comportamiento y objeto de conducta. Seguidamente, se agrupan y ordenan de lo simple a lo complejo. Se diferencia entre conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación, lo que supone que las operaciones cognitivas pueden clasificarse en niveles de complejidad creciente.

Mager (1975) propone la evaluación como comparación de la ejecución de los estudiantes con un estándar. Diferencia evaluación por referencia a la norma (la normal del grupo) y al criterio (derivada de objetivos). Busca evitar la confusión en la redacción de los objetivos al diseñar ítems de prueba para verificar su logro, indicando la ejecución/comportamiento a realizar. A fin de avanzar en definiciones operativas, presenta una serie de pasos para decodificar el objetivo que va desde consignar por escrito la ejecución establecida hasta definir indicadores y controlarlos.

La evaluación de los aprendizajes desde un enfoque socio-cognitivo-constructivista

La corriente socio-cognitivo-constructivista (Camilloni, 2004) constituye una línea relevante sobre la evaluación en el campo didáctico. Sin negar las diferencias entre corrientes y teorías al interior del paradigma constructivista, Camilloni (1998) señala que, desde un

⁵ Para ello, plantea recurrir a tres fuentes: las necesidades e intereses de los educandos, el estudio de la vida contemporánea fuera de la escuela y las disciplinas y tamizarlas por dos filtros: la filosofía de cada escuela (en tanto ideario pedagógico) y la psicología del aprendizaje.

⁶ En el manual se dedica al primero dada su centralidad en el currículum y en la evaluación.

punto de vista didáctico y desde la construcción del conocimiento, pueden identificarse rasgos comunes para diseñar propuestas didácticas favorecedoras de aprendizajes. Posteriormente, la autora se refiere a este marco epistemológico llamado “socio-cognitivo-constructivismo”. Al respecto señala que “Una ruptura en relación con estos modelos [conductistas] se produjo posteriormente como resultado de la influencia del constructivismo, primero de corte piagetiano y luego entendido de manera más amplia, como socio-cognitivo-constructivismo” (Camilloni, 2004: 12).

Los principales rasgos

Presentamos características de ciertas tendencias contemporáneas en evaluación que constituirían, al decir de Shepard (2000), un paradigma emergente.⁷

En primer lugar, las teorías cognitivas y constructivistas entienden que el aprendizaje relevante es el comprensivo, relacionado con el uso de conceptos y habilidades que implican procesos cognitivos de orden intermedio y superior. Luego, conciben la importancia de pensar sobre los conocimientos previos de los estudiantes en tanto esquemas de conocimiento, estructuras cognitivas o categorías conceptuales que se ponen en juego al aprender. En tercer lugar, señalan la importancia de que la evaluación no se ligue solamente a la certificación de aprendizajes o a la medición de resultados, sino que pueda mejorarlos entendiéndolos como un proceso. Opera, aquí, una redefinición de las funciones diagnóstica y formativa de la evaluación, respecto de la concepción conductista. La evaluación con fines diagnósticos permitirá explorar saberes previos, ideas alternativas, concepciones erróneas que pudieran operar como obstáculos epistemológicos para la apropiación de los contenidos. La función formativa también actuará trabajando en la búsqueda y análisis de información sobre el tipo y origen de los errores, planteando hipótesis sobre sus posibles causas para redefinir estrategias de enseñanza y actividades de aprendizaje (Black y Wiliam, 1998; Wiliam, 2009). Como señala Perrenoud: “Esta concepción se sitúa abiertamente en la perspectiva de una regulación intencional, cuya

⁷ Este apartado presenta una estructura diferente al resto. Dada la gran cantidad de enfoques, teorías y referentes, optamos por sintetizar, inicialmente, los principales rasgos de la corriente, y luego presentar dos teorías.

mirada será estimar el camino ya recorrido por cada uno para optimizar los procesos de aprendizaje en curso” (2008: 116)⁸.

Se promueve la reflexión sobre las tareas y desempeños, el desarrollo de habilidades para la autoevaluación y la construcción de una forma personal de aprender, aspectos que se tornan propósitos y contenidos de enseñanza. Se favorece así, la autorregulación, el auto-monitoreo del pensamiento y del propio aprendizaje donde, además, adquiere relevancia, la explicitación de criterios de evaluación. Se expresa mediante la autoevaluación, evaluación entre pares y coevaluación (Mottier López, 2010). La retroalimentación concebida en este marco es parte necesaria de una evaluación consciente (Anijovich, Malbergier y Sigal, 2007). Así, la evaluación formativa se torna también formadora del estudiante (Camilloni, 2004).

Dentro de estas tendencias situamos al enfoque de *Evaluación Alternativa* (Wiggins, 1990; Bateson, Nicol y Schoroeder, 1991; Herman, Aschbacher y Winters, 1992) y al de *Evaluación Auténtica* (Wiggins, 1990; Darling Hammond y Snyder, 2000)⁹ entre otros.

La Evaluación Alternativa propone atender resultados de aprendizaje junto con trayectos recorridos durante el proceso, incluyendo la toma de conciencia y la mejora del aprendizaje. Las tareas requieren variedad de recursos cognitivos, saberes declarativos, actitudes, reflexiones, respuestas que van más allá del mero recuerdo o reconocimiento de información y exigen diferentes tiempos de elaboración. Este enfoque pone de manifiesto la importancia de considerar los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos, sus experiencias culturales y educativas diversas, y enfatizar las fortalezas antes que sus debilidades.

La Evaluación Auténtica propicia tareas vinculadas con problemas reales, de la vida cotidiana, con límites borrosos y variedad de resoluciones. Se busca que los estudiantes pongan en juego conocimientos, habilidades y que desarrollen un pensamiento divergente. Entre los criterios de construcción de tareas de evaluación auténtica se sitúan: la cercanía a lo real, la generalización (de esas resoluciones o desempeños a otras situaciones), la focalización múltiple (en diferentes resultados de aprendizaje), el potencial educativo (que

⁸ Estos señalamientos recuerdan que la evaluación formativa, como proceso y la didáctica como disciplina, asume predominantemente un sentido de dispositivo de regulación (Perrenoud, 2008).

⁹ Surge en Estados Unidos hacia 1980 como un enfoque alternativo a la llamada evaluación tradicional.

permita a los estudiantes ser más hábiles, analíticos, críticos), la equidad (que evite sesgos de género, nivel socio-económico, etc.), que sean corregibles (que lo solicitado pueda corregirse en forma confiable) y auto evaluables, entre otros (Margalef, 2005).

La evaluación de los aprendizajes desde la Psicología

Se exponen nociones sobre creencias, percepciones y representaciones docentes sobre la evaluación de los aprendizajes.

El estudio realizado por Rosenthal y Jacobson en 1968, publicado en el libro *Pigmalión en la escuela*, demuestra cómo las expectativas docentes sobre el posible rendimiento de sus alumnos pueden convertirse en profecía autocumplida al existir en sus representaciones.

(...) mediante lo que se dice, cómo y cuándo se lo dice, por la expresión de su rostro, por su postura y quizás por su contacto, el maestro ha podido comunicar a los niños del grupo experimental que esperaba un mejor rendimiento intelectual. Esa comunicación, junto con unos posibles cambios en las técnicas pedagógicas puede haber contribuido al aprendizaje del niño, modificando su concepto de sí mismo, sus expectativas sobre su propia conducta y su motivación así como sus aptitudes y estilo cognitivo (Rosenthal y Jacobson, 1980: 229).

Las representaciones construidas alrededor de ciertas conductas de estudiantes (buena letra, participación en clase) llevan a que algunos docentes las tomen como expresión de buenos aprendizajes, lo cual se traduce, también, en mayores o menores calificaciones. Esas creencias se entran con los juicios de valor sobre el aprendizaje escolar y la conducta de los niños.

En el contexto local, Mancovsky (2011) estudia las evaluaciones informales que realiza el docente con sus alumnos a través del poder de sus palabras. En el análisis, identifica lugares de inscripción lingüística donde los juicios de valor se manifiestan “naturalmente”: micro comportamientos como ignorar la intervención espontánea de un alumno. Afirma que el implícito evaluativo es permanente en el discurso docente y se expresa de múltiples maneras a partir de los enunciados explícitos. La investigadora sostiene:

la hipótesis del sentido evaluativo explícito-implícito que se construye a partir de los juicios de valor formulados por el docente, según los diferentes puntos de anclaje lingüísticos, a lo largo de la interacción (...) nos lleva a reflexionar sobre la omnipresencia del implícito ligado a la subjetividad del docente que

juzga las maneras singulares de ser y de hacer de cada alumno en la interacción pedagógica (Mancovsky, 2011: 91).

Como conclusión, la autora señala un *continuum* de evaluación explícita-implícita, con una presencia permanente de lo implícito, sentidos que se corren de la responsabilidad del decir, dejando libres las interpretaciones de los mismos por parte de los alumnos.

La evaluación de los aprendizajes desde la Sociología de la Educación

Se presentan desarrollos sobre la evaluación como mecanismo de poder y control social que contribuye a reproducir relaciones sociales desiguales.

A mediados de los setenta, Bourdieu y Saint Martin publican *Las categorías del juicio profesoral*. Entienden a las representaciones subjetivas de profesores como trama de configuraciones sociales y a las formas escolares de clasificación como instrumentos de reproducción de prácticas sociales. Estos sociólogos se preguntan por el origen y funcionamiento de los esquemas de percepción y apreciación desde los que los docentes construyen sus juicios de valor sobre los estudiantes. Y sostienen que:

el sistema de clasificación oficial, propiamente escolar, que se objetiva bajo la forma de un sistema de adjetivos, cumple una función doble y contradictoria: permite realizar una operación de clasificación social a la vez que la oculta; sirve al mismo tiempo de relevo y de pantalla entre la clasificación de entrada, que es abiertamente social, y la clasificación de salida, que desea ser exclusivamente escolar (Bourdieu y Saint Martin, 1998: 19).

Las apreciaciones sobre cada estudiante se basan en referencias inconscientes, en términos sociales, que construyen a partir del estilo y tipo de lenguaje que utiliza cada alumno y su *hexis* corporal (porte, modales, vestimenta). Los juicios profesorales resultan de la homología entre estructuras sociales y estructuras mentales, por tanto, están incorporados subjetivamente. Cuando esos estados subjetivos se corresponden con las estructuras sociales, contribuyen a la reproducción del orden social.

En una línea similar, Perrenoud (1990, 2008) estudia las relaciones entre evaluación y fracaso y estigmatización social en la escuela. Sostiene que los grupos sociales construyen normas de excelencia y la escuela contribuye a reproducirlas. La excelencia es entendida como una representación y una práctica que se aproxima a una norma ideal y se manifiesta en resultados del aprendizaje del alumno.

La evaluación se expresa cuando el docente formula juicios de valor sobre los conocimientos, la personalidad del alumno; tanto desde mecanismos formales como informales. La evaluación formal “es aquella por la cual la organización escolar se hace cargo moral y jurídicamente” (Perrenoud, 1986:14) y se presenta mediante técnicas e instrumentos que aportan resultados que se comunican mediante calificaciones y boletines (Perrenoud, 1986, 2008). Estos datos se constituyen en mensajes sobre el alumno, se destinan a la familia y tienen como finalidad seleccionar. La evaluación formal se refleja al “decidir sobre el éxito o fracaso, la promoción a un grado siguiente, la derivación a otro tipo de escolaridad, el pedido de un acompañamiento con un maestro de apoyo y, a veces, la aplicación de medidas disciplinarias” (1986: 14).

La evaluación informal se manifiesta mediante prácticas tales como estimular, señalar aciertos, sancionar sobre el contenido escolar y la conducta del alumno, en un sentido de control de su trabajo. Así opera la lógica de la evaluación centrada en la producción de la excelencia.¹⁰

En Argentina, Kaplan estudia las representaciones docentes en relación con el éxito y fracaso escolar. Señala que la vida escolar posee un constante espíritu de evaluación y se asume como un mecanismo por el que se enseña al estudiante a cumplir con expectativas institucionales. En uno de sus primeros estudios (1992), aborda los esquemas desde los cuales los maestros etiquetan, valoran y generan expectativas diferenciales sobre sus alumnos respecto del comportamiento y el rendimiento escolar. Ese etiquetamiento es productivo en tanto ese acto contribuye a construir aquello que nombran, “(...) al mismo tiempo que el maestro conoce a sus alumnos, los clasifica o categoriza; A es inteligente, B es inquieto, C es desprolijo” (25). En otro estudio, busca comprender el sentido práctico de la concepción innatista de la inteligencia y concluye que las nociones de talento e inteligencia en el campo escolar son construcciones sociales antes que rasgos naturales. Esto implica des-sustancializar al talento y a la inteligencia como criterios de valoración del éxito y fracaso escolar (Kaplan, 2008).

Recapitulaciones hacia otras formas de pensar la evaluación

¹⁰ En trabajos posteriores, Perrenoud (2008) refiere a esta lógica en tensión con la lógica al servicio de la regulación de los aprendizajes.

Este artículo presenta un recorrido por diferentes disciplinas que estudian la evaluación de los aprendizajes y/o proponen criterios para su diseño y desarrollo. Desde un punto de vista didáctico, expusimos nociones desde el conductismo y el socio-cognitivo-constructivismo (Camilloni, 2004). La corriente conductista concibe a la evaluación de los aprendizajes desde el diseño y empleo de instrumentos de medición válidos y confiables para garantizar la objetividad. El eje se sitúa en evaluar los aprendizajes a partir de conductas observables comparadas con criterios de la evaluación, entendidos como una realidad que existe por fuera del sujeto. Esta corriente asume una noción de evaluación como control (Barbier, 1993) y una perspectiva epistemológica positivista.

Desde el socio-cognitivo-constructivismo se enfatizan las relaciones entre enseñanza, aprendizaje y evaluación, se propone una redefinición (respecto del conductismo) de las funciones diagnóstica y formativa, del trabajo sobre el error, se propicia la metacognición y el desarrollo progresivo de la autonomía de los estudiantes. La evaluación no queda restringida al instrumento, sino que se entrelaza con prácticas de enseñanza. Este enfoque se refiere al sujeto de la formación desde sus conocimientos, procedimientos, actitudes, pero con un predominio de la dimensión cognitiva y racional.

Los trabajos reseñados desde la Psicología permiten situar a la evaluación en relación con expectativas, representaciones y prácticas discursivas docentes que dialogan, se traducen o entran en tensión con prácticas de enseñanza y curriculares e inciden en el rendimiento escolar y en las calificaciones y generan subjetivaciones en los estudiantes. Se expresan como evaluaciones informales mediante el discurso docente sobre las producciones y el comportamiento de los estudiantes. Esta perspectiva permite pensar la importancia de ir más allá del instrumento de evaluación y sus dimensiones técnicas y considerar también las prácticas discursivas de los sujetos como parte de la evaluación.

Con los desarrollos sociológicos comprendemos el empleo de la evaluación de los aprendizajes como mecanismo escolar que se materializa en prácticas, instrumentos formales y calificaciones y en evaluaciones informales que se visibilizan mediante los juicios docentes sobre los alumnos y contribuyen a la reproducción de las desigualdades de origen. Se trata de prácticas sociales que no son naturales, sino construidas socio-históricamente y expresan relaciones de poder.

Este recorrido permite pensar a la evaluación desde el instrumento y sus aspectos técnicos estructurales (validez, confiabilidad), y también en tanto práctica entramada con situaciones de enseñanza que asumen diferentes temporalidades. Se ponen de manifiesto las diversas funciones de la evaluación, algunas conscientes, otras implícitas. Se advierte una mirada del sujeto de la formación desde sus procesos cognitivos y racionales individuales, junto con la dimensión subjetiva y vincular. También permite visualizar la relevancia de pensar las relaciones entre evaluación y conocimiento al interior y exterior del espacio escolar.

Por último, señalamos la importancia de concebir la evaluación como campo complejo y reflexionar sobre la diversidad de discursos que la habitan. Algunos describen, interpretan y comprenden sus supuestos, tramas y relaciones con las representaciones docentes, el marco institucional y el contexto social (como sucede desde la Psicosociología y la Sociología de la Educación); otras teorías avanzan, además, en proponer criterios para su diseño y desarrollo. Esto último, propio del campo de la Didáctica, expresa el lugar que ha tenido la prescripción y la norma en los inicios y el devenir del conocimiento didáctico (Camilloni, 2007). También habilita a pensar en la necesidad de construir enfoques comprensivos con aportes de diferentes campos disciplinares que permiten mirar con nuevos ojos (Najmanovich, 2008) y comprender la diversidad de formas singulares, heterogéneas, idiosincráticas que adquiere la evaluación en cada contexto. Así, se torna relevante pensar la evaluación como una configuración de componentes diversos que, en su ligazón, constituye una trama de significados dada la diversidad y heterogeneidad de sus componentes. Dada la complejidad que la constituye, asumimos que la evaluación puede ser analizada desde dimensiones: epistemológica, social, institucional, psicosociológica, pedagógico- didáctica y subjetiva (Di Matteo, 2020), es decir elegimos mirar la evaluación de los aprendizajes desde un abordaje de multirreferencialidad teórica.

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R., Malbergier, M. y Sigal, C. (2007). *Una introducción a la enseñanza para la diversidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Ardoino, J. (1990). *Encyclopédie philosophique universelle*, dictionnaire. París: PUF.

- Arduino, J. (1993). L'approche multiréférencielle (pluriel) des situations éducatives et formatives. *Pratiques de Formation-analyses*, 25-26, Avril.
- Barbier, J. M. (1993). *La evaluación de los procesos de formación*. Barcelona: Paidós.
- Bateson, D., Nicol y Schoroeder, T. (1991). Alternative Assessment and Tables of Specifications for the Third International Mathematics and Science Study", Paper presented at the Third International Mathematics and Science Study (TIMSS) Working Paper.
- Black, P. y Wiliam, D. (1998). Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148.
- Bloom, B. (1990[1956]). *Taxonomía de los objetivos de la educación: la clasificación de las metas educativas*. (10ª edición). Buenos Aires: El Ateneo.
- Bourdieu, P. y Saint Martin, M. (1998[1975]). Las categorías del discurso profesoral. *Revista Propuesta Educativa*, 9(19).
- Camilloni, A. (1998). La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran. En A. R. W. de Camilloni, S. Celman, E. Litwin y Ma del C. Palou de Maté, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 67-92). Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. (2004). Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes. *Revista Quehacer Educativo*, XIV(68), 6-12.
- Camilloni, A. (2007). Justificación de la didáctica y Los profesores y el saber didáctico. En A. R. W. de Camilloni, E. B. Cols, L. Basabe y S. Feeney, *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. (2015). La responsabilidad social y pedagógica de la evaluación de los aprendizajes. *Itinerario educativos*, (8), 51-64.
- Darling- Hammond, L. y Snyder, J. (2000). Authentic Assessment of Teaching in Context. *Teaching and Teacher Education*, 16(2000), 523-545.
- De Ketele, J. M. (1993). La evaluación conjugada en paradigmas. *Reveu Francaise de Pédagogie*, (103), 59-80.
- Di Matteo, M. Florencia (2020). Modalidades de evaluación de los aprendizajes en la universidad. Su vinculación con la situación de formación para la profesión y el futuro campo profesional. Tesis de doctorado en Ciencias de la Educación, FFyL, UBA.

- Escudero Escorza, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el xx, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 9(1), 11-43.
- Gimeno Sacristán, J. (1982). *La Pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficacia*. Madrid: Morata.
- Herman, J., Aschbacher, P. y Winters, L. (1992). *A Practical Guide to Alternative Assessment*. Alexandria (VA): Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kaplan, C. V. (1992). *Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen*. Buenos Aires: Aique.
- Kaplan, C. V. (2008). *Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires: Colihue.
- Mager, R. (1975). *Medición del intento educativo*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Mancovsky, V. (2011). *La palabra del maestro: evaluación informal en la interacción de la clase*. Buenos Aires: Paidós.
- Margalef, L. (2005). Los retos de la evaluación auténtica en la enseñanza universitaria: coherencia epistemológica y metodológica. *Revista Perspectiva Educativa*, 4, 25-44.
- Morin, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Mottier López, L. (2010). Evaluación formativa de los aprendizajes: síntesis crítica de los trabajos francófonos. En R. Anijovich (comp.), *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Najmanovich, D. (2008). *Mirar con nuevos ojos. Nuevos paradigmas en la ciencia y el pensamiento complejo*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Pérez Gómez, A. (1989). Modelos contemporáneos de evaluación. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez, *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 426-449). Madrid: Akal.
- Perrenoud, P. (1986). L'évaluation codifiée et le jeu avec les règles: aspects d'une sociologie des pratiques. J. M. De Ketele (ed.). *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?* (pp. 11-29), Bruselas: De Boeck Université.
- Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Editorial Colihue.

- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1980 [1968]). *Pygmalion in the Classroom*. En Rinehart y Winston. New York. Traducción castellana *Pígalión en la escuela. Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. (1980). Madrid: Morova.
- Shepard, L. (2000). *The Role of Classroom Assessment in Teaching and Learning*. University of Colorado at Boulder: CRESST.
- Skinner, B. (1970). *Tecnología de la enseñanza*. Barcelona: Labor.
- Tyler, R. (1973 [1949]). *Principios básicos del curriculum*. Buenos Aires: Troquel.
- Wiggins, G. (1990). The Case for Authentic Assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2, 1-3.
- Wiliam, D. (2009). Una síntesis integradora de la investigación e implicancias para una nueva teoría de la evaluación formativa. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 3(3), 15-44.

María Florencia Di Matteo es Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Magíster en Didáctica, Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (UBA). Es docente de grado y postgrado en el área de didáctica en la UBA, en la Universidad Nacional de Luján y en la Universidad Nacional de Quilmes. Es Profesora en institutos de formación docente. Tiene publicaciones sobre evaluación de los aprendizajes, estrategias de enseñanza, formación docente y metodología de la investigación didáctica. Ha realizado estancias de intercambio docente y de investigación en Brasil, Canadá y España.

Opinión Debates

Las mediaciones tecnológicas como oportunidades para la innovación didáctica en el nivel superior

Ana Griselda Díaz

Universidad Nacional de Catamarca
agdiaz@huma.unca.edu.ar

Resumen

Las decisiones asumidas en el ámbito de la política educativa en marzo de 2020, a raíz del advenimiento de la pandemia, rediseñaron el escenario universitario. El uso de tecnologías digitales como requerimiento para garantizar la continuidad pedagógica alteró las formas de enseñar y aprender. En ese momento, 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. Esta comunicación pretende socializar hallazgos obtenidos en el marco de una investigación desarrollada en la Universidad Nacional de Catamarca (UNCA) abocada al estudio de los procesos de mediación pedagógica y tecnológica en las prácticas de enseñanza universitaria. A partir de una consulta realizada a estudiantes se analizó, desde su perspectiva, los rasgos que distinguen el uso de las tecnologías digitales de forma innovadora en las cátedras universitarias.

Palabras clave

Mediaciones tecnológicas; innovación; enseñanza superior

Technological Mediation as Opportunities for Didactic Innovation at the Higher Education

Abstract

The decisions taken in the field of education policy in March 2020, following the advent of the pandemic, redesigned the university scenario. The use of digital technologies as a

requirement to guarantee pedagogical continuity altered the ways of teaching and learning. At that time the training was possible through the combined use of technological tools and, although it was an emergency, in the framework of these mediations it was possible to recognize innovative teaching practices. This communication aims to socialize findings obtained within the framework of a research developed at the National University of Catamarca (UNCA) dedicated to the study of the processes of pedagogical and technological mediation in university teaching practices. Based on a consultation with students, the features that distinguish the use of digital technologies in an innovative way in university chairs will be analyzed from their perspective.

Keywords

Technological mediations; innovation; higher education

Fecha de Recepción: 28/02/2023

Fecha de Aceptación: 22/03/2023

Transversalidad del contenido y posiciones docentes

Introducción

A raíz de la pandemia, los escenarios educativos fueron rediseñados por tecnologías digitales y procesos culturales que alteraron las formas de enseñar y aprender en el nivel universitario. La emergencia sanitaria causada por la propagación del virus de la COVID-19 provocó, entre los años 2020 y 2021, el repentino traslado de todas las aulas universitarias a entornos virtuales generalmente relegados de las clases universitarias en tiempos pre-pandémicos.

Ante las disposiciones de aislamiento y distanciamiento social fue necesario encontrar otros modos de habitar las aulas (Dussel y Caruso, 1999 en Edelstein, 2011) en el sentido de “asumir una posición activa; sacudirse toda forma de rutinización, pensar que se pueden hacer cosas con lo que se tiene a mano” (Edelstein, 2011: 166).

Lo que se tenía a la mano en ese momento eran dispositivos tecnológicos (particularmente celulares), el hogar (cuyos espacios se transformaron en aulas que cambiaban de lugar según los requerimientos familiares), conectividad (insuficiente, intermitente e inestable), libros, apuntes y, en muchos casos, la disposición para aprender y seguir enseñando en un entorno digital que podía resultar familiar, pero, al que no se estaba habituado y ante el cual la formación resultaba insuficiente. Todo ello, atravesado por una situación sanitaria inédita en la que estar con los otros, acercarse a menos de dos metros, ponía en riesgo la propia vida y la de los y las demás.

Durante los dos primeros años de pandemia, las clases fueron posibles por mediaciones tecnológicas y, aun a raíz de una situación forzada, en la trama de esas mediaciones emergieron innovadoras formas de usar las tecnologías. El presente artículo expone hallazgos vinculados a formas innovadoras del uso de las tecnologías digitales en las prácticas de la enseñanza de la Universidad Nacional de Catamarca (UNCA), en el contexto de la pandemia. Se considera que estudiar las innovaciones desplegadas en ese momento contribuye a capitalizar los aprendizajes logrados y

proponer alternativas de intervención didáctica en los actuales escenarios posteriores a la pandemia.

La universidad en el entorno digital: mediaciones tecnológicas-educativas innovadoras en tiempos de pandemia

Entre los años 2020 y 2021 se experimentó el traslado de la enseñanza universitaria a entornos digitales que, aunque desde hace tiempo coexisten con los físicos, su articulación aún es dificultosa en los escenarios universitarios. Como lo señalan Boczkowski y Mitchelstein “la pandemia de Covid-19 hizo más visible una tendencia en evolución según la cual la mayoría de las personas en las sociedades contemporáneas se desenvuelven en tres entornos: natural, urbano y digital” (2022: 22) que están interconectados.

Resultó clave para la investigación definir cómo se entiende a los nuevos espacios en los que se reconfiguraron las aulas y reconstruyeron las clases. En este sentido, la categoría entorno digital permitió entender los escenarios en los que se desplegaron las nuevas configuraciones didácticas (Litwin, 1997).

El entorno digital ha surgido en la intersección de los desarrollos tecnológicos en la información y los cambios culturales en la comunicación, que hicieron no solo posible sino también deseable la combinación de circulación e información de uno a uno, de uno a muchos y de muchos a muchos en la vida social. Este entorno tiene cuatro características definitorias: totalidad, dualidad, conflicto e indeterminación (Boczkowski y Mitchelstein, 2022: 25).

Un punto clave para comprender las innovaciones generadas en los entornos digitales, tomando como referencia las opiniones de los y las estudiantes, remite a la

característica de dualidad que distingue al entorno digital. En relación con ello, el autor y la autora antes citados expresan:

...los individuos y los grupos no construyen el entorno digital en un vacío social, sino desde posiciones situadas dentro de formaciones estructurales ya existentes (...), los creadores y usuarios de estas tecnologías tienen agencia para resistir estos diseños, adaptarlos de forma creativa y, en ocasiones, también reconstruirlos (Boczkowski y Mitchelstein, 2022: 28).

Perspectiva teórica que se articula con los aportes de Giddens (1984) quién afirma que las actividades humanas sociales son recursivas, es decir, que los actores sociales no les dan nacimiento, sino que las recrean de continuo a partir de los mismos medios por los cuales ellos se expresan en tanto actores. Cada docente, al momento de enseñar, usó los artefactos y mediaciones tecnológicos-educativas disponibles para reconstruir sus clases en el entorno digital. En este marco, se toma como referencia la línea de investigación de la Tecnología Educativa Apropriada y Crítica, particularmente los aportes de Fainholc, para señalar que “la mediación tecnológico-educativa, no remite a los artefactos sino a los nuevos modos de percepción y lenguaje, nuevas narrativas, escrituras y sensibilidades que configuran las subjetividades” (2). Desde este enfoque, 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).

En el marco de las mediaciones pedagógicas construidas en tiempos de restricciones el medio “...es un artefacto compuesto por hardware y software, pero para que bien funcione necesita del ‘mindware’ o sea el conjunto de habilidades y competencias que articula el sujeto para operar con los dos anteriores” (Fainholc, 2004: 12). Enseñar en pandemia implicó el uso combinado de diferentes medios

digitales particularmente entornos virtuales de aprendizaje (*E-educativa* y *Moodle*), redes sociales (*Facebook*, *Instagram*, *YouTube*), plataformas de video llamada (*Meet*, *Zoom* y *Big Blue Botton*), aplicaciones de mensajería (*WhatsApp*), artefactos como pizarras digitales y los propios materiales didácticos digitales (Área, 2017) construidos por los y las docentes.

El uso de mediaciones tecnológicas educativas no convencionales para la enseñanza universitaria posibilitó la continuidad pedagógica de los y las estudiantes porque en ellas habitan los nuevos lenguajes, precepciones, escrituras que configuran las subjetividades contemporáneas y fortalecen la comunicación y construcción del conocimiento. Lo cual requiere que docentes y estudiantes se apropien de competencias tecnológicas para comprender los nuevos lenguajes comunicativos, intervenir en los diferentes campos de desempeño profesional y aprovechar las oportunidades que brindan las tecnologías para transformar la realidad.

En este marco, se pretendió conocer si en ese escenario social y educativo, impensado para la formación universitaria, era posible hacer un uso innovador de los medios tecnológicos. Entendiendo la innovación como la ruptura de una propuesta didáctica preexistente (Libedinsky, 2016). Se trata de producciones originales, en su contexto de realización, que alteran el sistema de relaciones unidireccionales basadas en el envío y fragmentación de conocimientos mediados, de forma prioritaria, por la explicación del docente ya sea por medios analógicos y/o digitales (Lucarelli, 2003, 2006). Las practicas innovadoras reconocen aspectos parciales o totales de cambio respecto de las tradiciones o formas de enseñanza instituidas (Lipsman, 2016).

Precisiones metodológicas de la investigación

Las reflexiones y análisis que se exponen a continuación forman parte de las actividades investigativas del proyecto “Procesos de mediación pedagógica y

tecnológica en las prácticas de enseñanza universitaria”. El objetivo general de la investigación radica en analizar los procesos antes mencionados y su influencia en los modos de comunicar y construir el conocimiento. La investigación es de tipo descriptivo-interpretativo, con enfoques tanto cualitativo como cuantitativo. El diseño general es emergente y flexible, articula componentes estratégicos que se ajustan según las contingencias, restricciones y posibilidades del campo y el contexto social.

En agosto de 2021, se aplicó un cuestionario *on-line* autoadministrado destinado a los y las estudiantes de grado de las ocho unidades académicas de la UNCA (Facultades de Humanidades, Derecho, Ciencias Exactas y Naturales, Agrarias, Ciencias de la Salud, Tecnología y Ciencias Aplicadas, Ciencias Económicas y de Administración y la Escuela de Arqueología). El diseño del cuestionario se realizó utilizando el *software KoboCollect*, cuya interfaz se adapta a dispositivos móviles y computadoras de escritorio. Obtuvimos una muestra de 1255 respuestas, de una población total de 14.540 estudiantes de grado y pregrado que cursaban en ese momento. La mayoría de las preguntas eran de tipo selección única, selección múltiple, *rating*, jerarquización; en menor medida se incluyeron preguntas de tipo “texto” para completar. Las dimensiones de análisis que se abordaron fueron: 1) Condiciones socio económicas; 2) Problemáticas que influyen en el desarrollo de las prácticas pedagógicas; 3) Acciones de apoyo institucional orientadas a contener al estudiantado en el periodo de enseñanza virtual mediada por tecnologías digitales.

En el marco de la segunda dimensión de análisis, se indagó respecto del uso innovador de las tecnologías durante la cursada. La consulta se planteó del siguiente modo: “Desde el año 2020 las clases estuvieron mediadas por tecnologías digitales. ¿Consideras que en alguna de las cátedras que cursaste o estas cursando se usaron las tecnologías de forma innovadora para enseñar y aprender? Se considerarán innovadores aquellos usos tecnológicos que contribuyen a la resolución de problemas

pedagógicos y permiten alterar/renovar los tradicionales modos de enseñar y aprender”.

Las posibilidades de respuesta única eran SÍ o NO. En caso de que se respondiera de forma afirmativa se desplegaba una pregunta abierta (de tipo texto para completar no obligatoria), en la que se solicitaba al estudiante que mencionara la cátedra y argumentara brevemente por qué consideraba que se usaron las tecnologías de forma innovadora.

El 59,5% del estudiantado respondió que no se utilizaron las tecnologías de forma innovadora y el 40,5% valoró que sí se las utilizó de esa forma. Del grupo de estudiantes que eligieron la opción SÍ el 45% argumentó de forma breve su elección.

Para el análisis de las expresiones escritas por los y las estudiantes trabajamos desde el enfoque del análisis crítico del discurso que interpreta el discurso “como una forma de práctica social (...) sugiere una relación dialéctica entre un suceso discursivo particular y las situaciones instituciones y estructuras sociales que lo enmarcan. (...) pero a su vez les da forma” (Fairclough y Wodak, 2000 en Arnoux, 2006: 14-15).

Mediante procedimientos exploratorios orientados a la identificación de las palabras claves, se prestó especial atención a las marcas e indicios que dan cuenta de los sentidos atribuidos al uso innovador de las tecnologías. Para organizar el corpus conformado por las respuestas de los estudiantes y su correspondiente codificación se empleó el programa de análisis de contenido asistido por computadora *ATLAS.ti*. Una vez codificada las respuestas se realizó un análisis de consistencia mediante el cual se pudo “reconocer los modos como circulan ideas, bien sea de manera estable o conflictiva en los discursos” (Pardo Abril, 2007: 142). A partir de una lectura analítica de las expresiones codificadas se identificaron recurrencias y palabras claves, consideradas como tales por su reiteración y frecuencia en las expresiones de los y las estudiantes y las palabras circundantes a las mismas.

Innovación didáctica: posibilitar el aprendizaje entre la variedad y la combinación de medios digitales

Las expresiones de los y las estudiantes advierten una tendencia a valorar como uso innovador de las tecnologías a las acciones que combinan diferentes medios tecnológicos realizadas por los docentes para la enseñanza de los contenidos en entornos digitales. Recurrencia que se advirtió en los diferentes trayectos de formación de las ocho unidades académicas de la UNCA. Las expresiones señalan que se combinaba el uso de entornos virtuales de aprendizaje (*E-educativa* y *Moodle*) con plataformas de video llamada (*Meet*) y/o funcionalidades de transmisión en vivo de redes sociales como *Instagram* o *Facebook*, a lo que se sumaban aplicaciones y *software* para dinamizar la clase (tales como *Power Point*, *Prezzi*, *Kahoot*, *Mentimeter*). A continuación, se exponen algunas expresiones de los y las estudiantes consultados:

En física ambiental se usó simuladores PET y aplicaciones de celulares para medir frecuencias. En Recursos naturales se usaban videos explicativos y mapas satelitales (Estudiante de 2º año. Licenciatura en Ciencias ambientales).

Usar Kahoot en lengua inglesa fue, aparte de divertido, innovador ya que a mi criterio, creó un ambiente competitivo (Estudiante de 1º año. Licenciatura en Inglés).

Farmacología, Microbiología: las profesoras nos hicieron realizar trabajos prácticos utilizando aplicaciones como Canva y wikis para presentar y de mucha investigación (Estudiante de 2º año. Licenciatura en Enfermería).

Taller de Diseño Integrador, Epistemología. Porque aprendí a usar nuevos programas y plataformas para entrega y desarrollo de los trabajos-Padlet y Picsart (Estudiante de 1º año. Arquitectura).

En Historia Americana III se usó distintas herramientas de búsqueda para acceder a textos con los cuales investigar los temas que se estaban estudiando (Estudiante de 4º año. Profesorado en Historia).

Los y las estudiantes reconocen usos innovadores de las tecnológicas que se anclan en las capacidades de acción, intervención y reflexión de los y las docentes como agentes universitarios que deciden intervenir y gestionar sus aulas y clases en situación de emergencia y en entornos recientemente habitados. “Agencialidad” (Boczkowski y Mitchelstein, 2022; Giddens, 1984) que tensionó los clásicos modos de enseñar arraigados en la transmisión unidireccional de conocimiento, lo que facilitó los aprendizajes y provocó la construcción de nuevos conocimientos. Seguidamente se exponen algunos de los registros recuperados:

En general, todas las cátedras de mi carrera, por medio de recursos informáticos simples como PowerPoint, Meet, diseño de algunas láminas, videos explicativos y documentos de lectura, llegaron a hacerse entender de manera aceptable, o por lo menos yo lo siento así (Estudiante de 1º año. Arquitectura).

En la cátedra de Geografía urbana aprendí a usar por primera vez el aula virtual propuesta por la facultad, a diferencia de otras cátedras donde nos manejábamos ya sea por Meet o simplemente WhatsApp (Estudiante de 3º año. Profesorado en Geografía).

Química, nos manda videos que nos ayudan a entender más los temas y no nos exige las clases por Meet, ella nos manda las clases al aula virtual (Estudiante de 1º año. Tecnicatura universitaria industrial).

Así también, en la trama de esas innovaciones, se destaca la generación de materiales didácticos digitales (Área, 2017) en los que se valora la propia producción del docente. Como lo señala un estudiante de 1º año de Ingeniería agronómica “la catedra de Matemática II: nos brinda videos creados por los docentes, en *YouTube*, en los cuales se realizan explicaciones sobre los temas a abordar”.

No obstante, desde otro ángulo del análisis se considera oportuno decir que, del 40,5% de estudiantes que respondió que sí se las utilizó de forma innovadora, el 98% de ellos y ellas señaló que la plataforma más utilizada por sus formadores para dar clases virtuales fue *Meet*. Este dato se recupera a partir de analizar otra de las preguntas incluidas en el cuestionario (en el marco de la misma dimensión de análisis-problemáticas que influyen en el desarrollo de las prácticas pedagógicas).

Con la intención de conocer cómo los y las docentes construyeron sus clases en entornos virtuales se consultó al estudiantado: “¿Cuáles son las plataformas y/o entornos de aprendizajes más utilizados por los docentes al momento de desarrollar clases virtuales?”. Se trató de una pregunta obligatoria, de opción múltiple que incluyó las siguientes alternativas de respuesta: *Meet*, *WhatsApp*, Correo electrónico, *Zoom*, *YouTube*, *E-educativa*, *Moodle*, otras. Las respuestas brindadas por el grupo de estudiantes, que reconocen usos innovadores de las tecnologías en cátedras particulares, dan cuenta de que la plataforma más utilizada por los y las docentes fue *Meet*. En el siguiente gráfico se expone el resultado de estas elecciones:

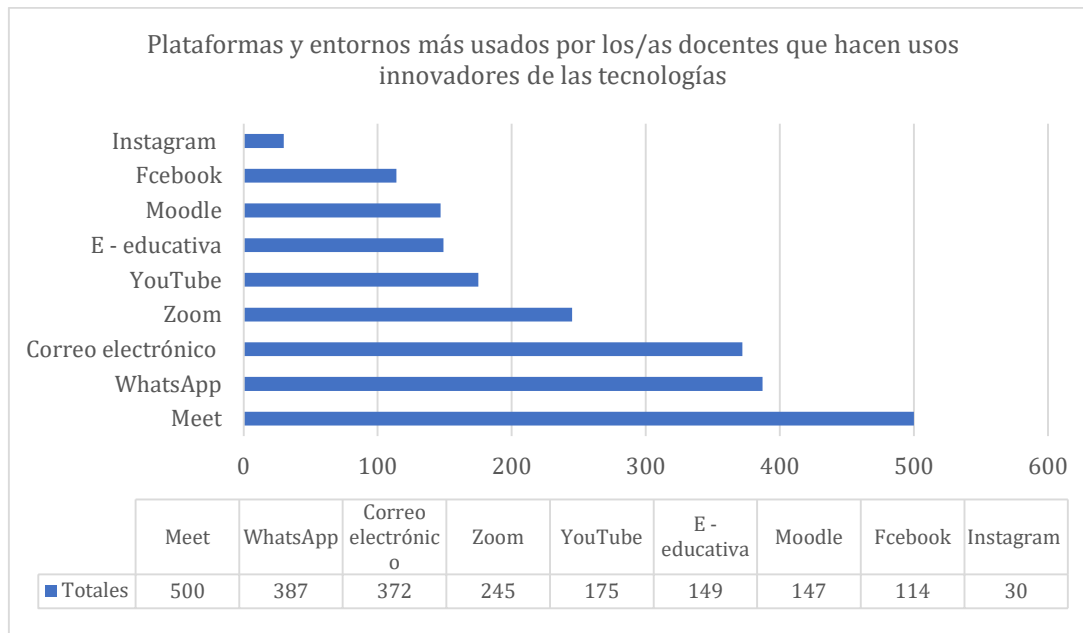


GRÁFICO 1: Plataformas y Entornos más usados por los/las docentes que hacen usos innovadores de las tecnologías. **Fuente:** cuestionario continuidad pedagógica en contexto de pandemia: consulta a estudiantes de la Universidad Nacional de Catamarca

La modalidad de enseñanza sincrónica mediada por el uso de plataformas de video-llamada, particularmente *Meet*, fue la opción más recurrente como reedición de la clase explicativa, que históricamente distingue a la cátedra universitaria. Situación que subrayó, en el discurso didáctico contemporáneo, la categoría de “presencialidad remota” de la enseñanza, lo que provocó nuevas preguntas respecto de qué condiciones, regulaciones, perspectivas teóricas-metodológicas delinean las clases en una modalidad de enseñanza que implica otras presencias y modos de habitar las aulas en relación con las opciones pedagógicas (presencial o a distancia) que contempla la reglamentación vigente para la formación de grado.

Cabe mencionar que al momento de hacer este análisis no se pueden obviar las alteraciones de tiempo y espacio que atravesaban los contextos de realización

(Edelstein, 2011) de las clases en el año 2021. Es posible pensar que la explicación del docente (ya sea a través de plataformas de video-llamada o mediante textos escritos, videos, audios disponibles a demanda y alojados en diferentes entornos) permitió desarrollar aspectos centrales de cada contenido en menor cantidad de tiempo, visibilizar articulaciones con otros contenidos, relacionar los conceptos con hechos particulares, en una plataforma (*Meet*) que, en ese momento, ofreció sus servicios de forma gratuita y sin límites de tiempo para realizar la llamada.

Sin embargo, se plantea con firme convicción, que es necesario destronar a las clásicas explicaciones basadas en la exposición de un conocimiento dado e incuestionable, desplazarlas de ese lugar central como única posibilidad de comprensión y mediación del contenido de la enseñanza, para dar lugar a experiencias pedagógicas sostenidas en el diálogo genuino y la construcción de nuevos conocimientos y habilidades entre docentes y estudiantes.

Desde otro ángulo de análisis, interpela el significado de la innovación, expresiones de estudiantes que valoraron el esfuerzo y disposición de sus formadores para aprender y buscar nuevas alternativas de intervención didáctica. Como lo expresó un estudiante de 2º año de la carrera Ingeniería en Agrimensura “Introducción al derecho, por el esfuerzo que hizo la profesora para aprender a manejar la computadora y poder dar las clases y siempre estar presente en alguna duda que teníamos”.

“Aprendí”, “hacerse entender”, “ayudan a entender” son expresiones que resuenan marcando el sentido didáctico del uso de las tecnologías. Innovar no remite, en la experiencia pedagógica transitada en pandemia, a la novedad vinculada a la inclusión de un medio nuevo o de última generación. La innovación en el uso de medios tecnológicos se revela cuando la propuesta de enseñanza incluye intencionalmente las variadas tecnologías disponibles y esa creación, generada por

los y las formadores, provoca nuevas o renovadas oportunidades de aprendizaje en la universidad.

Los y las docentes universitarios construyeron innovaciones didácticas con los medios tecnológicos que tenían a su alcance, desde el diseño de propuestas que explicitaban decisiones respecto de lo que pretendían hacer en esas nuevas aulas y cómo esas acciones contribuyen al logro de finalidades pedagógicas más amplias. En este marco, usar didácticamente las tecnologías requiere preparación, indagación, disposición a seguir aprendiendo, para convertir herramientas tecnológicas en instrumentos mediadores de una actividad conjunta que contribuya a la construcción de entornos de aprendizaje alternativos, en los que se reconozcan los múltiples modos de acceder y apropiarse del conocimiento (Díaz y Sánchez Escalante, 2018).

Reflexiones finales

Desde un inicio propusimos pensar las mediaciones tecnológicas como oportunidad para la innovación porque las creaciones de los y las docentes, valoradas por sus estudiantes como innovadoras, dan cuenta de que supieron aprovechar posibilidades de los múltiples medios tecnológicos disponibles en beneficio de la formación de nivel superior. Son variadas las aristas de la innovación pendientes de indagación. Sin embargo, conocer la opinión de los y las estudiantes ofrece información relevante para proyectar acciones pedagógicas y didácticas tendientes a mejorar las prácticas de la enseñanza. Así también ofrecen oportunidades para replantear epistemológicamente el campo de la Didáctica General. Un campo que, en términos de Kap “se expande a partir de las novedosas mediaciones tecnológicas donde las ideas de corporeidad, presencia, colaboración, territorio y tiempo adquieren nuevas dimensiones y texturas, se ven modificadas y, en esos atravesamientos y mutaciones, se constituyen agenciamientos colectivos” (2023: 9).

Actualmente en el escenario universitario las clases se despliegan en diferentes entornos interconectados. Lo que implica replantear los modos de representación del contenido de la enseñanza acorde a las mediaciones tecnológicas disponibles. La inclusión y construcción de mediaciones tecnológico-educativas desafían los saberes pedagógicos y didácticos disponibles, sin embargo, son una oportunidad para la construcción de conocimientos y habilidades cualitativamente diferentes, acordes a las exigencias sociales y educativas de las sociedades contemporáneas.

Referencias bibliográficas

- Área, M. (2017). La metamorfosis digital del material didáctico tras el paréntesis Gutenberg. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 2(16), 13-28.
- Arnoux, E. (2006). *Análisis del discurso. Modos de abordar materiales de archivo*. Buenos Aires: Santiago Arcos.
- Boczkowski, P. y Mitchelstein, E. (2022). *El entorno Digital*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- 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. y Sánchez Escalante M. C. (2018). Usar las tecnologías en la escuela secundaria tensiones didácticas en los procesos de inclusión tecnológica. En: J. Yuni (dir.). *Inclusión/es en la escuela secundaria. Itinerarios de lo posible*. (pp.159-185) Córdoba: Encuentro Grupo Editor. Catamarca: CITCA.
- Dussel, I. y Caruso, M. (1999). *La Invención del aula*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

- Fainholc B. (2004). El concepto de mediación en la tecnología educativa apropiada y crítica. *Educar*, 1-6. Disponible en 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
- Fairclough, N. y Wodak, R. (2000). Análisis crítico del discurso. En Teun Van Dijk (comp.) *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa.
- Giddens, A. (1984). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Kap, M. (2023). Nuevos agenciamientos en el campo de la didáctica: mediaciones, subjetividades y prácticas emergentes. *Praxis Educativa*, 27(1), 1-22. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270106>
- Libedinsky, M. (2016). La innovación didáctica y la innovación tecnológica. En M. Libedinsky, *La innovación educativa en la era digital* (pp. 57-66). Argentina: Paidós.
- Lipsman, M. (2016). La innovación con tecnologías en las propuestas de enseñanza de grado. En: M. Insaurralde (comp.). *La enseñanza en la educación superior. Investigaciones, experiencias y desafíos* (pp. 139-156). Buenos Aires: Noveduc.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas*. Argentina: Paidós.
- Lucarelli E. (2003). El eje teoría – práctica en cátedras universitarias innovadoras, su incidencia dinamizadora en la estructura didáctica curricular (Tesis de doctorado) UBA Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires.
- Lucarelli E (2006). Análisis de prácticas y formación: tres experiencias con docentes en Universidades argentinas. *Revista PERSPECTIVA, Florianópolis*, v. 24, n.1, p. 273-296, jan/jun. <http://www.perspectiva.ufsc.br>

Pardo Abril, N. (2007). *Cómo hacer análisis crítico del discurso. Una perspectiva latinoamericana*. Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

Ana Griselda Diaz es Dra. En Ciencias Humanas. Mención educación (UNCA). Lic. en ciencias de la educación (UNCA). Profesora de Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesora Adjunta concursada de la Cátedra Didáctica General – Depto. Ciencias de la Educación Facultad de Humanidades UNCA. Categoría de Investigación III. Subsecretaria de articulación Académica UNCA. Actualmente abocada a la investigación del campo de la didáctica en el nivel superior y los procesos de medicación tecnológica en este nivel.

Opinión Debates

Didácticas emergentes: nuevos agenciamientos del campo desde una perspectiva crítica

Miriam Kap

Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
miriamkap@gmail.com

Resumen

La reconceptualización del campo de la Didáctica, a la luz de algunas experiencias innovadoras y rupturistas analizadas, permite reconocer perspectivas contrahegemónicas y emergentes, que discuten con las tradiciones y con las mociones que se imponen con pretensión normativa. Este planteo implica dar cuenta de nodos de colaboración transversales que involucran dimensiones pedagógicas, culturales, estéticas y políticas, atravesadas performativamente por la integración de entornos analógico-digitales. Las expansiones de las prácticas de enseñanza, las construcciones colectivas, las novedosas aproximaciones a las nociones de tiempo y espacio, originan la construcción de nuevas categorías y propuestas que se sitúan en el territorio de las alteraciones del diseño de las prácticas convencionales. Este artículo analiza las maneras en las que las prácticas de enseñanza situadas y los modos de enunciación colectivos brindan un espacio de agenciamiento que permite confrontar las lógicas impuestas de los modelos canónicos y de los regímenes que definen la didáctica.

Palabras clave

Agenciamiento; colectivos; Didáctica; enseñanza

Emergent Didactics: New Agencies of the Field from a Critical Perspective

Abstract

The reconceptualization of the field of didactics, in the light of some innovative and disruptive experiences analyzed, allows us to recognize counter-hegemonic and emerging perspectives, which argue with traditions and with the motions that are imposed with normative pretense. This approach implies giving an account of transversal collaboration nodes that involve pedagogical, cultural, aesthetic and political dimensions, performatively

traversed by the integration of analog-digital environments. The amplifications in which the teaching practices unfold, the collective constructions, the novel approaches to the notions of time and space, promote the construction of new categories and proposals that are located in the territory of design alterations from conventional teaching practices. This article analyzes the ways in which situated teaching practices and collective modes of enunciation provide a space for agency that allows confronting the imposed logic of canonical models and regimes that define didactics.

Keywords

Agency; collective; Didactics; teaching

Fecha de Recepción: 16/02/2023**Fecha de Aceptación: 02/03/2023**

Didácticas emergentes: nuevos agenciamientos del campo desde una perspectiva crítica

Introducción

Este trabajo es el avance de algunos de los hallazgos producidos en la investigación que venimos desarrollando sobre profesores vanguardistas, en el marco de la tesis de doctorado.¹ Las conceptualizaciones que siguen son, por tanto, parte de reflexiones abiertas y se exponen a modo de consideraciones preliminares.

En el contexto de la indagación, y a partir del análisis de experiencias que transformaron las prácticas de enseñanza durante los últimos años, emerge la necesidad de volver a pensar el campo de la didáctica y su objeto de estudio en el entramado de las mediaciones socio-técnico-digitales contemporáneas, que lo enriquecen y complejizan. Los novedosos entornos e interfaces en los que confluyen múltiples temporalidades, lenguajes y objetos culturales, se entrelazan con la posibilidad de hacer visibles nuevos agenciamientos colectivos del campo de la enseñanza. Estos pueden advertirse en apropiaciones didácticas críticas que cuestionan los modos en los que algunas tradiciones —o inercias— refuerzan mecanismos de exclusión, desconocen las subjetividades emergentes, invisibilizan formas alternativas de construir conocimiento y desdeñan encuentros en los que tiempo y espacio se funden en una construcción colectiva.

En este marco, el presente artículo propone un recorrido que comienza con la pregunta acerca de las prácticas de enseñanza y las tradiciones educativas y continúa con la explicitación de espacios de resistencia colaborativa, que ponen en cuestión el canon e interrogan los modos habituales de enseñar y construir conocimientos relevantes.

Las formas de las prácticas de enseñanza

Los modos de enseñar han sido el centro de atención para las investigaciones didácticas. Su estudio permite establecer algunos patrones históricos que configuran prácticas más o menos hegemónicas, mayoritariamente aceptadas en las instituciones educativas. La

¹ Doctorado en Educación de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Título de la Tesis: “Tras las huellas de los profesores vanguardistas. Un estudio acerca de las Concepciones sobre la Enseñanza que subyacen en las Prácticas Docentes Divergentes en Profesores de Nivel Superior”. A lo largo de la investigación hemos llevado adelante entrevistas en profundidad y observaciones de clases en el nivel superior universitario, a profesores cuyas prácticas fueron calificadas como disruptivas, por los estudiantes.

revisión crítica de ellas se torna central, teniendo en cuenta que estos dispositivos didácticos constituyen formas institucionalizadas en las que las comunidades de enseñanza y de aprendizaje sostienen rutinas y rituales conocidos y naturalizados. Cuando las prácticas instituidas no se cuestionan y se aceptan de modo acrítico, reproducen esquemas y diseños curriculares tradicionales, planes de trabajo docente, modalidades de enseñanza y de evaluación, estilos de interacciones dentro del aula, que no siempre están abiertos a aquello que irrumpe o se hace presente de manera inesperada de la mano, por ejemplo, de las nuevas mediaciones tecnológicas.

Las prácticas reconocidas como modélicas se van sedimentando de manera relativamente coherente entre sí y situando en dinámicas institucionales. De este modo, invisibilizan el hecho de que son producto de tensiones, posicionamientos, elecciones que, en ciertas épocas y contextos, dieron cuenta de las preocupaciones de sus campos disciplinares y de las preguntas centrales acerca del conocimiento socialmente relevante a ser enseñado. Así, ocultas tras una aparente objetividad y neutralidad, las prácticas de enseñanza asentadas van constituyendo las tradiciones didácticas que demarcan los modos de construir conocimientos aceptados y las formas de ver y percibir el mundo que subyace en esos dispositivos.²

Las aulas y su arquitectura también son fuente de legitimación de prácticas tradicionales. La estructura de las aulas, así como la delimitación de horarios fijos, permitieron (y siguen permitiendo) “el aislamiento de cada profesor en su aula-horario-asignatura, que ha supuesto la principal condición para considerar el espacio del aula como privado” (Martínez Rodríguez, 2016: 29). Esta dinámica, de puertas cerradas, espacios preordenados y horarios fijos, promueve la reclusión y la repetición de las clases, de espaldas a los cambios sociales y culturales y a los distintos modos que tienen los estudiantes de concebir el conocimiento y de construir sus interacciones. Todavía podemos encontrar propuestas uniformadoras y lineales, así como una gran escisión entre cognición y afectividad, como si fuesen procesos independientes que tal como afirma Eisner, “deja fuera mucho más de lo que incluye” (1994: 43).

² Se utiliza aquí el término dispositivo en el sentido complejo y entrelazado en el que lo retoman Foucault (1994), Deleuze (2009) y Agamben (2011).

Hemos podido observar, en el trabajo empírico de nuestra investigación, que las prácticas de enseñanza se inscriben en escenarios pedagógicos que se instalan en las comunidades como un régimen de verdad³ aceptado y rara vez cuestionado. En muchas ocasiones, estas prácticas siguen las huellas dejadas por los propios maestros, sin poner en cuestión los modos de compartir conocimiento, de generar nuevas preguntas al campo de estudio o sin reparar en los cambios vertiginosos que trae consigo la contemporaneidad: los objetos culturales, las conexiones, las redes y los excepcionales caminos de construcción y circulación del conocimiento.

La revisión crítica de las prácticas convencionales —o adoptadas institucionalmente como legítimas— abre la posibilidad de develar opacidades y producir cuestionamientos y rupturas. Estos cuestionamientos permiten visibilizar prácticas disruptivas o alternativas, en las que la trama de la enseñanza no es estática y se hacen evidentes los veloces cambios que afectan cuestiones centrales de la vida académica y de las nuevas formas de construir conocimiento. En las prácticas relevadas en nuestra investigación,⁴ observamos que algunos docentes promueven rupturas y transformaciones profundas e inesperadas en estas dinámicas de enseñanza tradicionales. Estas prácticas alternativas, que comienzan a surgir y hacerse visibles, 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.

Nuevos agenciamientos colectivos

Los discursos analizados y las prácticas observadas en el trabajo empírico de la investigación, incluyen enunciaciones que están atravesadas, explícitamente o no, por mediaciones tecnológicas. Estas formulaciones dan cuenta de puntos de anclaje que cuestionan el canon tradicional, proponiendo nuevos modos de apropiación y agenciamientos críticos de las situaciones didácticas, así como un corrimiento desde lo individual hacia lo colectivo.

³ Foucault (2012), utiliza la noción de “régimen” para describir el modo en que se determina lo que es tenido por verdadero o falso en la dinámica social, un juego en el que el poder y la verdad están relacionados.

⁴ Cf. Nota 1: En nuestra tesis analizamos *in extenso* e interpretamos las prácticas rupturistas y alternativas de los docentes que en esa investigación denominamos “vanguardistas”.

En nuestro trabajo, nos aproximamos al discurso docente, a sus prácticas —y a su subjetividad— a partir de un lenguaje nuevo, que no es otro que el lenguaje agenciado, internalizado y socialmente compartido. En los intersticios, encontramos particularidades, lugares comunes o rastros, que nos permiten interpretar y comprender nuevas perspectivas respecto de la enseñanza, así como la posibilidad de imaginar el campo de la didáctica con matices y bordes no previstos hasta ahora.

A través del lenguaje, como territorio de la subjetividad, se nombra y se interroga al mundo, su materialidad, sus sujetos y sus afectos, provocando emociones que podemos comprender como emergentes que amalgaman aspectos teóricos, sociosemióticos, epocales y contextuales. En este sentido, no hay límites distintivos claros, afirman Deleuze y Guattari, “de enunciados diferentemente individualizados, ni acoplamiento de sujetos de enunciación diversos, sino un agenciamiento colectivo (...) [que] aparece libremente en ese discurso, el que explica todas las voces presentes en una voz (...) y las consignas, en una palabra” (Deleuze y Guattari, 2002: 85). Estos agenciamientos, que se realizan performativamente a través de las prácticas y los discursos, implican la posibilidad de movilizar espacios críticos, no hegemónicos, de resistencia a las lógicas normativas y homogeneizantes.

La idea de performatividad, conceptualizada por J. L. Austin (1990) y J. Searle (1994) con la denominación de expresiones performativas o realizativas, da cuenta de la posibilidad de “hacer cosas con palabras” (Austin, 1990) que involucra no solo los actos de habla. Los actos performativos describen una situación, la proyectan y la realizan, afectan y transforman el curso de los acontecimientos con su formulación discursiva. Podríamos pensar que la acción performativa es una acción transformadora. Así, para Judith Butler “la performatividad debe entenderse, no como un ‘acto’ singular y deliberado, sino, antes bien, como la práctica reiterativa y referencial mediante la cual el discurso produce los efectos que nombra” (2002: 18).

El mundo contemporáneo se encuentra “estructurado por toda clase de lenguajes oficiales que son, habitualmente, los lenguajes de la dominación” (Greene, 2005: 80) y los emergentes modos de comunicación alternativos, colaborativos, hipermediales e hipertextuales, pueden ayudar a agujerear y atravesar los regímenes de verdad y los lenguajes oficiales para disponer de sentidos imprevistos. Por eso, la relevancia del

potencial performativo de las prácticas de enseñanza que constituye, junto a los discursos, el “magma de significaciones” (Castoriadis, 1989) desde donde es posible desplegar y entrever creencias, concepciones y tramas que muestran la posibilidad de promover transformaciones profundas, a través de una didáctica crítica, alternativa e indisciplinada.

Una didáctica indisciplinada

Hemos observado que las propuestas didácticas disruptivas son colectivas, tienen características experimentales, indisciplinadas e inconformistas y que muchas de ellas surgen frente a la insatisfacción respecto de las formas de trabajo habituales. Pudimos advertir que estas intervenciones docentes implican una actitud provocadora, que desestabilizan lo naturalizado. Una actitud políticamente comprometida, crítica, que se exterioriza con diseños didácticos originales, hipermediales, horizontales y colaborativos. Estas intervenciones incorporan lenguajes audiovisuales e involucran transformaciones profundas en las maneras de concebir la enseñanza, de planificarla y de articular sus prácticas.

Paulatinamente, comenzamos a precisar un nuevo enfoque de la Didáctica —que si bien mantiene puntos de contacto con la “nueva agenda” de la Didáctica (Litwin, 1996) y dialoga con ella— adquiere una dimensión perturbadora de lo establecido. Esta didáctica indisciplinada es indócil, cuestiona el canon y las prácticas instituidas. Este nuevo punto de vista involucra un posicionamiento ideológico autocrítico, y la consideración de entornos tecnológicos e interfaces transmedia —integrados en las prácticas de enseñanza— que rompen con las jerarquías. Esta combinación promueve transformaciones contrahegemónicas y amplía los horizontes de la didáctica a través de diseños inusuales que, aun enmarcados en instituciones educativas, van mucho más allá de sus fronteras, con arquitecturas que permiten reformular el conocimiento y las diferentes formas de habitarlo y recorrerlo.

La idea de una didáctica crítica e indisciplinada posibilita comprender las prácticas de enseñanza disruptivas como una búsqueda por movilizar los convencionalismos integrados y naturalizados en las instituciones educativas. En este sentido, involucra aspectos de la cultura tecno-digital, iniciativas de diálogos en colectivos que *des-regulan* la normatividad de los mandatos, y genera enfoques y prácticas no convencionales, que configuran

espacios de resistencia. El planteo supone una manera de hacer y pensar la enseñanza con un fuerte compromiso, reflexivo e interactivo, que perfora las estructuras clásicas del discurso didáctico.

Esta perspectiva de la Didáctica participa de un saber construido, creado y recreado entre estudiantes y docentes, que crece en el borde —o simplemente por fuera— de las normativas institucionales y los marcos regulativos previstos. Cuestiona y formula preguntas e impugna tradiciones. Este abordaje, que vive en prácticas sostenidas por docentes innovadores y vanguardistas, abre la posibilidad de pensar la enseñanza desde la colaboración, desde una arquitectura móvil que invita a sumergirse en un juego articulado por la lógica digital y extiende las fronteras y los modos de construir conocimientos.

La característica de *indisciplinada* referida a un campo epistémico como la Didáctica, remite tanto a la crítica foucaultiana del saber, así como a un diseño heterodoxo de prácticas de enseñanza. En este sentido, implica una doble resistencia, por un lado, a la regulación de lo que debe ser dicho y pensado como verdadero y, por otro, a las prácticas que responden a criterios hegemónicos y al *statu quo*. Por eso, una didáctica no disciplinada abre las puertas a conocimientos heterogéneos, expandiendo y fusionando el campo epistémico con posicionamientos divergentes que promueven la experimentación como una nueva forma de creación crítica.

En esa línea, una didáctica indisciplinada promueve rupturas, corre los límites y se extiende más allá de las domesticaciones institucionales, buscando lo desconocido y dando forma a lo impensado, en mociones que no solo reniegan de la situación confortable de lo sabido, sino que crean nuevas posibilidades y realidades educativas. Una conjunción que produce significados singulares, compartidos, provisorios, entrelazados en algo único, que da lugar, tal como sostiene Berardi, “a la emergencia de un significado previamente inexistente” (2017: 29).

Al pensar en esta didáctica crítica e indisciplinada, como elegimos llamarla, emerge la inquietud por la amplificación de los horizontes de sentidos, en los que las incertezas tengan lugar y los entornos se entretejan. Este enfoque habilita otras formas de concebir el conocimiento, la presencia, el encuentro y el universo complejo que tensa la singularidad del acontecimiento. En estas prácticas insubordinadas, lo irrepetible y único tienen lugar en la experiencia educativa junto a lo que es común y compartido. Las brechas y exclusiones

que se producen al interior del sistema educativo dejan de ser parte de las dinámicas naturalizadas y aceptadas. La didáctica indisciplinada es una invitación a comprender las voces de docentes y estudiantes, contextualizadas y politizadas, y a construir dinámicas alternativas capaces de discutir con las teorías dominantes.

Perspectivas didácticas emergentes

Desde esta nueva perspectiva, vislumbrada en las prácticas de docentes innovadores y vanguardistas, la Didáctica se transforma en una praxis reflexiva y crítica respecto de los modos de interactuar, de construir conocimiento y de compartirlo. El campo de la Didáctica se expande, además, a partir de las novedosas mediaciones tecnológicas incorporadas por estos docentes a sus prácticas de enseñanza. En ellas, las ideas de corporeidad, presencia, colaboración, territorio y tiempo adquieren nuevas dimensiones y se articulan en nuevos agenciamientos colectivos que producen atravesamientos y mutaciones.

Los agenciamientos colectivos y críticos, en los que se hacen evidentes relaciones heterogéneas y complejas, revelan posiciones alternativas que involucran diálogos, posibilidades y expansiones en múltiples territorios. En esta línea, nos preguntamos por qué seguir sosteniendo prácticas tradicionales, qué desigualdades instalan o reproducen, qué procesos de colonización hacen visibles detrás de los velos de las rutinas, qué prácticas, devenidas hegemónicas, preservan las tradiciones y el *estado de las cosas*.

Las didácticas emergentes, concebidas desde estas perspectivas alternativas, incorporan nuevos abordajes que habitan entramados en el campo como experiencias no necesariamente periféricas o excepcionales. Sostienen una interrogación permanente, cuestionan y confrontan la realidad circundante y sus límites. Involucran las emociones y los sentimientos, comprenden la complejidad del lenguaje, los discursos, las relaciones de poder y las experiencias intersubjetivas.

Esta perspectiva contrahegemónica, que anida en prácticas que habitualmente pasan desapercibidas en nuestras aulas, permite pensar en estrategias didácticas emergentes y situadas. Contribuye a pensar propuestas de enseñanza desde el compromiso, el deseo, desde los márgenes de los lenguajes, generando diseños didácticos infrecuentes, novedosos y performativos que recuperan el dinamismo en la producción y circulación del conocimiento y la potencia de la pregunta como modo de intervención.

Lo que surge de la interpretación de estas prácticas disruptivas es una visión no monolítica de la didáctica, un campo con nuevas preguntas, amplio y heterogéneo. Emerge un corrimiento reflexivo y cuestionador de las prácticas de enseñanza habituales, que no consideran los matices o la diversidad, que remiten a un método, que ofrecen herramientas, recetas y caminos conocidos. En muchos casos, como sabemos, estas dinámicas asentadas y aceptadas reproducen las desigualdades sociales, invisibilizan, resultan excluyentes y refuerzan el *statu quo*.

Las didácticas emergentes, en cambio, se interponen en los modos habituales de construir conocimiento y proponen caminos y prácticas que impugnan e interrogan las tradiciones. Cuestionan las dinámicas convencionales y, tal vez por eso, suelen llevarse adelante en ámbitos reducidos y resultar invisibles o pasan desapercibidas. Sin embargo, van contra la corriente, habitan en nuestras aulas y producen intervenciones e irrupciones inesperadas que provocan asombro, estupor, desconfianza, incertidumbre, inquietud, pero nunca indiferencia.

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, 26(73), 249-264.
- Austin, J. L. (1990). *Cómo hacer cosas con palabras*. Buenos Aires: Paidós.
- Berardi, F. (2017). *Fenomenología del Fin. Sensibilidad y mutación conectiva*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan*. Buenos Aires: Paidós.
- Castoriadis, C. (1989). *La institución imaginaria de la sociedad, volumen 2: El imaginario social y la institución*. Barcelona: Tusquets.
- Foucault, M. (1994). *Dichos y Escritos* (Vol. III). París: Gallimard.
- Foucault, M (2012). *Del gobierno de los vivos*. México: FCE.
- Deleuze, G. (2009). ¿Qué es un dispositivo? En G. Deleuze, A. Glucksman, M. Frank, & E. Balbier, *Michel Foucault, filósofo* (pp. 155-163). Barcelona: Gedisa.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2002 [1980]). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.
- Eisner, E. (1994). *Cognición y Currículum*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: GRAÓ.
- Litwin, E. (1996). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En A. W. de Camilloni, M. C. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M. Souto y S. Barco. *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 91-116). Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós.
- Martínez Rodríguez, J. B. (2016). Prácticas, políticas y retóricas en la enseñanza universitaria. En M. Insaurralde, (comp.). *La enseñanza en la Educación Superior. Investigaciones, experiencias y desafíos*. Buenos Aires: Noveduc.
- Searle, J. (1994). *Actos de habla*. Madrid: Cátedra.

Miriam Kap es Licenciada en Ciencias de la Educación, con orientación en Tecnología Educativa. Magister y Especialista en Ciencias Sociales y Humanidades. Diplomada en Estudios Superiores en Constructivismo y Educación y en Educación y Nuevas Tecnologías. Doctoranda en Humanidades y Artes con mención en Educación. Docente de grado y posgrado en Universidades Nacionales e Internacionales. Profesora Regular a cargo de la Cátedra de Didáctica General en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Ha ejercido el cargo de Secretaria Académica en la misma Universidad. Es asesora pedagógica en distintos niveles del Sistema Educativo. Dirige Proyectos de Investigación y de Extensión vinculados con la innovación educativa y las transformaciones del campo de la didáctica. Autora del libro *Conmovidos por las tecnologías: pensar las prácticas desde la subjetividad docente*. Ha publicado libros digitales en coautoría, capítulos en libros, artículos en revistas científicas, actas de congresos y otros espacios de difusión académica. Sus investigaciones giran alrededor de las vanguardias pedagógicas, las prácticas de enseñanza emergentes y las articulaciones entre comunicación, tecnología y educación. miriamkap@gmail.com.

Opinión Debates

Transversalidad del contenido y posiciones docentes

Yanina Nascimento

Universidad de Buenos Aires
yinascimentosilva@derecho.uba.ar

Verónica Pierri

Universidad de Buenos Aires
mvpierri@derecho.uba.ar

Resumen

Este ensayo intenta mostrar el vínculo y los obstáculos que se presentan entre las posiciones docentes frente a la normativa curricular y la transversalidad de los contenidos en la enseñanza. Las diferentes leyes y resoluciones nacionales sancionadas durante los últimos años en la Argentina sobre Educación Sexual Integral (ESI), Ciudadanía Digital y Educación Ambiental han incorporado un conjunto de contenidos a enseñar en las escuelas de los niveles obligatorios. Los mismos son considerados importantes cuestiones de carácter social, fuertemente influyentes y significativas en la formación del estudiantado. Es así que una serie de tensiones y disputas se incorporan al campo de la Didáctica General en su aspecto propositivo, poniendo en el centro la necesidad de revisitar el concepto de transversalidad de los contenidos y las operaciones que con ellos efectúa cada docente. En la enseñanza, los y las docentes despliegan habilidades técnicas y psicosociales a la vez que ponen en juego conceptualizaciones en cada actuación en diversos niveles de concreción curricular, siempre con vistas al logro del pleno derecho del estudiantado de acceder a los saberes propuestos en los Diseños Curriculares. Nos cuestionamos acerca de la necesidad de superar dualidades que, desde una perspectiva binaria, separan los contenidos en “accesorios” y “centrales” dentro de una secuencia/progresión. Del mismo modo, buscamos evidenciar la relación entre las distintas posiciones docentes y los contenidos transversales, asumiendo que se vinculan y forman parte de toda práctica educativa.

Palabras clave

Contenidos transversales; posiciones docentes; ESI; Ciudadanía Digital; educación ambiental

Transversality, Contents in Teaching and Teachers' Stance

Abstract

This essay tries to show the link and the obstacles that arise between teachers' stance on curricular regulations and the transversality of the contents in teaching. Different laws and national resolutions sanctioned in recent years in Argentina: Comprehensive Sexual Education (ESI), Digital Citizenship and Comprehensive Environmental Education have incorporated a set of contents to be taught in schools at compulsory levels of education, considering them as important issues of a social impact', strongly influential and significant in the formation of the student body. Thus a series of tensions and disputes are incorporated into the field of General teaching methodology in its proactive aspect, placing in the center the need to revisit the concept of transversality of the contents and operations that each teacher carries out with them. Teachers display technical and psychosocial skills while bringing conceptualizations into bear, acting at diverse levels of curricular design in pursuit of the full right of the student body to access the knowledge proposed in the Curricular Designs. We question ourselves about the need to overcome dualities that, from a binary perspective, separate contents into "accessories" and "central" ones within a sequence/progression. It is necessary to make a connection between teachers' positions and transversal contents, assuming the need to ensure that these are part of all educational practice and different curricular areas.

Keyword

Transversal contents; teaching positions; ESI; Digital Citizenship; environmental education

Fecha de Recepción: 27/02/2023

Fecha de Aceptación: 11/04/2023

Transversalidad del contenido y posiciones docentes

Introducción

Este trabajo constituye un ensayo que intenta mostrar un vínculo entre las posiciones docentes y la transversalidad de los contenidos propuestos a partir de las políticas curriculares. Las diferentes leyes y resoluciones sancionadas durante los últimos años: ESI¹ N° 26.150 (2006), Educación Digital Res. N°1536-E (2017) PLANIED² y Educación Ambiental Integral N° 27621 (2021) han incorporado un campo de contenidos a enseñar en las escuelas de los niveles obligatorios que interpela a las y los docentes ya que dialogan con las posiciones que construyen frente a las dificultades o problemas que se les presentan.

Una serie de tensiones y disputas se incorporan al campo de la Didáctica General en su aspecto propositivo, invitando a revisitar el concepto de transversalidad de los contenidos y las operaciones que con ellos efectúa cada docente. Es sabido que, en la enseñanza, cada educador despliega habilidades técnicas y a la vez habilidades psicosociales y pone en juego conceptualizaciones al momento de actuar en diversos niveles de concreción curricular en pos del pleno derecho del estudiantado de acceder a los saberes propuestos en los diseños curriculares.

La ESI invita a entender la sexualidad como un campo de contenidos a enseñar de forma explícita. Promueve la enseñanza de saberes haciendo visible que toda práctica de enseñanza en la escuela “es sexual”, en tanto se transmiten de manera transversal concepciones sobre el sistema sexo-género con representaciones predominantemente binarias, excluyentes y patriarcales. Así mismo, la ESI responde a otras normas relacionadas con la Declaración Universal de Derechos Humanos y garantiza el derecho de

¹ Programa Nacional de Educación Sexual Integral.

² Plan Nacional Integral de Educación Digital.

NNAyJ (Niños, niñas, adolescentes y jóvenes) de “buscar, recibir y difundir información de todo tipo”, según la Declaración de los Derechos del niño (Morgade, 2011:13).

La Educación digital, por un lado, promueve la apropiación de ciertos saberes vinculados a la formación de ciudadanos digitales capaces de transitar responsablemente por el ciberespacio. Por otro lado, involucra también el trabajo sobre la convivencia en Internet para reflexionar sobre el cuidado de nuestros datos personales, la distinción entre lo público y lo privado en el encuentro virtual con otros, la navegación segura, entre otros aspectos.

Reconocer y prestar atención a los riesgos que se pueden correr en el contexto virtual, como podría ser el caso del *grooming*, permite construir herramientas para actuar respetuosa y responsablemente en Internet. Desde otra perspectiva, vale también mencionar la importancia del manejo de la información que circula en las redes. En la era de la información, muchas veces estamos des-informados. Desarrollar habilidades de búsqueda de información con sentido crítico resulta fundamental para formar ciudadanos digitales plenos. Estos son solo algunos de los contenidos que pueden enseñarse en el aula a la hora de abordar la educación para la ciudadanía digital.

La Educación Ambiental Integral también apunta a la formación de la ciudadanía responsable, ya que promueve la incorporación de los nuevos paradigmas de la sostenibilidad a los ámbitos de la educación formal y no formal. En la ley, se hace hincapié sobre la enseñanza de la conciencia ambiental desde una perspectiva educativa integral con la cual se aporta a la formación ciudadana y al ejercicio del derecho a un ambiente sano, digno y diverso³.

Las propuestas curriculares vinculadas a dichos contenidos transversales demuestran su lazo estrecho con la formación ciudadana, a la vez que su desarrollo garantiza el cumplimiento de otros derechos universales. Los mismos tienen su origen en cambios socioculturales a los que la escuela es permeable.

³ Ley 27621, 2021. Cap.II, art.2

En el currículum, por un lado, es posible reconocer los contenidos que podemos denominar como “centrales”, es decir aquellos que tradicionalmente provienen de los campos disciplinares y que en general se enmarcan en las asignaturas. Por otro lado, más recientemente aparecen los contenidos transversales, es decir aquellos que se espera “atravesen” a todas las asignaturas o, al menos, a varias de ellas. Se trata de contenidos que ofrecen saberes o perspectivas que no se limitan a una asignatura y que, por consiguiente, corresponde su consideración en muchas o todas las disciplinas escolares. Muchos de estos contenidos transversales son, de hecho, enseñados por todos los y las docentes, no importa de qué asignatura esté a cargo, incluso cuando no lo haga de manera intencional. En este sentido, los contenidos transversales pueden integrar el currículum oculto (Jackson, 1992). Los diseños curriculares actuales, justamente, proponen su visibilización y su incorporación como contenidos a ser enseñados de manera intencional.

Los contenidos transversales aún se perciben en muchos casos como “accesorios”, es decir, como saberes que no integran el corpus central de la asignatura. Sin embargo, en muchos casos resultan “centrales”, en tanto resignifican el sentido de los saberes disciplinares. De ahí nuestra intención de poner en debate la binariedad entre contenidos centrales/disciplinares y accesorios/transversales.

En el desarrollo de este escrito, con vistas a poder explicitar los argumentos que buscamos desarrollar en este ensayo, en primer lugar, definimos el concepto de “posiciones docentes”. Luego, conceptualizamos acerca de la transversalidad del contenido. Continuamos explicitando la necesidad de problematizar los obstáculos que aparecen frente al trabajo sobre los ejes que se proponen como transversales desde las políticas educativas mencionadas. Finalmente, argumentamos acerca de la necesidad de la práctica docente reflexiva y fundamentada (individual y junto a colegas) con el fin de mejorar las acciones y analizar la construcción de las posiciones docentes frente a los desafíos que propone cada contexto educativo, con el propósito de crear las mejores condiciones de enseñanza para estos saberes.

¿De qué hablamos cuando decimos “posiciones docentes”?

El término “posiciones docentes” refiere a los diversos modos en que los y las docentes asumen, desarrollan, piensan su tarea y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella. La construcción de una posición docente se lleva a cabo a partir de múltiples factores: en diálogo con la cultura, la construcción histórica y social de miradas acerca de los problemas educacionales a los que se enfrentan, concepciones sobre el trabajo docente, sobre el estudiantado, sobre el vínculo con el Estado y sobre las políticas que impulsa para regular la enseñanza, la determinación de los saberes a enseñar, etc. Se trata de sedimentaciones en el tiempo de elementos que se re-articulan en el presente, configurando así nuevas formaciones. Es así que las políticas respecto de la docencia o de la incorporación de nuevos saberes, por ejemplo los transversales, negocian con huellas, culturas institucionales y prácticas preexistentes, así como con las diversas orientaciones que el Estado y otros actores pretenden imprimir al trabajo de enseñar, con los diferentes modos en que los y las docentes reciben y resignifican las políticas públicas en educación, con las formas sociales y culturales de razonamiento en torno del género, la raza y la clase social, por mencionar algunos elementos que consideramos centrales.

Entonces, una posición docente está prefigurada por tradiciones, estereotipos y prácticas originadas en el pasado que se re-articulan en el presente. Es importante reconocer que el pasado no determina la posición docente, del mismo modo que no determina las acciones de los sujetos. Esta relación entre las posiciones docentes y aquellos aspectos con los que dialoga supone vínculos con los saberes y las formas de su enseñanza que nunca se encuentran del todo estabilizados ya que los y las enseñantes pueden elaborar nuevos modos de responder a dicho problemas y/o desafíos que se les plantean.

Es por esto que las posiciones docentes refieren a una construcción que se da en la relación imposible de definir, establecer y asir de antemano como tampoco de desvincularla de la construcción histórica de la que forma parte (Southwell, 2020). La noción de posición docente remite así a la idea de que la enseñanza supone el establecimiento de una relación

con la cultura, vínculo que no está situado sobre coordenadas predefinidas, fijas y definitivas, sino históricas, peculiares y contingentes (Southwell, 2020). En cierto sentido, podemos describirla a partir de una foto, pero no hay que olvidar que la misma es parte de una película y, por tanto, cambia con mayor o menor velocidad.

En este trabajo, nos interesa pensar la categoría de posiciones docentes y su vínculo con la tarea de enseñar contenidos transversales. Es por esto que los contenidos definidos en las leyes de ESI, ED y EAI no pueden desentenderse de los procesos de interpretación y apropiación que promueven en cada docente, asumiendo que con estas se estructuran nuevas posiciones docentes que amalgaman tradiciones y nuevas construcciones de sentido.

La transversalidad del contenido

Los contenidos transversales son aquellos que atraviesan las áreas del currículum para ofrecer un enfoque o eje de saberes que complementen los programas de contenidos más clásicos. Siguiendo a Tedesco (1996), abordan conocimientos y capacidades que promueven la formación en ciudadanía y que interpelan sobre qué futuro queremos, hacia qué sociedad avanzamos.

Como es sabido, los contenidos seleccionados para la enseñanza se encuentran consignados en los diseños curriculares desarrollados desde las políticas educativas nacionales y jurisdiccionales. En estos documentos aparece explicitado, en términos de Stenhouse (1987), el capital intelectual, emocional y técnico que la sociedad decide transmitir a las nuevas generaciones.

Para la transversalidad, es necesario repensar la enseñanza en relación con el carácter ético y político de la acción docente. Por un lado, la incorporación de contenidos transversales exige tomar en consideración una organización más global, ya que no pueden organizarse a partir de compartimentos o parcelas. Es posible “transversalizar” de manera articulada distintos tipos de contenidos, por ejemplo, conceptuales, como los vinculados al

Derecho que se constituyen en saberes disciplinares abordados desde un enfoque de género o desde una ciudadanía digital y/o sustentable.

Los conceptos operarían como herramientas para que el estudiantado pueda leer la realidad y transformarla. También, en el ejercicio de la expresividad, en el análisis crítico de problemas vinculados a la realidad desde estos enfoques transversales se están desarrollando habilidades técnicas e intelectuales. Finalmente se pueden “transversalizar” contenidos vinculados con el saber ser y vivir junto a otros (Delors, 1996) al trabajar actitudes de respeto a la diversidad, a la identidad y al desarrollo de vínculos saludables y equitativos. En este caso, a partir de la “transversalización” de contenidos se estaría favoreciendo el desarrollo de habilidades psicosociales (Mastache, 2007).

Los contenidos enmarcados en cada campo de conocimiento se articulan con algunos ejes de saberes surgidos de cambios socio-culturales que permean la enseñanza. Estos se incorporan como líneas que atraviesan distintas disciplinas o enhebrados a partir de un elemento vertebrador (Velásquez Sarria, 2009). Por lo que, nos permite pensar la enseñanza desde una perspectiva integral que invita a una revisión tanto curricular e institucional como personal, dado que promueve cambios curriculares y decisiones que cada institución deberá tomar acerca de los modos de incorporación.

Desafíos de transversalizar contenidos

Las problemáticas que se presentan al momento de “transversalizar” estos contenidos promueven la estructuración de nuevas posiciones. A la hora de “transversalizar” los contenidos impulsados por las políticas curriculares antes mencionadas, los y las docentes se ven interpelados/as ya que los y las invitan a revisar la propia posición que nunca es estática, sino que se encuentra en permanente transformación, entre otras cuestiones, debido a los distintos cambios curriculares. A continuación, mencionaremos algunas de las dificultades presentes al momento de la “transversalización” de los contenidos” en las tres fases de la enseñanza.

En la fase preactiva (Jackson, 1992), se elabora el diseño de la propuesta. La incorporación de contenidos transversales exige revisar las operaciones de selección, organización y secuenciación del contenido disciplinar, dada la exigencia de proponer una integración de los distintos tipos de contenido. Esta tarea es sumamente compleja ya que requiere de un manejo amplio de saberes disciplinares y de los vinculados a la ESI, ED y la EAI. Y, al mismo tiempo, interpela la posición que cada docente asume frente a ella (Feldman, 2010) y le exige tomar decisiones también sobre su posición, ya sea para modificarla o bien para reforzarla, asimilando los nuevos saberes en el marco de los contenidos disciplinares habituales.

En la fase interactiva, se pueden presentar numerosos emergentes. Frente a la incorporación de estos nuevos saberes transversales, que muchas veces son socialmente controvertidos, suelen presentarse cuestionamientos por parte de las familias o de otros actores institucionales. Es posible que también se observen resistencias de variada índole por parte del estudiantado. Estas resistencias se podrían transformar en obstáculos para la enseñanza si generan temores e inseguridades en las y los docentes, imposibilitando respuestas adecuadas. Situaciones de este tipo se evidencian, por ejemplo, cuando se utiliza el término “ideología de género” de manera despectiva en los medios, o cuando la comunidad se agrupa con ideas conservadoras bajo el lema “con mis hijos no te metas”, o cuando se manejan concepciones erróneas a partir de ideas teóricas como la de “nativos digitales” o las políticas responsables del cuidado del ambiente.

Los temores y fantasías que pueden encontrarse en distintas personas y grupos requieren conversaciones que permitan desandar nociones equivocadas y ayudar a ubicar el tema en el marco de la formación ciudadana y de la convivencia, y sacarlo así de una mirada que suele poner el foco en el plano personal o familiar.

La fase postactiva, por su parte, es el momento ideal para reflexionar y para dialogar. Lo que aparece como un problema u obstáculo que ofrece la realidad, al problematizarlo colectivamente, se puede redefinir y permitir el reconocimiento de un camino o plan para encararlo. Dialogar entre colegas y con el estudiantado, con respeto y desde el rol de

enseñante, favorecerá una mejor articulación entre el currículum prescripto en los diseños curriculares y el currículum real que se desarrolla en las aulas. Por eso, es importante que los equipos docentes cuenten, como parte de su trabajo, con espacios y tiempos para evaluar las prácticas de enseñanza, seguir formándose, reflexionar sobre lo realizado y diseñar nuevas propuestas a la luz de los avances de su camino formativo. Esto también incluye hacer consciente la revisión de las posiciones y repensar colectivamente sobre los supuestos que impactan lo simbólico y lo material de la escuela.

En cuanto al lazo entre la “transversalización” de los contenidos y las posiciones docentes, cabe reiterar que estas últimas no son cerradas, sino que se construyen en relación con los problemas educacionales que se presentan. Cada definición alcanzada es provisoria y dinámica (Southwell, 2020), por lo que requiere de una acción y reflexión en y sobre la acción (Schön, 1992) que se efectúe de manera continua al interior del equipo docente. En estos espacios necesarios, se pueden analizar posturas hegemónicas instituidas y se así vislumbrar la apertura a nuevas ideas de tipo instituyente. El trabajo reflexivo articulado entre colegas docentes puede favorecer un desarrollo didáctico enriquecido por las miradas individuales a partir de los debates y construcciones colectivas en situaciones de respeto y construcción colectiva desde la diversidad, sin buscar eliminarlas en síntesis unificadoras.

La siguiente cita de Rosales López (2015) nos invita a pensar en la relación entre contenidos transversales y posiciones docentes, haciendo referencia a la necesaria coherencia entre el discurso y la acción, así como a la potencialidad de la reflexión colectiva:

Esta renovación cualitativa en el tratamiento de los contenidos convencionales, con el desarrollo implícito de los temas transversales, parece sólo posible de realizar cuando en el profesorado exista un conocimiento de la importante repercusión que estos temas tienen en la formación completa de sus alumnos. Dicho conocimiento se sitúa en la base del desarrollo de una actitud positiva hacia el trabajo con ellos. Pero no sería suficiente dicha actitud con ser fundamental. Parece necesario que el propio profesor integre en su vida dichos temas a fin de presentar a sus alumnos un modelo coherente de pensamiento e intervención. (...)

Por otra parte (...) es necesario que se intensifiquen en los centros escolares las sesiones de trabajo cooperativo, en las que las reflexiones individuales se transformen en una forma de reflexión grupal y puedan servir de base para la coordinación y el enriquecimiento mutuo (154).

La educación es un proceso sistemático, institucional y estructuralmente colectivo. Generar las condiciones para la construcción de trabajo colectivo genuino abona un terreno permeable para la identificación de las dificultades que conlleva la “transversalización” de contenidos vinculados con la ESI, ED y EAI y, con esto, la construcción de posiciones docentes que puedan habilitar distintas reflexiones y modos de abordaje (Espinoza, González, Lerner, Sadovsky y Vázquez, 2012).

Lo antes desarrollado evidencia la responsabilidad que los y las docentes asumen para garantizar y promover el acceso a la educación de calidad. Esta responsabilidad entra en diálogo con aquellas dificultades, perspectivas, resistencias, problemas que el mismo entorno social, las condiciones de producción socioeconómicas y culturales e, incluso, la propia subjetividad, tensionan.

Conclusiones

En este trabajo profundizamos sobre la noción de posiciones docentes y la “transversalización” de los contenidos vinculados a ESI, ED y EAI, propuestos en las políticas curriculares, con el fin de repensar las prácticas docentes. Pretendemos comprender la “transversalización” como parte integral de la enseñanza y como una oportunidad potente para presentar propuestas basadas en problemas o proyectos que faciliten la complejización y recontextualización del contenido.

En síntesis, es clave procurar el trabajo sobre el diseño de propuestas de enseñanza integrales desde un enfoque de derechos, así como el trabajo frente a los emergentes que interpelan al cuerpo docente, a partir de habilitar espacios para la discusión colectiva.

Estas acciones complejas de “transversalización” de los contenidos, que estas leyes impulsan, colaboran con la toma de posiciones docentes, dinámicas y en permanente construcción.

Referencias bibliográficas

- Birgin, A. y Pineau, P. (2015). Posiciones docentes del profesorado para la enseñanza secundaria en la Argentina: una mirada histórica para pensar el presente. *Revista Teoría e Prática da Educação*, 18(1), 47-61.
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En: *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI (pp. 91-103). Madrid, España: Santillana/UNESCO.
- Espinoza, A., González, H., Lerner, D., Sadovsky, P. Y Vázquez, S., (2012). Sobre el trabajo colectivo, colaborativo, cooperativo. *SUTEBA-CTERA-CTA*. Recuperado de: <https://www.suteba.org.ar/download/el-trabajo-docente-un-trabajo-colectivo-36703.pdf>
- Feldman, D. (2010). *Didáctica General*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Jackson, P. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Mastache, A. (2007). *Formar personas competentes*. Buenos Aires: Noveduc.
- Rosales López, C. (2015). Evolución y desarrollo actual de los Temas Transversales: posibilidades y límites. *Foro de Educación*, 13(18), 143-160. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.018.008>
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Southwell, M. (2020). *Posiciones docentes. Interpelaciones sobre la escuela y lo justo*. República Argentina: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Tedesco, J. C. (1996). Los desafíos de la transversalidad en la educación. *Revista de Educación*, 309 (enero-abril), 7-21.
- Velásquez Sarria, J. (2009). La transversalidad como posibilidad curricular desde la educación ambiental. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 5(2), 29-44. <https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/latinoamericana/article/view/5703>

Yanina Nascimento es Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires), Profesora para la Enseñanza Primaria y Diplomada en Educación Sexual Integral (FILO-UBA). Actualmente se encuentra cursando la especialización en Didáctica y Currículum (UNLZ). Forma parte de la cátedra de Didáctica General de la Dra. Anahí Mastache del Profesorado en Ciencias Jurídicas, Facultad de Derecho (Universidad de Buenos Aires). Además, se desempeña en gestión educativa como vicedirectora de Educación Primaria y en la Subsecretaría de Planificación Académica de la Facultad de Ingeniería UBA. También se desarrolla en Institutos de Nivel Superior (Instituto Privado de Formación Docente) en espacios curriculares vinculados al Campo de Formación General y al Campo de las Prácticas en Educación Primaria.

Verónica Pierri es Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires), Profesora para la Enseñanza Primaria (Normal 4) y Especialista en TIC y Educación (Escuela de maestros). Actualmente se encuentra cursando la especialización en Didáctica y Currículum (UNLZ). Forma parte de la cátedra de Didáctica General de la Dra. Anahí Mastache del Profesorado en Ciencias Jurídicas, Facultad de Derecho (Universidad de Buenos Aires). Allí participa del proyecto de investigación UBACyT vinculado a la enseñanza para la convivencia y la formación ciudadana en clases del Nivel Medio. También se desempeña en Institutos de Nivel Superior (PEP en ENS 9 y ENS 2) en espacios curriculares vinculados a Didáctica General y al Campo de las Prácticas. Asimismo, trabaja en Nivel Primario en escuelas de gestión estatal de la Ciudad de Buenos Aires como Facilitadora Pedagógica Digital.

Opinión Debates

Didacticología. Hacia una construcción histórica y epistemológica de la Didáctica como campo disciplinar

Sebastián Perrupato

Universidad Nacional de Mar del Plata
Consejo Nacional de Investigaciones Científico y Técnicas
sperrupato@gmail.com

Resumen

Hace unos años Camilloni definía la Didacticología como la disciplina encargada de estudiar los fenómenos epistemológicos de la Didáctica. Pensar y analizar la Didáctica desde esta perspectiva implica pensarla también en contextos socio-históricos que la contienen y le dan sentido.

El presente trabajo pretende analizar la constitución histórica de la Didáctica desde un enfoque que articula su historia interna y externa a partir de los marcos epistémicos que la contienen y le dan origen. En este sentido, analizar los orígenes fundantes de la disciplina nos permite comprender su estado actual y proyecciones a futuro.

Palabras claves

Didáctica; Epistemología; Historia de la Ciencia; Didacticología

Didacticology. Towards a Historical and Epistemological Construction of Didactics as a Disciplinary Field

Abstract

A few years ago Camilloni defined Didactics as the discipline in charge of studying the epistemological phenomena of Didactics. Thinking and analyzing Didactics from this perspective implies also thinking about it in socio-historical contexts that contain it and give it meaning.

The present work intends to analyze the historical constitution of didactics from an approach that articulates its internal and external history from the epistemic frameworks that contain it and give it origin. In this sense, analyzing the founding origins of the discipline allows us to understand its current state and future projections.

Keywords

Didactics; Epistemology; History of Science; Didacticology

Fecha de Recepción: 18/02/2023

Fecha de Aceptación: 11/04/2023

Didacticología. Hacia una construcción histórica y epistemológica de la Didáctica como campo disciplinar

Introducción

La Epistemología como disciplina ha tenido un marcado auge durante el siglo XX cuando las principales corrientes epistemológicas marcaron a fuego la trayectoria de una disciplina por entonces en formación. Hoy en día nadie discutiría los aportes que autores como Hempel, Popper, Kuhn, Lorenz o Lakatos hicieron al conocimiento científico y, sobre todo, a la definición de los límites entre la ciencia y la pseudociencia.

Diferentes disciplinas se esforzaron desde su constitución en demostrar que pertenecían al grupo de los que tenían, como afirmó Morin alguna vez, el “consenso de las batas blancas” (1984: 54). El auge de las teorías posmodernas —particularmente los aportes de Feyerabend— volvieron cada vez más borrosa la demarcación entre lo científico y lo no científico disminuyendo los esfuerzos por demostrar científicismo con la llegada del nuevo milenio. Esto pareció llevarse consigo también la necesidad de una reflexión interna de las disciplinas que contribuyera no solo a la generación de nuevos conocimientos, sino también a la búsqueda de sentido de sí misma.

En el seminario central de la Segunda Fábrica de Ideas, Camilloni (2017) insistía sobre la urgencia de pensar la matriz científica de la Didáctica y generar una teoría del conocimiento propia. Llamó a esta necesidad epistemológica “Didacticología”, en una combinación entre la Didáctica y la Epistemología. Unos años después esta deuda no está para nada saldada, la Didáctica sigue siendo un campo demarcado por los propios didactas más que reconocido por otras disciplinas (Camilloni, 1993) y reclama para sí una reflexión profunda sobre su constitución científica, sus objetos y las proyecciones a futuro.

El presente trabajo pretende avanzar en los lineamientos de la Didacticología ofreciendo una reflexión histórica y epistemológica de la Didáctica. Para hacerlo, se recurre a una reflexión a partir de obras claves del campo que nos permitan analizar las transformaciones en cuanto a su definición y la constitución de su objeto de estudio, aquello que Lakatos (1974) llamó la historia interna de la ciencia. En este sentido, como hemos sostenido en otra

oportunidad (Perrupato, 2021), creemos que pensar la historia de la Didáctica es pensarnos a nosotros mismos, pensarnos en tanto enseñantes e investigadores de una disciplina resultado de una construcción histórica en permanente resignificación.

Hacia una construcción histórica y epistemológica de la disciplina

La demarcación del campo disciplinar es el producto de años de historia en los que se va constituyendo, adquiriendo sentido, definiendo o redefiniendo su objeto de estudio y distinguiéndose de otras disciplinas con las que en algún momento resultó hermana. La tendencia general a la diferenciación de las ciencias, que ya ha marcado magistralmente Wallerstein (1998), es una realidad, como lo es el hecho de que cada vez con mayor ahínco los investigadores recurren a la transdisciplina como forma de análisis de un objeto desde múltiples aristas.

La Didáctica en los últimos años “ha ido creciendo y se ha ido modificando, ha atravesado por diferentes procesos, ha establecido vínculos con diferentes disciplinas y ha recibido varios cuestionamientos” (Picco, 2017: 1) y su lugar en la actualidad es el resultado de una constitución histórica que la fue definiendo y le fue dando sentido.

Etimológicamente la palabra “didáctica” aparece asociada al verbo *didáskein* que significa enseñar o instruir. De ahí que sus orígenes aparezcan asociados a la enseñanza. Como afirma Grisales Franco “la palabra didáctica se ubica en el campo de lo práctico, en tanto es una acción, y porta los sentidos de enseñanza, instrucción y maestro” (2012: 205).

La idea dominante sobre Edad Media como un periodo oscuro tiende a negar sistemáticamente los aportes en materia educativa. Pero no podemos menospreciar la intencionalidad didáctica que llevó consigo la constitución de la *Lectio*, la *Questio* y la *Disputatio* durante este periodo¹. De igual modo, resulta fundamental *Didascalicon*, obra que san Víctor publicó en 1120 y que consistía en una suerte de manual con métodos educativos y una sencilla y clara teoría educativa basada en las artes liberales.

¹ La escolástica medieval baso su sistema de enseñanza en la *Lectio*, la *questio* y la *disputatio*. Se trataba básicamente de tres momentos de la enseñanza en los que se leía, se le hacían preguntas al texto y se planteaban objeciones. Las disputas adquirieron a lo largo de la modernidad en sentido de representaciones, los Jesuitas hicieron de las disputas espacios de representación entre dos grupos que discutían sobre un tópico (Perrupato, 2021).

Fue en la modernidad, sobre estas bases, que la Didáctica adquirió un carácter pedagógico y comenzó a definirse con un sentido propio. Ratke (1629) en su libro *Principales Aforismos Didácticos* le otorgó por primera vez un sentido centrado en la enseñanza.

Pero su consagración se la debemos a Comenio con su obra *Didáctica Magna o arte de enseñar todo a todos*. Su preocupación por la enseñanza a los niños lo impulsó en la búsqueda de un método universal funcional al ideal pansófico que el autor buscaba. Claro que, como afirma Aguirre Lora (2017), la dimensión operativa del autor no puede desprenderse de su concepción de naturaleza y de la cosmovisión religiosa que obligaba a normar la enseñanza. De este modo, la incipiente disciplina adquiriría uno de los principales interrogantes —el principal podríamos decir— y del cual es hoy en día muy difícil de desprenderse: ¿cómo enseñar?.

Mas allá de las implicancias de este ideal pansófico, que ya hemos analizado en otra oportunidad (Perrupato, 2021), interesa detenernos en lo constitutivo que es para la Didáctica que sus orígenes estén vinculados al método. Niiniluoto (1993) ha señalado que, mayormente, los trabajos sobre Epistemología han centrado su interés en las ciencias básicas dejando de lado las ciencias aplicadas. La distinción entre ciencias básicas y aplicadas no es la mera distinción entre ciencia y tecnología, por el contrario, Niiniluoto coloca a las ciencias aplicadas entre ambas. En este sentido, la Didáctica de Comenio se encontraría entre lo constitutivo de una disciplina aplicada que trazó el camino a nuevas articulaciones disciplinares, pero que, además, dio origen a una nueva tecnología: el libro. Esta preocupación por enseñar a todos de manera simultánea fue impulsora de la primera tecnología didáctica, el primer dispositivo para la enseñanza, creado con intencionalidad didáctica y, por tanto, producto de la aplicación de la ciencia. ¿Es el libro la Didáctica? No, pero sí hay que entenderlo como una tecnología, un artefacto cultural, producto de lo que la disciplina gestó.

El Renacimiento europeo dio, sin duda, muchos otros intelectuales preocupados por la enseñanza y el aprendizaje. Cabe señalar que en la modernidad los límites entre el proceso de enseñanza y de aprendizaje aún aparecían difusos; será justamente tarea de este tiempo diferenciar ambos fenómenos para que el siglo XX pueda volver objeto de

estudio al primero. En estas fronteras difusas, se sitúan personajes como Locke (1632-1704) que en su preocupación por el aprendizaje buscó un método experimental que fuera funcional a la generación de conocimiento.

En esta misma línea, resulta fundamental la propuesta de Rousseau (1712-1778) cuya obra daba origen a lo que hemos dado en llamar el contubernio entre la Psicología y la educación (Perrupato, 2016). Es en él que se hace evidente un nuevo interrogante de la Didáctica: ¿qué enseñar?

La propuesta que Rousseau esbozaba en el *Emilio*, se alejaba del ideal pansófico de Comenio en tanto reconocía que en el niño existían diferentes etapas o estadios de desarrollo y que a cada uno le correspondía un saber distinto, pero también un modo diferente de enseñar. En este sentido, el rol docente adquiriría mayor relevancia en tanto le correspondía decidir lo que el alumno era capaz de aprender en función de su capacidad cognitiva.

Durante el siglo XIX, otros intelectuales caminarán por las sendas trazadas por este y otros ilustrados. La preocupación por el qué enseñar llevó a autores como Pestalozzi (1746-1827), Spencer (1820-1903) o Durkheim (1850-1917) a pensar la educación a través del cientificismo propio del positivismo dominante. En esta línea, Herbart (1776-1841) definía la Didáctica como “la teoría sobre de la instrucción” (1935: 44). Sobre ella se construiría una enseñanza centrada en la verbalización y el “magistrocentrismo” que reposaba en la idea de que el docente tenía un saber universal que podía volcar en la mente de los aprendices.

El siglo XX sorprendía a la Didáctica con nuevos interrogantes que sentaron las bases de una naciente constitución disciplinar con centro en el sujeto, sus necesidades y posibilidades de construcción. De esta manera, autores como Dewey (1859-1952), Decroly (1871-1932), Freinet (1896-1966) y Ferriere (1879-1960), se mostraron encaramaron en dos concepciones didácticas en las que tradición e innovación convivían con la preocupación por el sujeto. ¿A quién enseñar? Fue la pregunta clave.

Volver la vista al sujeto ha sido uno de los aportes fundamentales de este momento de la Didáctica que aún no se constituía como disciplina científica, pero comenzaba a adquirir un modelo basado en recomendaciones que sentaban las bases de la Escuela Nueva. Métodos centrados en la experiencia, preocupación por la diversidad y una

enseñanza en la libertad y democracia fueron los pilares sobre los que se construyeron itinerarios didácticos que las escuelas debían respetar para formar parte del movimiento.

Pero el siglo XX abriría también las puertas al conductismo psicológico que en Didáctica se proyectó en la pedagogía por objetivos. La preocupación por el “¿para qué?” abrió paso a un tecnicismo eficientista que pretendió generar una serie de procedimientos, un método universal que permitiese enseñar a partir de un modelo establecido que se adecuaba a los objetivos prefijados: la Taxonomía de Bloom se hizo por entonces muy popular. Un método que se presentaba a sí mismo infalible en la perversa secuencia de causa-efecto que dejaba la Psicología conductista a su paso. Esto llevaba a que autores como Mattos definieran a la Didáctica como un “conjunto de doctrinas, principios, normas y técnicas de acción educativa” (1963: 6). Esta decisión sentaba las bases del cientificismo en Didáctica ya que estas “recomendaciones” se mostraban como resultado de “indagaciones científicas de los investigadores y (...) la experimentación objetiva de los educadores” (Mattos, 1963: 6). La Didáctica adquiría así un halo cientificista; por primera vez se pensaba como una ciencia de la enseñanza y buscaba con ello el carácter infalible que por entonces se le atribuía a la misma.

Las ideas constructivistas, que irrumpieron con fuerza en la Psicología desde la década del sesenta, abrieron nuevas posibilidades para la disciplina. Afianzada en la disciplinarización que había traído consigo el tecnicismo anterior, la Didáctica vio en la idea de construcción de conocimiento una puerta a nuevas teorías, formas de saberes disciplinares que tuvieron su centro en la reflexión. A esto contribuyeron también las nuevas propuestas pedagógicas que nutrieron a la Didáctica de un sentido crítico y una fuerte preocupación por el contexto. La triada didáctica tradicional (docente-alumno-contenido) se complejizaba ahora con un componente, el contexto, indispensable para pensar las formas de enseñanza.

En América Latina algunos procesos llegan un poco más tarde y la pedagogía por objetivos marcó la agenda educativa hasta entrada la década del noventa cuando un grupo de pedagogas como de Alba, Barco, Litwin, Davini, Souto y Camilloni, entre otras, hicieron suyas las ideas del filósofo estadounidense Fenstermacher (1989) para quien

existía una relación ontológica entre los procesos de enseñanza y de aprendizaje y no una correlación causal.

Con esta invitación, las autoras exhortaban a la construcción de una “Nueva agenda” para la Didáctica (Litwin, 1996) que pusiera sobre la mesa la necesidad de una reflexión crítica de la enseñanza y, al mismo tiempo, sobre la disciplina en sí misma. En este sentido, la Didáctica era definida como la “teoría acerca de las prácticas de la enseñanza significadas en los contextos socio-históricos en que se inscriben” (Litwin, 1996: 94). Esta nueva concepción no se alejaba de la preocupación por la demarcación disciplinar, en la necesidad de una reflexión epistémica permanente, pero situaba las prácticas en un contexto que las contenía y les daba sentido.

Los planteos sobre la “Nueva agenda” abrieron un universo de posibilidades para la investigación en el campo de la Didáctica y de la formación del profesorado. Surgieron nuevas formas de investigación, desde la década del noventa hasta la actualidad, que articulan los estudios disciplinares con inéditas formas de construcción de saberes: las nuevas tecnologías y la narrativa se dieron cita en una agenda que ya no es nueva sino novísima. Cuando se invitaba a su construcción, el campo disciplinar estaba aún en desarrollo, la reflexión epistémica sobre sí misma era inexistente y la producción académica sobre el tema difícilmente alcanzaba el nivel de maduración de las ciencias consagradas. Hoy, el panorama es diferente, en diversas partes del mundo surgen jornadas, congresos y seminarios preocupados por la enseñanza. Pero es la reflexión epistémica la que marca el grado de madurez de la ciencia; en este sentido, es la Didacticología la que define —o debería definir— los lineamientos de esta novísima agenda de la Didáctica.

Recientemente Picco, Marchese y Hoz (2020) realizaron una investigación que retomaba los lineamientos de Baraldi (2006) y se preocupan por la producción de saberes en torno al campo de la Didáctica. Las autoras —que parte del análisis de los principales congresos y jornadas en el país— llegan a algunas conclusiones que presentan la situación actual de la disciplina. Así, según las autoras, los estudios actuales toman diversas vías de análisis: la clásica tensión entre la Didáctica General y las Didácticas específicas, la Didáctica y la formación docente, la Didáctica y las políticas educativas, con particular énfasis en los nuevos formatos escolares (plurigrado, interculturalidad, educación especial),

la mirada institucional de la Didáctica y la vinculación de la Didáctica y las Nuevas Tecnologías, línea iniciada por Litwin en torno al nuevo milenio.

Sin duda, estas temáticas siguen aún vigentes, algunas con menos énfasis evidencian un progresivo abandono. Por ejemplo, la tensión entre la Didáctica general y las didácticas específicas tiende a diluirse en una complementariedad armoniosa que no reclama campos de análisis distintivos y que pareciera dar menos espacio a los saberes a enseñar y más lugar a las generalidades, propias de la primera, mientras las segundas se hacen eco de una propuesta más normativa asociada a los saberes a enseñar.

Temas siempre vigentes como la evaluación no pierden significado y ganan lugar en la novísima agenda de la Didáctica con nuevas preguntas que problematizan su lugar en la enseñanza. Temas clásicos como este conviven con nuevos temas como la “educación integral de las sexualidades, las relaciones y construcciones identitarias sexo genéricas, la reflexión epistemológica o de segundo orden de la Didáctica como disciplina, la enseñanza bilingüe o los vínculos con las culturas aborígenes” (Picco, Marchese y Hoz, 2020: 51).

Las últimas jornadas sobre Didáctica General, que se llevaron adelante desde la Red Intercátedras de Didáctica General (Mar del Plata, 2021-Buenos Aires, 2022) con centenar de participantes y la presentación de ponentes de diferentes universidades argentinas y latinoamericanas, son una muestra de la vitalidad del área, pero también de los temas que marcan la agenda en la actualidad (Kap y Perrupato, 2022). Algunas de las temáticas relevadas en los trabajos de Baraldi (2006) y de Picco, Marchese y Hoz (2020) adquieren mayor presencia. En esta línea, se evidencian nuevos estudios sobre la Didáctica y las culturas otras o investigaciones que abordan la reflexión epistemológica del campo. Al mismo tiempo, surgen nuevos problemas como la articulación entre la Didáctica y la narrativa, la transmedia y la extensión.

Mención aparte merecen las posibilidades abiertas por la pandemia que no solo recolocan en agenda la enseñanza mediada por tecnologías —tema que ya había caracterizado a la agenda de los noventa—, sino que vuelven la mirada a formas de enseñanza que ya no buscan ser universales sino, por el contrario, entramarse en la urdimbre de significados que dan cuerpo a una Didáctica contextual y situada, pero en red.

Se vuelve así a una comprensión del enseñante como sujeto afectante y afectado por las particularidades propias de una enseñanza en “tiempo presente” (Maggio, 2012).

Reflexiones finales o del sentido de la Didáctica como utopía

Se evitaron, por una cuestión de espacio, ciertas discusiones provenientes del campo del currículum, así como también aquellas sobre la institucionalización de la Didáctica en tanto política educativa. Preferimos concentrarnos en las transformaciones propias de la Didáctica en su historia interna, es decir, en la definición y constitución de su objeto de estudio. Pero no escapamos a la utilidad de la disciplina, el criterio de normalidad que para muchos aún hoy tiene la Didáctica debe ser resignificado (Feldman, 2002; Camilloni, 2007; Davini, 2008; Picco, 2020). Como ha sostenido Litwin (2008), en alguna oportunidad, ni como teoría, ni como práctica, la Didáctica se orienta a la definición e implementación de normas, sino a configuraciones didácticas, es decir, a formas particulares en las que el docente despliega articulaciones destinadas al aprendizaje del alumno.

La Didáctica como disciplina científica no debiera ser normativa, va más allá de una “caja de herramientas”. Por el contrario, busca ser una suerte de reflexión sobre las prácticas de enseñanza (propias y ajenas), más parecida a las ciencias aplicadas que a la tecnología, pero con un alto componente reflexivo. Nadie se atrevería a discutir el valor de la Historia o la Filosofía como campos disciplinares pese a que su objeto no tiene ninguna utilidad práctica ¿Por qué entonces se discutiría una Didáctica que no sea normativa?

Así como la Historia o la Filosofía son necesarias en la constitución de sujetos críticos para la sociedad en la que vivimos, la Didáctica es necesaria en tanto formadora de docentes críticos con las prácticas de enseñanza en las que operan constantemente. Por supuesto que queda la utopía, en este sentido, como ha señalado hace ya algunos años Gimeno Sacristán (1978) para las Ciencias de la Educación, la Didáctica opera en el plano de la utopía en tanto es a la vez proyección, sueño, idea sobre lo que podría ser en constante contraste con lo que es. Una Didáctica que exige una permanente reflexión sobre sí misma en tanto disciplina para trazar nuevas agendas, nuevos sueños, nuevas utopías...

Referencias bibliográficas

- Aguirre Lora, M. (2017). Juan Amós Comenio, o de las historias entramadas en el *Magno Arte de la Didáctica*. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(11), 1-13.
- Baraldi, V. (2006). La investigación en Didáctica: acerca de sus temas y problemas. *Itinerarios educativos*, 1, 34-58.
- Camilloni, A. (1993). Epistemología de la Didáctica de las ciencias sociales. En B. Aisenberg, y S. Alderoqui (comp.). *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones* (pp. 25-41). Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. (2007). Justificación de la didáctica. En A. Camilloni, E. B. Cols, L. Basabe y S. Feeney. *El saber didáctico* (pp. 17-39). Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. (2017). Epistemología de la Didáctica. II Fabrica de Ideas, Mar del Plata, 6 al 9 de marzo de 2017.
- Davini, M. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- De Mattos, L. (1963). *Compendio de Didáctica General*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Feldman, D. (2002). Reconceptualizaciones en el campo de la Didáctica. En V. C. de Souza, y D. Gonçalves (eds.). *Didáctica e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos* (pp. 69-84). Rio de Janeiro: Alternativa.
- Gimeno Sacristán J. (1978). Explicaciones, norma y utopía en las Ciencias de la Educación. En A. Escolano (ed.). *Epistemología y educación* (pp. 158-167). Salamanca: Sígueme.
- Grisales-Franco, L. M. (2012). Aproximación histórica al concepto de didáctica universitaria. *Educ. Educ.* 15 (2), 203-218.
- Herbart, J. (1935). *Bosquejo para un curso de Pedagogía*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Kap, M. y Perrupato, M. (2022). *Diálogos, Transformaciones e Innovaciones en el campo de la Didáctica*. Mar del Plata: UNMdP.
- Lakatos, I. (1974). *Historia de la ciencia y sus reconstrucciones racionales*. Madrid: Tecnos.
- Litwin, E. (1996). El campo de la Didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En A. Camilloni, M. C. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M. Souto y S. Barco. *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 91-116). Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

- Morin, E. (1984). *Ciencia con conciencia*. Barcelona: Anthropos.
- Niiniluoto, I. (1993). The Aim of Applied Research. *Erkenntnis*, 38, 1-21.
- Perrupato, S. (2016). Raíces de un contubernio: Psicología y Educación en la obra de Jean Jacques Rousseau. *Cuadernos Chilenos de Historia de la educación*, 5(3), 8-20.
- Perrupato, S. (2021). La Didáctica General en clave histórica. Trayectorias, prospectiva y líneas abiertas. *Trama Educativa*. Mayo de 2021 disponible en: <https://tramaeducativa.ar/la-didactica-general-en-clave-historica-trayectorias-prospectiva-y-lineas-abiertas/>
- Perrupato, S. (2021). Innovación educativa y universidad jesuita. Propuestas de enseñanza para la Monarquía Hispánica en el siglo XVIII. *Revista Brasileira de História da Educação*, 21, (182), 2021, 1-29. disponible en: <https://www.scielo.br/j/rbhe/a/SXJFT7GVpmKczWNHqpvLCTq/?format=pdf&lang=es>
- Picco, S. (2017). Introducción: reflexiones en torno a la historia y al presente de la Didáctica general. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(11), 1-4.
- Picco, S (2020). Reflexiones acerca de la actualidad de la Didáctica. En A. D. Rico Molano (ed.). *Epistemologías de la Didáctica: sentido y aplicaciones en las prácticas investigativas y de enseñanza* (pp. 101-125). Bogotá: USTA.
- Picco, S.; Marchese, E.; y Hoz, G. (2020). ¿Sobre qué temas produce saberes la Didáctica en la actualidad? En M. I. Barcia, S. de Moraes Melo y S. Justianovich (coords). *Didáctica y prácticas de la enseñanza en la formación del profesorado. Conceptualizaciones y experiencias en Ciencias de la Educación* (pp.31-55). La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP).
- Ratke, W. (1628). *Aphorisma Didactici Precipui* (principales aforismos didácticos). Érfurt.
- Rousseau, J. (1762). *Emilio o de la educación*. Edición y estudio preliminar por: Iglesias, M. (2008) Madrid: EDAF.
- San Victor, H. (1120). *Didascalicon de studio legend*. Edición bilingüe y estudio preliminar por: Muñoz Gamero, C. y Arribas Hernández, M.L. (2011). Madrid: UNED.
- Wallerstein, I. (1998). *Abrir las ciencias sociales*. España: Ed. Siglo XXI.

Sebastián Perrupato es Profesor, Licenciado, Magister y Doctor en Historia por la Universidad Nacional de Mar del Plata, donde desarrolla sus tareas como Investigador asistente del CONICET. Es, además, Doctor en Humanidades y Artes con mención en educación por la Universidad Nacional de Rosario. Recientemente culminó su posdoctorado en la Universidad de Buenos Aires. Se desempeña como Jefe de Trabajos Prácticos en la cátedra de “Didáctica General” y como Ayudante en “Historia Moderna” (Facultad de Humanidades, UNMdP). Ha realizado especializaciones y maestrías en el campo de las Ciencias sociales y de la Educación en el país y en el exterior. Dirige proyectos de Investigación y extensión en la UNMdP. Ha participado en numerosos Congresos y Jornadas del área, cuenta con múltiples publicaciones en revistas científicas nacionales e internacionales y varios libros de su autoría y co-autoría.

Opinión Debates

Construir saberes didácticos en escenarios universitarios híbridos: desafíos y provocaciones

Sonia Sansot

Universidad Nacional del Comahue, Argentina
soniasansot@gmail.com

Agustín Garzón

Universidad Nacional del Comahue, Argentina
agustingarzon14@gmail.com

Resumen

La construcción del saber didáctico se materializa en la multiplicidad de acciones y decisiones desplegadas en las prácticas de enseñanza. Es un proceso entramado, complejo, que apela a un fondo común de conocimientos sedimentados históricamente y que en la actualidad afronta múltiples dificultades. Ante las profundas transformaciones culturales de las últimas décadas, aceleradas con la pandemia por COVID-19, aquellos saberes didácticos construidos históricamente, formalizados y transmitidos en la formación docente universitaria, resultan insuficientes para ejercer el oficio de enseñar en la contemporaneidad. Los actuales escenarios universitarios híbridos interpelan e incomodan en sus prácticas de enseñanza y particularmente confrontan al campo didáctico, pues lo desafía en sus bases constitutivas. El presente artículo da cuenta del inicio de una investigación que pretende indagar, desde la Teoría de la Actividad, la construcción de saberes didácticos mediante prácticas de enseñanza desplegadas en los actuales escenarios universitarios híbridos de formación docente.

Palabras clave

Saber didáctico, formación docente, teoría de la actividad, escenarios universitarios híbridos

Constructing Didactic Knowledge in Hybrid University Scenarios: Challenges and Provocations

Abstract

The construction of didactic knowledge materializes in the multiplicity of actions and decisions deployed in the teaching practices. It is a complex process that calls upon a

common background of historically sedimented knowledge and that currently faces multiple difficulties. In light of the deep cultural transformations in the last decades, accelerated by the COVID-19 pandemic, which didactic knowledge built up historically, executed and transmitted during university teacher training, turns out to be insufficient to teach in the contemporary world. The hybrid model in the current university scenario questions and becomes inconvenient for its teaching practices and specifically confronts the didactic area because it challenges its foundations. This article displays the starting point of a research that, based on the Activity Theory, pretends to inquire the construction of didactic knowledge through teaching practices displayed in the hybrid model of the current university teacher training scenarios.

Keywords

Didactic knowledge, teacher training, Theory activity, hybrid university scenarios

Fecha de Recepción: 16/02/2023

Fecha de Aceptación: 05/04/2023

Construir saberes didácticos en escenarios universitarios híbridos: desafíos y provocaciones

Planteos de un Proyecto de Investigación situado

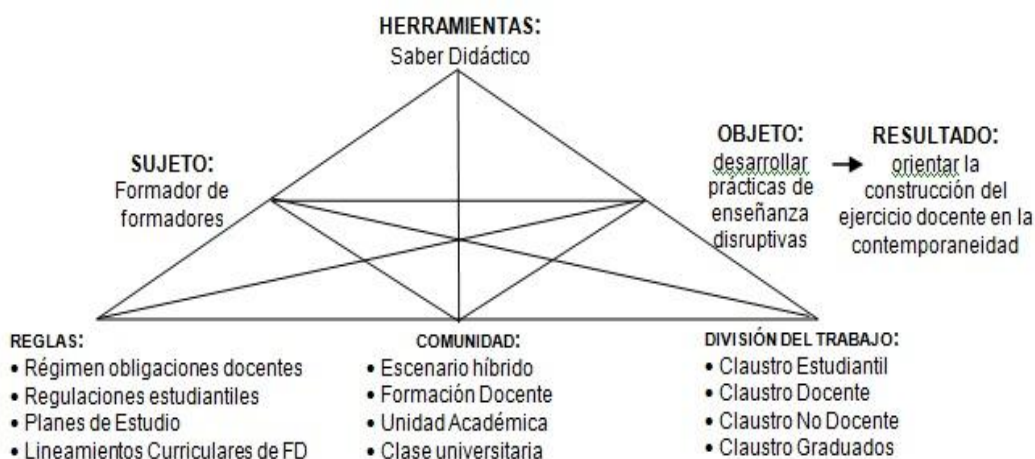
El presente artículo constituye la primera producción de una investigación recientemente iniciada que pretende indagar, desde la Teoría de la Actividad, el proceso de construcción de saberes didácticos como mediador de las prácticas de enseñanza desplegadas en los actuales escenarios universitarios híbridos de formación docente. Los estudios relevados (Soletic, 2021; Landau y otras, 2021; Lion y otras, 2021; Maggio y otras, 2021; Maggio, 2021; Furman, 2021; RedTE.Ar, 2021; Casablanca, 2021; Kap, 2020; Rogovsky y Chamorro, 2020), analizan diversas propuestas desarrolladas durante la emergencia sanitaria por COVID-19.

RedTE.Ar (2021) y Kap (2020), coinciden en que los desafíos afrontados exceden la coyuntura en el abordaje de prácticas de enseñanza universitaria y plantean requerimientos epistemológicos al campo didáctico pues las tecnologías atraviesan la construcción del conocimiento y las tendencias culturales constitutivas de la subjetividad de las nuevas generaciones. Las prácticas de enseñanza oscilaron entre la tradición y la disrupción en escenarios híbridos de formación docente universitaria. Se alteraron las coordenadas espacio-temporales de la clase universitaria y se requirió gran capacidad de anticipación de la trayectoria formativa considerando las mutuas afectaciones entre interacciones y actividades, a partir del acceso a contenidos a demanda y en el marco de profundas transformaciones culturales.

A nivel regional, son escasos los trabajos sobre los saberes didácticos entendidos como instrumentos de mediación en la construcción del ejercicio docente contemporáneo. Un abordaje local de contrastación empírica nos permitirá comprender la significatividad de la enseñanza universitaria respecto de esta problemática. Si bien la Teoría de la Actividad se focaliza en los procesos de aprendizaje, resulta sugerente para analizar las prácticas de enseñanza pues aporta una unidad de análisis que responde a la necesidad de ampliar la mirada cognitiva, más allá de la relación sujeto-objeto, situando esta relación 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: los saberes didácticos. Este referente conceptual será una herramienta teórico-metodológica para comprender las prácticas de enseñanza como un Sistema de Actividad donde es posible identificar un tipo ideal “puro” tal como se muestra en la siguiente figura, adaptada de Engeström (2001):



Investigar en una marea de incertidumbres

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 introducirse una novedad en cualquiera de sus componentes (en este caso el escenario híbrido), habrá modificaciones y contradicciones en sus interacciones. En perspectiva socio-cultural, los instrumentos de mediación no son herramientas neutras, sino que integran las comprensiones de las prácticas en que se usan.

Dado que los componentes del Sistema y sus interacciones expresan nuestras hipótesis, sostenemos que un escenario híbrido en la formación docente universitaria interpela e incomoda 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, el grado y aún el posgrado, resulta insuficiente para el ejercicio docente en la contemporaneidad.

La educación superior argentina fue interpelada por la inclusión de tecnologías digitales, en general, y de plataformas *e-learning*, en particular, desde hace varias décadas. Esta aceleración digital fue crítica durante la crisis sanitaria que desencadenó la pandemia por COVID-19. La enseñanza remota de emergencia (Pedró, 2020) cuestionó a disímiles formaciones y/o experiencias para dar continuidad a las trayectorias educativas.

En la coyuntura, las prácticas de enseñanza se adaptaron a las condiciones y posibilidades establecidas: seleccionar contenidos, definir entornos amigables, sostener la interacción, revisar la acreditación, entre otros. Las adaptaciones se desplegaron aceleradamente, quizás considerando tendencias culturales y accesibilidad en un escenario hostil atravesado por la enfermedad, la muerte, la incertidumbre y la crisis económica (Landau y otras, 2021). Estas definiciones se decidían durante los cursados, configurando un escenario híbrido que, aun presentando gran diversidad de experiencias, no es nuevo en nuestra realidad universitaria, tal como ya lo expresaba De Pablos (2018).

La enseñanza universitaria conoce estos escenarios como *blended learning* o bimodalidad. Ambrosino y Aranciaga (2017) sitúan la incorporación de tecnologías digitales en torno al año 2000, con particular énfasis en plataformas de educación a distancia y mediante la inclusión de dispositivos *on-line*, a prácticas ancladas en la cultura presencial. El *e-learning* apoyó la gestión de asignaturas presenciales y proyectos a distancia y se consolidó en diferentes opciones: plataformas de código abierto y acceso libre, propietarias y de desarrollo propio.

La incorporación de plataformas e Internet al Sistema Universitario Público abarcó la formación de pregrado, grado y posgrado, configurando un escenario híbrido pre-pandemia que desafió los saberes didácticos. Más acá en el tiempo, para Soletic (2021) las mediaciones tecnológicas permiten articular instancias de trabajo presenciales y remotas, aprovechando las fortalezas y posibilidades que ofrece cada espacio. Los escenarios híbridos brindan diversidad de opciones flexibles: modelo simultáneo, alterno, adaptado a las necesidades estudiantiles, basado en la actividad y los contenidos de la enseñanza. Es decir que, la velocidad para desarrollar competencias digitales se aceleró y, consecuentemente, se multiplicaron los interrogantes para la enseñanza: ¿“vivos” en redes sociales? ¿*podcasts*? ¿videoclases? ¿murales? ¿producciones mediante *memes*, narrativas digitales, infografías interactivas, hilos? ¿*gamificar* actividades?

Hacia una nueva configuración de los saberes didácticos

Hoy, los escenarios híbridos de la formación docente requieren nuevos saberes didácticos que articulen la construcción de conocimiento disciplinar con tecnologías y tendencias culturales. Al requerimiento de doble experticia (qué y cómo enseñar), se suma el dominio de saberes tecnológicos (Koehler, Mishra y Cain, 2015), pues la cultura digital permea la académica, interpeándola desde un mundo fragmentado y veloz que formatea rasgos cognitivos novedosos, *“pensamiento atomizado, sin jerarquización semántica, no relacional, no explicativo, no argumentativo”* (Litwin, 2008: 144).

El concepto *“hibridación”* fue aportado 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. En el campo didáctico, planteó interrogantes diversos y complejos a las concreciones de las prácticas de enseñanza para ensamblar, en una experiencia unificada, lo que sucede en la virtualidad con lo que ocurre en la presencialidad, apartándose de una lógica binaria (Maggio, 2021).

Según estos aportes e investigaciones anteriores del equipo de investigación,¹ se conceptualiza a los saberes didácticos 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”* (De Pascuale y Sansot, 2021:1). 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, no necesariamente, siguen modelos preestablecidos y permanecen inexplorados.

Lévy (2007) denominó *cultura digital* a la omnipresencia de tecnologías digitales y los cambios profundos en torno a la producción, organización y distribución de información y conocimiento con formas más flexibles e interactivas. Por ello, en el marco de la investigación nos preguntamos: ¿cómo se configuran los saberes didácticos en las

¹Equipo del Proyecto de Investigación (2018-2021). *Las prácticas de enseñanza en los Profesorados: un estudio sobre la construcción de los saberes didácticos en la Universidad Nacional del Comahue*.

prácticas de enseñanza que se despliegan en los actuales escenarios híbridos de formación docente universitaria?, ¿cómo se constituyen dichos escenarios híbridos?, ¿qué implica la hibridez ante las posibilidades interactivas y comunicacionales que ofrecen las tecnologías digitales?, ¿cómo se transforma la construcción de saberes didácticos cuando las/los formadores incluyen tecnologías digitales?

Situar estos interrogantes en un particular escenario universitario híbrido de formación docente, nos permitirá colaborar con la construcción del oficio de enseñar, entendido como un oficio intelectual. Proponemos que la Formación Docente Universitaria constituye un *escenario* donde se despliegan las prácticas de enseñanza, conceptualizándolo como un espacio temporal organizado física, económica, política y socialmente para desarrollar una actividad. Este escenario no es negociable por el individuo, es exterior y no obstante lo abarca, proporcionando un marco institucional en el que se constituye el *ambiente* (Lave, 1988, citado en Engeström, 2001).

Ya hace tiempo, Maggio (2012) identificó *prácticas de inclusión genuina* de tecnologías que: a) reconocen la articulación entre la construcción de conocimiento disciplinar y los usos de tecnologías; b) valoran las transformaciones culturales; c) recuperan problemas de enseñanza originales. Particularmente, sus hallazgos pre-pandemia (2018) son relevantes aquí al plantear que la clase universitaria, tal como se desarrolló históricamente, ha ido perdiendo sentido pues lo que se solía hacer desde una perspectiva didáctica clásica ya está disponible a demanda. También propuso una *didáctica inmersiva* (2013) como metáfora de la cultura contemporánea con propuestas de comunidades globales (*fanfiction*) en que el saber se desea y construye desde la *inteligencia colectiva* e Internet juega un papel crucial por sus características: metamedio, multimodal, no lineal, inherentemente participativo-interactivo e inmersivo.

En el mismo sentido, Kap (2020) propone una *didáctica transmedia* reconociendo mutaciones en la enseñanza con diferentes medios y lenguajes que funcionan como interfaz y mediación del conocimiento en un mundo de relaciones complejas. Plantea que los modos de la clase, la disciplina y la enseñanza viran a lo audiovisual y digital, lo que requiere concebir prácticas de enseñanza disruptivas y a la vez, reflexivas y críticas, para repensar lo que sucede en el aula. En estas prácticas de enseñanza, se conectan cuestiones aparentemente inconexas como tecnología, teatro, pintura, música,

videojuegos, deportes, cine, series televisivas o eventos sociales “en una producción que crea un infinito de superficies enredadas que no se prolongan en figuras preconcebidas ni en modelos comunicativos definidos” (Kap, 2020: 99).

La potencia de las orientaciones teóricas mencionadas, así como el acontecer en los escenarios híbridos (Sansot, 2020), señalan la necesidad de reconfigurar los saberes didácticos para orientar las decisiones que requiere la articulación del entorno físico y el virtual: ¿trabajo colaborativo?, ¿grupos pequeños, duplas, individual?, ¿salas virtuales?, ¿tutorías individuales o grupales?, ¿instancias sincrónicas, asincrónicas?, ¿contenidos a demanda?, ¿presencialidad remota?, ¿e-valoración?

Los interrogantes planteados hasta aquí agregan complejidad a la ya difícil tarea de enseñar y requieren que los *conocimientos didácticos* se reactualicen en los actuales escenarios híbridos, para reconfigurarse como *saberes didácticos*. Las prácticas de enseñanza desplegadas, lejos de presentarse como algo coyuntural, generan profundas contradicciones con el resto de los componentes del Sistema de Actividad presentado, que no es estable y armonioso. Por ello mismo debe ser cuestionado, reconstruido mediante análisis históricos y contrastado con datos empíricos.

Se realizará un estudio exploratorio desde una perspectiva cualitativa y en el marco del paradigma crítico interpretativo. La unidad de análisis se centra en los saberes didácticos que se despliegan en las prácticas de enseñanza de propuestas formativas de pregrado, grado y posgrado de la Facultad de Ciencias de Educación de la Universidad Nacional del Comahue. La recolección de información se realizará en espacios curriculares vinculados al campo didáctico, combinando el análisis documental con encuestas semiestructuradas autoadministradas (exploratorias, con muestreo teórico), entre estudiantes avanzadas/os, entrevistas en profundidad a estudiantes de una muestra intencional (de la encuesta inicial), entrevistas en profundidad a docentes con prácticas disruptivas (identificados por sus estudiantes) y análisis de sus propuestas.

La Teoría de la Actividad es un referente conceptual pertinente para afrontar los desafíos epistémicos mencionados. Los principios que la guían metodológicamente y la importancia que atribuye a la actividad y al contexto, constituyen posibilidades potentes para comprender los cambios, los conflictos, las contradicciones y las imbricaciones políticas, ideológicas y sociales asociadas a un elemento novedoso, como los escenarios

híbridos. Esta aproximación exploratoria y situada puede contribuir a la comprensión del proceso de construcción de saberes didácticos en la formación docente universitaria, la configuración de nuevos saberes didácticos así como de condiciones para su concreción.

Referencias bibliográficas

- Ambrosino, M. y Aranciaga (2017). Prácticas 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/1o7eoq1mcLDoNluWta2ZWEchx29oJyaTM/view>
- Casablancas, S. (2021). Tecnologías urgentes, pedagogías postergadas. Las tecnologías irrumpen en el pensamiento educativo de la pandemia. En E. Correa Cortez, M. Luna Rizo y F. Tarasow (coords.). *De la emergencia a la estrategia. Experiencias y aprendizajes sobre educación híbrida en México y Argentina* (pp. 45-56). Universidad de Guadalajara: Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas. Disponible en: <https://www.silvinacasablancas.com/wp-content/uploads/2022/04/Cap-2-Tecnologias-urgentes.pdf>
- De Pablos Pons, J. (2018). Las tecnologías digitales y su impacto en la Universidad. Las nuevas mediaciones. *RIED*, 21(2), 83–95. <https://doi.org/10.5944/ried.21.2.20733>
- De Pascuale R. y Sansot, S. (2021). Informe Final de Proyecto de Investigación: Las prácticas de enseñanza en los Profesorados: un estudio sobre la construcción de los saberes didácticos en la Universidad Nacional del Comahue. Facultad de Ciencias de la Educación-Universidad Nacional del Comahue.
- Engeström, Y. (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* (pp. 78-118). Buenos Aires: Amorrortu.
- Furman, M. (2021). *Enseñar distinto*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- García Canclini, N. (1989). *Culturas híbridas*. México: Grijalbo.

- 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.
- Koehler, M. J.; Mishra, P. y Cain, W. (2015). ¿Qué son los Saberes Tecnológicos y Pedagógicos del Contenido (TPACK)? *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 10(6), 9-23. <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/11552/11983>
- Landau, M; Sabulsky, G. y Schwartzman, G. (2021). Hacia nuevos horizontes en las clases universitarias en contextos emergentes. Contribuciones de la Tecnología Educativa. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 24(12), 9-24. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/36279>
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lion, C. Schpetter, A. y Weber, V. (2021). Aprendizajes en tiempos de pandemia. Las voces estudiantiles como claves para repensar la enseñanza universitaria. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 24(12), 36-48. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/36284>
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza: Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, M. (2013). Enriquecer la enseñanza superior: búsquedas, construcciones y proyecciones. *InterCambios*, 1, 64-71. <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/13/10>
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la Clase en la Universidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, M. (2021). *Educación en pandemia*. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, M.; Martín, M. y Zangara, M. (2021). La clase como espacio abierto en tiempos de enseñanza en pandemia. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 24(12), 86-98. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/36313>
- Pedro, F. (2020). COVID-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas. *Análisis Carolina*, 36, 15 pp. Disponible en: <https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2020/06/AC-36.-2020.pdf>

REDTE.AR (2021). Apuntes sobre la Docencia Universitaria. Red de Equipos de Docencia, Investigación y Extensión en Tecnología Educativa de Universidades. Argentina. Disponible en: <https://cutt.ly/3bxLTqc>

Rogovsky, C. y Chamorro, F. (2020). Docentes interpelados. En *Cómo enseñar a aprender*. Buenos Aires: La Crujía. Disponible en: <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/como-ensenar-aprender-capitulo-2-docentes-interpelados>.

Sansot, S. (2020). Construcción de saberes didácticos mediados por tecnologías digitales: posibilidades y límites de prácticas de enseñanza situadas en profesorado universitarios. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 11(21), 70-83. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/29437>

Soletic, A. (2021). *Modelos híbridos en la enseñanza: claves para ensamblar la presencialidad y la virtualidad*. Buenos Aires: CIPPEC.

Sonia Sansot. Profesora en Ciencias de la Educación (UNLPam), Magister en Psicología Cognitiva y Aprendizaje, Diplomada en Curriculum y Prácticas Escolares en Contexto y, Educación y Nuevas Tecnologías (FLACSO-Argentina), Doctoranda en Educación por la Universidad Nacional del Comahue. Actualmente Docente e Investigadora categorizada de la Universidad Nacional del Comahue, con particular interés por la perspectiva didáctica en la Formación Docente, la Enseñanza mediada por Tecnologías Digitales y en las articulaciones Educación-Trabajo. soniasansot@gmail.com

Agustín Garzón. Estudiante avanzado del Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Actualmente desarrolla su tesis de grado acerca de prácticas de enseñanza universitaria condicionadas por marcos normativos emergentes durante la pandemia. agustingarzon14@gmail.com

Narrativas transmedia

Escenarios transmediales en propuestas didácticas inmersivas¹

Mónica Sobrino

Universidad Nacional del Comahue, Argentina.
monicasobrino@gmail.com

Ema Camadro

Universidad Nacional del Comahue, Argentina.
emacamadro@gmail.com

Resumen

Abordar algunos de los escenarios transmediales de la formación profesoral universitaria, transitada desde la digitalización COVID-19, es reconocer lo sostenido, no solo para describirlo, sino fundamentalmente, para estudiar e investigar las peculiaridades de las propuestas didácticas inmersivas.

A partir del nuevo contexto global para la humanidad (por COVID-19) y en específico para las instituciones vinculadas a la educación, es oportuno y necesario analizar en tiempo presente, el cambio de paradigma que nos tiene como protagonistas. Ante estos cambios, el trabajo didáctico estuvo y está en medio de debates respecto de las nuevas institucionalidades que demandan las tecnologías conectivas, anexadas a dispositivos inteligentes, que permitieron sostener clases en tiempo real y diferido. También llamadas clases sincrónicas y asincrónicas.

En síntesis, el énfasis estará en cómo las tecnologías ubicuas, configuran escenarios inmersivos transmediales en la labor didáctica, lo que amplía en consecuencia el escenario del enseñar, en nuevos escenarios didácticos a estudiar.

Palabras clave

Transmedia; polisemia; streaming; metaverso

¹ Artículo inscripto en el Proyecto de Investigación 04C/160 - Ord. de aprobación 0084/22: *Las tecnologías ubicuas configuran escenarios inmersivos para la enseñanza*. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue. Directora: Mónica Sobrino. Co Directora: Ema Camadro. Integrantes docentes: Rosana Bravo; Sergio Espósito; Susana Pose; Mariela Galdame; Mónica Morales; Eliana Sandoval; Noemí Makow; Karen Correani. Integrantes graduados UNCo: Daniel Hernández Leguizamón; Sergio Ferreyra. Integrantes estudiantes: Alicia Dri; Mariana González. Integrantes tesistas de grado: Esteban Zimmer; Tesoniero Rossana. Colaboradora: Romina Iraira.

Transmedia Scenarios in Immersive Didactic Proposals

Abstract

Addressing some of the transmedia scenarios in university teacher training, which took place as from the digitization during COVID-19, is to recognize what has been stated so far in this regard, not only to describe it but fundamentally to study and investigate the peculiarities of immersive didactic proposals.

As of the new global context for humanity (due to COVID-19) and specifically for educational institutions, it is now timely and necessary to analyze the paradigm shift that has us as protagonists.

Given these changes, the didactic work was and is now in the midst of debates, regarding the new institutions that connecting technologies attached to smart devices demand, which allowed to have classes in real and deferred time, also called synchronous and asynchronous classes.

In summary, the emphasis will be on how ubiquitous technologies shape transmedia immersive scenarios in the didactic work, which consequently broadens the teaching scenario in new didactic scenarios to be studied.

Keywords

Transmedia; polysemy; streaming; metaverse

Fecha de Recepción: 22/02/2023

Fecha de Aceptación: 17/04/2023

Escenarios transmediales en propuestas didácticas inmersivas

Iniciamos la conversación...

Hacer investigación, a partir de las problemáticas de la formación docente inicial, es entrar en un vasto campo de conocimientos vinculado con tradiciones de distintos órdenes: epistémicas, pedagógicas, didácticas, psicológicas, políticas, presupuestarias, entre otras. La formación de docentes en el devenir histórico social de la Argentina, muestra diferentes trayectorias, modalidades y políticas de formación respecto a la docencia.

Lo argumentado en el párrafo anterior nos obliga a describir las circunstancias socio-históricas que nos situaron/sitúan nuevamente en el resguardo de enseñarle “a todos” (Comenio, 1996: 32) en un contexto pandémico mundial, que nos exigió reinventar la enseñanza desde una presencialidad digital nunca trabajada hasta ese momento.

Lo que marcó al año 2020 fue una peculiar y vertiginosa reconversión a nuevos escenarios, reconocidos en plataformas de *streaming*. En este diálogo que iniciamos entre autoras y lectores, nos parece necesario transparentar algunas de las concepciones que sostenemos en términos de las nociones que trabajamos en el marco del proyecto de investigación (PI C160), dado que serán protagonistas de este encuentro lector.

¿Por qué la necesidad de decirlo? Por entender que son nociones polisémicas y en este contexto de mutaciones, nos parece oportuno transparentarlo. Sabiendo que, luego, las lecturas personales toman sus propias interpretaciones.

Este artículo tiene por intención analizar cómo las narrativas transmediales están siendo cada vez más visibles y accesibles, dado el entorno de las plataformas de *streaming* utilizadas. Dicha fusión, vale decir plataformas-streaming-transmedialidad, configuró una nueva escena educativa que identificamos como escenarios inmersivos.

Esta descripción rápida lo que intenta es demostrar algunas de las nuevas escenas para la enseñanza y es por ello que es necesario hablar de las polisemias que exhiben las plataformas de *streaming*. ¿Por qué polisemias? Porque habilitan diferentes usos para las complejas escenografías educativas. Con lo cual, entendemos lo polisémico² como la

² La polisemia es la pluralidad de significados de una expresión lingüística, define el Diccionario de la Real Academia Española (RAE). Es decir que las palabras polisémicas son aquellas que tienen más de un significado.

pluralidad de significados de usos (no solo en sentido lingüístico) que habilitan distintos recorridos didácticos, epistemológicos, disciplinares e interpersonales en la trama formativa.

Establecido el significado que le daremos al término polisémico, aparece una modalidad específica de los usos de plataformas de *streaming* llamada metaverso. ¿Qué es el metaverso? Es un universo post-realidad, un entorno multiusuario permanente y persistente que fusiona la realidad física con la virtual. Ese universo pos real se basa en la convergencia de tecnologías, como la realidad virtual (RV) y la realidad aumentada (RA), que permiten interacciones multisensoriales con entornos virtuales, objetos digitales y personas. Por tanto, metaverso es una red interconectada de entornos inmersivos y sociales en plataformas multiusuario.³

Si nos detenemos un instante en el párrafo anterior, podemos observar el nuevo lenguaje que los escenarios transmediales inmersivos tienen para nombrarse a sí mismos: convergencia, realidad virtual, realidad ampliada, multiplataformas interconectadas, que configura un vocabulario específico de la actual narrativa transmedia. O sea, que también estaríamos escribiendo un nuevo glosario didáctico para habitar dichas institucionalidades digitales.

Y aquí cabe una de las preguntas nodales de la transmedialidad didáctica de la clase, el reconocer qué aportó y aporta la transmedia a la formación universitaria. El contexto transmediático actual demanda formación del docente en ejercicio para brindar al futuro docente en formación saberes mediáticos a aprender, por ser inherentes a los conocimientos disciplinares a enseñar. Lo que advierte que hoy hay otras demandas de la formación para el ejercicio de la docencia universitaria, que se refieren a las propuestas de trabajo con tecnologías ubicuas que hemos adjetivado como inmersivas.

En tanto nuevos escenarios, identificamos nuevos saberes, nuevas prácticas didácticas que fueron posibles por la utilización de medios de comunicación interactivos en tiempo real y que protagonizan/ron nuestro día a día institucional.

El metaverso ¿es una narrativa transmedia?

³ <https://es.wikipedia.org/wiki/Metaverso> (consultado 01.02.2023).

El concepto de narrativa transmedia (NT) fue introducido por Henry Jenkins en un artículo publicado en *Technology Review* en el año 2003 con el objetivo de definir la técnica narrativa basada en la creación de mundos (narrativos) que se desarrollan a través de múltiples medios y plataformas, muchas de las cuales serían de carácter interactivo. Reconociendo en ello, que el sujeto lector de narrativas transmedias se constituía en un sujeto lector (Sobrino, Camadro, Bravo, 2021) de pantallas interactivas.

Si bien el concepto original de narrativas transmediales estuvo ligado a prácticas socio culturales de entretenimiento, ya había en ese tiempo (inicios de los 2000), modos de búsqueda en línea con formato transmedial, lo que fue expandiéndose a distintas áreas de conocimiento. Diez años más tarde de lo explicado por Jenkins respecto de la NT, otro autor de la comunicación, Vilches, expresaba lo que se entendía por narrativa transmedia en ese tiempo histórico:

“La gran fusión de la televisión con la red, el encuentro entre la ficción televisiva, la ficción transmedia y las redes sociales constituyen el terreno de reunión de una transversalidad tecnológica y cultural”. Este “nuevo modelo de la producción transversal o transmedial audiovisual es el más importante desde la invención de la televisión.” (2013: 18)

Esas narrativas transmediales constituían mundos narrativos que atravesaban los medios de comunicación con las plataformas de *streaming* porque, dada la posibilidad que la internet 2.0 proponía en ese momento, hacía posible la construcción de fusiones⁴ de mundos narrativos, parafraseando a Bruner (1988).

Siguiendo en la línea cronológica que estamos proponiendo, diez años más tarde (2023) el desafío es revisitar la noción de narrativa transmedia en la posibilidad que proponen las multiplataformas. Para el caso que nos ocupa, indagamos las narrativas transmediales en términos de escenarios transmediales en lo vinculado a la formación universitaria.

Con lo cual, cabe una actualización a la pregunta ya formulada respecto a es ¿el metaverso una evolución/mutación de la transmedialidad? Una respuesta posible es

⁴ La fusión de la cual habla el autor refiere a los programas de televisión que proponía a los televidentes ser parte de la programación, a través de sus redes sociales.

reconocer que la transmedia se ha transformado en metaverso, porque los sujetos que habita-mos dichos escenarios también fuimos modificados material y simbólicamente.

La mutación a la cual hemos referido en párrafos anteriores, nos implica como sujetos socio-educativos en nuestros ámbitos personales y laborales. A eso referimos al afirmar que somos protagonistas de un cambio de paradigma institucional respecto del estar/habitar las universidades de este tiempo histórico.

La transmedialidad/transversalidad de nuestro estar en plataformas es parte de la experiencia del metaverso digital universitario. Ese universo pos real,⁵ que nos sitúa en la convergencia tecnológica ubicua, hace de nuestras propuestas formadoras un escenario inmersivo de multiusuarios (equipos de cátedra + estudiantes) que configuran aulas ampliadas en tiempo real.

Esos espacios de trabajo, de enseñanza y de encuentro interpersonal de la formación es parte de la actual vida universitaria. Lo que nos propone reconocerlos como espacios de la formación de las nuevas generaciones profesionales que se graduarán de las universidades argentinas.

Para resumir, estos escenarios transemediales, en tanto rasgo de época, demandan inversiones materiales urgentes en tecnologías conectivas, que hacen a nuestro cotidiano en todas sus formas: personal, educacional y laboral. Con lo cual, reconocer los escenarios transmediales en propuestas didácticas inmersivas, es reconocerse los desafíos de la formación universitaria del siglo XXI.

Referencias bibliográficas

Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posible*. Barcelona: Gedisa.

Comenio, J.A. (1996). *Páginas escogidas*. La Habana, Universidad de La Habana, Facultad de Educación, 1959 introducción de Jean Piaget. Buenos Aires: Nueva ed. AZ Editora-ORCAL-Ediciones Unesco, 1996 presentación de Gregorio Weinberg.

⁵ Vale decir, que no están los cuerpos presentes en un único espacio material, como es el aula de ladrillos de la arquitectura edilicia tradicional.

Jenkins, H. (2003). Convergence Is Reality. Who would have anticipated that reality television would turn out to be the killer app of media convergence?, *Technology Review*, Junio.

<https://www.technologyreview.com/2003/06/06/234198/convergence-is-reality/>

----- (2006). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.

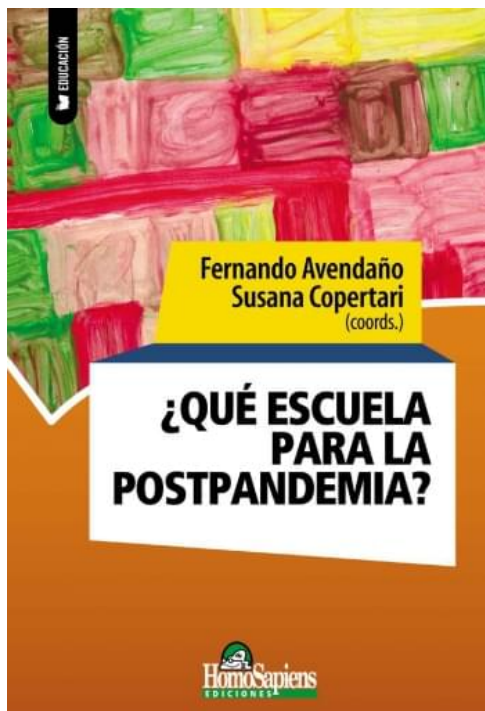
Sobrinó, M., Camadro, E. y Bravo, R. (2021). Los translectores en los profesados del siglo XXI. En M. A. Verdú, (ed.). *Habitando fronteras: interculturalidad, lenguas y educación* (pp. 58-65). Neuquén: Editorial Universitaria del Comahue.

Vilches, L. (coord) (2013). *Convergencia y transmedialidad*. España: Gedisa.

Mónica Sobrinó es Dra. en Educación (UNCo). Mg. En Planificación y Gestión social con mención en comunicación (UNCo). Especialista en Didáctica (UBA). Prof. En Ciencias de la Educación (UNCo). Facultad de Ciencias de la Educación, UNCO. Investigadora categoría II, líneas de investigación situadas en el campo de didáctica. Cargos actuales Secretaria de Investigación y Directora de Posgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología, de la Universidad Nacional del Comahue. Directora del Centro de Estudios Didácticos del Comahue, Dra. Carmen Palou FaCE-UNCo. Último libro publicado: *Notas de campo: La comunicación didáctica inter-media en la escuela secundaria rural rionegrina*. Acredita publicaciones en revistas indexadas y en revistas de divulgación general. Integra distintos comités científico académicos. Asesora proyectos de extensión universitaria y Diplomaturas inscriptas en el campo de la educación formal. Evaluadora de proyectos de investigación universitaria. monicasobrinó@gmail.com.

Ema Camadro es Licenciada y Profesora en Educación de Nivel Primario. Decana de la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología. Profesora Adjunta del Área Didáctica, Orientación Didáctica General y Didáctica de Nivel Preprimario y Primario de la FaCE-UNCo. Investigadora categorizada. Integrante del comité académico del CEDiCo. Extensionista de amplia trayectoria; integrante del Colectivo de investigación y extensión Infancias y Escuela. emacamadro@gmail.com

Comentarios de libros



Avendaño, Fernando y Copertari, Susana (coords.). (2022) ¿Qué escuela para la Postpandemia?. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 194 pp., ISBN: 9789871288

Elena María Génova

Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP)

elenamgenova@gmail.com

Fecha de Recepción: 28/02/2023

Fecha de Aceptación: 27/03/2023

Palabras clave

Educación; postpandemia; escuela; innovación

Keywords

Education; postpandemics; school; innovation

El 2020 todo aquello que era conocido, rápidamente, colapsó; la pandemia de COVID-19 fue un proceso de crisis que condujo a que las realidades, como se conocían hasta el momento, dejaran de existir. El inicio de 2020 planteó un quiebre en las cotidianidades; los distintos gobiernos alrededor del mundo declararon aislamientos sociales preventivos obligatorios, el uso del barbijo en caso de encontrarse en afuera, porque todo era desconocido, no se sabía por dónde andaba el virus; mientras el adentro pasó a ser la vivienda de cada uno, sin poder salir, excepto por situaciones particulares que habilitaran

la circulación para esos ciudadanos. En ese marco particular, las instituciones educativas cerraron sus puertas y trasladaron a la virtualidad (dentro de las posibilidades) el desarrollo de sus actividades de enseñanza y aprendizaje; hubo un gran esfuerzo por parte de los equipos docentes por sostener el contacto con sus estudiantes, y que esa virtualización de la educación no perdiera el carácter social de los procesos educativos.

En ese sentido, el libro que coordinan Fernando Avendaño y Susana Copertari, permite reflexionar no solo sobre los procesos generados en los espacios educativos durante la pandemia, sino que también invita a pensar la pospandemia y cómo esta crisis pudo llegar a ser una oportunidad para transformar la educación. Durante mucho tiempo se sostuvo que las escuelas eran instituciones del siglo XIX, con docentes del siglo XX formando a jóvenes del siglo XXI; se consideraba que no daban respuesta a las necesidades de esos jóvenes que debían enfrentar un siglo XXI con otras lógicas, diversas a las que se proponen desde los sistemas nacionales de enseñanza instituidos dos siglos antes.

La primera parte del libro, compuesto por textos de varios autores con trayectorias pedagógicas dispares, estimulan desde una polifonía a pensar la educación iberoamericana en un contexto pospandémico. Si bien está presente en todos los textos el reflexionar sobre la enseñanza desde el impacto de su virtualización, los autores presentan tensiones en sus formas de pensar el contexto. Existe, tanto en Santos Guerra como en Isabelino Siede, una preocupación por lo social; según este último autor español, la virtualización de la educación ha generado una brecha en la estructura de la sociedad, ya que solo aquellos que acceden a internet y a dispositivos varios pudieron continuar con sus trayectorias escolares, por lo que muchas familias que no cuentan con acceso a internet tampoco lo hacen a recursos tecnológicos o conocimiento suficiente, para poder resolver las cuestiones requeridas para los procesos de enseñanza o aprendizaje. En ese sentido, es importante reconocer y recuperar el planteo generado por Lugo y Loiácono, quienes sostienen la importancia de habilitar, en el debate de las políticas públicas, el acceso a recursos tecnológicos como garantizadores del acceso universal a la educación, partiendo de la noción de la conectividad como un derecho humano, y tal como sostiene Nin aprovechar las potencialidades de las TICs para pensar políticas públicas que permitan el acceso de todos.

La perspectiva de Santos Guerra, y el pensar los escenarios híbridos propuestos por los diversos autores, permite recuperar el sentido social y humano de la escuela, como

agencia de socialización; en ese sentido, plantea la preocupación de que las interacciones sociales, que se generan entre las pantallas, pierdan ese fulgor que tiene aprender con otros desde una presencia cercana en lo físico. Santos Guerra sostiene “Nosotros hacemos los espacios y los espacios nos hacen a nosotros. No existen espacios educativos a distancia. Sólo tenemos pantallas que nos ofrecen imágenes planas y sonidos, pero que nos privan de la corporeidad” (Santos Guerra, 2022: 31). Opanzo Bunster presenta, en su capítulo, que la pandemia significó la posibilidad de transformación, de pensar esas diversidades de las cuales hace referencia Siede desde el reconocer las trayectorias diversas de aprendizajes a partir de dispositivos de acompañamiento que han generado los docentes, y que Santos Guerra reconoce como pocos visibilizados por la sociedad, los medios y los gobiernos. Y, tal como sostiene Nin, aprovechar la potencialidad de las TICs para pensar políticas públicas que permitan el acceso de todos.

Esa preocupación Isabelino Siede la recupera al pensar la urgencia de abordar desde lo curricular, la solidaridad para salir de esta catástrofe pensando en ciudadanías sensibles, activas y críticas, que inviten a los estudiantes a reconocer realidades diversas, “donde la sociedad construye murallas, la escuela puede tender puentes” (Siede, 2022: 47); en la que se atiende a lo realmente diverso, rompiendo con las construcciones individualistas enarboladas por el capitalismo. Desde la perspectiva que propone Lion, pensar un rediseño que impulse la justicia social y una mayor equidad posibilita accesos a las tecnologías, transformando los aprendizajes para una escuela que habilite experiencias más equitativas y significativas.

Puede reconocerse, en esta primera parte, una construcción dialógica entre distintos autores que se vinculan con la educación desde diversos lugares, que exhorta a pensar, desde un optimismo o un análisis más pausado y en tiempo presente, aquello que genere una transformación significativa de la escuela.

En el segundo eje del libro, titulado “Voces, tensiones y porvenir de la educación rioplatense postpandémica”, dialogan los textos de Pablo Martinis y Celsa Puente Negreira quienes plantean las realidades socioeconómicas derivadas de la pandemia y cómo desde un plan estratégico generado en Uruguay, denominado Plan Ceibal, se persiguió subsanar esa realidad crítica a partir de la búsqueda de nuevas concepciones didácticas en ese escenario emergente.

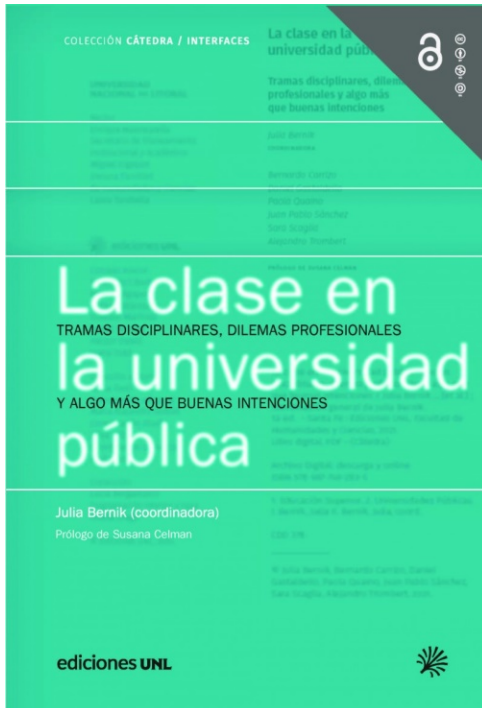
Finalmente, el tercer y último eje, se centra en la educación pública como espacio que garantiza derechos. En ese marco, Luis Garibaldi recupera voces de estudiantes y docentes para rememorar lo vivido en pandemia y las líneas para habitar la educación en un marco post estado de emergencia. Mientras que Cora Steimberg reflexiona sobre la inversión en educación y la calidad educativa desde una perspectiva crítica que potencia la formación docente continua e invierte en recursos para el mejor acceso a la educación de los jóvenes.

El libro permite analizar aquella situación límite vivida en 2020 y las transformaciones en el campo educativo. En ese sentido, podemos considerar algunas cuestiones estructurantes para pensar la educación del siglo XXI, en las cuales se garanticen los derechos a la conectividad y a la educación mediada por tecnologías, considerando ambos como derechos humanos. Estas transformaciones deben ser instituidas desde políticas públicas que consideren la accesibilidad, la formación docente y el reconocimiento a la ardua labor docente, quienes fueron los principales actores del sostenimiento de la virtualización de la educación. Esta atención a la labor docente permitirá generar propuestas didácticas innovadoras, enriquecidas, que favorezcan la formación de una ciudadanía flexible, inclusiva y solidaria.

La producción desarrollada por Avendaño y Copertari es un aporte fundamental para los espacios de formación docente y lectura esencial para quienes piensen las aulas, para reflexionar y reformular la escuela postpandémica en busca de una ciudadanía digital sensible, activa y crítica y un cuerpo docente que trabaje en red acompañado por instituciones educativas y políticas públicas.

Elena María Génova es Profesora en Historia (Universidad Nacional de La Plata) y Especialista en Docencia Universitaria (Universidad Nacional de Mar del Plata). Docente de la UAC-SIED (Universidad Nacional de Mar del Plata) y en instituciones educativas de nivel secundario del Partido de General Pueyrredon.

Comentarios de libros



Bernik, Julia (coord). (2021). La clase en la universidad pública: tramas disciplinares, dilemas profesionales y algo más que buenas intenciones. Santa Fe: Ediciones UNL-EDUNER, 143 pp., ISBN 9789877492835

María Virginia Luna
Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER)
virginialuna11@gmail.com

Fecha de Recepción: 28/02/2023

Fecha de Aceptación: 27/03/2023

Palabras clave

Didáctica; enseñanza universitaria; clase

Keywords

Didactics; college teaching; lesson

“El artesano representa la condición específicamente humana del compromiso”.

(Sennet, 2009: 32)

Toda reseña es una invitación a la lectura y a la posibilidad de compartir afecciones que nos trae el contacto con ciertas obras. En este caso, la lectura de *La clase en la universidad pública* puede describirse como la inmersión en la atmósfera de un taller o laboratorio en el que sus protagonistas, hacedores comprometidos con su trabajo, comparten vicisitudes y apuestas en torno a la enseñanza de sus especialidades en el contexto de la universidad.

Se trata de un libro de escritura polifónica cuyas inquietudes fueron gestadas en tiempos previos al aislamiento sanitario, en el marco de una interesante experiencia de enseñanza conjunta que asumieron los autores al interior de una cátedra de posgrado. La necesidad de ensanchar los intercambios iniciados en esa oportunidad se intensificaron, luego, en pandemia, cuando parecieron estallar abruptamente las brújulas vitales y académicas conocidas hasta el momento.

Como lo insinúa al comienzo, el texto procura poner en relato y en una trama de conversación los movimientos tras bambalinas de un grupo de profesores situados en particulares territorios institucionales y disciplinares, involucrados en pensar la enseñanza en la universidad pública. De este modo, los capítulos despliegan asuntos tales como la ocasión de una clase y la clase como ocasión; para qué y cómo enseñar un campo disciplinar de conformación reciente, las decisiones que confluyen en la construcción de ciertos posicionamientos teóricos, las relaciones entre la naturaleza de las disciplinas, los modelos científicos y las nuevas tecnologías. También se preguntan por las materializaciones y desafíos que se juegan en la clase universitaria, atravesada por transformaciones epocales de gran hondura; entre otros tópicos que se desmenuzan desde tiempos, espacios y sujetos concretos.

Lejos de adjudicar estos asuntos a la intimidad del “taller” o relegarlos a la penumbra de los “bastidores”, los autores los ponen en escena como cuestiones que hacen a la publicidad de la enseñanza y de los saberes que la hacen posible. Comparten y debaten aristas centrales en torno a la elaboración de los objetos que enseñan, aspecto no siempre protagónico en las discusiones didácticas de las instituciones formadoras o de la literatura especializada.

El libro cuenta con prólogo de Susana Celman y abre –de la mano de Julia Bernik–, en el capítulo 1, la cuestión ¿cómo hacer buenas clases? Interrogaciones incómodas.

Tradiciones, experiencias e implicaciones desde la Didáctica. Aquí, Bernik recupera la pregunta en tradiciones teóricas y momentos históricos del campo didáctico. Luego plantea la contemporaneidad del interrogante a la luz de la digitalización de la vida y de las dinámicas del campo académico y científico, articulando las problematizaciones que sobrevienen en los apartados siguientes. El capítulo 2 se denomina “Sentidos y posibilidades de la formación en Bioética en la Universidad”, cuyo autor, Alejandro Trombert, recorre tradiciones y decisiones en torno a la enseñanza de un campo interdisciplinario que tiene algunas décadas de consolidación académica. El capítulo 3 pertenece a Sara Scaglia y se titula “Formación inicial del profesor de matemática. Una experiencia en torno al estudio del análisis combinatorio”. Presenta interpelaciones desde la investigación en enseñanza de la matemática, poniendo el foco en el caso del análisis combinatorio en clases teóricas de algunas asignaturas del Profesorado en Matemática de la FHUC-Universidad Nacional del Litoral.

Por su parte, el capítulo 4, “La lupa tecnológica: repensando el rol de las TIC en las clases de Química universitaria”, de Paola Quaino y Juan Pablo Sánchez, trae a escena la dificultad que puede suponer para los estudiantes la comprensión de la naturaleza de la disciplina. A partir de allí, describen experiencias de clases en las que analizan potencialidades y condiciones de entornos tecnológicos que colaboran en la construcción del conocimiento disciplinar. El capítulo 5 tiene el título sugestivo de “¿Otra vez ‘década infame’? Las culturas políticas y los desafíos de su enseñanza”. Bernardo Carrizo estructura su planteo en relación con los “años treinta” como objeto de enseñanza universitaria, entendiéndolo como posible espacio polifónico de voces y sonidos. A partir de ello, propone pensar aportes de la historiografía para interpelar el fenómeno democrático y la construcción de ciudadanía en tanto cuestión del aula universitaria. “La clase como itinerario trans-semiótico” de Daniel Gastaldello compone el capítulo 6 y es una invitación al corazón de lo que podría concebirse –y discutirse– como una buena clase universitaria. La naturaleza de la clase y el hecho semiótico se entretajan en un relato reflexivo sobre la enseñanza de la semiótica en la universidad.

Por último, encontramos el “Epílogo” de autoría colectiva. Este cierre parcial de las experiencias y reflexiones expuestas a lo largo del libro continúa invitándonos a reconocernos desde la multiplicidad de territorialidades en las que siempre es oportuno y

necesario quitar el manto de familiaridad que a veces asume la categoría “buena clase”, sobre todo en el ámbito de la universidad. Son valiosas las coordenadas que brindan los autores cuando describen cómo se situaron para abordar –sin naturalizar– dicha categoría:

Nuestro libro se ofrece como excusa, quizás, para pensar estos sentidos. Nos implicó en el ejercicio que antes describimos, es decir, en el desafiante espacio de reflexionar sobre nuestras experiencias, socializarlas, escucharnos en las diferencias, advertir particularidades, reconocernos en lo común, escribir todo esto para volver a revisar a la vez que cuidar un modo de transmitir pensando en un destinatario– colega, tan preocupado como nosotros por los avatares de la enseñanza universitaria (Bernik, 2021: 138)

Referencias bibliográficas

Sennet, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.

María Virginia Luna. Doctora en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Rosario). Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Entre Ríos). Profesora adjunta ordinaria de Didáctica General. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral. Profesora Titular de Didáctica I. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Profesora Asociada ordinaria de la Facultad de Cultura, educación y conocimiento de la Universidad Nacional de Rafaela. Directora del Proyecto “Escolarización secundaria y ejercicio de la ciudadanía. Producciones escolares y prácticas de subjetivación docente en dos escuelas secundarias de la ciudad de Rafaela” (Universidad Nacional de Rafaela). Co-directora del Proyecto “Prácticas de conocimiento en el campo de la didáctica: procesos y producciones que habilitan comprensiones de la complejidad del presente” (Universidad Nacional del Litoral).